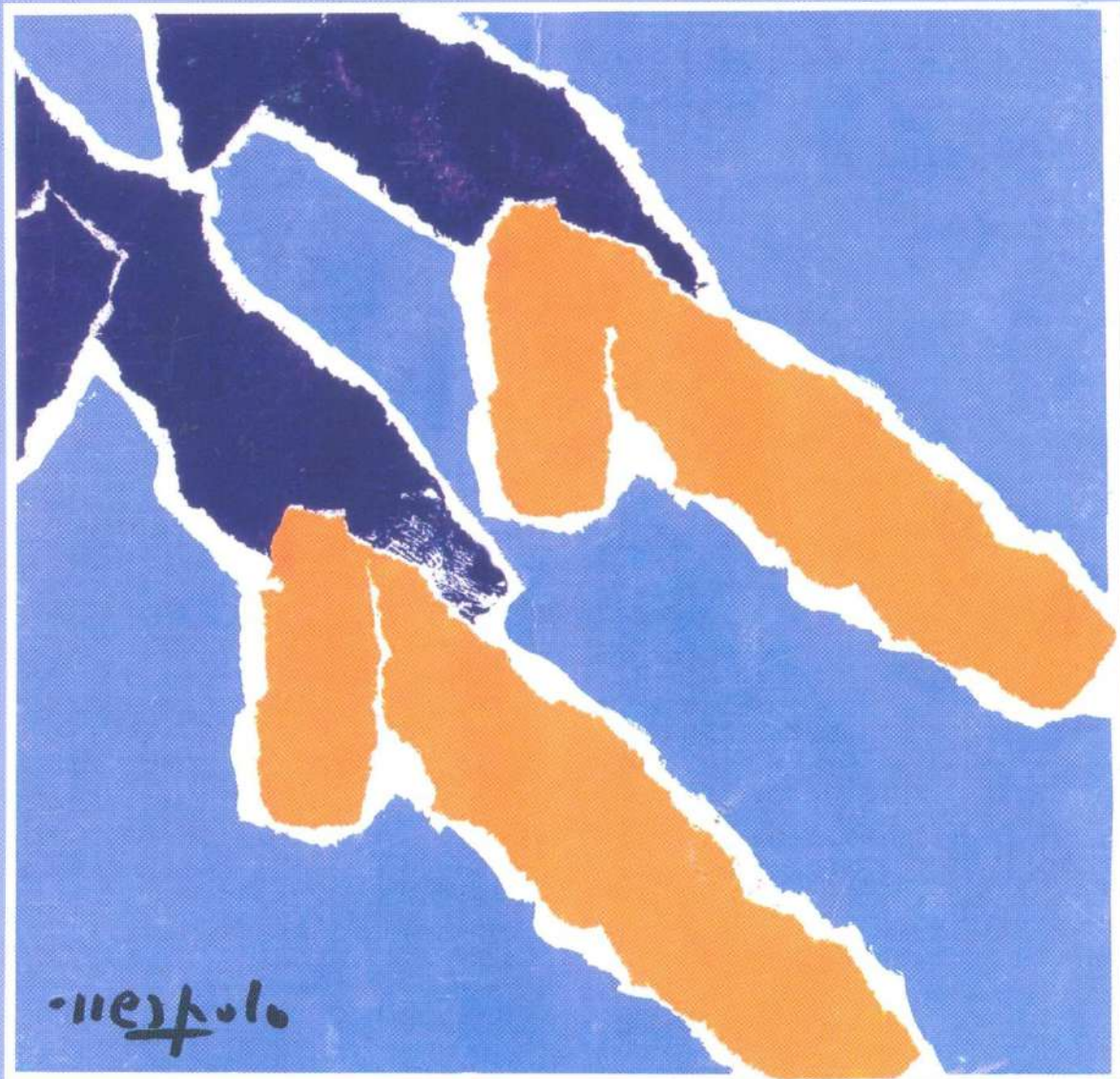


NEOPSICHE

Rivista di Analisi Transazionale e Scienze Umane



ANANKE

Un insegnamento incarnato. Il contributo delle neuroscienze, tra intersoggettività e forme vitali

