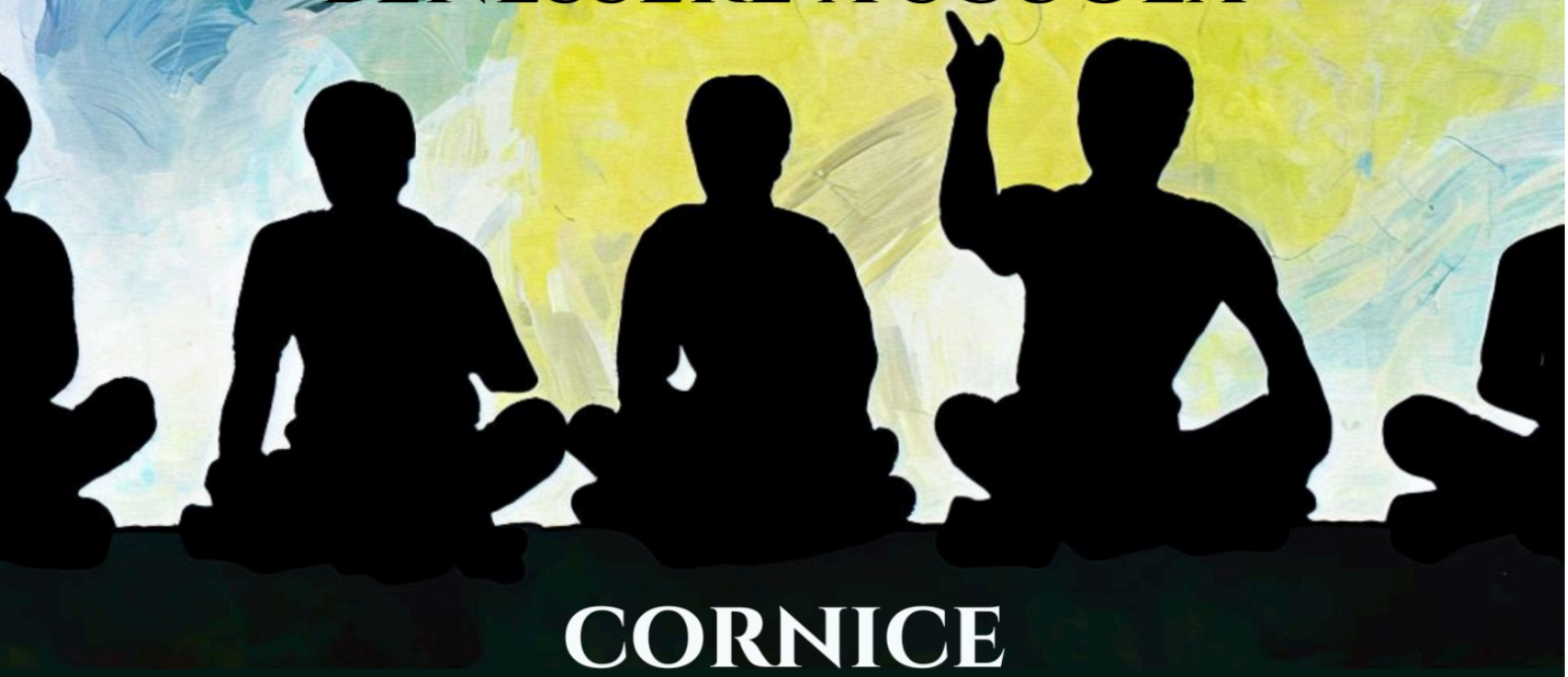
EDU-GESTALT

KA220-SCH-2FB623A5

L'APPRENDIMENTO ESPERIENZIALE, ESPRESSIVO E CORPOREO PER PROMUOVERE IL BENESSERE A SCUOLA



CORNICE METODOLOGICA

AUTORI: Lucie Moravčíková, Veronika Šromová, Tomáš Andrášik

ARTICOLO: Madalina Grigore

INDICE:

1. Perché un insegnante dovrebbe leggere questo libro? **4**

2. Educazione e salute mentale **5**

3.Una mente sana per il successo scolastico **8**

3.1 La natura della mente 8

3.2 Cognizione incarnata ed apprendimento 9

3.3 Benessere mentale 9

4. Approcci Educativi Esperienziali, Incarnati ed Espressivi per il Benessere Mentale ***12***

4.1 Apprendimento Esperienziale 12

4.2 Apprendimento Incarnato 12

4.3 Espressività nell'apprendimento 14

4.4 La consapevolezza attraverso le attività di movimento del corpo 15

5.L'approccio terapeutico della Gestalt nell'educazione **16**

5.1 Perchè l'approccio della Gestalt nell'educazione? 16

5.2 Il significato dell'esperienza nell'approccio gestaltico 17

5.3 Il significato della fenomenologia nell'approccio gestaltico 18

5.4 Adattamento creativo come via per il benessere mentale 18

5.4.1 Le 5 abilità di Malcolm Parlett 19

5.5. L'importanza di un Ambiente di Apprendimento Sicuro 21

6.Abilità e conoscenze necessarie/cruciali degli insegnanti **22**

6.1 Consapevolezza di sé come insegnante 22

(Benessere) Stili di contatto e autoresponsabilità 23

6.2. Cosa dovrebbe tenere a mente un insegnante? 24

6.2.1 Educazione consapevole dei traumi 24

6.2.2 Il contatto nell'insegnamento incarnato: scopo ed etica della pratica 26

6.3 Implementazione dell'Approccio nel Sistema di Educazione Formale 27

6.3.1. Terapia vs Terapeutico 27

6.3.2. Passo dopo passo 28

7. Sintesi del progetto ***31***

8. Allegato ***32***

Apprendimento Incarnato: Evidenze Neuroscientifiche 32

1.0 INTRODUZIONE 32

2.0 TEORIA DELL' EMBODIMENT 32

2.1 L'ESPERIENZA E IL CERVELLO 34

2.2 IL CERVELLO SOCIALE 36

2.3 EDUCAZIONE E BENESSERE MENTALE 37

9. Realizzato da: ***38***

10. Elenco dei riferimenti ***39***

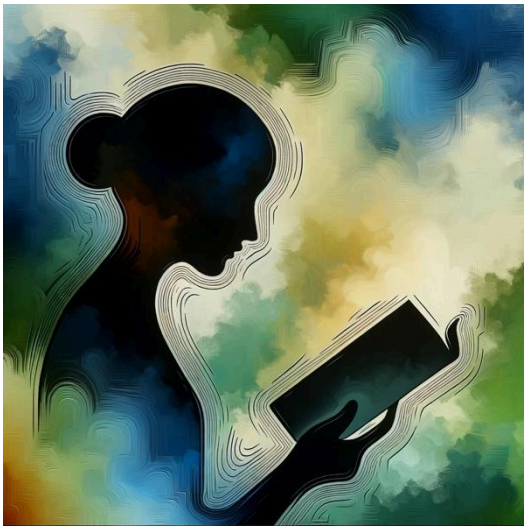
Bibliografia dell'articolo 43

1. Perché un insegnante dovrebbe leggere questo libro?

Questo quadro teorico è parte integrante del progetto Edu-Gestalt, che cerca di fornire a educatori e operatori giovanili le conoscenze e le competenze necessarie per impegnarsi in pratiche incarnate, esperienziali ed espressive. Radicato nei principi della terapia della Gestalt, il progetto è dedicato a favorire la resilienza, a promuovere il benessere mentale e a potenziare l'intelligenza sociale ed emotiva.

Nell'ambito del progetto Edu-Gestalt, sono stati sviluppati tre documenti di supporto per aiutare gli operatori. Una di queste risorse (*Apprendimento incarnato: evidenze neuroscientifiche*) esplora i fondamenti scientifici dell'apprendimento, del benessere e delle complessità del cervello e della mente. A complemento di ciò, il Manuale delle attività offre una guida completa, presentando una serie di metodi diversi, tra cui l'apprendimento all'aperto, il teatro d'improvvisazione, il playback theatre, il process drama e il teatro gestaltico. Il manuale approfondisce le tecniche specifiche e fornisce indicazioni su come implementarle efficacemente in classe per promuovere la salute e il benessere mentale.

Servendo da ponte tra questi due documenti, il presente documento del Quadro Metodologico ha lo scopo principale di fornire agli educatori sia le basi teoriche che le indicazioni pratiche. Si avvale di tecniche, attività e programmi esperienziali, incarnati ed espressivi, saldamente fondati sugli approcci terapeutici relazionali contemporanei della Gestalt e sulla ricerca neuroscientifica.



2. Educazione e salute mentale

Iniziamo questa guida riconoscendo che la salute mentale e i processi educativi condividono un profondo legame. Facendo riferimento alla definizione di salute dell'OMS, risulta evidente che molti dei suoi elementi si allineano con i risultati auspicati del percorso educativo, comprendendo la realizzazione del proprio potenziale, lo sviluppo di abilità di coping, l'impegno produttivo all'interno di una comunità e altro ancora. Di conseguenza, un'istruzione di alta qualità contribuisce al benessere mentale e, viceversa, il benessere mentale degli studenti, degli educatori e delle comunità di apprendimento migliora l'esperienza educativa e facilita i risultati accademici. Tuttavia, il raggiungimento di questi obiettivi richiede contenuti, metodi, qualità degli insegnanti e condizioni ambientali specifiche (come un clima scolastico positivo). Nei casi in cui l'attenzione si concentra eccessivamente sulla memorizzazione, sulla frammentazione delle conoscenze in materie distinte e su approcci distaccati che trascurano le esperienze di vita reale degli studenti, l'obiettivo generale di coltivare il benessere all'interno degli individui e della società, come evidenziato da Šíp (2019), può rischiare di svanire dalla visione degli educatori e dei sistemi educativi.

La seconda relazione tra i due concetti chiave è che una scarsa salute mentale influenza negativamente lo sviluppo dei processi cognitivi e quindi rende difficile o addirittura impossibile l'apprendimento. La mente umana (vedi capitolo 3) si sviluppa nello spazio interpersonale sicuro, la nostra esperienza del mondo è incarnata pertanto percepiamo e impariamo a conoscere il mondo attraverso i nostri sensi e il nostro corpo. L'insieme delle nostre conoscenze e la capacità di pensare criticamente al mondo sono il risultato di processi complessi nella nostra mente; una mente sana è necessaria per integrare la complessità del mondo (Andrášik, 2023; Siegel, 2020; Šíp, 2019).

Sostenere la salute mentale come parte del processo educativo significa stabilire condizioni educative adeguate rimuovendo gli ostacoli che impediscono il successo delle attività educative. Nel mondo contemporaneo, si tratta di un importante cambiamento nel paradigma di pensiero, perché lo stato attuale della salute mentale e dei fenomeni patologici sociali nella società è allarmante e influisce direttamente

sul processo educativo. Nella Repubblica Ceca[1] (vedi anche Italia e Spagna in nota), 1 giovane su 5 soffre di difficoltà di salute mentale (NÚDZ, 2021a), il numero è aumentato durante la pandemia COVID-19. Secondo le ricerche sulle *esperienze avverse dell'infanzia* (Felitti et al., 1998; van der Kolk, 2005; OMS, 2017), il numero di bambini a rischio di traumatizzazione precoce è elevato anche nei Paesi più sviluppati dell'area Euro-Atlantica. Di fatto, le difficoltà di salute mentale interferiscono con l'apprendimento in ogni classe e in ogni scuola pertanto ne dobbiamo tenere conto.

