

La Scuola Se

A cura di Franco Frabboni
e Manuela Gallerani

Manuela Gallerani

Prossimità *inattuale*

Un contributo
alla filosofia dell'educazione
problematicista



FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



La Scuola Se

Collana di cultura pedagogica e di progettazione didattica
diretta da *Franco Frabboni e Manuela Gallerani*

La collana **La Scuola Se** diversifica la propria offerta di *cultura pedagogica* e di *progettazione didattica* in tre Sezioni tematiche: *Scuola aperta*, *Fare scuola* e *Scaffale CIRE* (Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative dell'Università di Bologna).

Prima sezione: Scuola aperta. Essa raccoglie contributi teorici e progettuali che pongono al centro l'interconnessione/integrazione del sistema di istruzione sia con le agenzie formative extrascolastiche (famiglia, enti locali, privato sociale, mondo del lavoro, associazionismo, chiese), sia con il territorio ambientale, inteso come ambito sia dei beni culturali e artistici della città, sia dei beni paesaggistici del mondo naturale.

Questo primo itinerario editoriale della **Scuola Se** è rivolto agli studenti degli indirizzi *Educatori professionali* ed *Esperti dei processi formativi* delle Facoltà di Scienze della formazione, di Scienze della comunicazione e di Scienze motorie. E ovviamente al mondo degli operatori culturali di territorio.

Seconda sezione: Fare scuola. Essa offre contributi teorici e progettuali per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di ogni ordine e grado.

Questo secondo itinerario editoriale della **Scuola Se** rivolge particolare attenzione alle competenze professionali dei docenti della Scuola di base (dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado) e della Scuola secondaria di secondo grado: il postobbligato.

Terza sezione: Scaffale CIRE. La sezione – l'ultima nata – raccoglie contributi teorici e progettuali intesi a documentare la fertile attività investigativa e progettuale del Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative dell'Università di Bologna rivolta alla qualità dei processi di insegnamento/apprendimento in ambito scolastico e universitario.

Questo terzo itinerario editoriale della **Scuola Se** riceve contributi di alta qualità scientifica redatti da docenti studiosi di **Didattica generale** e di **Didattica disciplinare**.

La Didattica generale ha il compito di ottimizzare sia la *qualità dell'insegnamento* (tramite l'offerta di flessibili modelli organizzativi e curricolari), sia la *qualità dell'apprendimento* (tramite l'offerta di saperi individualizzati sugli stili cognitivi degli allievi). Il tutto attraverso rigorose *pratiche docimologiche* di valutazione diagnostica, formativa e sommativa.

La Didattica disciplinare - dell'Italiano, delle Lingue straniere, della Storia, della Geografia, della Filosofia, della Musica, della Matematica, della Fisica, della Chimica, delle Scienze naturali ecc. - ha il compito di ottimizzare la *morfologia* delle materie scolastiche e accademiche intervenendo sui contenuti, mettendo in rilievo i rispettivi paradigmi interpretativi e metodologie della ricerca. Soprattutto nella direzione di individuare nessi interdisciplinari mirati alla *trasversalità cognitiva*.

Comitato scientifico

Marguerite Altet - Università di Nantes

Nando Belardi - Università di Chemnitz

Duccio Demetrio - Università Bicocca di Milano

Augusto Palmonari - Università di Bologna

Giuseppe Trebisacce - Università della Calabria

Werner Wiater - Università di Augsburg

Massimo Baldacci - Università di Urbino

Franco Cambi - Università di Firenze

Umberto Margiotta - Università di Venezia

Vincenzo Sarracino - Università di Caserta

Gerwald Wallnöfer - Università di Bolzano

Miguel Zabalza - Università di Santiago de Compostela

Ogni volume è sottoposto a referaggio "doppio cieco". Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato dei referee.

Manuela Gallerani

Prossimità *inattuale*

Un contributo
alla filosofia dell'educazione
problematicista

FrancoAngeli

Progetto grafico di copertina: Elena Pellegrini
In copertina: Paul Klee, Strada principale e vie traverse, 1929, Colonia Wallraf-Richartz Museum

Copyright © 2012 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

1a ristampa 2015 corretta

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 www.francoangeli.it.

