

## **La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo?**

**Mariarosaria De Simone**

Università degli Studi di Napoli Federico II

### **Abstract**

**Background:** la mindfulness è una pratica volta alla formazione delle persone circa l'essere presenti accattando la realtà di ciò che esperiscono consapevolmente. Negli ultimi due decenni è stata dimostrata l'efficacia clinica della mindfulness. Recentemente è stato studiato il suo potenziale all'interno dei contesti di apprendimento formale per la formazione degli adulti.

**Finalità della ricerca:** valutare e descrivere gli effetti di un percorso di mindfulness nella formazione di giovani adulti al fine di esaminarne le implicazioni pedagogiche.

**Metodologia:** la presente ricerca riportata ha cercato di descrivere, attraverso i dati emersi essenzialmente da un questionario di autovalutazione, il percorso di un gruppo di giovani universitari che hanno partecipato ad un laboratorio sulle pratiche di mindfulness svolto nell'ambito delle attività del LEPE, laboratorio epistemologico di pratiche educative dell'Università di Napoli "Federico II". Il programma del laboratorio è stato strutturato ispirandosi al protocollo ACT ed è consistito di 6 incontri di due ore ciascuno nell'ambito del corso di pedagogia dei processi di apprendimento e di pedagogia sociale del corso di laurea in psicologia.

**Risultati:** i dati hanno mostrato che gli studenti che hanno partecipato al laboratorio di mindfulness hanno compreso il suo significato e utilità e l'importanza della natura esperienziale e riflessiva degli strumenti presentati.

**Conclusioni:** le possibili implicazioni dei risultati di questo studio riguardano la capacità di utilizzare e promuovere l'uso delle tecniche di mindfulness al di là dell'efficacia clinica come strumenti preziosi per la crescita e lo sviluppo all'interno di contesti di apprendimento formale.

**Background:** Mindfulness is a technique for training people to be very careful and to fully accept the reality of what they are paying attention to. The clinical efficacy of mindfulness has consistently been proved over the last two decades. In the last few years have been undertaken on its possible use in the training of adults in a formal learning context.

**Aim of the research:** To evaluate and describe the effects of a course of mindfulness in the training of young adults in order to examine the pedagogical implications.

**Methods:** this study aim to describe, through the data essentially from a self-evaluation questionnaire, the way of a group of young university students who take part in a laboratory on mindfulness practices performed in the context of the activities of LEPE, Laboratory Educational Practices Epistemological of the University  
Mariarosaria De Simone - *La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo?*

Naples “Federico II”. The workshop was a structured programme inspired by the ACT and consisted of 6 two-hour classes as part of the course in the pedagogy of learning processes and social pedagogy of the degree course in Psychology.

Results: the data showed that students who participated in the workshop on mindfulness understood its meaning and usefulness and the importance of the experiential and reflective nature of the instruments presented.

Conclusions: The possible implications of the findings of this study regard the ability to use and promote the use of the techniques of mindfulness beyond the clinical setting as valuable tools for growth and development and above all within the context of formal learning.

**Parole chiave:** mindfulness, apprendimento trasformativo, studenti di psicologia, contesto di apprendimento formale, riflessività

**Keywords:** mindfulness, transformative learning, psychology students, formal learning context, reflexivity

## La mindfulness: dalla tradizione alla ricerca empirica

*It may be hard to think back  
to a time before the idea of  
embodied cognition,  
but I was raised  
in that generation*  
(Lakoff, 2012)<sup>1</sup>

*Mindfulness*, contrazione di mindful awareness, è la traduzione in inglese del termine che traduce la voce della parola *Sati* in lingua Pali, lingua liturgica del Buddhismo Theravāda, che significa ‘attenzione consapevole’ o ‘attenzione nuda’. La mindfulness mutua i suoi principi dall’esperienza Buddhista, soprattutto dalle tradizioni Theravada, Mahayana e Zen.

Molto spesso l’origine buddhista della mindfulness risulta marginale, tutt’al più una nota introduttiva all’interno degli articoli scientifici e clinici, con il rischio di scorporare il concetto stesso di mindfulness da un ricco sistema di idee, metodi e conoscenze pratiche all’interno del quale ha avuto origine.

