

# **CONTRIBUTI SUL RUOLO DEL VOLTO E DELLA PROSSIMITÀ NELLA RELAZIONE EDUCATIVA IN ETÀ PRESCOLARE**

25 MAGGIO 2020

*“Come educatori non abbiate paura di non venire compresi, sia pure per delle frasi intere;  
la vostra espressione, la vostra intonazione e l’anelito intuitivo a capire illuminano una metà della cosa,  
e con questa e con il tempo si illumina anche l’altra”*  
Rudolf Steiner

## **PREMESSA**

Siamo un gruppo di maestre di realtà che promuovono la pedagogia Steiner Waldorf in differenti regioni d’Italia, che si prendono cura di bambini in età prescolare; sulla base dell’esperienza sentiamo la necessità di mettere per iscritto alcune riflessioni in merito alle misure finora ipotizzate in vista della riapertura delle scuole e delle realtà educative a settembre, misure che non solo non incontrano i bisogni specifici dei bambini in generale, e men che meno dei bambini della fascia d’età 0/6 anni, ma rischiano di introdurre elementi di pericoloso degrado su un pian educativo e sociale.

Fino a pochi mesi fa ciò che stiamo vivendo ci sarebbe apparso come l’inimmaginabile frutto di una mente distopica ed allucinata.

L’emergenza sanitaria nella quale siamo incorsi improvvisamente ha segnato la nostra comunità, ne ha condizionato profondamente la disposizione d’animo collettiva, e dirottato le aspettative e i desideri imprimendo una distorsione ad ogni slancio e impulso di ricostruzione. Nella nostra storia abbiamo attraversato diverse difficoltà, ci siamo trovati in macerie più volte, ma la possibilità di riconoscersi reciprocamente, la disperata ed insieme nobile facoltà umana di sentire vibrare nell’altro noi stessi, ci ha permesso di risollevarci in un anelito comune.

Ciò che attualmente è minacciato è proprio questa risorsa umana che si genera solo ed unicamente nella vicinanza, nella prossimità, nella possibilità di un incontro che promuove il senso di una appartenenza. Credere che tutto ciò possa in qualche modo essere surrogato da una qualsiasi esperienza virtuale significa avere rinunciato a comprendere l’uomo e la vita per quello che sono.

La preoccupazione più grande è rivolta al mondo della educazione ed all’attacco senza precedenti che sta subendo, che mina il principio stesso dell’educare; non ci soffermiamo consapevolmente sul macro-tema della didattica a distanza e l’utilizzo di supporti tecnologici, immenso inganno e incommensurabile danno che però già da molti anni, più o meno carsicamente, è entrato nelle pieghe e nelle piaghe della scuola senza che si sollevassero sufficienti obiezioni, che sarebbero potute sorgere semplicemente da una spregiudicata osservazione dei fenomeni ad esso connessi.

Nello specifico vorremmo invece riferirci a due aspetti emergenti, due vere e proprie novità in ambito pedagogico che rischiano di corrompere definitivamente quanto di più sacro noi educatori sentivamo scorrere nel nostro agire e vedevamo rispecchiato dell'agito dei bambini, dalla notte dei tempi; ci riferiamo all'adozione di dispositivi di sicurezza che celano gran parte del volto e alla introduzione del principio di distanziamento sociale, concentrando l'attenzione sulle questioni che emergono in termini di ricadute, per l'individuo e la collettività, riguardo ad entrambe le disposizioni, in particolare per i contesti che accolgono bambini in età prescolare.

## IL VOLTO



Kagan (1970)

Il volto umano fornisce una grande varietà di segnali sociali ed il riconoscimento dei volti è una delle più importanti abilità dell'essere umano, in quanto influenza la formazione dei legami relazionali con i membri del proprio gruppo sociale. Molti sono gli studi che hanno dimostrato come, a partire dalla nascita, il riconoscere il viso di chi ci accudisce accompagna un lento e graduale riconoscersi nel proprio sé, percorso che accompagna il bambino ed il ragazzo nel proprio cammino evolutivo. Studi recenti (ricerca italiana pubblicata su *Proceedings of the National Academy of Sciences*, studio condotto da un gruppo del CIMeC dell'Università di Trento) evidenziano come già alla nascita sembra esservi una predisposizione innata al

riconoscimento del volto umano. A partire dal secondo mese di vita, questo sistema sarebbe rimpiazzato da un meccanismo basato sull'esperienza, che coinvolge un esteso network di aree corticali e che presiede alla maturazione dei processi di elaborazione facciale. Secondo 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 esposto. Si parla in questo caso di "restringimento percettivo" (perceptual narrowing). Tale restringimento percettivo porta a "familiarizzare" maggiormente, entrando in profonda risonanza e stabilendo legami stabili con quelli che sono i volti di riferimento del bambino.