A Lucia e Patrizia: alla nostra prossimità sororale

Indice

Introduzione	pag.	9
Premessa	»	15

Parte I

Presupposti epistemologici e motivi pedagogici della prossemicità

1. I presupposti epistemologici della prossemicità	»	19
1.1. Il <i>prossimo</i> a cui approssimarsi	»	19
1.2. L'interrogazione del <i>prossimo</i>	»	21
1.3. Dalla prossimità alla prossemicità nella relazione	»	27
1.4. La prossemicità vs l'estraneità estrema	»	33
2. I motivi pedagogici della prossemicità	»	41
2.1. <i>L'inattuale</i> prossimità	»	41
2.2. La semantica della prossemicità	»	43

Parte II

Significati e implicazioni della prossemicità La prossemicità come competenza

1. L'ascolto come competenza	»	59
1.1. La prossemicità e l'ascolto attivo	»	59
1.1.1. Significati e potenzialità dell'ascolto	»	62

1.2. La prossemicità e l'intelligenza sociale	pag. 68
1.2.1. La gentilezza: una componente della prossemicità	» 75
1.2.2. La decisione intuitiva: una componente della prossemicità	» 79
1.2.3. La <i>cortesìa</i> : una componente della prossemicità	» 83
1.3. La prossemicità e l'intelligenza emotiva	» 98
2. Anafore possibili	» 109
2.1. La prossemicità e l'arte: una <i>pista</i> interpretativa	» 109
2.2. La prossemicità e la riflessività	» 117
Epilogo. La prossemicità e il tempo dell'Altro	» 123
Bibliografia	» 133

Introduzione

Il saggio pone al centro della propria riflessione pedagogica il tema della prossimità e dell'incontro intenzionale con l'Altro, in un tempo scandito dalla complessità e dalla *problematicità* del vivere quotidiano, nel tentativo di rintracciare *possibili* scelte e posture di "vita autentica", secondo l'originaria accezione heideggeriana. Scelte e posture autenticamente orientate in senso etico, impegnato e responsabile seguendo la prospettiva problematicista inaugurata da Giovanni Maria Bertin nella metà del secolo scorso. Scelte *inattuali*, inconsuete o desuete, eppure tese a realizzare uno stile di vita solidale con gli altri e con le cose nel suo darsi e concretarsi come *epiméleia autou* e, nondimeno, fondate sul principio etico bertiniano "realizza te stesso, realizzando l'altro".

Tese, altresì, a sostenere un autentico e responsabile *abitare etico*, ovvero un abitare e un modo di *essere-nel-mondo* pensabile (e attuabile) sin da ora, ma proteso sul futuro, in quanto implica l'assunzione di posture aderenti a un'apertura progettuale.

Dunque, scelte antitetiche rispetto agli stili di vita imperanti, improntati al consumo, alla competizione o all'efficientismo ed inclini al *tragico* (à la Nietzsche) e al *disordine esistenziale* (à la Bertin). Da questi presupposti, la riflessione sui binomi e le antinomie dell'educazione – che verranno, via via ripercorse ed interpretate alla luce delle attuali *emergenze* educative – farà emergere un'ipotesi progettuale teorica e metodologica, non disgiunta da alcune indicazioni operative o ipotesi di ricerca in relazione all'ascolto attivo, al silenzio e al motivo estetico: da riarticolare (personalizzare ed innervare di nuove idee) a seconda delle caratteristiche del contesto o dei gruppi di apprenden-

ti a cui intendono rivolgersi. D'altronde, la fondazione teorica di una *possibile* "altra via" per approssimarsi all'Altro implica una rigorosa ricognizione semantica su cosa sia la prossimità o, meglio, la *prosemicità* che costituisce il nucleo concettuale del presente saggio e, a un tempo, sulla natura dell'impegno che si chiede al/alla lettore/trice per concretarla, quotidianamente, nella propria realtà fattuale.

La prosemicità come competenza (e come componente dell'abitare etico) viene teorizzata e prospettata, a partire da alcune declinazioni pedagogiche o anafore (proposte e articolate nella Parte seconda), indicate come possibili piste interpretative in relazione, per esempio, al binomio: prosemicità/ascolto attivo.

Se è vero che le parole si logorano, laddove vengano utilizzate in modo improprio o privandole del loro significato più autentico è anche vero che, talvolta, le parole più opportune e puntuali per *dire* o descrivere i nostri vissuti (rispetto a un evento, a una relazione) sembrano mancare. O venire meno. Mancano e perdono significato ogni qualvolta vengano sviliate o disattese tanto da prosciugarle e farle diventare *lettera morta*.