Laura Capantini, Daniela Giovannini, Silvia Grassi, Laura Ricci

*Il cervello- è più grande del cielo-
Perché – mettili fianco a fianco –
L'uno l'altro conterrà
Con facilità – e Te- in aggiunta
Il cervello è più profondo del mare –
Perché – tienili-azzurro contro azzurro –
L'uno l'altro assorbirà-
Come le spugne – i secchi –assorbono –
Il cervello ha giusto il peso di Dio –
Perché –soppesali- etto per etto –
Ed essi differiranno- se differiranno
Come sillaba del suono-*

E. Dickinson

Prove d'orchestra

In questo articolo proponiamo alcune riflessioni riguardo al processo di insegnamento-apprendimento con gli adulti, in particolare finalizzato alla formazione in gruppo di counselor a orientamento analitico transazionale.

Se possiamo riprendere il pensiero di Maria Teresa Romanini, a proposito dei processi di apprendimento dei bambini e del ruolo che in esso svolge il divertimento, per trasferirlo, opportunamente modulato, al mondo degli adulti, ci sembra che potrebbe essere importante pensare a forme di apprendimento che ci aiutino a comunicare contenuti di Analisi Transazionale in maniera seria, coinvolgente e piacevole. Si potrebbe dire che sarebbe opportuno formare allievi appassionati della teoria AT, molto intuitivi, con un Piccolo Professore energizzato, un Adulto attivo, e un Genitore Protettivo vigile (Romanini, 1999). In questo modo l'essere concentrati su se stessi ed etero centrati nella relazione con i clienti diventa una caratteristica "incarnata" e non superficiale e occasionale.

Occorre un apprendimento che trasformi profondamente il modo di "essere-con-l'altro" del counselor, e che, a nostro avviso è più facilmente realizzabile in un setting di gruppo che assume "l'incarnazione" come stella polare dell'insegnamento: a priori, come metodo e a posteriori, come obiettivo, a partire dalla necessità di un isomorfismo tra forma, contenuto e scopo dell'esperienza formativa.

Quest'idea ci sembra suggerita da una delle immagini proposteci dalla Romanini, quella dove "F. Fellini in *Prova d'orchestra* presenta gli orchestrali affascinati ciascuno dal proprio strumento e del gusto di suonarlo e reciprocamente del piacevole coagire"¹.

¹ Il video è disponibile all'indirizzo web: <http://youtu.be/85DwyqwqACo>

Se questo è possibile, l'esperienza formativa potrà essere anche in una certa misura terapeutica, ripartiva di gesti interrotti, come suggerito di B. Cornell, perché il luogo della formazione, così intesa, può costituire un nuovo "ambiente facilitante" nel quale queste interruzioni sono notate e affrontate, permettendo quindi che certi aspetti esclusi e spesso vitali della personalità dell'allievo emergano e si sviluppino" (Cornell e Hine ,1999).

Questo concetto di formazione ci sembra supportato da alcuni recenti contributi psicologici e neuroscientifici, in particolare da quelle ricerche che illuminano i processi di costruzione di intersoggettività tra gli esseri umani, come fondamento della reciproca comprensione e dello sviluppo della mente umana e le riflessioni teoriche elaborate da D. Stern a proposito delle forme vitali.

In sintesi, crediamo che sia la relazione intersoggettiva ciò che determina la formazione di un ambiente fertile per insight trasformativi, ovvero per momenti lampo di comprensione reciproca e personale, formativi di nuovi comportamenti: una relazione che si crea e si ricrea continuamente nel gruppo di apprendimento, attraverso un susseguirsi di situazioni dinamiche e relazionali, in cui si realizza una condivisione di significati e di esperienza.