Nel volto della figura di riferimento, nella sua interezza irriducibile alle singole parti (sguardo compreso) e nella sua espressività, il bambino trova quell'orizzonte che lo orienta nella comprensione dell'elemento umano (la grammatica delle emozioni che il volto esprime) e che guida il divenire della sua stessa umanità.

Luigi Paladin, coautore con Rita Valentino Merletti di alcuni testi sul come accompagnare i bambini alla lettura, psicologo e bibliotecario come lui stesso si definisce, in un breve saggio che porta il titolo "Con una faccia un po' così", propone una interessante chiave interpretativa sul tema del volto umano come primo libro di lettura del bambino: "il bambino impara a leggere da solo. Il suo primo libro è il viso della mamma. (...) incontra le espressioni "stampate" sulla faccia della mamma". Ci propone una prima alfabetizzazione che avviene naturalmente, nelle relazioni che il bambino stabilisce fin dalla più tenera età, inserendola nei suoi processi evolutivi. Il neonato è qui definito un "comunicatore competente" dotato di abilità che lo predispongono ad interagire con l'ambiente che lo circonda, avvia da subito una relazione con il volto della madre iniziando a raccoglierne le espressioni facciali e reagisce intensificandone il contatto.

Semir Zeki, docente britannico di neurobiologia, studioso a cui è attribuita la scoperta delle principali aree visive del cervello e della loro specializzazione funzionale, sottolinea il fatto che 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. Il volto dell'altro diventa ponte per entrare in una nuova relazione. Utilizzando uno strumento che il bambino ha già iniziato a sperimentare ed a codificare nelle sue relazioni affettive di riferimento, trova in esso uno tramite quando inizia ad uscire dal contesto familiare più stretto.

Questo processo di alfabetizzazione è graduale, all'inizio il bambino interpreta le espressioni facciali solo in due categorie: sta bene o sta male, è buono o cattivo. Attraverso le esperienze il bambino si specializza arricchendo i suoi codici interpretativi. Come ogni area del cervello predisposta ad una competenza specifica ha bisogno di essere tenuta attiva, se viene depauperata attraverso la sottrazione dell'esperienza del volto dell'altro, cerca nuovi codici relazionali indebolendo quello che diventa "meno utile".

Manfred Spitzer in Solitudine digitale ci dice quanto tutta la mimica facciale sia fondamentale, come mezzo di connessione nel neonato tra le espressioni del viso degli adulti che lo circondano e il proprio sviluppo motorio che, insieme con la propria esperienza sensoria, è la base per sviluppare qualsiasi capacità mentale più complessa come pensare, volere, pianificare, giudicare ed agire.

Gli esseri umani sono esperti riconoscitori facciali, in grado di individuare, riconoscere e ricordare molti persone diverse per tutta la vita. Allo stato attuale, nonostante un ingente sforzo intellettuale ed economico, l'informatica e le discipline biometriche non sono riuscite a proporre algoritmi di riconoscimento facciale che si avvicinino alle performance umane. Alcune evidenze sperimentali supportano l'ipotesi che le facce siano elaborate, diversamente dagli altri oggetti, con aree di attivazione neuronali, grazie a meccanismi visivi specifici che restano ancora avvolti nel mistero.

La faccia, nella sua interezza, è percepita come una somma di strutture codificate simultaneamente e integrate in un unico percelto globale (Sergent, 1984). Gli studi di Farah e Tanaka (Il part-whole task 1993) evidenziano un'elaborazione olistica, dove le singole strutture facciali non sono percepite indipendentemente l'una dall'altra, ma sono integrate in un'unica rappresentazione del volto. Numerosi studi hanno confermato che l'atteggiamento interiore, quello autentico di un individuo, trapela sempre all'esterno ed il volto è il luogo dove ciò accade e si rende manifesto. La teoria dei neuroni specchio ci indica poi come ciò che avviene sul volto dell'altro, insieme a ciò che esprime la sua gestualità complessiva, in qualche modo viene assimilato da chi fruisce quella visione come se fosse parte del suo stesso vissuto rendendo così anche sul piano delle neurofisiologie ammissibile il principio dell'empatia.

Un volto parzialmente celato è un volto non pienamente riconoscibile, di cui non si evince l'autenticità e questo chiama in causa direttamente l'educatore, che è in particolar modo chiamato ad essere responsabile dell'autenticità di se stesso. Un volto non visibile nella sua interezza scompone quella integrazione olistica che appartiene alle disposizioni neuronali di cui siamo depositari e infrange un patto segreto ed antico dell'uomo di fronte all'altro uomo. I bambini semplicemente direbbero: non vale!