Inoltre, un'ampia meta-analisi condotta da Solmi et al. (2021) evidenzia l'importanza dell'ambiente scolastico nella prevenzione primaria e nell'intervento precoce per quanto riguarda l'insorgenza della malattia mentale. Lo studio rivela che circa un terzo delle persone che soffrono di difficoltà di salute mentale clinicamente significative già all'età di 14 anni, il 48,4% all'età di 18 anni e il 62,5% all'età di 25 anni. Questi risultati indicano chiaramente una correlazione tra le malattie mentali e lo sviluppo neurofisiologico che si verifica durante l'infanzia e l'adolescenza (Solmi et al., 2021). Un recente studio di revisione condotto da Fenwick-Smith et al. (2018) ha fatto luce sull'efficacia dei programmi di resilienza mentale nel promuovere la salute mentale e migliorare la capacità degli studenti di affrontare lo stress quotidiano. I risultati indicano che questi programmi hanno un impatto positivo sul benessere degli studenti. Inoltre, lo studio ha sottolineato che l'efficacia di tali programmi è

[1] Per la **Repubblica Ceca** i dati mostrano che tra il 2017 e il 2021 il numero di adulti con sintomi di difficoltà di salute mentale è aumentato dal 20% al 30%, rispettivamente al 33%. Il rischio di suicidio e la depressione sono tre volte superiori e i disturbi d'ansia due volte superiori (NÚDZ, 2021b). Anche se al momento non sono disponibili i dati relativi ai bambini e ai ragazzi, ci aspettiamo che l'andamento sia simile. Secondo le ultime ricerche (NUDZ, 2023) il 50% dei ragazzi di nove anni (adolescenti di 15 anni) riferisce un "deterioramento del benessere"; il 30% soffre di livelli di ansia da moderati a gravi; il 40% di depressioni moderate o gravi.. https://www.nudz.cz/pro-media/tiskove-zpravy/narodni-monitoring-dusevniho-zdravi-deti-40-vykazuje-znamky-stredni-az-tezke-deprese-30-uzkosti-odbornici-pripravuji-preventivni-opatreni

In **Spagna** è stato realizzata la “Youth Barometer. Salud y Bienestar” della Fondazione Mutua Madrileña e la Fondazione FAD Juventud, intervistando più di 1.500 giovani spagnoli tra i 15 e i 29 anni. Più della metà dei giovani (56,4%) ritiene di aver sofferto di un qualche problema di salute mentale nell'ultimo anno, anche se quasi la metà di loro (49%) non ha chiesto aiuto a un professionista. Fino a 8 giovani su 10 hanno sofferto più o meno frequentemente di qualche sintomo di disagio emotivo nell'ultimo anno, i più frequenti sono tristezza, apatia e problemi di concentrazione. (Fonte: Fad, 2022).

In **Italia**, secondo l'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), il 10% dei giovani tra i 12 e i 25 anni dichiara di essere globalmente insoddisfatto della vita, delle amicizie, della famiglia e della salute (Statistica, 2018). L'ultimo studio epidemiologico nazionale sulla salute mentale dei giovani del 2009 riporta una percentuale simile anche per l'incidenza dei problemi di salute mentale, ma recenti studi minori (Lisi, 2022) mostrano che dopo gli anni della pandemia i problemi emotivi e comportamentali auto-riferiti sono molto aumentati.

significativamente migliorata quando sono implementati direttamente dagli insegnanti di base all'interno dell'ambiente scolastico. Ciò sottolinea l'importanza di fornire al personale scolastico le conoscenze e le risorse essenziali per sostenere efficacemente la resilienza mentale degli studenti. Di conseguenza, i nostri sforzi mirano a mettere a disposizione del personale scolastico gli strumenti e la comprensione necessarie per promuovere un ambiente positivo e di supporto per la salute mentale degli studenti.

L'OMS afferma che una buona salute mentale e il benessere nell'infanzia e nell'adolescenza sono fondamentali per assicurare uno sviluppo adeguato e esiti positivi dal punto di vista sanitario e sociale nell'età adulta. Se pensiamo a quanto tempo i giovani trascorrono a scuola, diventa chiaro che il sistema educativo ha una grande responsabilità nel creare un ambiente di apprendimento che li sostenga nello sviluppo di competenze sociali ed emotive, in modo da garantire il loro benessere e la loro salute mentale per gestire efficacemente le sfide della vita e svilupparsi. Pertanto, **la scuola diventa il contesto in cui promuovere la salute mentale e in cui i giovani possono costruire un'autostima e un'autoefficacia positive e aumentare il senso di appartenenza a se stessi. La promozione delle competenze sociali ed emotive non solo migliora il benessere mentale, ma anche il funzionamento sociale e i risultati scolastici e riduce il rischio di comportamenti problematici e di disagio emotivo** (Barry & Dowling, 2015; Durlak et al., 2011).

Intendiamo precisare che non stiamo sostenendo che gli educatori debbano assumere il ruolo di terapeuti. Questa distinzione deve rimanere chiara. Mentre la psicoterapia e la psichiatria affrontano le carenze della salute mentale, noi posizioniamo il sistema educativo all'estremità opposta dello spettro: rafforzare la resilienza, promuovere l'alfabetizzazione della salute mentale e la prevenzione. Un approccio promettente a questa sfida è l'impiego di metodi esperienziali, incarnati ed espressivi nell'educazione. Questi metodi supportano naturalmente i processi desiderati, favorendo relazioni sicure e positive e facilitando l'espressione di emozioni, intenzioni e pensieri. Di conseguenza, hanno un impatto significativo sui fattori associati alla salute mentale. Quando gli educatori comprendono questa connessione e possiedono le competenze per implementare tali programmi,

possiamo aspirare a creare scuole che fungano da ambienti di cura per i giovani nel loro viaggio verso l'età adulta, dove possono contribuire a una società più sana. (Per un ulteriore approfondimento di questo tema, si rimanda al Capitolo 7).

3. Una mente sana per un successo nell'educazione

3.1 La natura della mente[2]

Il cervello, il sistema nervoso e, in ultima analisi, l'intero corpo umano sono alla base della mente cosciente (Damasio, 2012). "*Non ha senso immaginare la mente come un'entità racchiusa nel nostro cranio.* ***La mente è un complesso di funzioni dinamiche che si instaurano tra l'organismo e l'ambiente****. Non solo la mente è significativamente plasmata dal nostro corpo, dalla sua attività, ma anche attraverso il corpo collocato nell'ambiente esterno ed è quindi completamente e intimamente connessa con questo contesto.* ***La mente è nella testa dell'individuo e nella condivisione astratta e fisica, nello spazio sociale e naturale***" (Šíp, 2019, pp. 350-351).

Questo concetto di mente viene attualmente definito "E-cognition". Newen et al. (2020) introducono le 4E, che descrivono la mente come incarnata, incorporata, estesa e agita. Hutto e Abrahamson (2022) ampliano questo quadro aggiungendo altre due E: la dimensione ecologica e quella estensiva della mente. Questi concetti offrono un allontanamento dalla filosofia occidentale tradizionale e dalla prospettiva educativa, che storicamente ha separato la mente dal corpo (cfr. Damasio, 2006; Hutto e Abrahamson, 2022; Šíp, 2019). Al contrario, ci permettono di esaminare i processi cognitivi che sono intimamente connessi all'embodiment, alle emozioni, ai contesti socio-relazionali e alle influenze ambientali. La cognizione incarnata considera la mente umana come fondamentalmente modellata dalla presenza di un corpo umano e dal suo impegno attivo con il mondo (ad esempio, Gibbs, 2005).

[2] Una parte significativa di questo testo appartiene ad una tesi di dottorato (Andrášik, 2023).

3.2 Cognizione incarnata ed apprendimento

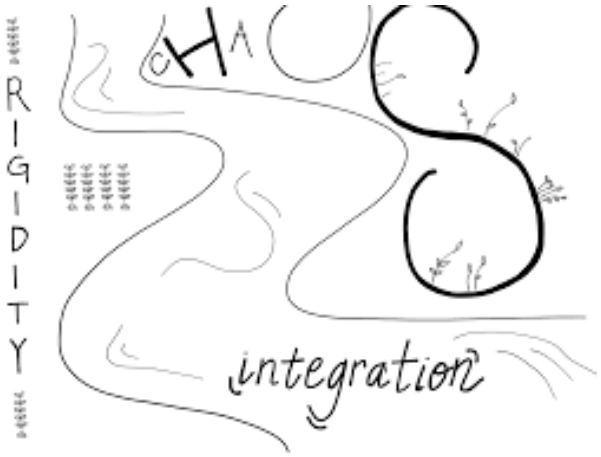
Molti studi dimostrano che le esperienze corporee hanno un impatto su quelli che prima erano considerati processi puramente mentali. I ricercatori sono riusciti a dimostrare che le azioni corporee (come muovere il braccio) hanno un impatto sui processi di apprendimento (Glenberg et al., 2008; Kaschak et al., 2005). Diverse linee di ricerca hanno dimostrato che i cambiamenti cognitivi sono associati a cambiamenti corporei (Hommel e Kibele, 2016) e che le prestazioni cognitive traggono beneficio da istruzioni che attivano l'esperienza corporea attraverso analogie corporee (Pouw et al., 2016) o dalla recitazione (Lozada e Carro, 2016).

Il nostro cervello non smette mai di maturare e di processare la capacità di plasticità neurale per tutta la vita: accumulo di informazioni, costruzione di esperienze, trasmissione di conoscenze. Il nostro cervello è flessibile per adattarsi e per apprendere nuove competenze e informazioni nel corso della vita. L'apprendimento è presente in ogni esperienza e in ogni scelta che facciamo, purché sia esplicita e consapevole del processo, della forma e del contenuto. La consapevolezza dell'esperienza soggettiva è molto importante per l'apprendimento, l'esperienza è la fonte dell'apprendimento, soprattutto quella che ci dà un nuovo significato nel "qui e ora". Prestando attenzione all'ambiente interno ed esterno, ancorando la mente al momento presente, sviluppiamo la consapevolezza, che viene descritta come una coscienza crescente derivante dall'uso dei cinque sensi (Nevis, 1997).

3.3 Benessere mentale

Una mente sana è una mente che crea integrazione tra corpo e cervello, nelle relazioni con le altre persone e con il pianeta (Siegel, 2019). L'integrazione è il meccanismo di una vita sana, una premessa fondamentale della salute mentale. "L'integrazione può essere sia funzionale che strutturale e si verifica nel nostro cervello, nel nostro corpo e nelle nostre relazioni (p. 230)". La sua esistenza ci permette di capire come si forma il benessere nella nostra vita, mentre la sua assenza porta al malessere (ibid.).

L'opposto dell'integrazione è la rigidità e il caos, che sorgono a causa della disorganizzazione (cfr. Siegel, 2019); vale a dire, l'insufficiente qualità dei processi cognitivi nell'elaborare il flusso di esperienza in un'esperienza coerente, incarnata e ancorata alle relazioni. Se il flusso di esperienza non può scorrere nel processo dell'integrazione, si aggrappa alle sponde del caos e della rigidità.



