

Analisi dei rischi di una pedagogia senza volto nella società distanziata

Marco Tonin

Pedagogista, Centro di Socioterapia COMETA - Venezia

Abstract: L'emergenza sanitaria da SARS-CoV-2 ha portato ad una rivoluzione delle nostre consuetudini e rimesso al centro del quotidiano alcune diadi fondamentali: la vita e la morte, la distanza e la prossimità, salute e malattia. Si sono attuate fin da subito alcune strategie che hanno avuto un impatto in ambito scolastico e lavorativo, attivando dinamiche di surrogazione della socialità reale che ci sarebbe stato difficile immaginare prima. In particolare, nel presente contributo si pone l'attenzione sull'introduzione di due modalità che sono state messe in atto nell'ottica di proteggere l'individuo dal contagio. Queste sono il distanziamento sociale e l'uso dei dispositivi di protezione facciale. Da questi emergerebbero un insieme di criticità che hanno a che vedere con il rapporto fra l'io e l'ambiente. In questo scritto si analizzeranno alcune possibili ricadute di questa complessa dinamica.

Keywords: distanziamento, incontro, volto, pedagogia

Abstract: SARS-CoV-2 public health emergency completely changed our habits and reintroduced two fundamental dyads in our everyday life: life and death, distance and proximity, health, and disease. Since the beginning of the emergency some strategies have been adopted which had an impact on both school and work contexts, by activating dynamics of surrogacy of the real society that hardly would have been possible before. In particular this paper focuses on the introduction of two modalities applied with the purpose of protecting the individual from the infection. Such modalities are social distancing and the use of masks. From these, a series of critical issues connected to the relationship between the self and the environment arose. In this paper some possible effects of such complex dynamics will be analysed.

Keywords: distancing, encounter, face, pedagogy.

1. Introduzione

La pandemia di Sars-Cov-2 ha messo in crisi l'intero organismo sociale assumendo fin da subito i tratti caratteristici di eventi emergenziali comunemente riferibili a fenomeni climatici, ambientali e bellici. A distanza di quasi due anni ci stiamo accorgendo che il decorso pandemico e le misure che sono state prese (lockdown, chiusura delle scuole, distanziamento, blocco delle attività sportive) non hanno minacciato solo la nostra salute fisica, ma anche quella mentale.

Con il presente contributo, si vorrebbero analizzare dal punto di vista pedagogico e sociale alcuni aspetti conseguenti alla messa in atto di due sistemi contrastivi (principi di precauzione) dell'emergenza pandemica: il primo riguardante l'applicazione del distanziamento sociale declinato anche nella modalità della DaD per l'ambito scolastico e il secondo riguardante la protezione individuale attraverso i dispositivi di protezione facciale. In entrambi i sistemi si sono intraviste alcune criticità e quindi la necessità di una maggiore attenzione rispetto al tema dell'io corporeo/psichico e all'importanza del con-tatto (Durkin, Jackson & Usher 2020). Il tema del disagio mentale emerge inoltre in relazione alla percezione di "derealizzazione e depersonalizzazione"¹ (DSM-5 2014) che si è verificata in alcuni contesti di cura, del disagio giovanile e nell'ambito scolastico in questi mesi.

In questo lungo periodo di sospensione delle nostre vite, il focalizzarsi unicamente su quello che il filosofo Agamben ha chiamato la "nuda vita", cioè la vita ridotta a condizione biologica, ha reificato il tessuto relazionale delle nostre comunità in "unità digitali minime", separate dal campo morfico che le aveva fino a quel momento costituite. Si è attualizzato il regno della separazione e della fruizione spettacolare² del mondo come mai prima era successo. Questo ha portato ad una sottrazione della pienezza dell'esperienza sensoriale, che consente la partecipazione "in presenza", sostituita dalle varie alternative "a distanza" online.