Anche nella stessa dimensione onirica l'uomo senza volto rappresenta uno stereotipo che rimanda a una condizione di angoscia profonda, un enigma carico di inquietudine spesso visitato dall'arte.



Magritte - L'uomo con la bombetta- 1964

In Levinas, filosofo che ha posto il manifestarsi del volto al centro della propria speculazione, la soggettività è punto di arrivo in quanto si costituisce a partire dall'alterità che si esplicita nel volto dell'altro e l'altro è

cercato nel suo volto ed in questa prossimità si gioca la relazione. E' proprio il volto che inizia e rende possibile ogni discorso ed è il presupposto di tutte le relazioni umane; il volto dell'Altro entra nel nostro mondo, esso è una visitazione, è responsabilità, esso mi guarda e mi ri-guarda.

“L'assoluta nudità del volto, questo volto assolutamente indifeso, senza schermo, senza abito, senza maschera, è tuttavia ciò che si oppone al mio potere su di esso, alla mia violenza, ciò che vi si oppone in modo assoluto, con una opposizione ch'è opposizione in sé. L'essere che si esprime, l'essere che mi è di fronte, mi dice no con la sua espressione. Questo no non è semplicemente formale, ma non è neanche il no di una forza ostile o di una minaccia; è l'impossibilità di uccidere colui che presenta questo volto, è la possibilità d'incontrare un essere attraverso una proibizione(...)Vi è qui una obbedienza stra-ordinaria – servizio senza servitù – alla dirittura del viso dell'altro uomo.” (Levinas - Poperzak - Etica come filosofia prima)

Risulta quindi più che mai evidente come i presidi di protezione indicati come idonei (le cosiddette mascherine) indossati dalle maestre e dai maestri, rappresentino un elemento oltremodo perturbante per il bambino che non ha modo così di percepire l'intenzionalità, l'espressione che rispecchia una emozione, né il labiale mentre la maestra parla. Negare il volto integrale della maestra significa per il bimbo negarne la peculiarità e l'identità, significa minare la fiducia che è alla base dell'affidarsi.



Magritte - Gli amanti - 1928

Qual è la natura della privazione che si infligge ad un bambino che non accede al volto del proprio maestro? Quale esito ha tale

prolungata esposizione nella vita di percezione, nella costruzione della identità e nella possibilità di costruire legami sociali?

Un aspetto oltremodo interessante è la origine etimologica del termine *vólto*, da *volle* che indica *nel latino* l'umana facoltà del volere, non tanto nell'accezione della brama ma nella disposizione a auto-determinarsi, ad imprimere la propria decisione nel fluire degli eventi.

Impedire l'estrinsecarsi del volto quale impatto ha sulla capacità futura di prendere decisioni se nel mio quotidiano di bambino non ho avuto la possibilità di interagire con il volto del maestro per l'approvazione o la disapprovazione, se non ho potuto assaggiare la sua complicità, la sua comprensione, se non ho potuto godere del suo sorriso?

Espropriare il bambino del diritto al paesaggio del volto dell'adulto che parla, la cui voce sorge dalle labbra e viaggia fino a lui, quali risonanze sviluppa in termini di acquisizione del linguaggio e della sua stessa interazione con il mondo?

E chi diviene il maestro per la comunità dei bambini se il dispositivo di sicurezza non gli consente di interagire in maniera differenziata e personalizzata con ciascuno di loro; se il piccolino non ha la possibilità di seguire le labbra durante una filastrocca ma ascolta un voce attutita da una barriera, falsata? Se il più grande non può incontrare la determinazione di una espressione che non può ridursi solo agli occhi, che vivono e risplendono nell'economia del contesto di tutto il volto?

Ci siamo in questa occasione concentrate sulla natura della relazione con il volto celato dell'adulto di riferimento, tralasciando l'impatto conseguente all'applicazione di tale dispositivo per i bimbi stessi; tale eventualità rimanda necessariamente ad un ulteriore approfondimento che riguardi non solo gli effetti di tale provvedimento su un piano psicologico e sociale ma anche di salute per i bimbi stessi.

## **DISTANZA**

Vorremmo porre l'attenzione sul secondo elemento che sta emergendo dalle linee guida e che sembra porsi come un inevitabile misura che non tiene conto delle ricadute e che trasforma i contesti educativi in luoghi di contenzione e sorveglianza; ci riferiamo al precetto del distanziamento sociale.