Linee di tensione: forme vitali e basi neurologiche dell'apprendimento

Secondo Stern la mente umana è specialmente predisposta ad un apprendimento per forme vitali: il bambino traduce e comprende il mondo attraverso un susseguirsi di tali forme (Stern, 2010). Già E. Berne, elaborando il concetto di fame di stimoli, sosteneva che "l'individuo impara ad agire con forme sottili, perfino simboliche, di contatto" (Berne, 1961).

La forma vitale specifica il senso di questa intuizione: si tratta, per Stern, di un'esperienza che può essere definita come una gestalt cui concorrono "cinque eventi - movimento, tempo, forza, spazio e intenzione-direzione (...) La pentade dinamica costituita dall'unione di movimento, tempo, forza, spazio e intenzione appare come una gestalt naturale e fondamentale, che si applica al mondo inanimato che osserviamo, alle relazioni interpersonali che viviamo e ai prodotti culturali di cui facciamo esperienza. A quanto pare è in questo modo che la mente è stata progettata per catturare gli eventi dinamici" (Stern, 2010). Tale teoria dell'apprendimento si colloca al crocevia di quattro percorsi concettuali: l'intersoggettività, la trans-modalità, le forme dinamiche dell'esperienza e la manifestazione della soggettività. Un esempio fantastico che illustra come si possa produrre questo processo di apprendimento è dato dal filmato del World Science Festival 2009, "Bobby Mac Ferrin Demonstrates the Power of the Pentatonic Scale"², in cui Bob Mac Ferrin ci propone l'insegnamento di una scala pentatonica ad un pubblico ignaro di musica, attraverso una comunicazione corporea transmodale di ritmo e altezza di suoni, e attraverso la quale si realizzano una stupefacente attivazione di gruppo, sintonia e giusta performance.

Il concetto di forma vitale contribuisce quindi a spiegare la capacità umana di cogliere la realtà costruendo sequenze dinamiche dotate di significato, come fossero storie o quadri; perché la nostra mente tragga un significato dalle esperienze umane, secondo la proposta di Stern, occorre che tali esperienze siano dotate di vitalità, ovvero di una struttura narrativa, che si sviluppa in modo dinamico, in uno spazio e in un tempo, con una propria intenzionalità e un adeguato livello di tensione. La forma vitale ci aiuterebbe pertanto a cogliere *il senso* di un atto, che può essere immaginato come se fosse compreso all'interno di una musica. Si tratta ovviamente di una musica che riguarda la dimensione del pre-verbale, perché la linea di tensione che delinea e configura la forma vitale di un'esperienza è qualcosa che non si afferra verbalmente, ma attraverso la sintonizzazione della nostra mente sul movimento e sulla

² Il filmato è disponibile all'indirizzo web: <http://youtu.be/ne6tB2KiZuk>,

salianza dell'evento a cui si sta assistendo o partecipando. Se non ci fosse questa proprietà emergente della vitalità, la percezione del mondo diventerebbe robotica, autistica (Stern, 2010).

Per comprendere in che modo la nostra mente sia capace di cogliere gli aspetti di intenzionalità, e la linea di tensione che chiude ogni forma vitale, occorre fare riferimento ai concetti di arousal e alle ricerche circa la funzione svolta dai neuroni specchio nei processi di riconoscimento ed empatia (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006). Si tratta di sistemi neurofisiologici diversi, inseparabili ed essenziali per leggere il movimento di una persona, sintonizzarsi con essa, riconoscere la sua intenzionalità ed empatizzare con lei.

I sistemi di arousal diffusi in tutto l'organismo "risvegliano" l'attenzione della corteccia cerebrale per gli stimoli provenienti dall'esterno e la mantengono all'erta. Sul piano fisico si palesano con alterazione di frequenza cardiaca, sudorazione, pressione arteriosa, e condizionano la capacità di memoria, di prendere decisioni e di esprimere emozioni.