Un recente studio (Tomova, Wang, Thompson, Matthews, Takahashi, Tye & Saxe 2020) pubblicato da *Nature Neuroscience* ha coinvolto un gruppo di volontari che sono stati privati di cibo e di contatto umano (reale ma anche virtuale). La risonanza magnetica ha evidenziato l'attivazione in entrambi i casi della *substantia nigra*, l'area del cervello coinvolta nel desiderio di cibo e, quindi di socialità. Per cui durante l'isolamento (deprivazione tattile) si accendono le stesse aree della fame.

Questa condizione di parcellizzazione sociale ha "stressato" e spossato psicologicamente moltissimi soggetti, peggiorando problemi preesistenti e accentuato fragilità mentali che fino a quel momento non si erano mostrate. I bambini e gli adolescenti sono stati profondamente influenzati dalla chiusura prolungata delle scuole, dall'allontanamento dagli amici e dall'esacerbazione di eventuali conflitti intra-familiari³.

2. L'importanza dell'incontro con l'Altro

Da numerose prospettive sappiamo che l'io corporeo si forma attraverso una complessa gamma di processi identificatori (Brazelton, 2004). Le strutture del corpo e della mente-corpo emergono dall'incontro con l'altro. Nella relazione intersoggettiva l'uomo sviluppa e matura compiutamente se stesso. Nella relazione con una coscienza altra può darsi autocoscienza, in questo riconoscersi e riflettersi del sé si giunge ad un limite costitutivo dell'esserci che si configura in almeno due aspetti: autopercezione/differenziazione e risonanza/comunicazione. La relazione intersoggettiva diviene quindi il paradigma possibile del nostro comportamento pratico. Questa combinazione di auto-percezione e comunicazione nella psicologia viene chiamato "schema corporeo" e dallo psicanalista Anzieu "Io pelle", secondo cui "l'io-pelle fonda la possibilità stessa del pensiero" (Anzieu, 1985). È un termine interessante perché mostra chiaramente quanto abbia a che fare con la nostra sensazione di autonomia, intesa come indipendenza psicocorporea dal mondo, derivante anche dalla capacità di sperimentarsi nella propria corporeità. Per Anzieu, le strutture del corpo e della mente-corpo

¹ Con il termine depersonalizzazione si descrive l'esperienza di sentirsi un osservatore esterno rispetto al proprio corpo, con derealizzazione invece, si intendono quelle esperienze di irrealtà rispetto a un ambiente.

² Il filosofo e regista Debord (1967) chiamava lo Spettacolo il "rapporto sociale fra individui mediato dalle immagini".

³ Le istituzioni di salute pubblica, allo scopo di prevenire crisi psicologiche o aggravamenti di fragilità mentali latenti, hanno diffuso delle linee guida per la cura della salute mentale. Fra queste: l'American Psychiatric Association (APA), il National Alliance on Mental Illness (NAMI), i Centers for Disease Control and Prevention degli USA (CDC) e l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS).

emergono dall'incontro con l'altro. La differenziazione sé-altro e Io-Tu è una conquista, è l'esito di scambi e di dialoghi interattivi tra il sé e l'altro, il cui prerequisito è entrare nel corpo. Il mondo oggettuale e il sé si conformano in modo interdipendente. Dall'interazione sociale, in cui la distinzione sé-altro si determina attraverso una dinamica continua, emergono l'io corporeo e l'identità psichica. Quello che Piaget (1954) intende sullo sviluppo senso-motorio, è la necessità evolutiva dell'azione e degli schemi senso-motori per trovare/costruire il non sé, cioè la costruzione del sé passa attraverso il non-sé. Nella teoria piagetiana, tutti i passaggi dello sviluppo, si caratterizzano per attività di sintesi che si manifestano nelle dinamiche riguardanti il corpo in relazione agli oggetti. Il mondo oggettuale quindi e il mondo interno si co-costruiscono in modo interdipendente. L'esperienza del Tu quindi, o dell'io corporeo dell'altro, nasce dall'Io, dall'esperienza del proprio io corporeo. L'Io-pelle, considerato come interfaccia tra il self e l'ambiente, implicando anche esperienze di carattere psichico, è in questo senso un canale modulatore della relazione sociale; funge anche da "senso comune" (Stanghellini 2004), la distinzione chiara tra esperienza interna ed esterna, tra il Sé e le sue rappresentazioni oggettuali non ha la possibilità di emergere senza l'"attrito" del mondo, senza l'esperienza corporea. Ciò che attualmente è minacciato è proprio questa processualità e questa individualizzazione del sé, che si genera solo ed unicamente nella vicinanza, nella prossimità, nella possibilità di un incontro tra l'Io e il Tu.