Buddhismo che appare piuttosto diverso dalle altre tradizioni spirituali, in quanto il Buddha nei suoi insegnamenti si è molto più occupato di esplorare la dimensione mentale e sensoriale dell’uomo, rivelandosi un acuto e raffinato studioso dei molteplici stati di coscienza, piuttosto che della dimensione dell’anima e della sua relazione con una qualche entità sovranaturale, arrivando a definire un raffinato e complesso modello causale della psicologia e della salute mentale che enfatizza l’auto-indagine e la responsabilità al fine di perseguire il proprio benessere mentale (De Simone, 2016).

La definizione odierna di mindfulness deriva quindi da antichissime radici concettuali, inestricabilmente connesse alla pratica, definizione che cercheremo ora di delineare in tutti i suoi aspetti salienti a livello teorico.

Secondo Kabat-Zinn, il fondatore di uno dei protocolli più utilizzati a livello clinico di MBC (Meditazioni basate sulla consapevolezza), definisce la mindfulness come il «processo di prestare attenzione in modo particolare: intenzionalmente, in maniera non giudicante, allo scorrere dell’esperienza nel presente momento dopo momento» (Kabat-Zinn, 1994, p. 16). La mindfulness è inoltre definita come la consapevolezza che emerge dal porre attenzione al momento presente sospendendo il giudizio (Kabat-Zinn, 2003). Mentre, secondo Chiesa e Serretti (2009) questo tipo di definizione, come altre simili (Brown e Ryan, 2003; Kapleau, 1965) pongono l’accento sull’importanza di sviluppare un particolare tipo di «attenzione recettiva verso l’esperienza presente» (Chiesa e Serretti, 2009, p. 2), la mindfulness è stata concettualizzata da altri autori in maniera differente, descrivendola ora come una capacità mentale (Carroll, 1993), ora come un costrutto di personalità caratterizzato da apertura alle novità, consapevolezza implicita di differenti prospettive e orientamento al momento presente (Langer, 2000), o uno stile cognitivo (Sternberg, 2000).

Per cui, nel tempo, lo stato di Mindfulness è stato concettualizzato in maniera non univoca attraverso definizioni parzialmente sovrapposte, sebbene diversi autori, anche buddhisti, hanno sottolineato l’impossibilità di definire in maniera chiara e pienamente il concetto di mindfulness, dato che esso si pone, per sua natura, al di là delle categorizzazioni mentali e del pensiero concettuale (Guaratana, 1993).

All'opposto di studi come quello di Baer (2012), che hanno inteso la mindfulness come un costrutto multifaccettato.

E proprio grazie all'aiuto di Ruth Baer (2012) si può cercare di fornirne una definizione il più articolata possibile: *chiamiamo con il termine mindfulness un insieme di azioni che riguardano molteplici aspetti del funzionamento mentale e che possono ricondursi tutte al loro effetto ultimo che consiste, approssimativamente, nella capacità di stare nel presente* (Maffei in Baer, 2012, p. VIII). Approssimativamente significa, come dicevo prima, che il linguaggio può solo approssimarsi all'esperienza che descrive, senza pretesa di esaustività.

Si tratta di una definizione operativa, nel senso che riguarda una molteplicità di funzioni cognitive interconnesse con altrettante funzioni riguardanti l'attivazione e la regolazione emozionale.

Dal momento che la mindfulness, ma sarebbe meglio dire la pratica della mindfulness, è considerata come elemento centrale del cambiamento terapeutico di tutte i training basati su di essa (come ad esempio la Acceptance and Commitment Therapy di Haes et al., e numerosi altri) e data la articolata definizione appena data, che ne tradisce tutta la complessità, ne consegue che per capire come agisce bisogna identificare quali siano i mediatori di azione attraverso i quali essa opera apportando benessere. Tenendo come riferimento l'opera di Ruth Baer, il cui merito è quello di aver raccolto per la prima volta una rassegna delle conoscenze scientifiche, su base empirica, riguardanti il come è fatta la mindfulness, i suoi mediatori di azione, i suoi effetti, si possono sintetizzare alcuni interessanti processi psicologici che posso aiutare a spiegare perché le terapie che si fondano su mindfulness e accettazione tendono a ridurre i disturbi e a incrementare la sensazione di benessere:

*decentramento*: descritto come un particolare modo di rapportarsi con i pensieri, che vengono osservati come fenomeni mentali transitori, non necessariamente veri o importanti, privi di relazione con il valore della persona, e non richiedenti particolari comportamenti come risposta (ad esempio: "io sono uno stupido");