(immagine 1; Siegel, 2008)

Sia Siegel (2019) che Van der Kolk (2021) concordano sul fatto che, esaminando il Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali V. (Raboch et al., 2015), "ogni sintomo di ogni sindrome può essere riformulato come un esempio di caos, rigidità o entrambi" (Siegel, 2019, p. 230). Allo stesso modo, osservando i disturbi dell'attenzione e dell'attività (come l'ADHD e l'ADD) e le difficoltà di apprendimento (dislessia, disgrafia e altri) possiamo identificare i segni del caos e/o della rigidità (Cozolino, 2013). Pertanto, per aiutare gli studenti a sviluppare i processi e le abilità cognitive dovremmo puntare a sostenere l'auto-organizzazione, l'integrazione e l'apprendimento per gestire il caos e la rigidità.

Una mente sana, organizzata e capace di integrarsi sembra quindi essere una predisposizione per un'educazione di successo, così come per una vita di successo che preveda un rapporto sano con se stessi e con il mondo e che consenta una crescita e uno sviluppo sani della persona.

Anche il processo di costruzione della conoscenza è un fenomeno emergente che nasce dall'attività della nostra mente. **L'individuo costruisce la propria conoscenza afferrando il flusso dell'esperienza** nella propria mente che trasforma il passaggio di informazioni ed energia in esperienza, sulla quale emerge un paesaggio cognitivo (Šíp, 2019). *Questo paesaggio può "apparire solo attraverso l'esperienza dell'individuo (p. 352)", ed "è sempre collettivo, sebbene sia sempre visto da un punto di vista individuale (p. 353)".* Si sviluppa "*nell'esperienza unica di ciascuno di noi (p. 15)"* con il mondo, lasciando emergere il paesaggio della nostra vita. "I processi cognitivi possono essere immaginati come movimenti che scoprono, mappano, affinano gli spazi cognitivi e li collegano in uno scenario emergente, permettendo a una persona di muoversi in modo significativo in questo contesto (p. 356)".

4. Approcci educative esperienziali, incarnati ed espressivi per il benessere mentale

4.1 Educazione Esperienziale

L'apprendimento esperienziale pone una forte enfasi sul **ruolo centrale dell'esperienza nel processo di apprendimento**, come articolato da Kolb (1984). Šíp (2019) sostiene inoltre che la conoscenza si raggiunge nel modo migliore attraverso l'esperienza diretta, in cui gli individui si rapportano con il mondo e si immergono nel flusso dell'esperienza. Questo comprende vari elementi: le informazioni che riceviamo (come i contenuti educativi), le dinamiche relazionali tra noi e il mondo, nonché le nostre risposte interne cognitive, emotive e somatiche agli eventi che si svolgono nel momento presente. L'esperienza è percepita come qualcosa che coinvolge la persona a livello sensoriale, cognitivo, fisico, emotivo, relazionale e riflessivo. L'impegno del soggetto che apprende a tutti questi livelli attiva il suo processo di apprendimento rendendolo olistico.

4.2 Educazione Incarnata

I processi cognitivi (cioè attenzione, percezione, immaginazione, memoria, pensiero e apprendimento) non sono solo una questione di operazioni di pensiero o di mera razionalità, ma sono anche strettamente legati agli stati emotivi e fisici (Damasio, 2006; Šíp, 2019). I processi emotivi e fisiologici svolgono un ruolo significativo nella costruzione della conoscenza (Šíp, 2019).

Hockey e Allen-Collinson (2009) hanno scritto che "conosciamo il mondo attraverso il corpo, così come quel corpo produce il mondo per noi" (p. 117). Da questa prospettiva**, l'esperienza è sempre incarnata e relazionale** e il corpo svolge un ruolo centrale nel dare forma alla nostra esperienza del mondo (van Amsterdam et al., 2017). [citazione integrale da Macrine e Fugate, 2022, p. 17]. Molti studi dimostrano che le esperienze corporee hanno un impatto su quelli che prima erano considerati processi puramente mentali. I ricercatori dimostrano che le azioni corporee (come muovere il braccio) hanno un impatto positivo sui processi di

apprendimento (Glenberg et al., 2008; Kaschak et al., 2005; Macedonia, 2019). Pertanto, **è necessario promuovere un ambiente di apprendimento che permetta di sperimentare attraverso il corpo. Gli approcci espressivi presentano un grande vantaggio in questi processi.**

Quindi, quali approcci metodologici e quali processi di apprendimento proponiamo di utilizzare nelle nostre scuole e in qualsiasi altro contesto educativo? Siamo favorevoli a un'ampia gamma di stili di insegnamento e di processi di apprendimento che coinvolgano attivamente i partecipanti e che si basino sul processo esperienziale dei ragazzi. Queste esperienze dovrebbero essere in qualche modo impegnative, evocare emozioni o sollecitare in qualche modo le domande dei partecipanti. L'efficacia dei metodi esperienziali nel produrre cambiamenti comportamentali duraturi dipende dal loro forte legame con la vita quotidiana, che spesso manca nella scuola tradizionale (Rathunde & Csikszentmihalyim, 2005). Un esempio lampante di ciò si ha quando studenti e insegnanti si impegnano in attività a contatto con la natura. Queste comprendono una serie di metodi esperienziali, da esercizi sensoriali che aumentano la consapevolezza di sé e la connessione con l'ambiente circostante a compiti più avventurosi di problem solving di gruppo. È frequente sentire i partecipanti esprimere il loro stupore nello scoprire nuove sfaccettature delle persone che pensavano di conoscere bene all'interno dei confini di una classe quando interagiscono all'aperto.

Tuttavia, anche le attività al chiuso si dimostrano efficaci nei processi di apprendimento (Tsung & Yu, 2010). Queste includono esercizi di consapevolezza corporea, comunicazione non verbale, gestione delle emozioni, improvvisazione e altri esercizi basati sul teatro. Nel Manuale delle attività, offriamo una spiegazione e vari esempi di attività basate sul teatro d'improvvisazione, il playback theatre, il process drama e il teatro gestaltico.

Attraverso queste attività, i partecipanti possono raggiungere diversi obiettivi di apprendimento, come sviluppare la spontaneità, la creatività, le capacità di comunicazione assertiva, l'empatia, l'adattamento a una situazione inaspettata, la consapevolezza dei propri comportamenti, la fiducia e la coesione del gruppo, la cooperazione e la capacità di gestire i conflitti. Un altro vantaggio consiste nel

generare un'atmosfera rilassata nel gruppo, in cui si possono sviluppare la riflessione e il feedback costruttivo sui processi personali. Il miglioramento delle capacità di comunicazione non verbale va di pari passo con lo svolgimento di questo tipo di attività, migliorando la capacità di prendere decisioni in situazioni importanti.

4.3 Espressività nell'educazione

L'importanza dell'espressività, sia in termini di espressione fisica che emotiva, è strettamente legata al rendimento scolastico. Quando le emozioni positive vengono espresse apertamente all'interno dell'ambiente scolastico, sono direttamente correlate al miglioramento delle capacità accademiche (Hérnandez et al., 2016).

Utilizzare il teatro come metodo educativo significa portare l'espressività nel processo di apprendimento. L'espressività enfatizza e amplifica l'esperienzialità e l'incarnazione nell'apprendimento. Il teatro applicato è un approccio che utilizza il teatro non per scopi artistici, ma come strumento per l'educazione, lo sviluppo personale e sociale o la terapia (Remsová 2011, p. 19). In questo contesto, ci concentriamo specificamente sul teatro associato all'educazione, incorporando elementi teatrali per migliorare il processo di apprendimento. Il teatro incoraggia gli studenti a esplorare vari temi attraverso il gioco di ruolo e l'improvvisazione, enfatizzando lo sviluppo dell'immaginazione, dell'autoconsapevolezza e dell'espressività, oltre a promuovere le abilità sociali nelle interazioni di gruppo (Jackson, 1993; Desiatova, 2009). Inoltre, il teatro migliora il processo di apprendimento promuovendo la consapevolezza incarnata e gli attributi espressivi, facilitando i processi esperienziali e incarnati.

L'efficacia del teatro come strumento didattico risiede nella sua capacità di rendere memorabile l'apprendimento attraverso gli affetti e l'esperienza diretta, rispondendo ai diversi stili di apprendimento (Maley & Duff, 2005). Coinvolge più sensi, tra cui la vista, l'udito e il movimento fisico, consentendo agli studenti di sfruttare i propri punti di forza e di ampliare le proprie strategie di apprendimento (Winston, 2012, p. 7). Combinando linguaggi visivi, uditivi, verbali e cinestesici, il teatro offre vari punti di partenza agli studenti per coinvolgerli attivamente nel contenuto, rafforzando le loro esperienze di apprendimento in modi diversi.

4.4 La consapevolezza attraverso le attività di movimento del corpo

"Il corpo è l'aspetto fisico della personalità e il movimento è la personalità resa visibile". (Whitehouse, 1999, p. 52)

Il senso del corpo e il contatto con il corpo possono essere utilizzati come fonte di informazioni a vari livelli: il corpo vissuto dall'interno, percepito dall'esterno, nel movimento e nelle espressioni non verbali o nel contatto fisico con un altro corpo, come il tatto. L'approccio orientato al corpo di solito integra, piuttosto che sostituire, le interazioni verbali. La propria esperienza del mondo circostante è percepita nel corpo attraverso processi viscerali radicati nell'esperienza emotiva, seguiti dall'attività cognitiva come processo secondario (Payne et al., 2016).

Esercizi di respirazione, body-attunement, mindfulness, e attività di rilassamento possono essere utili per percepire il corpo dall'interno e sintonizzarsi con le sensazioni interne. Porre l'attenzione sulle tensioni somatiche e sulle sensazioni corporee richiama i processi effettivi e i ricordi affettivi più forti. Le attività orientate al corpo aumentano la consapevolezza di sé e aiutano a rallentare o rimandare le risposte automatiche (Tantia, 2016). Allo stesso tempo, la sintonia con il corpo ci fornisce la percezione dell'ambiente in cui ci troviamo; informazioni sulla fiducia, sulla qualità relazionale o sulle emozioni.

Le attività di movimento del corpo possono essere suddivise in due categorie: interne ed esterne. Quelle interne iniziano concentrandosi su un processo affettivo o emotivo già presente, partono dall'interno. Le tecniche esterne hanno lo scopo di stimolare un processo emotivo non ancora riconosciuto o consapevole (Leijssen, 2006).

Creare uno spazio sicuro per le espressioni corporee spontanee e convalidare il corpo nelle attività di educazione incarnata può essere utile per comprendere l'esperienza totale di un altro e per esplorare se stessi (Wengrower, 2016). I movimenti non verbali, come gesti specifici, inflessioni del viso o della voce, possono comunicare emozioni di cui lo studente non è consapevole, che vuole negare o che cerca di nascondere. La consapevolezza del linguaggio del corpo attraverso il

rispecchiamento di posture o movimenti offre qualcosa di diverso dalla narrazione (Leijssen, 2006).

5. L’approccio terapeutico della Gestalt nell’educazione esperienziale

L'educazione esperienziale, l'embodiment e l'espressività sono noti al campo dell'educazione. Tuttavia, se vogliamo concentrarci in modo specifico sulla salute mentale, possiamo affidarci ai principi dell'approccio terapeutico della Gestalt, che è olistico, esperienziale, incarnato e l'espressività è presente nelle sue radici. La terapia della Gestalt vede anche il processo terapeutico e la crescita come un processo di apprendimento esperienziale (Peterson & Kolb, 2018). Il teatro applicato può essere ben integrato nel quadro terapeutico gestaltico, come abbiamo illustrato in precedenza nel lavoro sul teatro gestaltico (Andrasik, 2020; per saperne di più, consultare il Manuale delle attività).