3. Una didattica senza volto

La preoccupazione principale è rivolta al mondo dell'educazione che assimilando la forma della didattica a distanza, che include un sottoinsieme di altre consuetudini, fra le quali l'adozione di dispositivi di sicurezza che celano gran parte del volto, potrebbe comportare tutta una serie di ricadute sull'individuo e la società. Diversi educatori riferiscono che i bambini sotto i tre anni sono particolarmente irritati, quando gli adulti indossano i dispositivi di protezione. Bambini normalmente molto socievoli cercano il contatto visivo molto meno e manifestano comportamenti di evitamento (Köhler, 2021). Ciò non deve sorprendere, se si sa come i bambini piccoli comunicano, come imparano a parlare, quale ruolo gioca l'espressione del volto di chi li accudisce. Se i volti sono mascherati, è possibile "leggervi" solo in misura molto limitata. Il pedagogo Novara, dall'inizio del periodo emergenziale, ha avvertito circa i rischi di una eccessiva "ospedalizzazione della scuola" (Novara, 2020), in particolare quelli legati all'uso delle mascherine fin dalla scuola dell'infanzia.

Molteplici studi (Buiatti et al. 2018) evidenziano come già alla nascita sembra esservi una predisposizione al riconoscimento del volto umano, il riconoscere il volto del caregiver accompagna un lento e graduale riconoscersi nel proprio sé. Dal secondo mese di vita, questa predisposizione innata sarebbe rimpiazzata da un meccanismo basato sull'esperienza, che coinvolge un esteso sistema di aree corticali e che presiede allo sviluppo dei processi di elaborazione facciale. Secondo il neuroscienziato Nelson (2001) nei primi mesi di vita i bambini sarebbero in grado di elaborare molti tipi di facce, e non solo di esseri umani. Successivamente, questa capacità di elaborazione ad ampio raggio, si restringerebbe al tipo di facce a cui il bambino è maggiormente a contatto, si parla in questo caso di "*perceptual narrowing*" (restringimento percettivo). Questa acquisizione porta a "familiarizzare" maggiormente con quelli che sono i volti di riferimento del bambino, che entra in uno stato di profonda risonanza e si predispone ad una stabilizzazione del legame. Lo psicologo Paladin (2014) propone una interessante interpretazione sul tema del volto umano per il bambino: "come primo libro per lui c'è il viso della mamma, dove legge le espressioni "stampate" sulla faccia della mamma" (Palladini, 2014). In quest'ottica grazie al volto nella sua interezza avviene naturalmente una prima alfabetizzazione del bambino (la grammatica che il volto esprime)⁴. Questo processo di alfabetizzazione è graduale, all'inizio il bambino interpreta le espressioni facciali in modalità binaria, buono o cattivo, bene e male. Attraverso l'esperienza il bambino arricchisce i suoi codici interpretativi. Quando il volto dell'altro è coperto, si verifica la sottrazione dell'esperienza del volto dell'altro. Tenderebbe quindi a disattivarsi un'area del cervello che se viene disabituata a poco a poco,

⁴ Semir Zeki, docente britannico di neurobiologia, constata come il cervello ha specializzato un'intera regione della corteccia nel riconoscimento dei volti. Il bambino inizia da subito a cercare nella interazione con l'altro il volto (2007).

cercherà nuovi codici relazionali spegnendo quello che diventa “meno indispensabile”⁵. Il volto, nella sua interezza e nella sua espressività, irriducibile alle singole parti, è percepito come una somma di strutture viste simultaneamente e integrate in un'unica percezione globale (Sergent 1984). Le singole parti facciali non sono percepite separatamente l'una dall'altra, ma sono integrate in un unico percepto, quello del volto (Farah & Tanaka 1993).