*flessibilità psicologica*: vs la rigidità psicologica che può essere definita come l'eccessivo invischiamento nell'evitamento esperienziale e nella fusione cognitiva, e nell'aver difficoltà a connettersi con il contesto di una situazione e scegliere un comportamento in linea con valori e obiettivi identificati;

*valori*: nel senso di quello che connota una vita degna di essere vissuta e una disponibilità all'esperienza del vivere più vasta e flessibile;

*regolazione emozionale*: ovvero qualsiasi modalità adattiva di rispondere alle proprie emozioni, indipendentemente dall'intensità e dalla reattività;

*compassione di sé*: trattare sé stessi gentilmente e senza giudicarsi con severità; riconoscere che errori, fallimenti e avversità fanno parte della comune esperienza umana; mantenere un'equilibrata consapevolezza di pensieri e sentimenti spiacevoli, invece di evitarli, cancellarli o identificarsi eccessivamente con essi;

*spiritualità*: potendo essere concepita in molti modi diversi e talvolta divergenti Baer individua, solamente considerando l'ambito della spiritualità che può essere distinta da quello più prettamente religioso, definizioni quali senso di pace interiore; amore, compassione e interconnessione; esperienza apicale; non-Sé; connessione con un significato più elevato.

Naturalmente il porre uno accanto all'altro i fattori di mediazione analizzandoli separatamente ha una finalità, ci avverte l'autrice, puramente di studio: infatti è altamente probabile che siano interconnessi, alcuni di essi sono altamente sovrapponibili, e che siano organizzati per livelli gerarchici di realtà (vedi la spiritualità), anche se sarebbero necessarie ulteriori ricerche per meglio chiarire similitudini e differenze di questi processi (De Simone, 2016).

In sintesi la mindfulness può essere definita come una pratica, o per meglio dire un insieme di pratiche, che ha per finalità una trasformazione della coscienza attraverso lo sviluppo della consapevolezza, e l'uso sistematico dell'attenzione. La pratica meditativa determina una riduzione dell'attivazione psicofisiologica e

Mariarosaria De Simone - *La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo?*

favorisce il passaggio dalla comune modalità di funzionamento della mente, basata sul dialogo interno e sul condizionamento derivante dalle esperienze passate che, quando di tipo negativo, crea disagio e sofferenza, a modalità più intuitive e non dualiste di funzionamento.

A tal proposito l'efficacia clinica delle pratiche mindfulness è ormai riconosciuta da numerosissime ricerche: sono state approntate numerose ricerche che hanno dimostrato statisticamente, con analisi biochimiche, analisi elettrofisiologiche, test psicologici e gruppi di controllo, follow-up, i rilevanti effetti clinici, fisiologici, emotivi, relazionali e psicologici della meditazione nelle sue varie forme antiche e moderne: mindfulness, vipassana, yoga, tai chi, qi gong, MT, ecc.

Un segno evidente della rivoluzione di paradigma in atto in questi anni e dell'indiscutibile efficacia delle tecniche di meditazione anche quando vengono proposte in modo 'laico', come pratiche di consapevolezza avulse dalle componenti filosofiche, ideologiche e teologiche che da secoli le hanno accompagnate.

La ricerca è quindi in costante aumento e, sebbene, come tutte le aree di studio nascenti, la letteratura empirica sugli effetti della formazione mindfulness contenga ancora molte debolezze metodologiche (Baer, 2006), le numerose ricerche meta-analitiche (Brown et al., 2007; Chiesa e Serretti, 2011; Keng et al. 2011; Gotink et al., 2015) ci suggeriscono che gli interventi mindfulness possono portare a riduzioni di una varietà di condizioni problematiche, tra cui il dolore, lo stress, l'ansia, la ricaduta depressiva e disturbi alimentari.

Infatti esistono in letteratura numerose rassegne bibliografiche sull'efficacia clinica delle pratiche mindfulness per vari tipi di disturbi e sintomi, sia fisici che psichici, che spaziano dai disturbi del comportamento alimentare (Wanden-Berghe, Sanz-Valero, Wanden-Berghe, 2011), ai trattamenti per la sclerosi multipla (Simpson, Booth, Lawrence, Byrne, Mair, Mercer, 2014), dagli interventi per la depressione in condizioni neurologiche croniche (Fernie, Kollmann, Brown, 2015) ai disturbi depressivi (Hughes-Morley, Young, Waheed, Small, Bower, 2015).