5.1 Perchè l’approccio della Gestalt nell’educazione?

Uno dei fondamenti principali della terapia della Gestalt è che lo sviluppo e la crescita degli individui avvengono attraverso un contatto significativo tra l'organismo umano e il suo ambiente. In effetti, nella Gestalt la salute e la crescita avvengono attraverso l'esperienza del mondo con la massima consapevolezza possibile e l'assimilazione delle novità derivanti da tale contatto.

L'approccio terapeutico della Gestalt è stato introdotto nel mondo scientifico nel 1951 (Perls et al., 2019/1951) e da allora è diventato un approccio alla psicoterapia rispettato in tutto il mondo. La terapia della Gestalt è intesa come un approccio umanistico ed è stata sempre più collegata alle scoperte delle neuroscienze e da alcuni è considerata una terapia di supporto all'integrazione (Philippson, 2018; Taylor, 2014). Fin dalle origini, i fondatori della terapia della Gestalt miravano ad applicarla all'educazione, allo sviluppo organizzativo e alla vita pubblica. Alcune fonti la descrivono come una filosofia e un quadro concettuale che può essere applicato al di là della psicoterapia. Attualmente viene utilizzata anche nell'ambito dello

sviluppo delle organizzazioni (Spagnuolo Lobb & Meulmeester, 2019). Anche la pedagogia della Gestalt è emersa, soprattutto in Nord America (Fiordo, 1981; Woldt, 2009; Peterson a Kolb, 2018) e in modo più evidente in Germania e Austria (Leitmeier, 2010; Petzold a Brown, 1977).

L'approccio della Gestalt comprende elementi provenienti sia dalle tradizioni filosofiche europee, come la fenomenologia, l'esistenzialismo e la psicologia della Gestalt, sia dalle idee del pragmatismo americano relative alla percezione sensoriale, all'estetica e alla concezione generale dell'esperienza. Sulla base delle loro esperienze, gli autori ritengono che l'approccio della Gestalt sia prezioso per l'utilizzo di metodi esperienziali in vari ambiti. Si tratta di un approccio orientato all'esperienza con un quadro teorico e metodi pratici per educare gli insegnanti attraverso l'esperienza e una prospettiva fenomenologica.

5.2 Il significato dell'esperienza nell'approccio gestaltico

In un testo recente, Bourgault duCoudray (2020) dimostra che la teoria e la pratica della terapia della Gestalt possono essere molto utili per descrivere e cogliere l'esperienza in ambito educativo. Come per Dewey, nel quadro terapeutico della Gestalt, l'esperienza ha luogo nello spazio intermedio che chiamiamo *confine di contatto* (cfr. Perls et al., 2019; Philippson, 2018; Spagnuolo Lobb, 2013b). Possiamo immaginarlo come un luogo di contatto tra l'organismo e il suo ambiente in ogni situazione, una sorta di membrana cellulare che permette all'organismo e all'ambiente di interagire, influenzare e co-creare la realtà. L'esperienza si svolge al confine del contatto, nell'interazione tra l'organismo e l'ambiente. La crescita è il risultato del contatto e della sua integrazione nel continuum dell'esperienza (Andrášik, 2023).

Bourgault duCoudray (2020) ritiene che il concetto sia "particolarmente adatto" agli educatori esperienziali (p. 10), perché lavorano proprio in questo spazio in cui si verifica l'esperienza (ibid.). Pertanto, l'esperienza non appartiene all'individuo, ma è una gestalt intersoggettiva co-creata che emerge dalle dinamiche del campo fenomenologico di una data situazione (Spagnuolo Lobb, 2013a).

5.3 Il significato della fenomenologia nell'approccio gestaltico

Nella prospettiva fenomenologica, "*l'esperienza è la fonte della vera conoscenza*" (Spagnuolo Lobb, 2013b, p. 34). La posizione fenomenologica permette di prestare attenzione "*all'esperienza immediata pre-riflessiva"* (Bourgault duCoudray, 2020, p. 9). Percepiamo tale esperienza esteticamente - è "la conoscenza implicita che proviene dai nostri sensi" (Francesetti et al., 2013, p. 64). Questa formulazione teorica della terapia della Gestalt si basa sulle idee dei pragmatisti americani che *"radicano l'esperienza nella sensazione (James, 1980) e la considerano un processo estetico dell'organismo e dell'ambiente in un equilibrio co-creato, dotato di grazia, armonia e ritmo (Dewey, 1934)"* (Spagnuolo Lobb, 2013b, p. 35). Secondo Francesetti (2013), le qualità estetiche descritte da Dewey sono caratteristiche di un'esperienza sana. Considerare l'esperienza da un punto di vista fenomenologico ed estetico significa considerarla da una prospettiva incarnata.

5.4 L'adattamento creativo come via per la salute mentale

Come già detto, l'organismo umano è in costante contatto con l'ambiente (natura, persone...). Quando si cresce e si fa esperienza del mondo, compaiono alcune limitazioni e rigidità nel modo in cui ci confrontiamo con l'ambiente. Sono modi fissi con cui ci relazioniamo a noi stessi, alle altre persone, al mondo. È il modo in cui abbiamo imparato a interagire con l'ambiente.

Queste limitazioni e rigidità sono gli schemi fissi che riducono la capacità di sperimentare l'ambiente e di reagire spontaneamente nel contesto del qui e ora. Nell'approccio della Gestalt questo viene chiamato "adattamento congelato". Uno dei concetti chiave dell'approccio gestaltico è quello di esserne consapevoli e la crescita è legata allo scongelamento di tali schemi e alla ricerca di nuovi modi creativi di adattarsi alle situazioni vissute.

Nel setting terapeutico gestaltico, gli aggiustamenti bloccati sono legati al nostro passato e l'idea è quella di lavorare su nuovi modi di reagire a quelle situazioni, per sostenere un nuovo aggiustamento creativo - un nuovo modo più spontaneo di relazionarsi con l'ambiente dato. Ciò che è fondamentale per costruire un nuovo adattamento creativo è diventare consapevoli di ciò che è rigido (adattamento

congelato) e poi riscoprire la spontaneità nel qui e ora. Nel nostro contesto non si tratta di un setting terapeutico, ma di un setting educativo che utilizza metodi esperienziali, incarnati ed espressivi (improvvisazione, teatro, attività di apprendimento esperienziale) per i suoi benefici. Il teatro, il suo aspetto ludico e la finzione funzionano come palestra di adattamento creativo. In un ambiente sicuro, si possono promuovere nuovi modi di relazionarsi con l'ambiente. (Ad esempio, chi si compiace può essere cattivo con qualcuno, prendersi cura dei propri bisogni, perché il ruolo che interpreto è così. E allo stesso tempo possono sperimentare cosa significa essere un po' come quella persona. Oppure quelli che sono sempre attaccati al telefono possono iniziare a notare la natura circostante). Il processo esperienziale, espressivo e incarnato facilita la riscoperta della spontaneità, il fulcro della salute mentale dal punto di vista gestaltico (Andrasik et al., forth.).

5.4.1 Le 5 abilità di Malcolm Parlett

L'adattamento creativo può essere supportato dall'addestramento delle seguenti cinque abilità di Malcolm Parlett (2003, 2015). Le abilità possono fornire indicazioni su come applicare i principi terapeutici della Gestalt all'educazione. Ci sono cinque aree chiave dello sviluppo umano che sostengono la capacità di essere creativi nell'adattamento e che portano a un modo di esistere soddisfacente. Tutte queste aree sono anche aspetti chiave degli approcci esperienziali, incarnati ed espressivi. Se queste cinque abilità vengono sostenute in un contesto educativo, si contribuisce notevolmente all'adattamento creativo e alla spontaneità, che è un elemento centrale della salute mentale nella prospettiva della gestalt (Parlett, 2003).

L'adattamento creativo può essere supportato da competenze - abilità che possono essere allenate. La loro descrizione la propone Andrasik (Andrasik et al., forth.). Si tratta di capacità di:

1) Consapevolezza di sé – abilità di:
    - Sviluppare la consapevolezza di sé,
    - Integrare le esperienze di vita,
    - Affrontare lo stress,
    - Prestare attenzione a noi stessi,

- Riflettere sulle esperienze personali,
- Essere in grado di descrivere i sentimenti e ciò che accade nel corpo.

2) Rispondere – una capacità di:
    - Rispondere ad un contesto immediato,
    - Adattarsi a circostanze diverse,
    - Riconoscere e risolvere i problemi,
    - Gestire situazioni di crisi,
    - Accettare sfide e correre rischi.

3) Interrelazione – capacità di:
    - creare relazioni diverse con gli altri,
    - co-creare con gli altri, cioè essere in grado di creare qualcosa insieme senza accettare solo gli altri o forzare solo le proprie idee,
    - essere in grado di sintonizzarsi con gli altri,
    - empatizzare e ascoltare,
    - capire il punto di vista dell'altro,
    - cooperare efficacemente.

4) Embodiment – una capacità di:
    - lavorare non solo "nella testa" ma integrare un'esperienza a livello corporeo,
    - usare tutto il corpo per esprimersi,
    - essere sensibili alla percezione sensoriale e ai processi somatici,
    - autoregolarsi,
    - prestare attenzione alla cura della salute

5) Sperimentazione – capacità di:
    - accettare il gioco, la curiosità, la spontaneità e la creatività nella vita come fonti di gioia e vitalità,
    - mettere in discussione gli automatismi e le ripetizioni inconsce,
    - andare verso l'ignoto e provare qualcosa di nuovo
    - accettare ciò che il momento presente offre.

5.5. L’importanza di un ambiente di apprendimento sicuro

Per lo sviluppo delle competenze chiave, Parlett (2003) consiglia un ambiente di apprendimento collaborativo sicuro, solidale e accettante, una sorta di palestra caratterizzata da giocosità e serietà allo stesso tempo, in cui l'individuo si confronta con sfide adeguate (p. 55). In un ambiente di questo tipo, l'individuo trova fiducia in se stesso e nella propria creatività e autenticità, un'esperienza che lo rafforza e lo porta a fare affidamento sulle proprie qualità e competenze.

Il concetto di EEE offre questo spazio sicuro laddove adeguatamente facilitato. La capacità di utilizzare correttamente gli approcci e di lavorare con il gruppo nel modo in cui i partecipanti si sentono abbastanza sicuri da permettersi di uscire dalla loro zona di comfort comporta una richiesta specifica di competenze da parte del facilitatore - l'insegnante. Per saperne di più, consultare il Manuale delle Attività.

6. Abilità e conoscenze necessarie/cruciali degli insegnanti

6.1 Consapevolezza di sé come insegnante

Per avviare l'attuazione di un concetto di salute olistica per gli alunni, il viaggio inizia con l'auto-riflessione e l'auto-consapevolezza dell'insegnante stesso. Nel ruolo di insegnante, l'influenza sulla formazione delle prospettive di salute degli alunni comporta una responsabilità significativa, che comprende contributi sia visibili che nascosti.