Francia Maggio 2020

Chiunque abbia avuto, anche per un tempo limitato, esperienza di infanzia (ci appelliamo anche alla memoria del nostro stesso essere stati bambini) sa che non è possibile applicare stabilmente alcun principio di distanziamento né tra bambino e maestro né, a maggior ragione, tra i bambini.

La proposta non è solo inattuabile sul piano pratico ed organizzativo, ma irricevibile soprattutto su un piano deontologico e

morale. Tale ipotesi rappresenta integralmente un'oscenità. Sconcerta quindi il fatto che a proporlo siano le massime cariche dell'istituzione scolastica supportate dalle task force di tecnici.

La costruzione dell'identità è possibile unicamente all'interno di un contesto culturale e sociale, con stimoli provenienti dalle cure del mondo degli adulti e la cura alla persona rappresenta il veicolo privilegiato attraverso il quale in età prescolare l'adulto di riferimento si mette in relazione con il bambino. Quella cura che si realizza nella prossimità, nel contatto, nella disposizione incondizionata dell'adulto a leggere e rispondere ai bisogni del bambino.

Guardini esprime questo concetto in *Persona e libertà* affermando che la più potente "forza di educazione" consiste nel fatto che l'educatore per primo si protenda verso l'altro, in un reciproco percorso di crescita. Solamente nell'altro, che diventa un "tu per me", si ha la pienezza dell'esperienza umana.

L'identità diviene capace di cogliere, attraverso l'incontro, il senso profondo dell'esistere; l'evento educativo si realizza quindi nello scambio reciproco, è "cura" e "relazione".

L'individuo ha una tendenza innata a mettersi in relazione con gli altri sin dalle prime fasi dello sviluppo ed attraverso l'interiorizzazione di queste relazioni si formeranno delle strutture intra-psichiche chiamate da Bowlby modelli operativi interni, che permetteranno all'individuo di crearsi un'immagine di se stesso e delle relazioni future che lo accompagneranno per tutta la vita. L'idea di fondo è che l'individuo si sviluppa grazie alle relazioni interpersonali che favoriscono il formarsi delle funzioni psichiche, quindi l'evoluzione di queste funzioni dipende dalla qualità dell'incontro intersoggettivo.

Come osserva Vygotskij, "diventiamo noi stessi attraverso gli altri" e l'apprendimento stesso è possibile per l'esistenza di questo elemento di intersoggettività.

L'educazione è relazione educativa; è essere con e per l'altro per quanto in una asimmetria di prerogative e responsabilità.

Per i maestri di bambini sotto i 6 anni essere per l'altro significa essere pronti a soccorrere, a consolare, essere disponibili a soffiare nasi che colano, asciugare lacrime, curare ferite, dondolare sulle ginocchia, incoraggiare con una carezza, accogliere con un abbraccio, tenere per mano. Significa per ogni educatore essere nella gioia, nell'imperativo morale che guida questa prima parte di infanzia, ovvero che il mondo è buono e che ogni suo angolo da esplorare apre ad una possibilità di incanto e meraviglia.

Se ciò è negato, se si introduce l'attitudine al distanziamento come protezione di sé e degli altri, se si promuove la prevenzione al contatto umano, si inocula nel destino del mondo un



Francia Maggio 2020

principio perverso di cui non possiamo immaginare gli esiti su un piano morale, sociale e di formazione dell'individuo. L'altro, attraverso il quale un tempo si fece strada l'Idea di infinito (Levinas), diventa così una minaccia da distanziare, un essere anonimo di cui diffidare, che mi risulta come indistinto ed inafferrabile pericolo; e con esso il mio stesso sé può arrivare a sfuggirmi o infrangersi proprio nel momento in cui la relazione educativa dovrebbe contribuire ad una graduale costruzione di senso che accompagna il conseguimento delle diverse tappe pedagogiche.

Quale responsabilità si assume il maestro che accetta questo compromesso in nome della sicurezza sanitaria? Cosa sacrifica di sé e del suo compito e su quale altare offre questo sacrificio? Quali sono le ricadute su di un piano etico e nei termini di una già indebolita coscienza da parte degli educatori nei confronti del proprio compito e della propria responsabilità?

Un ultimo aspetto, degno di nota: Brezinka sottolinea che uno degli scopi comuni sul piano delle finalità educative che condividono scuola e famiglia, è quello di dare ai bambini la fiducia nella vita e nel mondo. Con le disposizioni che stanno emergendo risulta evidente come si assegni al maestro ed alla scuola stessa il ruolo di educare al distanziamento sociale; in questo scenario il bimbo vivrà in un contesto di prossimità, così necessario allo sviluppo ed al soddisfacimento dei bisogni primari, solo tra le mura di casa. I famigliari saranno gli esseri che posso toccare, avvicinare, conoscere, di cui poter fare profonda esperienza, mentre alla formazione al distanziamento provvederà l'istituzione scuola.