Si possono riconoscere nell'organismo alti a bassi livelli di arousal; un alto livello di arousal si attiva quando, come docenti, stiamo per decidere che è il momento di introdurre un intervento, un aiuto ad "andare a segno", magari non previsto, ma utile per l'allievo, quando si creano situazioni complesse all'interno del gruppo, dinamiche che magari ci sorprendono e sentiamo ansietà, tensione e rigidità muscolare, aumento della frequenza cardiaca, respiro irregolare, scarso controllo delle nostre reazioni emotive (scatti di rabbia, dinamiche di sfida), o anche quando proviamo difficoltà di concentrazione e di attenzione per fattori distraenti esterni (ambiente) o interni (idee negative trasferali e controtrasferali).

L'arousal, quindi, è la forza, il motore alla base del comportamento, ne regola l'intensità e la durata, traduce le motivazioni in azioni, innesca le emozioni, desta l'attenzione, origina il pensiero, produce movimento. Si riconosce, ad esempio, nelle narrazioni dei bambini che raccontano piccole esperienze quotidiane con coloriture e drammaticità: "Mamma, mamma corri, dai vieni a vedere che cosa c'è qua!" con tono eccitato che crea suspense nella mamma, che così corre, attirata da tutto questo movimento teatrale, per scoprire, poi, che la cosa meravigliosa che ha attratto l'attenzione del suo bambino è qualcosa di ordinario e quotidiano. Ma quanta energia ha attraversato il racconto del bambino ed è andata a coinvolgere la madre! La mamma che si è sintonizzata con la forma vitale del suo bambino riconosce, in quell'episodio realmente ordinario, una piccola storia, un evento che si trasforma in "quadro", in aneddoto narrativo da raccontare al papà, all'amica, ai nonni, e quell'energia contagia.

Un basso livello di arousal è necessario invece nelle fasi preparatorie, quando, dopo aver organizzato il materiale e i contenuti di un incontro in aula, "sogniamo" come andrà il giorno successivo; ci ricordiamo degli allievi e dei loro contratti di apprendimento in modo da essere pronti a "fiutare", attraverso una postura, una domanda, una frase, la possibilità di un preciso intervento che favorisca la crescita dell'allievo. Può invece diventare improduttivo se interviene nel momento dell'azione didattica, con segnali tipici per il docente o per l'allievo, quali una sensazione di mancanza di energia, scarsa concentrazione (distrazione, attimi di confusione psicologica, indecisione), troppa riduzione della tensione e dell'ansia (mancanza di stimoli), disinteresse e demotivazione, noia e pigrizia, scarsa valutazione del tempo, sensazione psichica di impotenza ("è inutile tentare, tanto non ce la faccio").

Per mantenere uno stato di arousal sufficiente all'apprendimento in aula, occorre, quindi uno stimolo significativo e dinamico che aiuti a costruire una storia altrettanto significativa. È proprio l'attivazione modulata del sistema di arousal a delineare quella linea di tensione che identifica la forma vitale dell'esperienza e sarà l'atmosfera creata a far riattivare, in seguito

nel tempo, i contenuti. Sarà “la musica” che farà ricordare le cose percepite. Tuttavia, per cogliere il senso, il significato della forma vitale, l’attivazione dei sistemi di arousal deve essere integrata dai processi di sintonizzazione che si realizzano mediante i neuroni specchio. Le forme vitali infatti sono caratterizzate dal movimento, ma comprendono gli esseri viventi, in genere umani. Ora, i neuroni specchio comunicativi, visivi ed acustici “sono il sistema neuronale che mette in relazione le azioni esterne eseguite da altri con il repertorio interno di azioni dell’osservatore, e si configurano come un meccanismo che consente una comprensione implicita di ciò che viene osservato (...) l’osservazione di un’azione induce nell’osservatore l’attivazione dello stesso circuito nervoso deputato a controllarne l’esecuzione, vale a dire l’automatica simulazione di quell’azione (.....) la risposta del neurone specchio predice ciò che verrà fatto successivamente dall’agente ..”(Fogassi, Fadiga e Gallese, 2007).