A mancare, in un tempo accelerato e frenetico come quello attuale, sono soprattutto le parole che descrivono con proprietà, ricchezza di dettagli e sfumature quel particolare momento eventuale rappresentato dall'incontro con il nostro *prossimo* e dalla relazione con l'Altro.

È dunque attraverso lo scandaglio delle parole, la ri-significazione e l'utilizzo di un linguaggio non logoro che prende avvio il presente lavoro e inizia la ricerca (di *sensò*). Una ricerca che muove, in primo luogo, dal richiedere alle parole lo sforzo di esprimere con maggiore precisione, ciò che è racchiuso nell'esperienza e nella relazione con l'Altro: esperienza concreta e, a un tempo, interiore (emotiva, immaginativa, spirituale).

Sulla scorta della lezione di Italo Calvino possiamo ritenere che il giusto uso del linguaggio sia quello che: «permette di avvicinarsi alle cose (presenti o assenti) con discrezione e attenzione e cautela, col rispetto di ciò che le cose (presenti o assenti) comunicano senza parole»¹.

1. I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Mondadori, Milano 1993, p. 85.

Ebbene, proprio a partire dalla constatazione di un vuoto o di uno scarto percepibile in ogni tentativo di spiegare la relazione interpersonale, a causa di una penuria di parole adeguate e non logore per dire e restituire la complessità dell'incontro con l'Altro, ho avvertito l'esigenza di andare *oltre* la lettura e l'interpretazione corrente. Scegliendo di riprendere la lezione di alcuni autori a mio avviso paradigmatici – ricco è il repertorio delle ampie e approfondite teorizzazioni elaborate da grandi pensatori/trici di ogni tempo da Aristotele e Platone che tra i primi si sono interrogati sulla natura del pensiero, del linguaggio e di ciò che muove l'attività del pensare, fino ai teorici contemporanei – per rispondere all'urgenza di ripercorrere alcuni sicuri ed autorevoli *sentieri* già battuti e bene illuminati (autorevoli per la solida e ampia tenuta epistemologico-ermeneutica) tentando di giungere altrove. Distanziandomi dalla *via maestra* per tracciare nuovi sentieri o semplici traiettorie, percorrendo quei sentieri minori, laterali, ritenuti *inattuali*, eppure *possibili* in direzione *utopica*² (à la Bertin). Cioè a dire ho intrapreso un itinerario alternativo, non ancora battuto, ma ben collegato alla disciplina di affidabili *maestri* dai quali ho ricevuto il necessario indispensabile rigore, in grado di illuminare e rischiarare il cammino verso nuove conoscenze, anche laddove esso si presenti in ombra e impervio.

La metafora del *sentiero laterale* è suggerita e la ritroviamo anche nell'opera di Paul Klee intitolata *Strada principale e vie traverse* (1929) che impreziosisce la copertina di questo saggio. La sua *bellezza* consiste, dal mio punto di vista, nella varietà e nel fine accostamento dei cromatismi, oltre che nel rigore del tratto e nell'equilibrio dell'insieme. Inoltre, la sua complessità (la non-linearità) è restituita paradossalmente mediante il sapiente intreccio di minute linee orizzontali e verticali tra loro parallele, oppure perpendicolari che formano un fitto reticolo.

La fruizione del *bello* e dell'arte in generale, sappiamo che è in grado di suscitare risonanze personali, ogni volta inedite e differenti per ciascuno/a. Ebbene, l'opera appena ricordata – che può essere guardata da angolazioni diverse senza perdere la sua carica evocativa

2. G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale* (1968), Armando, Roma 1975 (IV ed. ampliata e aggiornata); Id., *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1977; Id., *Ragione proteiforme e demonismo educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1987.

(ed euristica), mi ha interpellata come spettatrice/fruitrice sollecitandomi alcune immediate *libere associazioni* inerenti all'incontro e alla relazione con il *volto* dell'Altro³.