## **Dal contesto clinico alla pratica formative: la pedagogia contemplative**

Come si è precedentemente visto la ricerca scientifica sulla mindfulness è partita dall'ambito clinico, approdando solo in anni più recenti, nel contesto formativo, dove è emersa la possibilità delle pratiche contemplative di promuovere una maggiore disciplina dell'attenzione, maggiore creatività e apertura mentale, flessibilità e capacità di tollerare l'ambiguità, una maggiore disponibilità verso un tipo di relazionalità compassionevole, incoraggiando abitudini e abilità mentali come l'attenzione sostenuta e focalizzata, la sospensione del giudizio, l'ascolto, l'accettazione di emozioni e pensieri negativi, aspetti che favoriscono un senso di benessere.

Negli Stati Uniti, l'integrazione fra approcci pedagogici tradizionali e la mindfulness ha dato vita, negli ultimi anni, a un movimento detto *contemplative pedagogy* che si è diffuso rapidamente nel resto del mondo. Prestigiose istituzioni universitarie stanno promuovendo una formazione di tipo contemplativo, caratterizzata da una filosofia di formazione che includa apprendimenti esperienziali attraverso le pratiche di meditazione, consapevolezza e compassione per sé stessi e gli altri, una filosofia che concepisce l'educazione come il graduale e integrato sviluppo della persona inserito nella società<sup>2</sup>.

L'interesse per le pratiche contemplative o delle 'scienze interiori', come vengono spesso chiamate, appare dunque in costante espansione nella cultura occidentale e vi è una letteratura fiorente, sia a livello accademico che divulgativo, soprattutto per l'importanza che viene data sia all'intelletto, che all'emotività, che alla spiritualità: «all in all, the emotional type of reflection is a sideboard of each of the other types, asking the reflector to intentionally consider any emotions raised (or lack thereof) in the actual experience being reflected upon, then also to consider the emotions raised (or, again, lack thereof) during the reflection practice. What is most important to consider is the full person, including the intellectual, emotional, and spiritual, as sources of learning (Ramsey and Fitzgibbons, 2005), with each of of these aspects contributing to the whole (Palmer, 1998, p. 4)» (Neck, Greene, Brush, 2014, p.97).

Mariarosaria De Simone - *La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo?*

Le ricerche scientifiche evidenziano negli studenti che vengono formati attraverso le pratiche mindfulness miglioramenti dell'attenzione, creatività, apertura mentale, capacità di tollerare l'ambiguità e un maggior impegno civico compassionevole, incoraggiando abitudini e abilità mentali come l'attenzione sostenuta e focalizzata, la sospensione del giudizio, l'ascolto, l'accettazione di emozioni e pensieri negativi, aspetti che favoriscono il benessere psicologico. Un atteggiamento aperto e flessibile è funzionale, inoltre, alla risoluzione di problemi riguardanti il multiculturalismo e la diversità religiosa. Così come, il rafforzare, accanto alla disciplina dell'attenzione, la flessibilità, un altro dei punti su cui lavora la mindfulness, appare ugualmente di rilievo: la capacità di lasciar andare un'idea o un progetto che non funzioni, concentrandosi e tenendo in considerazione altre direzioni appare fondamentale per la soluzione dei problemi nella vita quotidiana, dove risulta fondamentale una attenzione chiara ma non rigida sulle cose, un pensiero che spazi attraverso diverse prospettive.

Gli studiosi che sostengono e incoraggiano una formazione contemplativa riconoscono le potenzialità di queste pratiche di matrice orientale nell'arricchire il processo educativo di un modo di pensare e di vedere il mondo che è radicalmente diverso dagli approcci tradizionali occidentali. Riconoscono inoltre l'importanza di formare gli studenti, non solo attraverso l'acquisizione di conoscenze e competenze, ma di educarli per la vita: si mira a renderli discenti indipendenti e membri di una società in cui si può cooperare insieme in modo positivo.

Tali vantaggi generati dall'applicazione della *contemplative pedagogy* hanno permesso la sua rapida diffusione nei contesti di educazione formale, a partire dalla scuola dell'infanzia fino all'università, di cui tratteremo, e sicuramente in maniera non esaustiva, un breve excursus.