I neuroni specchio costituiscono quindi il fondamento neurologico dell’intersoggettività e la base dell’empatia, ossia di quella capacità, propria della mente dell’essere umano, di sintonizzarsi con l’altro e di riconoscere i suoi stati mentali ed affettivi, di comprenderne l’intenzione, proprio perché realizzano questa “simulazione incarnata” di ciò a cui assistono tutte le volte che ci troviamo impegnati in una relazione interpersonale. Come spiega Gallese: “La simulazione incarnata, insomma, costituisce un meccanismo cruciale dell’intersoggettività. I diversi sistemi di neuroni specchio ne rappresentano i correlati sub-personali. Grazie alla simulazione incarnata non assistiamo solo a un’azione, emozione o sensazione, ma parallelamente, nell’osservatore vengono generate delle rappresentazioni interne degli stati corporei associati a quelle stesse azioni, emozioni e sensazioni, “come se” stesse compiendo un’azione simile o provando una simile emozione o sensazione” (Gallese, Migone e Eagle, 2006).

Gli elementi costitutivi del sistema dei neuroni specchio sono, oltre ai neuroni e le sinapsi, anche molte molecole che “vibrano, fremono e addirittura ronzano... possiamo immaginarle come ninfee che galleggiano sulla superficie di uno stagno... come un mosaico multicolore...” dice Candace Pert (Pert, 1997) . Ancora una volta il simbolico, la metafora, il movimento ci aiutano a comprendere un meccanismo complesso e difficile; in questo senso, la teoria delle forme vitali di Stern ci sembra contribuire efficacemente alla nostra riflessione, perché identifica alcune peculiarità dell’apprendimento di una “mente incarnata” (Stern, 2010), ovvero di una mente che emerge dalla carne, da un substrato fisiologico cerebrale e nervoso analogo alle fibre del cuore, che si nutre di eventi storici, costruiti in maniera intersoggettiva in configurazioni dotate di senso, e che si sviluppa ed evolve in maniera plastica.

Quello della plasticità cerebrale è quindi l’ultimo concetto essenziale per comprendere l’efficacia di un insegnamento che pretende di essere formativo, perché se “possiamo conoscere, apprendere e ricordare è solo perché il cervello ha la magica proprietà di cambiare la sua funzione e struttura in risposta all’ambiente, cioè alle informazioni che da esso riceve tramite i suoi recettori” (Maffei ,2007). La plasticità neuronale è quindi quella meravigliosa proprietà dei percorsi nervosi che li rende capaci di svilupparsi, modellarsi, ripararsi e rinnovarsi in strutture sempre nuove, correlate con la formazione e i cambiamenti della memoria; “sotto l’influenza del linguaggio, di immagini, di emozioni o di altre entrate esogene o endogene il cervello cambia in maniera per lo più transitoria, ma anche permanente e come risultato può emergere una variazione del comportamento” (Maffei ,2007). Se è vero che il cervello di un bambino è dotato di maggior plasticità di quello di un adulto, le ricerche hanno dimostrato che “i fenomeni di plasticità cerebrale sono presenti per tutta la vita” (Maffei, 2007): l’attività cerebrale, l’allenamento mentale, le esperienze significative continuano dunque a modificare la struttura del nostro cervello, rendono le sinapsi vivaci e così governano la nostra capacità di empatia, di ascolto, di sintonizzazione, di intuizione; è proprio

in virtù di tale plasticità che possiamo sperare che le nostre esperienze di insegnamento producano realmente apprendimento.

L'insegnamento "incarnato"

Un insegnamento che si sviluppa tenendo conto di queste considerazioni teoriche, sarà guidato da una intenzionalità didattica che ripensa la qualità della presenza docente, e cura particolarmente i processi e le forme dei contenuti e del setting, per produrre quelle esperienze che possiamo realmente definire formative, perché appunto trasformano e costruiscono la mente dei nostri allievi.