L'impegno in quest'area comprende due dimensioni cruciali: lo sviluppo personale e le dinamiche del gruppo classe. Prima di affrontare le attività di insegnamento incarnato e di approccio gestaltico all'interno della classe, è essenziale riconoscere l'importanza, sostenuta dalla ricerca, del lavoro su di sé degli educatori. Questo lavoro preparatorio su di sé è alla base di pratiche didattiche efficaci e svolge un ruolo vitale nel coltivare un ambiente di classe favorevole e accogliente (Malm, 2009). In altre parole, se vogliamo insegnare qualcosa, dobbiamo iniziare da noi stessi. Un insegnante dovrebbe porsi domande come:

- In quale fase del mio sviluppo personale mi trovo?
- Com'è il mio rapporto con il mondo?
- Come sto lavorando con le emozioni?
- Come riesco a leggere le dinamiche di gruppo?
- Com'è la mia salute mentale e come la promuovo?
- Sono personalmente in grado di essere consapevole di me stesso, di rispondere, di interagire, di incarnare e di sperimentare?

Il principio di un funzionamento sano è l'autoregolazione dell'organismo: la consapevolezza è parte integrante del processo di autoregolazione (Carmer & Rouzer, 1974). Nell'approccio della Gestalt, l'esplorazione fenomenologica viene utilizzata per sviluppare la consapevolezza. Yontef descrive la consapevolezza come un'esperienza "*in cui una persona è in contatto con la propria esistenza, con ciò che è", e allo stesso tempo "sa cosa sta facendo e come lo sta facendo, sa che ha altre*

possibilità e che ha scelto di essere tale, che cos'è" (Yontef in Roubal, 2010, p. 165). Secondo Roubal (2010), la consapevolezza è "*un'esperienza attualmente olistica, non solo una riflessione del pensiero*" (ibid.). Pertanto, Burley e Bloom (2008), che combinano il metodo fenomenologico della terapia della Gestalt con le neuroscienze, concludono che la consapevolezza precede l'adattamento cognitivo, affettivo e comportamentale. Se vogliamo imparare dalla riflessione, non è sufficiente avere operazioni di pensiero, dobbiamo avere la capacità di una piena consapevolezza, perché "*senza consapevolezza, l'apprendimento e il cambiamento non sono possibil*i" (Burley e Bloom, 2008, p. 178). Anche Bourgault duCoudray (2020) propone questo principio per la pedagogia esperienziale: la consapevolezza è un prerequisito per l'apprendimento e il cambiamento.

(Benessere) Stili di contatto e autoresponsabilità

Il rapporto sano che porta alla crescita dell'organismo con l'ambiente è caratterizzato dalla creatività e dalla spontaneità con cui si forma il contatto (Spagnuolo Lobb, 2013a). Lo sviluppo umano consiste nel favorire la capacità di adattarsi in modo creativo alla situazione del momento, sulla base della consapevolezza del campo fenomenologico in cui la persona si trova. Questo adattamento creativo e spontaneo avviene sulla base di precedenti esperienze di crescita che sono state assimilate e integrate (ad esempio, sotto forma di riflessione) e che costituiscono quindi uno sfondo esperienziale per il modo in cui agiamo in ogni situazione.

Lo sviluppo di un individuo implica la capacità di adattarsi in modo creativo alla situazione "qui e ora" sulla base della consapevolezza del campo fenomenologico in cui ci si trova. "*Questo adattamento creativo e spontaneo si basa su precedenti esperienze di crescita che sono state assimilate e integrate attraverso la riflessione, formando lo sfondo esperienziale per le proprie azioni in ogni situazione. Nell'affrontare le questioni educative, incoraggia gli insegnanti a pensare alle situazioni pedagogiche invece che a individui isolati, a concentrarsi sul proprio ruolo all'interno di esse e ad assumersi la responsabilità delle proprie azioni*" (Andrasik, 2023).

È necessario che l'insegnante si impegni a cercare un contatto sano e spontaneo con l'ambiente, sia in grado di reagire di conseguenza, sia flessibile almeno fino a un certo punto e non si attenga necessariamente alla preparazione della lezione se l'ambiente immediato (il livello di energia, l'atmosfera in classe, ecc.) non è pronto per ciò che è stato preparato. La capacità di sintonizzarsi e di rispondere al contesto attuale è una competenza cruciale su cui si dovrebbe lavorare.

6.2. Cosa dovrebbe tenere a mente un insegnante?

Nelle scuole c'è un numero considerevole di bambini il cui sviluppo cognitivo, emotivo e biologico è influenzato da condizioni avverse sotto forma di fenomeni socio-patologici, vita in famiglie povere e indebitate, trattamento di malattie o esperienze traumatiche. L'ambiente, la società e le relazioni strette in cui molti bambini crescono possono essere lontani dallo stimolare uno sviluppo sano e allo stesso tempo hanno un carattere formativo fondamentale per lo sviluppo del cervello e dell'intera personalità. I bambini trasferiscono i loro modelli emotivi e comportamentali alle relazioni con i compagni di classe e gli insegnanti (Andrasik, 2023).

6.2.1 Educazione consapevole dei traumi

Il trauma è incorporato nella memoria a lungo termine - esplicita e implicita. La memoria esplicita è legata a ciò che ricordiamo dell'esperienza traumatica, mentre la memoria implicita è connessa alle risposte corporee automatiche, tra cui anche la memoria emotiva che è corresponsabile delle reazioni agli stimoli ambientali, come le sfide sociali e il pericolo (Grégoire et al., 2020). In altre parole, le esperienze traumatiche non elaborate possono condizionare le risposte e i comportamenti degli alunni.

L'educazione informata sui traumi è un approccio che riconosce la prevalenza dei traumi nella vita degli studenti e mira a creare un ambiente di apprendimento sicuro e solidale. L'educazione informata sui traumi riconosce che i traumi possono avere un impatto significativo sulla capacità degli studenti di imparare, concentrarsi e creare relazioni sane. Adottando pratiche informate sui traumi, gli educatori possono comprendere e rispondere meglio alle esigenze degli studenti, favorendo

un'atmosfera di fiducia e sicurezza emotiva. Questo approccio prevede che gli studenti abbiano la possibilità di scegliere, di creare routine prevedibili, di promuovere le capacità di autoregolazione e di offrire sostegno quando necessario. Affrontando i traumi in modo sensibile e compassionevole, l'educazione informata sui traumi aiuta gli studenti a guarire dalle esperienze passate, a costruire la capacità di recupero e a prosperare dal punto di vista accademico ed emotivo. Sottolinea l'importanza che gli educatori siano consapevoli dei potenziali rischi del trauma nei metodi incarnati ed esperienziali e mette in evidenza i benefici della creazione di un ambiente di apprendimento accogliente e sensibile al trauma (Craig, 2016).

Quando gli educatori sanno che uno studente ha subito un trauma, sono più preparati a vedere attraverso i suoi sintomi comportamentali e a sostenere i suoi bisogni educativi ed emotivi. Attraverso le attività di educazione incarnata e l'ambiente scolastico in quanto tale, possono innescare un processo positivo - tenendo presente la fragilità emotiva dello studente che è in gioco e le proprie capacità e fiducia nell'approccio a questi casi. Il National Child Traumatic Stress Network (2008) fornisce un elenco di consigli per gli insegnanti che lavorano con studenti traumatizzati. Tra gli altri, gli autori raccomandano di:

- Riconoscere che i problemi comportamentali possono essere legati al trauma.
- Mantenere le routine per segnalare sicurezza e stabilità.
- Offrire scelte per ripristinare il senso di controllo.
- Fornire ulteriore sostegno e incoraggiamento.
- Stabilire limiti chiari e non punitivi per i comportamenti inappropriati.
- Creare uno spazio sicuro per discussioni aperte.
- Offrire risposte semplici e oneste alle domande degli studenti.
- Prestare attenzione ai fattori scatenanti del trauma nell'ambiente (come rumori forti, luci lampeggianti o stimoli visivi intensi e luminosi, spazi affollati o ristretti, contatto fisico in casi specifici, esposizione a contenuti mediatici violenti o disturbanti, ecc.)
- Comunicare azioni e cambiamenti insoliti.

- Guidare gli studenti verso un supporto adeguato, se necessario (psicologi scolastici, educatori speciali, psicoterapeuti, ecc.).

6.2.2 Il contatto nell'insegnamento incarnato: finalità ed etica della pratica

Poiché il contatto fisico è stato appena menzionato come uno dei possibili fattori scatenanti del trauma, è necessario prestare attenzione a questo aspetto. Esistono vari tipi di contatto, a partire dalla stretta di mano o dall'abbraccio fino a forme più profonde di approccio corporeo intensivo. Il tocco e il contatto corporeo in quanto tali possono essere uno strumento potente per favorire l'intimità di gruppo, il mantenimento e il sostegno e per suscitare l'affetto e l'espressione di sentimenti profondi. Wilhelm Reich, uno dei pionieri del lavoro corporeo, ha sviluppato il concetto di "armatura muscolare", un meccanismo sviluppato nell'infanzia per proteggersi dal dolore emotivo (1936). Egli lo definisce come *"...una condizione che si verifica quando l'energia è legata dalla contrazione muscolare e non fluisce attraverso il corpo*" (Reich, 1936). Si ritiene che il lavoro sul corpo, compreso il tocco, abbia il potenziale di liberare le emozioni contenute.

All'interno dei gruppi, il contatto può mediare interazioni che vanno al di là dei contesti scolastici formali, dove i ruoli sono solitamente ben definiti e rigidi. Tecniche come il gioco di ruolo possono aprire nuovi modi di relazionarsi con gli altri, aiutare le situazioni conflittuali e rendere la vita più difficile o impegnativa per gli individui che dipendevano dai ruoli stabiliti e dalla convalida dei loro ruoli. D'altra parte, è necessario tenere presente che il contatto tra gli adolescenti può essere collegato a numerose paure e tensioni su ciò che è socialmente accettabile e su ciò che può essere preso di mira dagli altri membri del gruppo (Leijssen, 2006). Gli studenti possono sentirsi sopraffatti dall'improvviso e dall'intensità dell'esperienza e, a seconda delle dinamiche di gruppo, potrebbero mancare di compassione e fiducia nei confronti dei compagni e quindi prendere le distanze. Infine, le attività che coinvolgono il corpo e il tatto possono portare direttamente a ricordi affettivi. Soprattutto nei casi di precedenti abusi fisici e altri tipi di traumi legati al contatto fisico e alla violenza, il tatto può essere un pericoloso fattore scatenante che provoca ritraumatizzazione o avversione (Strauss et al., 2019).

In molte culture, la riluttanza a incorporare il contatto fisico rigorosamente non sessuale nei contesti educativi è radicata nel timore di potenziali interpretazioni errate o di invasione dei confini personali. Nel panorama educativo odierno, le preoccupazioni per i tocchi inappropriati hanno portato a una significativa rinuncia a incorporare il tocco come mezzo di sostegno, connessione e costruzione di relazioni (Piper et al., 2006). Tuttavia, è importante riconoscere che il contatto non sessuale può svolgere un ruolo cruciale nel promuovere la fiducia, l'empatia e il benessere emotivo tra studenti ed educatori (Richmond & McCroskey, 2000).

Le attività teatrali, in particolare, forniscono un contesto sicuro e strutturato per esplorare il tocco non sessuale in modo controllato e rispettoso. Introducendo queste forme di contatto all'interno dei confini della pedagogia teatrale, gli educatori possono creare un ambiente favorevole e inclusivo in cui l'interazione fisica serve come strumento di apprendimento, espressione emotiva e costruzione di legami significativi tra gli individui.