Anche alla luce di questa considerazione cosa accadrà nella relazione tra maestro e famiglia? Quale possibile armonizzazione e sinergia potrà essere attuata tra contesti che già vivevano un momento di grave difficoltà di relazione e che matureranno caratteristiche tanto polari?

Quale sarà la percezione del bimbo scisso tra modelli di riferimento così antagonisti?

In questo tempo di pandemia, in cui anche le biblioteche sono luoghi chiusi al pubblico, per portare avanti una ricerca ed un confronto con altre fonti conoscitive, oltre a quelle da noi utilizzate con più familiarità, restano anche i vecchi testi universitari, quelli ormai confinati in un oscuro garage a memoria di un vecchio corso di laurea in Pedagogia, frequentato e portato a termine ormai tre decenni fa.

Quante cose interessanti si trovano tra quei testi! Docenti di grande esperienza quali Cortesi, Ricci Bitti, Zani affrontano il tema della comunicazione non verbale, individuando nel volto e nelle sue espressioni elementi fondanti della interazione tra individui. Anche un volto statico comunica, se poi assume delle espressioni offre innumerevoli significati interpretativi. Anche la vicinanza e la distanza comunicano. Se il bambino sente il desiderio di avvicinarsi al maestro e di abbracciarlo gli manda un messaggio molto importante per la loro relazione, se questo messaggio viene rifiutato, tale rifiuto appare come un segnale comunicativo che porta in sé conseguenze significative. Se ho degli strumenti dialogici condivisi per dare una spiegazione a questo comportamento creo un tipo di relazione, come può avvenire tra pari, ma se la comunicazione verbale non ha già assunto una valenza superiore a quella non verbale (come avviene con i bambini della fascia di età a cui facciamo riferimento) non riesco a dare nessuna spiegazione oppure, se tento di darla, rischio di non essere compreso.



Gli autori parlano del contatto corporeo come segnale che rappresenta la forma più primitiva di azione sociale. Esso interessa molteplici parti del corpo e può assumere forme diverse quali: abbracciare, accarezzare, baciare, leccare, stringere, pizzicare, colpire, etc. Questi atti possono essere attivi o passivi. Tutta la fase esplorativa che noi dobbiamo stimolare nei bambini piccoli, quale tramite per entrare in relazione con il mondo, in tutta la sua necessaria fisicità, vede il bambino attivo nella ricerca del contatto corporeo.

Sono state individuate molteplici differenze nella ricerca di questo atto comunicativo in relazione alle diverse culture di appartenenza e questo rafforza il fatto che in famiglia il bambino viene alfabetizzato a questo strumento comunicativo. Anche le attività sensorie stimolate sono diverse. Se la distanza è minima possiamo percepire il calore, l'odorato dell'altro. Se la distanza aumenta ci dobbiamo fare aiutare dalla vista e dall'udito, in tutti i casi aumentando la distanza diminuisce l'efficacia della percezione sensoria, impoverendone il bagaglio esperienziale.

Franco Frabboni, stimato docente di pedagogia alla Facoltà di Magistero presso l'Università di Bologna, formatore di tutta una generazione di pedagogisti che hanno fatto la scuola degli ultimi decenni, in un vecchio testo, affronta il tema degli spazi in questo modo: "Le esperienze didattiche (...) non possono essere tutte consumate all'interno della sezione. In questo caso prenderebbe corpo un diffuso stato di intossicazione e paralisi educativa: la socializzazione resterebbe soffocata in gruppi "chiusi" rinunciando ad allargare i confini delle proprie relazioni interpersonali; gli interessi potrebbero logorarsi e sclerotizzarsi a contatto con "oggetti" e "occasioni" di esperienza quotidiana che accusano sempre gli stessi contorni e la stessa fisionomia; la percezione potrebbe irrigidirsi e deformarsi depositandosi su una realtà che riproduce stancamente le stesse forme-grandezze-consistenze-colori-tessiture etc, la creatività, infine, resterebbe imprigionata dentro ad un palcoscenico i cui fondali e le cui quinte spengono assai presto ogni velleità immaginativa ed inventiva" Tutto questo detto in un contesto in cui le sezioni possono contare su numeri di oltre venti bambini e gli spazi non sono delimitati da sbarramenti contenitivi.