Il setting "incarnato" che proponiamo è un setting che privilegia la dimensione essenzialmente dinamica dell'esperienza di apprendimento. Dinamismo significa da un lato movimento, che, come abbiamo visto, è la componente essenziale di una forma vitale; dall'altro, potenza, forza, energia. Si tratta quindi di realizzare un percorso didattico che metta in movimento e dia energia ed efficacia alle idee, le costruisca, non solo attraverso il canale cognitivo, ma anche corporeo e emotivo.

In questa cornice si inquadra allora la scelta delle tecniche di insegnamento attivo, che ricorrono alla creatività e al movimento, e utilizzano la forza delle immagini e del simbolo; nelle "lezioni", e non solo nei workshop, proponiamo quindi strumenti come l'elaborazione e la narrazione di storie, il disegno e la costruzione creativa, le simulazioni, le fantasie guidate e il rilassamento, l'attivazione corporea e le esperienze di out-door. Si tratta di attività che consentono di "incorporare" gli apprendimenti, energizzando tutti gli Stati dell'Io. Nelle esperienze di out-door, ad esempio, cerchiamo di costruire situazioni di apprendimento che offrano agli allievi la possibilità di andare incontro con curiosità alle novità, aprendosi mentalmente ed emotivamente al contesto inedito con l'energia del Bambino; di identificare, riflettere e confrontare il proprio stile personale nella comunicazione, nel problem solving, nella leadership, potenziando le proprie competenze Adulte e le intuizioni del Piccolo Professore; di elaborare strategie nutritive e protettive personali e di gruppo, attraverso l'attivazione del Genitore Affettivo positivo. In questo contesto "fuori aula" si realizza comunque una definita esperienza di apprendimento, una vera e propria gestalt, che si avvia con la presentazione di un problema, di un compito o di un obiettivo, la cui risoluzione o il cui raggiungimento può consentire all'allievo di sperimentare una temporanea o anche parziale uscita dal proprio sistema di riferimento dalle abitudini consolidate e da modelli comportamentali predefiniti, per adottare strategie cognitive, affettive e comportamentali innovative, e quindi creative. A livello di gruppo si sperimenta che è possibile ottenere una prestazione migliore se ci si permette di ragionare in un'ottica di squadra, e se si affronta il problem solving potenziando la propria interazione con gli altri.

Questa come altre tecniche di apprendimento attivo richiedono alla persona di mobilitare le proprie risorse, incluse le proprie conoscenze e il proprio sapere pregresso, e di integrarle con le competenze nuove che si vanno acquisendo, sperimentandole nel qui e ora dell'esperienza formativa, magari attraverso simulazioni e role-play, per trasferirle poi, con maggior sicurezza, alla vita reale.

In questo processo gli allievi vengono sostenuti e supportati attraverso l'analisi di casi, l'attività di coaching e soprattutto di supervisione, il tirocinio e il tutoraggio ai lavori personali di integrazione complessiva, come gli elaborati conclusivi annuali e di fine corso.

Anche la comunicazione dei contenuti, nei momenti di lezione frontale al gruppo, si può rinnovare: può essere preceduta da una condivisione iniziale di conoscenze, dalla co-costruzione di concetti e ricostruzione condivisa di teorie, da visualizzazioni e schematizzazioni dei processi che si riconoscono in un'esperienza di simulazione. In questo modo gli input teorici possono occupare un tempo molto ridotto e costituire il momento della comunicazione sintetica, della cristallizzazione, che invita allo studio e all'approfondimento personali. Ci si può avvalere allora di presentazioni teoriche che utilizzano strumenti visivi, in cui le parole vengono accuratamente scelte per la loro essenzialità e pregnanza, e sempre accompagnate da immagini fortemente simboliche ed evocative.