Dal punto di vista etico, è essenziale mantenere un approccio rispettoso e affidabile e predefinire confini chiari. La responsabilità dell'educatore è quella di promuovere una discussione aperta su argomenti legati alle dinamiche erotiche nel lavoro corporeo e di aiutare gli studenti a stabilire limiti sani all'interno del gruppo.

6.3 Implementazione dell'approccio nel sistema dell'istruzione formale

6.3.1. Terapia vs Terapeutico

Gli educatori che si impegnano in attività legate alle emozioni e allo sviluppo personale degli studenti si trovano spesso a dover distinguere tra ciò che è terapia e ciò che è terapeutico. Il dilemma nasce dal fatto che le attività inizialmente concepite come terapeutiche e potenzialmente benefiche possono evolvere in sessioni terapeutiche indesiderate. Il danno potenziale in queste situazioni è che gli studenti non hanno richiesto né acconsentito a partecipare a questi processi terapeutici imprevisti.

Evidenziare questa distinzione è fondamentale, in quanto serve non solo a tutelare gli educatori, ma anche a sostenere gli studenti nel loro percorso di apprendimento, assicurando loro sicurezza e piacere nel processo di apprendimento. Sebbene diverse attività possano essere considerate terapeutiche nel senso che contribuiscono al benessere mentale ed emotivo (ad esempio, ascoltare musica senza causare danni o disturbi, partecipare alla danza senza danni fisici o partecipare al teatro per alimentare la creatività, la spontaneità o le capacità di comunicazione), queste attività rimangono distinte dai processi terapeutici formali.

Nell'ambito del progetto Edu-Gestalt, l'attenzione si concentra su un quadro educativo e terapeutico, piuttosto che sulla partecipazione alla terapia stessa. Le risorse, i metodi e gli approcci del progetto volti a promuovere la salute mentale positiva degli studenti possono effettivamente avere un impatto benefico, ma non sono intesi come parte di un processo terapeutico formale. L'obiettivo primario dei metodi e delle tecniche proposte in Edu-Gestalt è stabilire uno spazio sicuro e di supporto per l'esplorazione di argomenti critici, tra cui l'immagine di sé degli studenti, la regolazione emotiva, l'empatia, gli stili di comunicazione, le strategie di risoluzione dei conflitti e i confini personali. È importante che queste discussioni si svolgano all'interno dell'ambiente scolastico e nel contesto delle relazioni in corso tra i membri della classe e con il personale scolastico.

Il panorama educativo è ricco e diversificato e riflette l'esistenza di studenti con un'ampia gamma di patologie mentali o fisiche, varie forme di trauma e un caleidoscopio di contesti familiari e culturali. All'interno di questo mosaico, gli studenti rappresentano anche diversi status socio economici (SEC). Questa diversità rappresenta sia un'opportunità che una sfida per gli educatori e le istituzioni. Sottolinea la necessità di strategie didattiche inclusive e adattabili, in grado di soddisfare le esigenze e le esperienze uniche di ogni studente. Riconoscere questa diversità non è solo essenziale per promuovere un ambiente di apprendimento solidale ed equo, ma anche per garantire che ogni studente possa prosperare a livello accademico e personale.

6.3.2. Passo dopo passo

Avere una propria esperienza è sempre un enorme vantaggio quando si introduce qualcosa di nuovo, soprattutto quando si tratta di tecniche di apprendimento esperienziale. Consigliamo vivamente a un lettore appassionato di iniziare a provare personalmente qualcosa di simile prima di portare le pratiche in classe. Ogni esperienza è unica e, in un certo senso, impossibile da trasferire e non siamo favorevoli a che gli insegnanti provino “semplicemente” a copiare e implementare le attività. Al contrario, trovare un significato in questo approccio ed essere disposti a educare se stessi a modi di insegnamento esperienziali, incarnati ed espressivi avrebbe molto senso per i partner del progetto.

Quindi, come iniziare? Un modo semplice per fare esperienza sarebbe quello di cercare un corso di apprendimento esperienziale nel vostro Paese, oppure potete intraprendere un viaggio nell'improvvisazione teatrale. Si può leggere un po' della sua storia nel Manuale delle attività, dove si scopre anche che è abbastanza facile frequentare qualche forma di corso di improvvisazione applicata. Sono molto diffusi in Europa e negli Stati Uniti e molto spesso sono incentrati sullo sviluppo personale. Fare piccoli giochi e attività, scoprire, incarnare e comprendere i principi e i vantaggi dell'improvvisazione può essere un ottimo punto di partenza per arricchire il vostro stile di insegnamento e introdurre l'EEE nella vostra classe. Cercate di trovare corsi di improvvisazione nella vostra zona.

L'improvvisazione applicata è stata riconosciuta come corso obbligatorio per gli studenti di Educazione Sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Masaryk di Brno, essendo la prima università della Repubblica Ceca con un corso obbligatorio su questo strumento. Inoltre, l'improvvisazione è stata sostenuta dal Ministero dell'Istruzione francese come strumento di apprendimento (Eduscol, 2017 in Hainselin a kol. 2018).

Un'altra opzione è quella di mettersi in contatto con l'organizzazione nazionale partner del progetto Edu-Gestalt. Loro stessi offrono corsi di formazione o possono condividere con voi alcune risorse e consigli interessanti e preziosi.

Tuttavia, se siete già esperti o non sentite di volervi formare da soli, vorremmo presentarvi il MANUALE delle attività dove potreste trovare molta ispirazione.

7. Sintesi del progetto

Questo progetto è iniziato nella primavera del 2022. Nel giugno dello stesso anno si è tenuto il primo incontro di persona a Brno (CZ). A quel punto, avevamo già preparato molti materiali online e avevamo ben chiari i nostri obiettivi e il nostro gruppo target.

Nell'autunno del 2022 ci siamo riuniti nuovamente a Sabaudia (IT); ogni organizzazione ha condiviso gli approcci in cui aveva maggiore esperienza. Abbiamo anche scritto parte dell'articolo e del manuale, continuando con idee più specifiche su ciò che vogliamo condividere nei laboratori per insegnanti e operatori della scuola secondaria.

Nella primavera del 2023 ci siamo incontrati di nuovo e presto abbiamo iniziato a svolgere i workshop promessi in ogni Paese per invitare gli insegnanti a sperimentare l'approccio EDU-Gestalt e per chiedere loro un feedback sulle attività descritte nel Manuale delle attività. Pertanto, i testi stavano ottenendo una cornice nitida ed erano pronti per essere utilizzati nella formazione internazionale finale nell'agosto 2023 (SPA). Insegnanti e operatori giovanili provenienti da Italia, Repubblica Ceca e Spagna si sono riuniti per trascorrere una settimana sperimentando l'approccio in un contesto collaborativo.

L'autunno 2023 ha portato la finalizzazione dei testi, la presentazione dei materiali, l'aggiornamento del pubblico con le newsletter e la preparazione di tutti i materiali per il mondo.

Grazie per aver contribuendo a questo progetto condividendo i principi dell'EDU-Gestalt nelle scuole e in altri ambienti giovanili intorno a voi. Non è solo un contributo a questo progetto, ma un passo significativo verso l'arricchimento delle pratiche educative a livello globale.

8. Allegato

Embodied Learning: evidenze scientifiche

1.0 INTRODUZIONE

In questa sezione del manuale, presentiamo alcune evidenze neuroscientifiche a sostegno degli approcci embodied (incarnati) dell'apprendimento esperienziale e le loro relazioni con il benessere degli individui. L'attuale conoscenza scientifica sulla struttura e sul funzionamento del cervello e della mente umana[1] in quanto tale ha influenzato la comprensione del processo di apprendimento e di seguito ha dato origine a programmi scolastici che contribuiscono a favorire un apprendimento più efficace e allo stesso tempo supportano il benessere degli individui e delle comunità scolastiche.

La prospettiva tradizionale dell'apprendimento, visto come attività puramente cognitiva e disincarnata, si rivela non più adeguata nel mondo attuale in cui la fluidità dell'esperienza sul campo e la sempre presente comunicazione online, attraverso i social media, provocano nei giovani la perdita di motivazione nei confronti della scuola tradizionale e un aumento dei problemi di salute mentale legati alla disincarnazione e alla desensibilizzazione. Il campo delle neuroscienze fornisce spiegazioni più complete che riconoscono l'interazione tra corpo, cervello e relazioni nell'esperienza del mondo. Nei paragrafi seguenti presentiamo il ruolo dell'*embodiment* (incarnazione) e dell'interazione sociale nell'apprendimento a sostegno della salute mentale nel contesto scolastico, che sta diventando necessario nella prevenzione e nell'affrontare le sfide degli adolescenti.

2.0 TEORIA DELL' EMBODIMENT

Embodiment, come definito da Lindgren e Johnson-Glenberg (2013), si riferisce alla messa in atto di conoscenze e concetti attraverso l'attività corporea. Recentemente, la "*embodied cognition*" ha esteso la sua concezione alla cosiddetta "**cognizione delle 4E**", in cui la cognizione non è solo *embodied* (incarnata), ma *embedded* (incorporata), *extended* (estesa), ed *enacted* (agita) (Gallagher citato in

Rowlands, 2010). La teoria dell'embodiment afferma che il cervello non è isolato dal resto del corpo e non è l'unico responsabile della cognizione, ma piuttosto una componente impegnata nell'elaborazione delle percezioni sperimentate in tutto il corpo. Questa teoria emerge dal quadro della "embodied cognition", dove mente e corpo sono considerati aspetti interconnessi e integrati che contribuiscono a modellare i nostri processi mentali e cognitivi. La teoria sottolinea che la mente umana è fondamentalmente influenzata dalla presenza di un corpo fisico (il proprio e quello degli altri) e dall'interazione con il mondo circostante (Damasio, 2005; Gibbs, 2005). Pertanto, le esperienze corporee hanno un innegabile impatto su processi che prima erano considerati puramente mentali.

A prova di ciò, in alcune ricerche scientifiche è stato dimostrato che le azioni corporee, come i movimenti delle braccia, possono influenzare i processi di apprendimento, evidenziando l'interazione tra abilità motorie e cognitive (Glenberg et al., 2008; Kaschak et al., 2005). Alla luce delle conoscenze odierne è innegabile che il corpo è direttamente coinvolto nella cognizione (Shapiro, 2007; Macrine e Fugate, 2022), piuttosto che secondario rispetto alla cognizione.

I nostri corpi sono collegati all'esperienza vissuta attraverso il coinvolgimento sensoriale con l'ambiente. La teoria ecologica di James Gibson rifiuta la dicotomia tra azione e percezione, sottolineando la natura intrecciata di attività cerebrali, corpo, percezione, azione e cognizione (Gibson, 1979; Garbarini & Adenzato, 2004). La struttura della cognizione incarnata riconosce e indaga questa relazione inseparabile tra mente e corpo, offuscando i confini tra processi fisici e mentali.