La domanda resta: se tutto questo è frutto di una ricerca scientifico-pedagogica, possiamo non tenerne conto in un contesto in cui ci stiamo occupando di salute? La salute pubblica non riguarda tutti gli ambiti anche quello sociale e psico-pedagogico? La scuola non è un parcheggio, ma un luogo pensato perché venga rispettato il diritto all'educazione di ogni bambino e non può abdicare al suo compito. Nella ricerca di una risposta ad una emergenza sanitaria, debbono essere cercate delle soluzioni che sappiano ascoltare tutte le competenze che vengono messe in campo e salvaguardare il fatto che non vengano creati i presupposti per nuove patologie.

A questo riguardo troviamo importanti spunti di riflessione anche nel testo di Franco Fornari "La vita affettiva originaria del bambino". Il primo sorriso che il bambino fa intorno al terzo mese di vita è la sua risposta al fatto che si sente presenziato dalla madre e più precisamente dal suo volto. Al volto umano viene associata la presenza buona che soddisfa i bisogni del bambino. Il primo stimolo legato all'essere saziato dal seno materno, si trasforma in un nuovo bisogno che si esprime nel desiderio di essere presenziato dal volto materno anche quando è sazio. Il volto umano assume il ruolo privilegiato di verifica della presenza buona.

Se questo bisogno viene disatteso il bambino cerca di superare questa frustrazione attraverso un oggetto inanimato, che non si allontana mai, questo fenomeno è stato studiato da Winnicott definendo questi oggetti: oggetti transizionali. “Il ruolo dell’oggetto transizionale cioè, pur diverso da quello del seno e del pollice, è però del tutto analogo al ruolo del volto umano, nel senso di presentificare nel non-Sé la presenza originaria buona”. Continuando questa analisi Fornari prosegue: “In condizioni di insufficiente disponibilità di figura umana, coesistente con una sufficiente soddisfazione istintiva puramente biologica, si crea la possibilità che il bambino riesca ad animare la presenza originaria buona ma non riesca a presentificarla in modo pregnante nel volto umano. In tal caso la originaria presenza buona si troverebbe convogliata massimamente sugli oggetti inanimati transizionali. L’area transizionale si costituirebbe allora come il ricettacolo coatto della presenza buona, quale area ristretta alla quale il bambino si aggrappa in modo rigido, per evitare l’esperienza di perdita dell’unica possibilità di verifica della originaria presenza buona, con il rischio di emergenza della presenza cattiva, costituendosi così un superinvestimento degli oggetti transizionali quale difesa da opposte ansie depressive e persecutive.”

Qui si aprono tante domande, un volto celato è un non volto rispetto a quanto il bambino è abituato a decodificare. Che ruolo potranno assumere gli oggetti transizionali in questa situazione? Un’ancora di salvezza per i bambini, ma anche un mondo nel quale chiudersi, nel quale bastarsi, interrompendo la ricerca di un altro da sé anche nell’altro bambino? Questa abitudine sociale sperimentata per tante ore nei nidi o nelle scuole dell’infanzia che strascichi lascerà nel loro vissuto? Questa sperimentazione rispetto alla quale non troviamo studi, se non entrando tra le pieghe di altri contesti sociali esplorati, apre tante incognite, anche sul piano della salute.

## **CULTURA DELLA SALUTOGENESI COME RISPOSTA ALLA PAURA**

Riteniamo che proprio da un nuovo patto di fiducia con le famiglie occorra ripartire per una nuova stagione che veda l’educazione ed il bambino al centro della costruzione di futuro; la relazione che abbiamo costruito con i genitori in questi anni come maestre Steiner Waldorf si fonda sulla condivisione dell’immagine del bambino (espressione della adesione ad una pedagogia che prima di tutto è *scelta*) mettendo al centro i processi della salutogenesi, le forze presenti ed operanti nel bambino stesso e la capacità dell’adulto di mettersi in profonda risonanza con tali forze attraverso l’osservazione e l’azione educativa. Occorre ampliare l’orizzonte della idea emergenziale di salute, occupandoci dell’uomo più che del sintomo, attraverso uno sforzo conoscitivo che esca dalle traiettorie facili a cui i media ci hanno abituato, rigettando la paura attraverso la cultura che si genera nell’incontro, nel confronto, nella dialettica di cui la scienza dovrebbe essere intessuta e di cui la Scuola dovrebbe farsi casa.