L'alternanza di momenti di ascolto e momenti di rielaborazione personale attiva, di costruzione di gruppo o di simulazione, di esperienza simbolica o logico-deduttiva, è una delicata costruzione ritmica, guidata dalla intenzionalità didattica, ed è sempre incorniciata in confini chiari, di tipo relazionale, mediati anche da dimensioni spaziali e temporali, che segnano la linea di protezione e di senso della forma vitale dell'apprendimento.

Il confine inoltre è sempre custodito attraverso la condivisione di obiettivi chiari e dalla elaborazione di contratti, personali e di gruppo, progressivamente verificati e aggiornati.

Si tratta, come si vede della cura attenta del processo di insegnamento e di costruzione del gruppo, che si avvia sin dalla fase di selezione degli allievi e procede poi nel corso dell'esperienza formativa, nel susseguirsi di ogni gestalt di apprendimento.

Tutto ciò richiede la capacità del docente di aprire e chiudere i vari momenti didattici, con strategie di feed-back costante, che monitorano il qui e ora del singolo e del gruppo, le loro evoluzioni, le dinamiche simbiotiche, transferali e controtransferali, i giochi, i processi di racket che inevitabilmente si attivano.

La costruzione di uno schema didattico ritmico, il ricorso a tecniche specifiche, la qualità dei contenuti proposta è poi assolutamente integrata e orchestrata della "forza della presenza", del docente, che si realizza attraverso tutti gli aspetti della dimensione non verbale e paraverbale: movimento, postura, prossemica, gestualità, espressività, musicalità della voce, direzione e intensità dello sguardo, e via dicendo, dalla sua intuizione e della sua capacità empatica, dalla sua competenza nel creare forme vitali di apprendimento appunto, con cui si realizza quella magica ma concretissima esperienza di allineamento delle menti, di intersoggettività e di modellamento, che è possibile in questo tipo di formazione di gruppo.

D'altra parte, la forza della presenza del docente in aula e la sua leadership sono tanto più autentiche ed efficaci quanto più riflettono la cura del processo e della forma dell'esperienza che si realizza all'interno dell'équipe dei formatori che sostiene l'intero percorso formativo. Perché il gruppo docente possa svolgere la sua funzione di modellamento rispetto agli allievi è necessario che sia ancorato a solidi riferimenti etici, a un'attenzione continua alla chiarezza dei contratti, ai confini, interni ed esterni, e alle modalità di relazione e comunicazione il più possibile "pulite", allo scambio dei saperi, alla formazione continua. Può inoltre essere assai utile un reciproco scambio sugli agiti, anche quando possano rivelarsi disfunzionali, per poter attivare reciprocamente le necessarie correzioni e favorire una leadership forte e autorevole, che risulti protettiva nei confronti dell'intero processo formativo e allo stesso tempo possa essere essa stessa informativa, modellante.

Nella nostra esperienza tutto questo conduce alla condivisione e alla comunicazione di un sapere che si va elaborando in modo collettivo, che solo parzialmente è dato in anticipo dalla tradizione culturale e didattica della "scuola", e che ogni volta si costruisce e si ricostruisce grazie al contributo e alla forma che quello specifico gruppo di docenti e di allievi, per le sue peculiari risorse e storia, gli conferisce.

Con questa tensione crediamo che anche in un setting di formazione si abbia l'opportunità di riparare gesti interrotti, che bloccano la vitalità della mente dell'allievo, e si possano riaprire sentieri per un incontro serio e profondo, in cui i contenuti si incarnano e formano.

In questa prospettiva la formazione può diventare esperienza terapeutica se, come ci ricorda D. M. Poda "La terapia - nella sua accezione etimologica di *therapeia* - sarà attenzione, accudimento, sarà accoglienza del nuovo guscio, faticosamente costruito, dolorosamente "trasudato" tra lacrime, fatiche, digiuni, e ribellioni e con personalissimi ritmi, continuamente variabili: espressivo, molto espressivo, (al modo delle indicazioni che Brahms prevede per l'esecuzione delle sue opere) poco allegretto o grazioso, sempre legato, a mezza voce, un poco sostenuto, grave ed appassionato, presto giocoso, presto non assai, ma con sentimento, molto dolce, dolce sempre, più dolce sempre, più allegretto con variazioni, con anima, vivace, moderato, lusingando, molto leggero, doppio movimento, allegro non troppo ma con brio, agitato" (Munari Poda, 2003).