A partire proprio dall'idea che è necessario percorrere molte strade – molte di più di quelle già numerose rappresentate nel quadro – e intraprendere un lungo cammino, prima di poter arrivare a dire di conoscere l'Altro: nel senso di essere sufficientemente capaci di predisporre all'incontro col prossimo per conoscerlo, senza aspettarsi presuntuosamente di riuscirci. Un cammino, questo, concepito per un verso in senso letterale, come impresa che impegna il corpo, i sensi e la mente (il predisporre mentalmente e concretamente al viaggio conoscitivo) in un percorso razionale ed emozionale finalizzato appunto ad una maggiore conoscenza. A scoprire e a percepire ciò che è ancora sconosciuto (ignoto), o conosciuto solo parzialmente.

Per altro verso, può essere interpretato come un cammino, esperito e vissuto a livello fenomenologico e immaginativo, il che rimanda allo scorrere (e al *viaggiare*) dei pensieri nelle differenti dimensioni del tempo presente, passato e futuro. In questo caso il viaggio convoca i ricordi e le immagini della memoria che ha il potere di trasfigurare le esperienze stesse della realtà fattuale.

Inoltre, interpellandomi con i suoi colori, le linee e le forme che danno corpo a un insieme complesso, ma al tempo stesso *lieve*, questo quadro mi ha sollecitato, innanzitutto, il senso della vista, cosicché dal *guardare* al *viaggiare* (coi pensieri) il passo è stato breve.

A questo punto, si giunge facilmente a riconoscere come sia l'una che l'altra declinazione del viaggio altro non siano che due possibili metafore collegate all'idea del *fare ricerca*. Il processo conoscitivo è, infatti, paragonabile a un viaggio compiuto per osservare, studiare, indagare e vedere meglio, con più distacco, i fenomeni della realtà (sociale, naturale) cosicché dallo studio, dall'elaborazione dell'ipotesi e dall'argomentazione possa scaturire una nuova ipotesi, o prospettiva conoscitiva. In ultima analisi, il fare ricerca in campo educativo è finalizzato sostanzialmente alla trasformazione di precisi contesti sociali e all'emancipazione delle persone che li *abitano*. Un'idea mol-

3. E. Lévinas, *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità* (1961), tr. it., Jaca Book, Milano 1980; Id., *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza* (1974), tr. it., Jaca Book, Milano 1983.

to prossima a quella legata alla percezione di percorrere con la *ragione*, non disgiunta dalle emozioni e dall'immaginazione, una strada principale collegata a una pluralità di vie traverse. Vie minori ma non meno importanti perché, talvolta, sono generatrici di significati nuovi.

Il *sentiero laterale* rappresenta il percorso effettuato per poter ipotizzare, argomentare e scontornare le componenti di una nuova competenza che ho chiamato *prosemicità* e che restituisce, in positivo, il vissuto di una prossimità tanto *inattuale*, quanto faticosa da realizzare, nella cornice descritta da un mainstream improntato all'individualismo sfrenato, alla ricerca dell'utile e del particolare.

Dalle metafore suggerite dal viaggio e dal quadro, si evince il pretesto epistemologico e la *strada maestra* seguita che è rappresentata dal paradigma del razionalismo critico-problematicista sviluppato da Giovanni M. Bertin, innervato dalla lezione fenomenologica di Emmanuel Lévinas; mentre la via minore che ho percorso fino in fondo (mantenendo l'aderenza alle due prospettive di riferimento) mi ha permesso, infine, di giungere a elaborare il concetto o, meglio, la competenza della *prosemicità*. Questa viene proposta come spunto per un'ulteriore riflessione, senza alcuna pretesa di esaustività rispetto ad un tema di tale ampiezza e portata.

La *prosemicità* (sulla base di una prossimità *inattuale*) è, dunque, restituita da una parola nuova, nel senso di portatrice di un proprio peculiare significato, non comune e non logoro rispetto all'insieme dei significanti e significati che utilizziamo abitualmente. E in questa possibilità di contribuire, seppure minimamente, ad arricchire il linguaggio, partendo dalla de-costruzione di quello esistente, risiede la precisa finalità del presente lavoro. La cui ragione ultima consiste nel poter offrire un ulteriore apporto alla conoscenza dei modi e delle declinazioni attraverso cui si realizza l'incontro con l'Altro. Molti, infatti, sono gli autori e i pensatori che, nel corso del tempo, si sono confrontati con questa problematica (la ricerca delle parole *giuste* per dire e cercare di restituire la complessità dell'incontro con l'Altro) cimentandosi nell'indagine delle numerose variabili coinvolte in rapporti di prossimità che talvolta sfociano nello scontro e nel conflitto, talaltra in una proficua reciprocità. Tutto questo per ritrovarmi nei pensieri e nelle parole di altri e per restituire i miei (pensieri in parole) ad altri ancora, in un pregnante dialogo a distanza all'insegna dell'*intenzionalità* e della *reciprocità* solidale.