Questo sistema di percezione quindi si caratterizza per una dinamica orientata su tre livelli⁶. Un primo livello di tipo auto-percettivo, che si riferisce ad una propriocezione globale che integra io corporeo e io psichico, un secondo livello comunicativo e un terzo livello che nasce da una corretta integrazione dei primi due, ovvero quello del pensiero o della coscienza. Per il filosofo Levinas, che al centro di tutto il suo itinerario speculativo ha posto il manifestarsi del “Volto”, la soggettività si costituisce a partire dall'alterità che si mostra nel volto dell'altro e l'altro è cercato originalmente a partire dal suo volto e da questa reciprocità si edifica la relazione. Il passaggio graduale al piano della coscienza, che si riferisce all'incontro profondo tra due esseri, è quello che riguarda una percezione molto più profonda dell'empatia, una persona può provare empatia per l'altro ma, contemporaneamente, può rimanere indifferente al suo stato⁷. E' proprio il volto che ci “inizia” alla relazione, funge da primo gradino iniziatico alla cattedrale dell'Altro, rende possibile l'approccio dialogante ed è la premessa di tutte le relazioni umane; il volto dell'altro entra nel nostro tessuto psichico, esso è una Epifania ontologica, esso ci guarda e ci ri-guarda (Levinas, 2018).

Risulta pertanto necessario essere consapevoli del fatto che i presidi di protezione del volto indicati come idonei, indossati dagli insegnanti e più in generale da chi lavora nell'ambito della cura, potrebbero rappresentare un elemento disturbante, in particolare nel bambino, che non ha modo così di sviluppare compiutamente tutti i livelli percettivi che si realizzano nella processualità di integrazione fra l'io corporeo e l'io psichico insieme alla relazione con l'altro. Negare il volto integrale, soprattutto nell'età scolare, significa per il bambino non percepirne la specificità e l'identità, significa non offrire la pienezza del mondo al bambino, ma una esperienza manchevole, in parte di derealizzazione. Se il sé si costruisce a partire dal non sé, i rischi possono essere quelli di una sensazione di mancanza, di vuoto intorno (Levinas, 2018).

4. La pienezza dell'esperienza

La pienezza del percepire è ostacolata nell'esperienza della didattica a distanza dove l'organismo dei sensi⁸ viene depotenziato, in particolare nel dialogo con il mondo psichico e della coscienza. Quando due persone sono insieme il loro sistema vegetativo entra in vicendevole ed intima risonanza, questa avviene al di sotto della soglia della coscienza e viene anche chiamata risonanza vegetativa⁹. Questo processo porta ad una sorta di sincronismo fisiologico e ad una approssimazione all'altro, che si manifesta come una sorta di *flow* e di comunicazione non esplicita e non verbale anche sul piano psicologico e della coscienza. C'è quindi una compenetrazione/compartecipazione fra l'io corporeo e l'io psichico e una dinamica a lemniscata fra il processo di autopercezione/differenziazione e risonanza/comunicazione.

⁵ Il volto non visibile nella sua interezza diffrange quella integrazione globale che appartiene alle disposizioni neuronali di cui siamo depositari e interrompe quel flusso costante e pre-dialettico che accade nell'uomo quando sta di fronte all'altro uomo.