Insegnare e apprendere in gruppo sarà allora come un concerto, sempre uguale eppure sempre diverso, sempre corale, spesso ripartivo³.

³ A questo proposito si consiglia la visione del film "Il concerto", la cui scena conclusiva, di riparazione di un antico gesto interrotto nella storia dei protagonisti, è a disposizione all'indirizzo web: <http://www.youtube.com/watch?v=5v5x6vEU5PI>

Bibliografia

Berne E. *Transactional analysis a systematic individual and social psychiatry*, 1961, Grove Press, N.Y Trad. It. *Analisi transazionale e psicoterapia*, Astrolabio, Roma 1971

Cornell W. F. e Hine J. *Cognitive and social functions of emotions: a model for transactional analysis counselor training* in TAJ 29, 3, 1999, trad. it *Funzioni cognitive e sociali delle emozioni: un modello per la formazione di analisti Transazionali nell'area del counseling*, in Quaderni di psicologia, analisi transazionale e scienze umane n° 32/33, La vita felice Milano, 2001

Fogassi L., Fadiga L. , Gallese V. *Neuroni specchio* in *Psiche Dizionario storico di psicologia, psichiatria, psicanalisi, neuroscienze*, Giulio Einaudi, Torino, 2007

Gallese V., Migone P., Eagle M. N. *La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività ed alcune implicazioni per la psicoanalisi*, in *Psicoterapia e Scienze umane*, XL, 3, 2006 , Franco Angeli, Milano, 2006

Maffei L. *La plasticità del cervello: libertà e legami del nostro pensiero*, in M. Gronchi, a cura di, *Sull'identità umana. Teologia e scienza in dialogo*, Edizioni ETS, Pisa, 2007

Munari Poda D. *L'adolescenza accade*, in *Quaderni di Psicologia, Analisi Transazionale e Scienze umane*, N° 39, La vita felice, Milano 2003

Pert C.B. *Molecules of emotion: Why You Feel the Way You Feel*. NY: Scribner, 1997, trad. it *Molecole di emozioni . Il perché delle emozioni che proviamo* , TEA pratica, 2005

Rizzolatti G., Sinigaglia, C. *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, R. Cortina, Milano, 2006

Romanini, M.T. *Formarsi persona*, La vita felice, Milano, 1999

Stern N.D., *Forms of vitality: exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development* Oxford University Press, 2010 Trad. it. : *Le forme vitali . L'esperienza dinamica in psicologia, nell'arte, in psicoterapia e nello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2011

Riferimenti sul WEB:

<http://youtu.be/85DwyqwqACo> Prova d'orchestra di F. Fellini (scena finale)

<http://youtu.be/ne6tB2KiZuk> Bobby Mac Ferrin Demonstrates the Power of the Pentatonic Scale, World Science Festival 2009

<http://www.youtube.com/watch?v=5v5x6vEU5PI> Il concerto di Radu Mihaileanu (scena finale)

DoceAT

<http://doceat.weebly.com/index.html>

Laura Capantini

Insegnante, Psicologa dello sviluppo.

Counselor a orientamento analitico transazionale e di psicologia di comunità. Formatrice.

lauraelsa69@hotmail.com

Daniela Giovannini

Psicopedagogista e formatrice.

Analista Transazionale CTA in Counseling

daniela.giovannini@email.it

Silvia Grassi

Medico, Pediatra, Psicoterapeuta e formatrice.

Analista Transazionale PTSTA-P

grassi.silvia@tiscali.it

Laura Ricci

Psicologa del lavoro e dell'organizzazione e Psicologa scolastica, formatrice.

Analista Transazionale CTA in Counseling

lauraricci.psicologa@gmail.com