Il che è molto prossimo a quanto sostenevano due lucidi pensatori del Novecento come Hannah Arendt e Pier Paolo Pasolini – ciascuno dalla propria originale angolazione dello sguardo e *coloritura*⁴ del pensiero – laddove si soffermano a riflettere sullo stupore, che muove il pensare e un amare non disgiunto dall’esercizio del conoscere l’Altro, il sapere, il mondo.

H. Arendt richiama l’attenzione sull’importanza dello stupore, affermando che: «Lo stupore è qualcosa che gli uomini non possono evocare da sé, ma un pathos, qualcosa che si subisce. [Fin dai tempi di Omero] ciò che muove lo stupore umano è qualcosa di familiare e tuttavia normalmente invisibile. Lo stupore che muove il pensiero non è sorpresa o sconcerto, ma stupore che ammira»⁵.

In parallelo, P.P. Pasolini osserva – nei versi iniziali e in quello conclusivo della lirica *Il pianto della scavatrice* (1956) – con profonda consapevolezza come «Solo l’amare, solo il conoscere/ conta, non l’aver amato,/ non l’aver conosciuto. Dà angoscia/ il vivere di un consumato/amore. L’anima non cresce più./ Ecco nel calore incantato [...] quando veramente amavo, quando/ veramente volevo capire./ E, come allora, scompaiono cantando»⁶.

Ammirare la vita e la conoscenza e, insieme, l’amare qualcun altro (andando oltre se stessi) è un esercizio in grado di aiutarci a ricordare che il prossimo non è altri che colui/colei che ciascuno di noi decide e sceglie di incontrare. Approssimandosi e rendendolo/a vicino (a noi), nello *stupore* dell’incontro. Anche quando l’Altro è poco attraente o poco incline alla gratitudine – anzi proprio in questi casi – ci convoca e chiede che siamo pronti a rispondere al suo appello. Posto che farsi prossimo (con amore) significa in prima istanza assumersi – come insegna Lévinas – la *responsabilità* dell’Altro.

4. C.S. Peirce, *Opere*, 2003, pp. 96-97.

5. H. Arendt, *The Life of the Mind* (1978), tr. it., *La vita della mente*, il Mulino, Bologna 1987.

6. P.P. Pasolini, *Le ceneri di Gramsci* (Poemetti, 1957), in *Tutte le poesie*, I, Meridiani Mondadori, Milano 2003.

Premessa

La Prima parte del saggio si propone di tracciare una possibile interpretazione dei fatti educativi a partire da un'analisi a matrice critico-problematicista e fenomenologica volta ad una risemantizzazione di alcune tra le parole più significative che definiscono l'incontro con l'Altro.

Un'analisi e una riflessione che porteranno all'elaborazione di un lemma nuovo, definente un concetto che identifica, altresì, una vera e propria competenza essenziale, o per la vita: la *prossemicità*.

Quest'ultima interpella il soggetto-persona a livello del suo *essere-nel-mondo* e del suo relazionarsi con gli altri, rappresentando, inoltre, una precisa componente dell'abitare etico.

Sulla scorta della lezione fenomenologica e problematicista il discorso procede ad illuminare precisi principi pedagogici e lessemi che non essendo logorati né dal tempo, né da un loro utilizzo improprio (nell'uso corrente, dei significati delle parole) possono proporsi come generatori euristici di significato, ovvero di riflessioni in grado di tracciare possibili prospettive aperte sul futuro. A questo proposito, la via delineata dalla *progettazione esistenziale* di impostazione bertiniana viene assunta come presupposto epistemologico per dimostrare la carica euristica della *prossemicità* (così appellata proprio a partire da un'impostazione aderente al problematicismo razionalista) nel motivare il soggetto-persona all'*impegno* e alla *responsabilità* nei confronti di se stesso e dell'Altro. Cioè a dire, disponendolo all'incontro e all'ascolto dell'Altro, in un atteggiamento di profonda apertura e solidarietà con gli altri e con le cose. Contribuendo, nondimeno, a sostenere un autentico e responsabile *abitare*

*etico*¹: vale a dire un modo di *essere-nel-mondo* pensabile e attuabile solo parzialmente nell'oggi e, quindi, idea che si proietta e protende verso l'*oltre*, l'utopico appunto. In quanto implica, altresì, l'assunzione di posture aderenti a un'apertura progettuale, in direzione dell'autorealizzazione (secondo il principio bertiniano "realizza te stesso realizzando l'altro da te").