In altre parole, il riconoscimento del ruolo dell'embodiment nell'apprendimento può essere visto, dopo molti secoli, come un riconoscimento dell'errore di Cartesio attraverso il quale il corpo e la mente erano visti come separati e di natura gerarchica. Questo ci conduce al concetto di unità tra corpo e psiche che è stato promosso dagli antichi greci (Spatafora, 2011) e che viene riscoperto dalla filosofia moderna (cfr. Merleau-Ponty, 1962) e dalle neuroscienze contemporanee (Macrine & Fugate, 2022; Newen et al., 2020). Il concetto di cognizione incarnata fonda la cognizione sull'attività sensoriale e motoria. Di conseguenza, la psicologia cognitiva ha subito uno spostamento teorico per riconoscere che l'elaborazione sensomotoria

è fondamentale per la comprensione delle informazioni (Smith & Sheya, 2010). La teoria dell'embodiment comprende una varietà di teorie accomunate da due assunti principali: (1) che la cognizione coinvolge interazioni corporee con il mondo e (2) che queste interazioni sono rappresentate nel cervello (Barsalou, 2008; Lakoff & Johnson, 1999). Le implicazioni di queste scoperte per l'educazione portano chiaramente alla promozione di metodologie che coinvolgono il corpo, come l'apprendimento esperienziale, l'educazione all'aperto o il teatro nell'educazione nelle sue varie forme.

2.1 L'ESPERIENZA E IL CERVELLO

Il cervello umano, composto da miliardi di neuroni e connessioni complesse, è un sistema altamente sofisticato influenzato dalle esperienze. È organizzato in diversi livelli e strutture che lavorano insieme in armonia ed in connessione con l'intero corpo e le relazioni interpersonali (Siegel, 2019). Questi sistemi sono interconnessi e influenzati dall'integrazione neurale e dall'esperienza, che gioca un ruolo fondamentale. Le esperienze precoci modellano sin da subito le interazioni sinaptiche, la regolazione dello stress, l'espressione genica e lo sviluppo strutturale del cervello. Alcune esperienze attivano percorsi specifici nel cervello, definiti "*attesi dall'esperienza*", mentre il mantenimento e il perfezionamento dei circuiti neurali si basano su processi "*dipendenti dall'esperienza*"; la mancanza di esperienza può portare alla morte delle cellule o a una diminuzione delle connessioni sinaptiche. La maturazione attesa e quella dipendente dall'esperienza sono parte integrante dei sistemi sensoriali del cervello (Shonkoff, 2000). Le esperienze attivano il flusso di energia verso specifiche regioni cerebrali, favorendo lo sviluppo del cervello e influenzando anche il modo in cui la mente elabora questa energia e queste informazioni, attribuendo loro un significato che gioca un ruolo cruciale nell'apprendimento e influenzando direttamente l'espressione genica, creando esperienze caratteristiche che danno forma allo sviluppo del cervello. Il processo di apprendimento è sostenuto dalla plasticità del cervello e dalla sua capacità di formare e modificare le connessioni neurali. La ricerca sulle neuroscienze educative sottolinea la relazione circolare tra stimoli ambientali e adattamento cerebrale.

L'educazione esperienziale, che si concentra sulla riflessione sugli effetti di benessere psicologico delle esperienze corporee, promuove la consapevolezza delle esperienze interiori e favorisce il benessere sia a livello psico-somatico che di connettività neurale (Sigel, 2001; Bourgault duCoudray, 2020).

Il ruolo dei processi sensoriali e motori è un argomento di studio centrale nelle scienze cognitive rispetto al ruolo potenziale nell'elaborazione concettuale. I ricercatori hanno dimostrato l'influenza delle manipolazioni sensomotorie sulla cognizione, come la presentazione spaziale e temporale astratta (Loeffler et al., 2016), il recupero della memoria (Dijkstra et al., 2007), l'elaborazione dei numeri (Fischer et al., 2004) o il processo decisionale (Lepora e Pezzulo, 2015). Queste ricerche evidenziano l'interconnessione delle abilità cognitive con il corpo, le esperienze sensomotorie e l'ambiente. Secondo la prospettiva embodied, l'interazione tra abilità senso motorie e cognitive è bidirezionale e dinamica, come dunque supportato dall'evidenza empirica. Infatti, diverse ricerche hanno dimostrato che i cambiamenti nella cognizione sono associati a cambiamenti corporei (Hommel e Kibele, 2016) e che le prestazioni cognitive traggono beneficio da istruzioni che attivano le esperienze corporee attraverso analogie corporee (Pouw et al., 2016) o l'impegno in azioni fisiche (Lozada e Carro, 2016). Questi risultati sottolineano la relazione reciproca tra processi cognitivi e impegno corporeo in un contesto incarnato.

Le *esperienze sensoriali* (olfatto, gusto, suono, tatto, vista, ecc.) sono essenziali per memorizzare ed elaborare nuove informazioni. Sebbene queste sensazioni abbiano origine nei sensi del corpo, vengono registrate nel sistema neurologico, persistendo all'interno dell'individuo e fungendo da base di confronto per le esperienze future. Quando gli esseri umani pensano a concetti appresi da tempo, si attivano aree cerebrali specifiche associate a tali concetti (Pulvermüller, 2013). È interessante notare che queste attivazioni avvengono spesso in modo inconsapevole e sono legate ai processi empatici innescati dalle esperienze sensoriali. I ricordi delle conoscenze precedenti relative a queste sensazioni vengono automaticamente richiamati, contribuendo all'esperienza estetica complessiva. La nozione di esperienza estetica è di particolare interesse per noi in quanto crea un ponte con

l'approccio terapeutico gestaltico che delinea una connessione diretta tra l'esperienza estetica e un processo di contrazione sano.

2.2 IL CERVELLO SOCIALE

Come si è detto, lo sviluppo e il funzionamento del cervello sono influenzati da fattori interconnessi come l'esperienza, l'espressione genica, l'attività mentale, il comportamento e l'interazione ambientale. Questi fattori modellano la struttura del cervello e hanno un impatto significativo sui processi cognitivi e sul funzionamento tipico (Cozolino, 2013; Damasio, 2000; Gilbert, 2019). La ricerca suggerisce che gli stimoli sociali e l'impegno ambientale promuovono una maggiore riserva cognitiva e migliorano la plasticità cerebrale, portando a cervelli più adattabili e resilienti (Cozolino, 2013). Il cervello umano è anche un organo sociale che si è evoluto per elaborare informazioni sociali (Gilbert, 2019). Ciò è in linea con l'approccio socio-costruttivista all'educazione, in cui la conoscenza è co-costruita dallo studente, sulla base dell'esperienza archiviata attraverso il processo sociale che è olistico e affronta tutti gli aspetti della personalità umana (cfr. Beck & Kosnik, 2006). È dimostrato che i sistemi dei neuroni specchio e il sistema di mentalizzazione, che svolge un ruolo chiave nel pensiero e nell'apprendimento per tutta la vita (Clark & Dumas, 2015), sono coinvolti nell'apprendimento sociale (Clark & Dumas, 2015; Sperduti et al., 2014) e che l'interazione sociale reciprocamente coinvolgente all'interno del processo di apprendimento esperienziale stimola i circuiti della dopamina e quindi aumenta la motivazione (Clark & Dumas, 2015).

Secondo il modello triangolare di Siegel, il cervello, la mente e le relazioni interagiscono attraverso il flusso di energia e informazioni. Le esperienze interpersonali, in particolare all'interno delle relazioni, influenzano la struttura e il funzionamento del cervello, influenzando la memoria, le emozioni e la consapevolezza di sé. La neuroplasticità consente al cervello di modificarsi continuamente nel corso della vita in base alle esperienze vissute (Damasio, 2000; Siegel, 2019). I neuroni specchio influenzano il processo di apprendimento, in quanto sono responsabili dell'empatia e della comprensione delle azioni e dei sentimenti altrui e delle relazioni interpersonali grazie alle emozioni, generate attraverso i marcatori somatici, che facilitano l'elaborazione delle informazioni e la

memoria. Regolare le emozioni e favorire relazioni sicure nei contesti educativi ha un impatto positivo sull'apprendimento, sulla gestione dello stress e sulla plasticità neurale (Cozolino, 2013; Gilbert, 2019). L'integrazione, come descritto da Siegel, è fondamentale per la salute mentale. Comporta la regolazione del flusso di energia e di informazioni all'interno del cervello, del corpo e delle relazioni. La mente comprende l'esperienza soggettiva, la coscienza, l'elaborazione delle informazioni e l'auto-organizzazione e attraverso l'integrazione promuove la coerenza e le risposte adattive. L'assenza di questi processi porta alla disorganizzazione e alla difficoltà di elaborare le esperienze, difatti i disturbi dell'attenzione e dell'apprendimento spesso riflettono segni di caos e rigidità. Favorire questi aspetti e la capacità di affrontare il caos e la rigidità è fondamentale nell'educazione a processi e abilità cognitive sane; una mente sana, caratterizzata dall'integrazione e dalla capacità di integrazione, contribuisce al successo scolastico, alla crescita personale e a relazioni sane con se stessi e con il mondo (Siegel, 2019; Cozolino, 2013).

2.3 EDUCAZIONE E SALUTE MENTALE

Il rapporto tra salute mentale e istruzione è interconnesso, poiché un'istruzione di qualità promuove il benessere mentale e lo sviluppo cognitivo. Per questo motivo, nei contesti educativi ci si dovrebbe concentrare maggiormente sulla promozione della salute mentale che migliora in primo luogo il benessere generale, il funzionamento sociale e infine i risultati scolastici. È stato dimostrato che gli approcci che comprendono metodi espressivi, esperienziali ed incarnati facilitano l'espressione emotiva, le relazioni positive e il benessere mentale generale. Per concludere, l’embodied learning, che enfatizza l'integrazione del corpo nell'educazione, si allinea ai principi dell'apprendimento esperienziale e riconosce l'interconnessione tra apprendimento, emozioni e corpo. Pertanto si evidenzia l'importanza di considerare gli aspetti fisici, sociali ed emotivi nelle pratiche educative per promuovere l’ apprendimento efficace e la salute mentale degli studenti (Bourgault du Coudray, 2020; Stolz, 2015).

9. Realizzato da:

Red Europea Los Jóvenes Importan Ahora (Youth Matters Now)

Calle Capitán Balaca 12, 2B, 30003, Murcia

SPAIN

Partners del progetto:

Kamaleonte

Via Don Morosini 26, 04100, Latina

ITALY

Zázemí – terapeutické centrum, z.s.

Hlinky 34, 60200, Brno

CZECH REPUBLIC

Sapienza Università di Roma

Piazzale Aldo Moro 5, 00185, Roma

ITALY

Clausola di esclusione della responsabilità: il sostegno della Commissione europea alla realizzazione di questa guida non costituisce un'approvazione del contenuto, che riflette esclusivamente il punto di vista degli autori, e la Commissione non è responsabile dell'uso che può essere fatto delle informazioni in essa contenute.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

10. Elenco dei riferimenti

Andrášik, T. (2020). Gestalt Theatre – Integrace aplikovaného dramatu do gestalt terapie. *Psychoterapie*, 14(2). s. 147-169. Text in English.

Barry, M. M., Clarke, A. M., & Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. Health Education, 117(5), 434-451. https://doi.org/10.1108/HE-11-2016-0057

Birgitte, M. (2009) Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education, *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 77-91, doi: 10.1080/02607470802587160.

Bourgault du Couldray, Ch. (2020). Theory and Praxis in Experiential Education: Some Insights from Gestalt Therapy. *Journal of Experiential Education*. 43(2). 156-170. https://doi.org/10.1177/1053825920904387.