Partendo col puntualizzare che, sino ad ora, gli studi sulla mindfulness in età evolutiva non hanno previsto gruppi di controllo e quindi hanno un valore solo indicativo (Krisanaprakornkit T, Ngamjarus C, Witoonchart C, et al., 2010).

Le ricerche sulla formazione mindfulness rivolta ai bambini in *età prescolare*, soprattutto, si può invece definire come ad uno stadio iniziale, date le difficoltà nell'approntare metodologicamente studi con soggetti di così giovane età (Burke 2010; Thompson e Gauntlett-Gilbert 2008.)

Molto interessante appare una ricerca di Flook, Goldberg, Pinger e Davidson (2015) che esamina gli effetti di un programma di formazione mindfulness nel promuovere comportamenti pro-sociali e di auto-regolazione in bambini in età pre-scolare.

Saltzman e Goldin (2008) hanno studiato l'utilizzo della mindfulness in popolazioni normali di bambini della *scuola elementare* registrando ad esempio aumento dell'attenzione e della consapevolezza delle emozioni.

Anche nella ricerca di Napoli, Krech e Holley (2005) gli autori affermavano di aver riscontrato nelle aule un minor numero di deficit dell'attenzione e di comportamenti iperattivi in quegli studenti che avevano partecipato alle pratiche meditative rispetto al gruppo di controllo.

Lee (2008) ha sviluppato un programma di mindfulness di 12 settimane con 25 bambini di 9-12 anni registrando una significativa diminuzione dei comportamenti esternalizzati.

Studi condotti con la mindfulness all'interno di scuole elementari dimostrano un miglioramento delle funzioni esecutive, che è a sua volta associato a un miglior controllo delle proprie emozioni, comportamenti positivi e indici di salute (Blair & Peters, 2003; Blair & Razza, 2007; Carlson & Moses, 2001).

Jennings (2008) sottolinea come il rigore delle pratiche contemplative aiuti la mente dello studente ad elaborare informazioni in modi nuovi, aiutandolo, inoltre, a conoscere e sviluppare un miglior rapporto con la propria interiorità. Molte ricerche si sono focalizzate sul benessere dello *studente adolescente*.

Ma, essendo la ricerca sui programmi di mindfulness applicati nelle scuole piuttosto recente, per comprendere quale sia l'efficacia delle pratiche contemplative in relazione alle performance degli studenti, quali siano i meccanismi alla base dei quali agiscono e al fine di migliorare gli interventi nelle scuole, può essere

Mariarosaria De Simone - *La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo?*

funzionale utilizzare un modello concettuale sviluppato da Waters et al. (2014), un modello messo a punto come un tentativo volto ad organizzare la ricerca prodotta nel campo della pedagogia contemplativa.

Il “School-Based Meditation Model” si basa su due proposizioni, e cioè che la meditazione influenza positivamente il successo degli studenti (competenza sociale, benessere, rendimento scolastico), migliorando sia le funzioni cognitive, tra cui l’apprendimento, la memoria e l’attenzione degli studenti, che la regolazione emotiva degli studenti.

Per sviluppare il “School-Based Meditation Model” gli studiosi, quindi, si sono avvalsi principalmente di tre filoni di ricerca: le evidenze neuroscientifiche relative all’influenza della meditazione su alcune aree del cervello; gli effetti di un miglioramento delle funzioni cognitive e regolazione delle emozioni nel campo dell’istruzione e la ricerca svolta sull’applicazione della pedagogia contemplativa.