Salute del bambino significa rispetto del decorso della malattia, e della convalescenza; significa cura, attenzione, accettazione dei tempi necessari e sforzo di comprensione nei confronti del processo morboso; significa percezione del ruolo dell'ambiente nell'esperienza sensoria del bimbo; significa predisporre un contatto con la natura come imprescindibile esperienza educativa e non solo come escamotage durante una pandemia; significa comprensione del respiro in cui vive l'infanzia e della necessità del bambino di avere figure di adulti stabili da imitare; significa occuparsi di un'igiene scrupolosa della persona senza l'obiettivo di disinfettare o disinfestare; significa pulire gli ambienti in cui vive il bambino non come atto di gravosa necessità ma come dichiarazione d'amore verso il presente.

Uno dei contributi più importanti che Steiner ha portato agli insegnanti nel suo corso di formazione per maestri Steiner Waldorf nel 1919, prima dell'apertura della prima scuola steineriana a Stoccarda, è stato la presentazione di tutta l'area percettiva dell'essere umano. Nella ottava conferenza di Arte della educazione – Antropologia, Steiner parla della presenza nell'essere umano di 12 sensi. Possiamo parlare di 12 finestre attraverso le quali l'uomo percepisce sé, il mondo e l'altro da sé. Questo apre alla consapevolezza che percepire non significa solo percepire il mondo con i 5 sensi di cui ci parla la scienza ufficiale, ma anche percepirsi, il senso del tatto è visto come il senso attraverso il quale ci percepiamo entrando in contatto fisico con il mondo fuori di noi. Fare tastare il mondo nella più vasta gamma possibile di materiali naturali, diventa un compito centrale nelle realtà educative, in quanto aiuta il bambino ad avere una ricca esperienza percettiva di sé. Toccare un tessuto di seta, piuttosto che uno di lana, che di cotone e così via fino alla terra, l'acqua, l'aria tutto diventa un ricco bagaglio di esperienze che non si inseriscono in un astratto programma di attività alla ricerca di processi cognitivi, ma un necessario processo fisiologico per mettere le basi per una sana relazione con il mondo e con se stessi. Le esperienze dirette nel tastare il mondo e gli altri non sono sostituibili da immagini esplorate tramite il computer, in quanto viene negata la relativa esperienza tattile, ed inoltre tante altre esperienze percettive quali per esempio l'odorato ed il calore.

Quando Rudolf Steiner nel 1919 ha parlato agli insegnanti di come le attività percettive debbano collaborare tra di loro perché sia possibile l'esperienza sensoria, non era la prima volta che portava la sua teoria sui sensi. Ne aveva già parlato più volte in chiave evolutiva, vale dire come si sono aperte nel corso dell'evoluzione le 12 finestre sensorie di cui dispone attualmente l'umanità e di come le attività sensorie basali, quelle che sviluppa il bambino nei primi anni di vita, siano in relazione con attività sensorie superiori che iniziano ad essere percepite con la maturità. Queste attività mettono in una consapevole relazione il percepire l'altro da sé. Parliamo della percezione del linguaggio, della parola e dell'io dell'altro che ci permettono di percepire l'altro con dei sensi a cui non sono collegati in modo evidente organi di percezione fisici, ma sono attivati da organi di percezione interiore a cui però solo la cura degli organi di percezione fisici, basali, nei primi anni di vita, permettono di attivarsi in modo sano. Steiner mette in evidenza come il senso del tatto, esperito tramite la pelle fin dalla nascita, sia in relazione con lo sviluppo del senso dell'io altrui che inizia a "specializzarsi" con l'adolescenza. Impoverire, appiattare, o peggio ancora ingannare, l'attività percettiva tattile nel bambino piccolo, mette in pericolo le sue facoltà di adulto di mettersi in relazione in modo consapevole con l'io degli

altri, di percepirli nella loro essenza individuale. Seguendo questi pensieri ci possiamo rendere conto di come possa essere messa seriamente in crisi la nostra evoluzione di esseri umani anche per quanto riguarda la nostra capacità di costruire delle relazioni.

Steiner ci ha portato queste conoscenze più di un secolo fa, da anni il mondo dei bambini è ingannato su più fronti affinché le loro esperienze tattili siano trasferite su surrogati.

In questa polarità del senso del tatto e del senso dell'io altrui si inserisce un terzo elemento che è quello della libertà. Se il bambino non viene messo nella condizione di percepire in modo vero il mondo intorno a sé, non sarà in grado da adulto di traguardare il suo vero compito evolutivo che è quello di mettersi con il proprio io in un libero incontro con l'io altrui. Non verrà educato alla libertà.