⁶ Nell'antropologia frankliana ci sono tre livelli: livello spirituale, livello psicologico (comunicativo) e livello biologico (proprioceztivo). Nel testo “In principio era il senso: Dalla psicoanalisi alla logoterapia” (p.65) scrive: “Il vero, fondamentale errore nelle concezioni dell'uomo che stanno alla base delle terapie attualmente esistenti [è] il fatto che considerano l'uomo una monade. Che non siano psicologie, bensì monadologie. Che credano che l'uomo sia un sistema chiuso, [...] rientra nella sostanza dell'essere-uomo il fatto di trascendere se stesso”.

⁷ Rilevante in quest'ottica la distinzione di Edith Stein fra unipatia ed empatia e la definizione del concetto di *exotopia* fatto da Marianella Sclavi (2003).

⁸ La *qualia forschung*, la ricerca relativa all'aspetto qualitativo delle cose ritiene che attraverso l'esperienza tattile noi conosciamo l'aspetto qualitativo dell'oggetto che nessuna analisi chimica può sostituire.

⁹ Nella prospettiva somatorelazionale si parla di uno stare e vibrare *con* l'altro, non *come* l'altro. Occorre quindi riconsiderare qualitativamente dove sta la differenza nel processo fra una realtà virtuale e una realtà “in presenza”: nella risonanza somatica o vegetativa che si instaura.

Nella prima infanzia il bambino in questo è particolarmente aperto e ipersensibile, egli è in una condizione di imitazione/apprendimento fisiologico costante. In questo senso vi è una grande responsabilità negli educatori che vivono accanto al bambino, occorre una consapevolezza dei rischi e delle mancanze che un'esperienza prolungata in ambienti virtuali (DaD) può portare (Benasayag, 2016). L'istante dell'autentico incontro fra due o più io, come dovrebbe avvenire nel contesto classe, non ha luogo allo stesso modo quando gli "io" non riescono a percepirsi reciprocamente come esperienza del sé che emerge nell'esperienza dell'altro. È invece ridotto (come nel caso della DaD) a diafano cascame di *picture elements* (pixel) digitali: l'Altro non diventa un Tu, ma resta un Esso¹⁰. L'educazione autentica in Martin Buber è dialogica ed è concepita come Io-Tu-Noi-Mondo, chiamata anche dimensione relazionale-sistemica-sinergica. L'istante a cui mi riferisco è un comprendersi fra due o più Io che non può manifestarsi in una dimensione riducibile al tempo e allo spazio, come quella della trappola egocentrica che assolutizza l'io, ma sta al di fuori come evento di piena unità e insieme piena differenza, dono della propria immagine di sé e accoglienza dell'immagine dell'altro. La differenziazione spaziale si annulla nell'esperienza di essere con l'altro. Si giunge quindi ad un'importante considerazione: la relazione non è mai binaria, ma sempre ternaria. Infatti, quando la relazione è autentica, essa si presenta come terzo rispetto all'io e al tu. Essa solleva sia l'uno che l'altro ad una sfera più alta. Come dice Pavel Florenskij, questo terzo è il Lui o l'io rivelato o la sorgente trascendente dalla quale scaturisce l'esserci. Conoscere, *connaître* come ci suggerisce la lingua francese, è come nascere insieme alla cosa conosciuta. Il processo conoscitivo è quindi anche un processo generativo.

La potente spinta alla digitalizzazione, in seguito alla crisi di Sars-Cov-2, ha portato repentini profitti alle aziende high-tech, ma notevoli criticità ai bambini e ai giovani che cercano appieno un rapporto sensorio con il mondo. È per questo diventato ancora più importante che gli educatori e i caregiver acquisiscano una conoscenza di base sulle tematiche riguardanti l'educazione ai media e la competenza nel loro utilizzo¹¹. I bambini e gli adolescenti hanno bisogno di tempo dedicato ad attività salutari, interiormente rigeneranti. E hanno bisogno di movimento; questo è vero sempre, ma è particolarmente vero ora, durante la crisi attuale in cui il distanziamento e l'isolamento sociale hanno sottratto la pienezza dell'esperienza nel bambino. Andare a passeggiare, rifornirsi di luce del sole, respirare l'aria del bosco (Kaplan, 1995), tutto ciò che ha a che fare con la pedagogia esperienziale (laboratori di cucina, ergoterapia, *healing gardens*), dipingere, cantare, ascoltare storie, scrivere lettere: queste sono attività essenziali ora, sia da un punto di vista immunologico che psico-immunologico¹². In questa ottica sono molto validi i progetti di scuola nel bosco o scuole all'aperto (*outdoor education*) che si sono diffusi in questi ultimi mesi.