Soffermandosi sul primo filone di ricerca, come avremo più nel dettaglio modo di vedere nella sezione neuroscientifica del presente lavoro, le evidenze mostrano come la meditazione abbia la potenzialità di intervenire nella modificazione della corteccia prefrontale (PEC), una regione del cervello che svolge un ruolo centrale nel controllo top-down di elaborazione delle informazioni e supervisiona funzioni esecutive di alto livello, tra cui la concentrazione, l’attenzione e regolazione delle emozioni (Cahn & Polich, 2006; Greeson, 2009). Un numero considerevole di studi, come affermato da Dietrich (2003), evidenzia l’associazione fra l’essere in uno stato meditativo e l’origine di esperienze di concentrazione sostenuta, una maggior chiarezza della coscienza e consapevolezza, metacognizione, una minor interruzione dell’attenzione e del rumore mentale, un miglioramento della memoria di lavoro e del funzionamento dell’esecutivo, intendendo per quest’ultimo, la capacità del cervello di rilevare informazioni, analizzarle, interpretarle e prendere decisioni in base ad esse. La meditazione è stata, inoltre, collegata ad onde cerebrali che favoriscono l’attenzione e il meta pensiero o pensiero integrato. Gli studi di Aftanas e Golocheikine (2001), ad esempio, hanno rilevato, mediante l’elettroencefalografia (EEG), una sincronizzazione delle onde theta maggiore nella linea mediana anteriore in 16 meditatori a lungo termine (minimo 3 anni di pratica) rispetto agli 11 individui che la eseguivano da un tempo più breve (inferiore a 6 mesi di pratica), nei primi, quindi, era maggiormente presente uno stato di eccitazione attento e attenzione focalizzata. Utilizzando in modo analogo l’EEG, Lagopoulos et al. (2009), invece, hanno osservato un significativo incremento sia dell’attività theta, in regioni cerebrali frontali e temporali, sia dell’attività alfa, nelle regioni posteriori, di 17 meditatori esperti (minimo 9 anni di pratica) rispetto agli altri partecipanti, durante un esercizio di meditazione. Mentre l’attività theta caratterizza uno stato attento, l’attività alfa riflette uno stato di relax o sonnolenza (Singer, 1993), suggerendo uno stato vigile ma rilassato dei meditatori esperti. Altri studi, inoltre, hanno riferito una particolare ampiezza e frequenza dell’onda a livello theta, alfa e gamma, supportando la conclusione che la meditazione palmi il cervello in modi che favoriscono il funzionamento cognitivo, sia durante che dopo, e che, quindi, rappresenti uno strumento efficace di sostegno all’attenzione, sviluppando le facoltà neurologiche impiegate per stati di attenzione sostenuta (Kjaer et al., 2002; Lutz et al., 2004). Nonostante l’approccio neuroscientifico non sia stato impiegato con soggetti giovani, gli autori dello studio ritengono sia plausibile sostenere che i medesimi cambiamenti cerebrali avvengano negli studenti a cui si propongono le pratiche mindfulness.

Pertanto si rivolgono al secondo filone di ricerca, che ha dimostrato come le funzioni cognitive e la regolazione delle emozioni sono positivamente associate al benessere, competenza sociale e rendimento scolastico, per incrementare le prove a sostegno del proprio modello. Il miglioramento del funzionamento cognitivo contribuisce ad un più proficuo apprendimento degli studenti, attraverso lo sviluppo della capacità di regolazione dell’attenzione e flessibilità cognitiva, permettendo in tal modo di ridurre le risposte emozionali automatiche, una maggiore memoria di lavoro, creatività e metacognizione, aumentando, quindi, il benessere generale. Per la teoria cognitivo-comportamentale, infatti, i processi attentivi e le valutazioni cognitive degli eventi determinano le emozioni e i comportamenti di ciascuno, quindi le persone che sviluppano la capacità cognitiva di distogliere la loro attenzione da una interpretazione negativa e ri-orientarla su strade più costruttive, agiscono in modo più adattivo, sperimentando così un maggior benessere (Hanif et al., 2012). Vari studi supportano tale meccanismo, sia che essi siano stati condotti su campioni clinici, come le ricerche di Siegle, Ghinassi e Thase (2007), sia che siano stati esaminati gruppi non clinici, come nelle analisi di Compton (2000). Negli interventi clinici su pazienti depressi è stato possibile ridurre la disregolazione

affettiva, mentre altri studi hanno evidenziato che gli individui non clinici con un più lento disimpegno attentivo avevano una risposta affettiva maggiormente negativa a seguito della vista di un filmato doloroso, suggerendo come la regolazione attentiva sia un importante predittore di benessere.