Siamo pienamente consapevoli che, per la specificità della attuale situazione, occorre approntare strategie funzionali al maggior contenimento possibile dei contagi e le strategie possono essere differenti, come si evince dalle diverse disposizioni degli stati coinvolti dalla pandemia; è tuttavia necessario comprendere quali siano le priorità di una comunità che si fonda su principi democratici e che si rifletta su quali siano gli effetti complessivi delle misure che si intendono adottare, nel breve e lungo termine per non rischiare di produrre effetti, se possibile, peggiori della stessa pandemia; misure che se dovessero essere attuate, così come si evince dall'attuale dibattito pubblico e dalle normative emergenti, trasformerebbero le realtà educative che si occupano di bambini nella fascia d'età 0/6 anni in luoghi di contenimento e sorveglianza, funzionali esclusivamente alla efficienza del sistema produttivo, nell'offrire ai genitori che lavorano un luogo dove lasciare i bambini. In questo caso riteniamo sia più corretto non chiamare scuola quello che risulta dalle misure che si stanno delineando, ma trovare un termine più onesto e veritiero in modo da non introdurre nella scuola stessi principi che le sono alieni.

La scuola è incontro, contatto, prossimità, esperienza dell'altro, del suo volto, della sua voce e del suo corpo; questi sono gli strumenti primari che occorrono per imparare il mondo.

Alla scuola può essere tolto tutto, ma non l'Uomo.

Per queste ragioni riteniamo che l'atto di porre il bambino e la sua salute in questo momento al centro di ogni nostra scelta possa generare un riflesso che sappia illuminare tempi tanto bui, mostrando una strada che possa indicare il futuro, là dove il futuro si trova.

Federica Testa  
Silvana Minari  
Naama Passamani  
Ombretta Barbieri

Chi volesse contribuire con considerazioni sorte durante la lettura, suggerimenti, studi, ricerche bibliografiche ed iniziative finalizzate alla divulgazione di quanto sopra esposto può scrivere a [voltoedistanza@gmail.com](mailto:voltoedistanza@gmail.com)

Informiamo che esiste anche una versione ridotta per una diffusione più ampia.

Il testo è finalizzato alla condivisione libera; chiediamo solo che venga condiviso integralmente e che vengano citati autori e fonti.

## **FONTI**

- Ricerca pubblicata su Proceedings of the National Academy of Sciences, (studio condotto da un gruppo del CIMeC dell'Università di Trento) [qui il link](#)
- I disturbi pervasivi dello sviluppo - G.Doneddu R.Fadda - Armando Editore 2007
- Francesco Ceccarrini - L'elaborazione percettiva del Volto - Articolo 2014 [qui il link](#)
- G.Rizzolatti, C. Sinigaglia - Specchi nel cervello - Raffaello Cortina editore 2019
- G.Rizzolatti, C. Sinigaglia - So quel che Fai- Raffaello Cortina editore 2006
- G.Rizzolatti, A.Gnoli - In te mi specchio - Rizzoli editore 2016
- Semir Zeki - La visione dall'interno - Bollati e Boringhieri 2007
- Luigi Paladin - Con una faccia un po' così - Breve saggio in Liber 102, rivista online, Giugno 2014 [qui il link](#)
- Manfred Spitzer - Solitudine Digitale - Corbaccio 2016
- P. Farneti, L.Savelli - La mente imitativa - Franco Angeli 2013
- E.Bagetto - L'effetto Pigmalione - Articolo in edurete.org [qui il link](#)
- E.Levinas - A.Poperzak - Etica come filosofia prima - Guerini e associati 2005
- E.Levinas - Totalità e infinito - Jacabook 1977
- Romano Guardini - Persona e Libertà - Editrice La Scuola 2017
- John Bowlby - Attaccamento e perdita - Bollati e Boringhieri - 1977
- L.S. Vygotskij - Teoria delle emozioni - Mimesis 2019

- W.Brezinka - Obiettivi e limiti dell'educazione - Armando editore 2002
- S. Vegetti Finzi - A piccoli passi - Mondadori 2017
- F. Fornari - La vita affettiva originaria del bambino - Ed. Feltrinelli 1963
- F. Frabboni - La scuola dell'infanzia. Una nuova frontiera dell'educazione - Ed. La Nuova Italia Editrice 1974
- P. Ricci Bitti e S. Cortesi - Comportamento non verbale e comunicazione - Ed. Il Mulino 1977
- P. Ricci Bitti e S. Cortesi - La comunicazione come processo sociale - Ed. Il Mulino 1983
- R. Steiner - L'enigma dell'uomo -VII Conf. 1916 - Ed. Antroposofica
- R. Steiner - Arte dell'educazione 1 - Antropologia VIII Conf. 1919 - Ed. Antroposofica