Carmer, J. C., & Rouzer, D. L. (1974). Healthy Functioning from the Gestalt Perspective. *The Counseling Psychologist,* 4, 20-23. https://doi.org/10.1177/001100007400400408.

Craig, S. E. (2016). *Trauma-sensitive Schools: Learning Communities Transforming Children's Lives*, K-5. US: Teachers College Press.

Damasio, A. R. (2006). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Penguin Books.

Damasio, A. (2012). *Self comes to mind: Constructing the conscious brain*. Vintage.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). Enhancing students' social and emotional development promotes success in school: Results of a meta-analysis. Child Development, 82, 474-501.

Chvála, V., & Trapková, L. (2002). Social uterus as a metaphor for the family. Human Affairs, 12, 88-102. Online: https://www.sktlib.cz/?p=462.

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., Marks, J. S. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*. 14(4). p. 245-258.

Glenberg, A. (2008). Embodiment for education. In: Calvo P, Gomila A (eds) *Handbook of Cognitive Science: An Embodied Approach*, pp. 355–371. London: Elsevier Science.

Grégoire, L., Gosselin, I., & Blanchette, I. (2020). The impact of trauma exposure on explicit and implicit memory, Anxiety, Stress, & Coping, 33(1), 1-18, doi: 10.1080/10615806.2019.1664477.

Hainselin, M., Aubry, A., & Bourdin, B. (2018). Improving Teenagers' Divergent Thinking with Improvisational Theater. *Frontiers in Psychology*, 9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01759.

Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Van Schyndel, S. K., Spinrad, T. L., Silva, K. M., Berger, R. H., Diaz, A., Terrell, N., Thompson, M. S., & Southworth, J. (2016). Emotional expression in school context, social relationships, and academic adjustment in kindergarten. *Emotion, 16*(4), 553–566.

Hommel, B., & Kibele, A. (2016). Down with retirement: Implications of embodied cognition for healthy aging. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1184. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01184

Jackson, A. (1993). *Learning through theatre*. GBR: Routledge.

Leijssen, M. (2006). Validation of the Body in Psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology,* 4(2); 126-146.

Lisi, G. (2022). 'Too many BeEPs in our teens!' Behavioral and emotional problems in a large group of Italian adolescents. *Psychological Medicine*, 52, 1040–1049.

Lozada, M., & Carro, N. (2016). Embodied action improves cognition in children: Evidence from a study based on Piagetian conservation tasks. *Frontiers in Psychology, 7*, 393. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00393

Macedonia, M. (2019). Embodied Learning: Why at School the Mind Needs the Body. *Frontiers in Psychology,* 10(2098).

Newen, A., De Bruin, L., & Gallagher, S. (Eds.). (2020). 4E cognition: Historical roots, key concepts, and central issues. In *The Oxford Handbook of 4E Cognition* (pp. 3–18). Oxford University Press.

Orel, M. (2019). *Anatomie a fyziologie lidského těla.* Grada.

Parlett, M. (2003). Creative abilities and the art of living well. In M. Spagnuolo Lobb & N. Amendt-Lyon (Eds.). *Creative License: The Art of Gestalt Therapy* (s. 53-62). Wien: Springer-Verlag Wien

Parlett, M. (2015). *Future Sense: Five Explorations of Whole Intelligence for a World that is Waking Up*. Leicestershire: Matador

Payne, H., Warnecke, T., Karkou, V., & Westland, G. (2016). A comparative analysis of body psychotherapy and dance movement psychotherapy from a European perspective. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy,* 11(2–3); 144–166. https://doi.org/10.1080/17432979.2016.1165291.

Piper, H., Powell, J., & Smith, H. (2006). Parents, Professionals, and Paranoia: The Touching of Children in a Culture of Fear. *Journal of Social Work*, 6(2), 151-167. https://doi.org/10.1177/1468017306066742.

Pouw, W. T., van Gog, T., Zwaan, R. A., and Paas, F. (2016). Augmenting instructional animations with a body analogy to help children learn about physical systems. *Front. Psychol*. 7:860. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00860.

Rathunde, K. & Csikszetnmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *Am. J. Educ.* 111, 341–371.

Reich, W. (1936). *The sexual revolution.* Farrar, Straus and Giroux: New York.

Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (2000). *Nonverbal Behavior in Interpersonal Relations* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Robles, A., Gjelsvik, A., Hirway, P. (2019). Adverse Childhood Experiences and Protective Factors with School Engagement. *Pediatrics*. 144(2).

Siegel, D. J. (2019). The mind in psychotherapy: An interpersonal neurobiology framework for understanding and cultivating mental health. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 92(2), 224–237.

Siegel, D. J. (2020). *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are* (third edition). Londýn: The Guilford Press

Solmi, M., Radua, J., Olivola, M. et al. (2021). Age at onset of mental disorders worldwide: large-scale meta-analysis of 192 epidemiological studies. *Molecular Psychiatry*. https://doi.org/10.1038/s41380-021-01161-7.

Strauss, T., Rottstädt, F., Sailer, U., Schellong, J., Hamilton, P. J., Raue, C., Weidner, K., Croy, I. (2019). Touch aversion in patients with interpersonal traumatization. *Depression and Anxiety,* 36(7); 635-646. https://doi.org/10.1002/da.22914.

Šíp, R. (2019). *Proč školství a jeho aktéři selhávají. Kognitivní krajiny a nacionalismus*. Brno: Masarykova univerzita.

Tantia, J. F. (2016). The interface between somatic psychotherapy and dance/movement therapy: A critical analysis. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy,* 11 *(*2–3); 181–196. https://doi.org/10.1080/17432979.2015.1109549.

Trapková, L., & Chvála, V. (2017). *Rodinná terapie psychosomatických poruch: [rodina jako sociální děloha].* Praha: Portál.

Tsung-Yu Liu, Yu-Ling Chu, (2010). Using ubiquitous games in an English listening and speaking course: Impact on learning outcomes and motivation, *Computers & Education*, 55(2), 630-643.

Van Der Kolk, B. (2021). *Tělo sčítá rány*. Brno: Jan Melvil Publishing.

Wengrower, H. (2016). The creative-artistic process in dance movement therapy. In S. Chaiklin & H. Wengrower (Eds.), *The art and science of dance movement therapy: Life is dance*, 2, 13–32. Routledge.

Whitehouse, M.S. (1999). Physical movement and personality. In J. Adler & J. Chodorow (Eds.), Authentic *movement, a collection of essays by Mary Starks Whitehouse,* 51-57. London: Jessica Kingsley.

World Health Organization. (2017). *Survey of adverse childhood experiences in the Czech Republic*. Denmark: WHO Regional Office for Europe.

Bibliografia dell'articolo

Barsalou, L. W. (2008). *Grounded cognition*. Annual Review of Psychology, 59, 617–645.

Bourgault du Coudray C., (2020). *Theory and Praxis in Experiential Education: Some Insights from Gestalt Therapy*. Journal of Experiential Education.

Cozolino, L. (2013). *The social neuroscience of education: Optimizing attachment and learning in the classroom.* W. W. Norton & Company.

Damasio, A. R., (2000). *Emozione e Coscienza*. Adelphi.

Damasio, A. R. (2005). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Pen- guin. (Original work published 1994).

Dijkstra, K., Kaschak, M. P., & Zwaan, R. A. (2007). *Body posture facilitates retrieval of autobiographical memories*. Cognition 102, 139–149. doi: 10.1016/j.cognition.2005.12.009.

Fischer, M. H., Warlop, N., Hill, R. L., & Fias, W. (2004). Oculomotor bias induced by number perception. Exp. Psychol. 51, 91–97. doi: 10.1027/1618-3169.51.2.91.

Garbarini, F., & Adenzato, M. (2004). At the root of embodied cognition: Cognitive science meets neurophysiology. Brain and Cognition, 56, 100-106.

Gibbs, R. (2005). *Embodiment and cognitive science*. New York, NY: Cambridge University Press.

Gilbert, P. (2019). *Psychotherapy for the 21st Century: An integrative, evolutionary, contextual, biopsychosocial approach.* Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 92, 164–189. https://doi.org/10.1111/papt.12226

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Glenberg, A. M., Sato, M., Cattaneo, L., Riggio, L., Palumbo, D., & Buccino, G. (2008). *Processing abstract language modulates motor system activity.* The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 61, 905–919.

Hommel, B., and Kibele, A. (2016*). Down with retirement: implications of embodied cognition for healthy aging*. Front. Psychol. 7:1184. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01184

Kaschak, M. P., Madden, C. J., Therriault, D. J., Yaxley, R. H., Aveyard, M., Blanchard, A. A., & Zwaan, R. A. (2005). *Perception of motion affects language processing.* Cognition, 94, B79–B89.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York, NY: Basic Books.

Lepora, N. F., & Pezzulo, G. (2015). *Embodied choice: how action influences perceptual decision making*. PLoS Comput. Biol. 11: e1004110. doi: 10.1371/journal.pcbi.1004110

Lindgren, R., & Johnson-Glenberg, M. (2013). *Emboldened by embodiment: Six precepts for research on embodied learning and mixed reality*. Educational Researcher, 42, 445–452.

Loeffler, J., Raab, M., and Cañal-Bruland, R. (2016). *A lifespan perspective on embodied cognition*. Front. Psychol. 7:845. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00845

Lozada, M., & Carro, N. (2016). *Embodied action improves cognition in children: evidence from a study based on piagetian conservation tasks*. Front. Psychol. 7:393. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00393

Macrine, S. L., Fugate, J. M.B., (2022). *Movement matters. How embodied cognition informs teaching and learning.* Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Pouw, W. T., van Gog, T., Zwaan, R. A., & Paas, F. (2016). *Augmenting instructional animations with a body analogy to help children learn about physical systems.* Front. Psychol. 7:860. https://doi: 10.3389/fpsyg.2016.00860.

Pulvermüller, F. (2013). How neurons make meaning: Brain mechanisms for embodied and abstract-symbolic semantics. Trends in Cognitive Sciences, 17, 458–470.

Restori, A. (2013). *Embodiments, il corpo in relazione.* Cambiamenti, vol.1, 7-13.

Rowlands, M. (2010). *The new science of the mind: From extended mind to embodied phenomenology*. Cambridge, MA: MIT Press.

Siegel, D. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.

Siegel D., (2019). *An interpersonal neurobiology framework for understanding and cultivating mental health*. Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice.

Síp, R. (2019). *Proč školství a jeho aktéři selhávají*. Kognitivní krajiny a nacionalismus. Brno: Masarykova univerzita

Shapiro, L. (2011). *Embodied Cognition*. Oxon, UK: Routledge.

Shonokoff, J.P., & Philips D.A., (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood development*. National Research Council.

Smith, L. B., & Sheya, A., (2010). *Is cognition enough to explain cognitive development?* Topic in Cognitive Science.

Spatafora, G. (2011). *La fisiologia delle passioni in Omero*. Quaderni di Gestalt, XXIV, 2, pp. 53–57.

Stolz, S.A. (2015). *Embodied learning*. Educational Philosophy and Theory, Vol. 47/5.

---

[1] Le attuali teorie della mente non considerano la mente come un'entità racchiusa nel nostro cranio, ma come un processo incarnato e relazionale che collega il cervello umano al nostro corpo e alla relazione con le persone e l'ambiente (cf. Macrine & Fugate, 2022; Newen et al., 2020; Siegel, 2019).