L'Italia ma anche il resto d'Europa ha una lunga storia di scuole all'aperto. Dopo le prime esperienze del 900 per bambini fragili che rischiavano di contrarre la tubercolosi, si iniziarono a notare i benefici che apportava questo tipo di apprendimento, per cui furono pensate esperienze simili per tutti e nacque un movimento delle scuole all'aperto che si diffuse in molti paesi (Spagna, Francia, Inghilterra, Germania). Il riferimento teorico è a John Dewey con il suo concetto "dell'esperienza", intesa come rapporto attivo tra uomo e ambiente. Il binomio educazione-natura è centrale anche in Friedrich Fröbel con la sua creazione dei "kindergarten" e in Lucy Latter che propone dei percorsi didattici sulla coltivazione e il ciclo vitale delle piante. Questi approcci si collegano alla pratica di alcuni pedagogisti, fra cui Giuseppina Pizzigoni che pianificò la sua scuola con aule aperte sul giardino, padiglioni per le lezioni all'aperto, campi per le esercitazioni di lavoro e recinti per gli animali. Fiorirono negli anni Venti del Novecento un insieme di scuole e proposte pedagogiche con al centro l'attenzione per l'apprendimento, tramite laboratori manuali ed artistici, l'educazione alle relazioni sociali, l'esposizione al sole e la conoscenza della natura. In alcune scuole era stato introdotto il banco zaino per poter passeggiare liberamente e spostare le attività didattiche altrove (nel

¹⁰ Buber chiama la relazione Io-Esso quella che si mette in atto con qualcuno oggettivandolo, considerandola come negazione dell'altro, superficialità, cosalità e disincanto.

¹¹ Dalla prospettiva di una pedagogia dell'adolescenza, il tema dei media è uno dei più delicati, perché molti giovani non vogliono più sentirsi dire cosa fare dai loro genitori. Le scuole farebbero bene a organizzare *workshop* per i ragazzi con esperti dei media giovani e critici.

¹² La psico-neuro-immunologia (PNEI) si occupa delle connessioni tra il sistema immunitario e la psiche. Discipline strettamente correlate sono la ricerca sulla resilienza e la salutogenesi.

bosco, in spiaggia, in campagna). La pedagogia nel bosco mettendo al centro l'ambiente naturale come contesto educativo, favorisce il dialogo tra ambiente, adulto e bambino, permettendo di vivere esperienzialmente le connessioni e gli equilibri dei processi ciclici della vita e gli organismi che ne fanno parte. Si potrebbe cogliere la crisi pandemica come occasione propulsiva di nuove pratiche educative anche rivisitando l'esperienza della tradizione delle scuole all'aperto del passato e cogliendo l'impulso generativo delle scuole all'aperto attuali.

5. Conclusioni

In questo contributo si è cercato di approfondire alcune criticità che potrebbero emergere nella relazione conseguentemente all'applicazione dei dispositivi di protezione del volto e alle misure di distanziamento sociale. Occorre una consapevolezza globale di tutte le ripercussioni che l'evento pandemico ci porta incontro.