A partire da queste premesse, la prossemicità come competenza essenziale (e principio costitutivo dell'abitare etico) viene teorizzata e prospettata in alcune sue possibili declinazioni pedagogiche (illustrate nella Parte seconda). Si tratta, più precisamente, di *anafore* individuate come possibili piste interpretative in relazione ai binomi pedagogici prossemicità/ascolto attivo, prossemicità/silenzio e prossemicità/motivo estetico.

1. La locuzione *abitare etico* rappresenta sia lo sfondo, sia il presupposto da cui muove la *prossemicità* (come costruito che individua una competenza essenziale) tematizzata a partire dalla lezione critico-problematicista. È stata, inoltre, esemplificata in alcune sue pregnanti declinazioni pedagogiche (tra cui la democrazia partecipativa e la cittadinanza attiva) in un mio precedente lavoro, cui mi permetto di rimandare per avere un quadro d'insieme sui temi e i motivi pedagogici trattati e strettamente connessi alla *prossemicità* (oggetto della nostra attuale riflessione), cfr. M. Gallerani, *L'abitare etico. Per un'etica problematicista dell'abitare*, Loffredo, Napoli 2011. L'abitare etico rimanda ad un abitare orientato alla vita autentica, secondo ragione e in direzione etico-utopica (seguendo un'impostazione aderente al problematicismo razionalista, in grado di proiettare il soggetto-persona al di là del già dato e in un costante dialogo con gli altri). L'*utopia* rappresenta l'obiettivo trascendentale verso cui tendere e consente di prefigurare (e comprendere) ciò che ancora non è, pur essendo possibile (come tensione) nel futuro. La prospettiva *aperta*, complessa, critica e regolativa delineata dall'abitare etico (posto qui in relazione con la prossemicità) viene ora tradotta in alcune *possibili* declinazioni pedagogiche o, meglio, ipotesi di ricerca indicate come piste interpretative inerenti, per esempio, all'ascolto attivo, alla *gentilezza* e al motivo estetico, quali componenti ineludibili della prossemicità.

Parte I

Presupposti epistemologici e motivi pedagogici della prossemicità

1. I presupposti epistemologici della prossemicità

1.1. Il *prossimo* a cui approssimarsi

L'incontro con il prossimo e la relazione con l'Altro ci interpellano, innanzitutto, come scambio reciproco dello *sguardo* e si fanno esperienza reale attraverso il linguaggio, nella comunicazione verbale o non verbale. Posto che il pensiero e il riconoscimento di sé e dell'altro avvengono, eminentemente, attraverso un linguaggio-costruttore di realtà¹ che li precede e li eccede, rendendo possibili scambi dotati di una loro intenzionalità. Su questa base possiamo ritenere che il linguaggio generi una precisa relazione di prossimità e di vincolo (atto di responsabilità) tra gli interlocutori, in quanto identifica «[...] la messa in questione dell'io coestensiva alla manifestazione d'Altri nel volto [istituisce una] relazione pacifica senza frontiere o senza negatività alcuna [giacché il linguaggio] non fa parte di quelle relazioni che possano trasparire nelle strutture della logica formale: è contatto attraverso una distanza, rapporto con ciò che non si tocca [...]»².

1. Il linguaggio come sistema complesso di segni e significati rispecchia la realtà sociale e, a un tempo, la produce, la crea. Pertanto il linguaggio descrive l'ambiente in cui la soggettività individuale si co-costruisce e si modella, in un complesso rapporto di condizionamento reciproco tra lingua, realtà, pensiero, cultura e società. Cfr. B.L. Whorf, *Linguaggio, pensiero, realtà*, Bollati Boringhieri, Torino 1970; J.S. Bruner, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra* (1964), Armando, Roma 1968; Id., *La ricerca del significato* (1990), Bollati Boringhieri, Torino 1992; Id., *La fabbrica delle storie, Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2006.

2. E. Lévinas, *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità* (1961), tr. it., Jaca Book, Milano 1980, p. 175.