La pienezza dell'esperienza è fondamentale per tutta l'età evolutiva. È una componente essenziale dello sviluppo socio-emotivo, fisico, cognitivo e neurofisiologico nell'infanzia (Hertenstein, Keltner, App, Bulleit & Jaskolka, 2006). Alcuni ricercatori sostengono che il contatto tattile interpersonale sia stato una delle prime forme di comunicazione umana (Frank, 1957; Knapp, 1972; McDaniel & Andersen, 1998). Da queste ricerche possiamo meditare sul fatto che il tatto e l'esperienza sensoriale completa possono essere più potenti del linguaggio e restano centrali per tutta la vita. Questo anche per riconquistare un'immagine non atomistica della comunità e dell'io, implementandola ad una dimensione della vita dove il percepire e il pensare tornano a vivere in un rapporto di pienezza fisiologica e ontologica con il mondo. La sottrazione dell'esperienza unitaria (intesa in senso gestaltico dove "il tutto è più della somma delle singole parti") e trascendente (Io dell'Altro) del mondo, che il volto coperto dai dispositivi di protezione ha causato nel bambino, potrà così essere riconquistata anche da un recupero dell'approccio pedagogico esperienziale, che tenga in considerazione la dimensione corporea insieme alla dimensione psichica in divenire del bambino.

Si è consapevoli che, per la particolarità dell'attuale situazione, occorre mettere in atto strategie funzionali al contenimento dello sviluppo pandemico e le strategie possono essere diverse, come si evidenzia dalle differenti disposizioni degli Stati implicati dalla pandemia; è tuttavia necessario che si rifletta su quali siano gli effetti complessivi, nel breve e lungo termine, delle misure che si intendono adottare. La pedagogia è generatrice di salute quando è prossimità, incontro, contatto (de Zulueta, 2020), esperienza dell'altro, con il suo volto, la sua voce e il suo corpo.

Bibliografia

- Agamben, G. (2005) *Il potere sovrano e la nuda vita. Homo sacer*. Einaudi, Torino.
- Anzieu, D. (1994). *L'io-pelle*. Borla, Roma.
- Benzoni, S. (2018). *Figli fragili*. Laterza, Milano.
- Brazelton, T.B. (2004). *Il bambino da zero a tre anni*. Fabbri Editori, Milano
- Benasayag, M. (2016). *Il cervello aumentato, l'uomo diminuito*. Erickson, Trento.
- Byung Chul Han (2017). *L'espulsione dell'altro*, Nottetempo, Milano.
- Buber, M. (2014). *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo Edizioni, Torino.
- Buiatti, M., Di Giorgio, E., Piazza, M., Polloni, C., Menna, G., Taddei, F., Baldo, E., & Vallortigara, G. (2018). *Cortical route for facelike pattern processing in human newborns*. Princeton University. <https://www.pnas.org/content/116/10/4625>
- Cecchi, D. (2014) *Il continuo e il discreto: estetica e filosofia dell'esperienza in John Dewey*, Franco Angeli, Milano.
- de Zulueta, P. (2020). Touch matters: COVID-19, physical examination, and 21st century general practice. *British Journal of General Practice*, 70(701), 594-595.
- Debord, G. (2002). *La società dello spettacolo*, Massari Editore, Bolsena.
- DSM-5 (2014). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Cortina Raffaello, Milano.

- Field T. (2011). *Touch for socioemotional and physical well-being. A review.* <https://doi:10.1016/j.dr2011.01.001>
- Florenskij, P.A. (2012) *La colonna e il fondamento della verità. Saggio di teodicea ortodossa in dodici lettere*, Mimesis, Milano.
- Florenskij, P.A. (2013) *Stupore e dialettica*, Quodlibet, Macerata.
- Farah, M. J., Tanaka, J. W. (1993). “Parts and Wholes in Face Recognition”, *Journal of Experimental Psychology*.
- Frank, L. K. Tactile communication. *Genetic Psychology Monographs*, 1957, 36, 209-235
- Franckl, V. & Kreuzer, F. (2020). *In principio era il senso: Dalla psicoanalisi alla logoterapia*, Lindau, 2020.
- Durkin J., Jackson D., & Usher K. (2020). “Touch in times of COVID-19: Touch hunger hurts”. *Journal of Clinical Nursing*, 30,4-5.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jocn.15488?fbclid=IwAR2BRwDwgCpPEJeq2f7VbXJuwbYcng06cMGWcHMy2hZTfGLYK5jbn5>
- Fröbel, F. (1930). *L'educazione dell'uomo e scritti scelti*, Paravia, Torino.
- Hertenstein, M.J., Keltner, D., App, B., Bulleit, B.A. & Jaskolka, A.R. (2006) *Il tatto comunica emozioni distinte. Emozione*, 6 (3), 528–533. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.3.528>
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of environmental psychology*, 15(3), 169-182.
- Knapp, M. L. (1972). The field of nonverbal communication: An overview. *On speech communication: An anthology of contemporary writings and messages*, 57-71.
- Köhler H. (2021). Vivere la vita con i bambini ai tempi del Coronavirus. Una lettera ai genitori e qualche parola ai giovani, “*Arte dell'educazione*”, anno XXV, I semestre.
- Latter, L.(2021). *Il giardinaggio insegnato ai bambini*. Pendragon, Bologna.
- Levinas, E.(2018) *Totalità e infinito: saggio sull'esteriorità*. Jaca Book, Milano.
- McDaniel, E., & Andersen, P. A. (1998). International patterns of interpersonal tactile communication: A field study. *Journal of nonverbal behavior*, 22(1), 59-75.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano.
- Nelson, C.A. (2001). *Lo sviluppo e le basi neurali del riconoscimento facciale. Sviluppo del neonato e del bambino*, 10 (1-2), 3-18. California, 2001. <https://doi.org/10.1002/icd.239>
- Novara, D. (2020) *I bambini sono sempre gli ultimi. Come le istituzioni si stanno dimenticando del nostro futuro*. Rizzoli, Segrate.
- Petrosino, S. (2017). *Emmanuel Levinas*. Feltrinelli, Milano.
- Paladin, L. (2014). *Con una faccia un po' così*, *Liber* 102, rivista online. http://www.liberweb.it/index.php?option=com_content&view=article&id=21048.html&Itemid=107
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1981). *La rappresentazione dello spazio nel bambino*, Giunti Barbèra, Firenze.
- Pignataro, B. (ottobre 2020), Lucangeli: «Nelle classi italiane è in corso una pandemia di disturbi del neurosviluppo», *Vita*. <http://www.vita.it/it/article/2020/10/01/lucangeli-nelle-classi-italiane-e-in-corso-una-pandemia-di-disturbi-de/156828/>
- Pizzigoni, G. (2020). *Studio e lavoro alla scuola rinnovata di Milano*, Kkien Publishing International, Milano.
- Sclavi, M.(2000). *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Mondadori, Milano.
- Semir, Z. (2007). *La visione dall'interno*, Bollati e Boringhieri, Torino.
- Sergent, J. (1984). “An investigation into component and configural processes underlying face perception”, *British Journal of Psychology*.
<https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.20448295.1984.tb01895.x>
- Sheldrake, R. (2018). *La mente estesa*, Feltrinelli, Milano.

- Stanghellini, G. (2004). “Disembodied Spirits and Deanimated Bodies. Psychopathology of Common-Sense”, *Oxford University Press*. <http://www.psychiatryonline.it/node/2117>
- Stein, E. (2012). *Il problema dell’empatia*, Studium.
- Tomova, L., Wang, K. L., Thompson, T., Matthews, G. A., Takahashi, A., Tye K. M. & Saxe, R. (2020). “Acute social isolation evokes midbrain craving responses similar to hunger”. *Nat Neurosci* 23, 1597–1605. <https://doi.org/10.1038/s41593-020-00742-z>

Sitografia

- www.qualiaresearchinstitute.org (Qualia Research Institute)
- www.biosofia.it (Istituto di Psicologia Somatorelazionale)
- www.bjgplife.com/touch-matters-touch-covid-19-the-physical-examination-and-21st-century-general-practice/ (BJGP LIFE The home of general practice and family medicine)
- www.scuoleallaperto.com