Il potenziare le capacità cognitive, come la memoria di lavoro, e la regolazione delle emozioni fanno parte, a pieno titolo, degli obbiettivi fondamentali su cui lavora una formazione di tipo contemplativo, ed ecco il terzo filone di ricerca preso in considerazione da Waters et al. (2014). Alcuni studi descritti dagli autori al fine di mostrare il rapporto proficuo intercorrente tra la meditazione e il funzionamento cognitivo degli studenti, riguardano la variabile cognitiva più comunemente studiata nella ricerca: l'attenzione. Baijal et al. (2011), ad esempio, hanno esaminato gli effetti di un lungo programma giornaliero di meditazione in ragazzi di 13-15 anni rispetto ad un gruppo di controllo, i due gruppi erano composti da studenti iscritti a due scuole pubbliche secondarie in India, accomunate da uno sfondo socioeconomico ed educativo simile. È stato riscontrato come i ragazzi che erano stati sottoposti al programma avevano punteggi più elevati sui livelli d'attenzione e sulla precisione di monitoraggio dei conflitti. I risultati di suddetto studio, come di molti altri simili, sono stati supportati dalle ricerche qualitative in cui gli stessi ragazzi riferivano di aver guadagnato, attraverso una formazione di tipo contemplativo, una maggiore capacità di attenzione, di concentrazione e presenza mentale (Campion e Rocco 2009).

Per quanto riguarda, infine, l'utilizzo delle pratiche mindfulness nel *contesto universitario* esistono innanzitutto numerosi studi che riguardano la valutazione, per studenti che partecipano a sessioni di mindfulness, di aspetti prevalentemente legati al benessere.

A tal proposito lo studio qualitativo condotto da Van der Riet et al. (2014) è stato volto a esaminare l'impatto di un programma per la gestione dello stress, basato sulla pratica della mindfulness, e progettato per costruire resilienza e capacità di gestione dello stress in studenti iscritti al primo anno d'infermieristica e ostetricia presso un'università australiana. L'intervento è consistito in sette sessioni di un'ora, tenute una volta a settimana, che includevano sia una componente didattica, al fine di una comprensione intellettuale dell'impatto dello stress sulla propria vita, sia una componente esperienziale, consistenti in vari esercizi appartenenti alle pratiche contemplative. Al termine delle sessioni è stato condotto un focus group e dall'analisi della trascrizione del colloquio è emerso come l'intervento abbia avuto un impatto positivo sul sonno, concentrazione, chiarezza di pensiero e una riduzione d'idee negative.

Intraprendere, quindi, un percorso universitario non solo crea un aumento dei livelli di stress e un incremento del numero di sfide a cui i giovani adulti devono far fronte, ma attraverso l'utilizzo di programmi basati sulle pratiche contemplative, si può offrire agli studenti l'opportunità di imparare comportamenti più funzionali ed efficaci nel nuovo contesto e acquisire delle competenze per la gestione dello stress (Foureur et al., 2013). La mindfulness permette di riconoscere le proprie sensazioni, di poter gestire e "normalizzare" lo stress e le sfide incontrate dallo studente durante la transizione dall'istruzione superiore all'università. L'efficacia delle pratiche contemplative sul benessere degli studenti universitari, inoltre, si può riscontrare in correlazioni positive fra il praticare la meditazione e stili di vita sani. Le ricerche svolte da Murphy et al. (2012), ad esempio, rilevarono, attraverso dei questionari self-report di 441 donne iscritte al college, come livelli più alti di consapevolezza erano correlati ad un'alimentazione più sana, una miglior qualità del sonno e salute fisica.

Caldwell, Emery, Harrison e Greeson (2011) hanno rilevato che studenti di college che avevano partecipato a sessioni di taijiquan, rispetto ad un gruppo di controllo, avevano riportato un miglioramento della qualità del sonno, dell'umore e nella percezione dello stress.

Un altro fattore di notevole importanza nel contesto educativo, che ha acquisito negli ultimi decenni un crescente interesse, è la capacità delle varie istituzioni di offrire dei programmi che incoraggino la regolazione delle emozioni. La mindfulness si è rivelata un mezzo particolarmente valido per lo sviluppo delle capacità di riconoscimento e gestione delle emozioni ed il suo utilizzo nei contesti educativi è in rapida crescita. Studi, infatti, condotti con studenti universitari mostrano come livelli più elevati di consapevolezza sono associati a una maggiore attività delle aree del cervello preposte alla regolazione delle emozioni, in particolare, Mariarosaria De Simone - *La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo?*

all'etichettamento di uno stimolo come emotivamente minaccioso o meno. Avere un miglior controllo dei propri stati emotivi, in un contesto educativo, arreca dei benefici sia sulle performance accademiche, sia riduce comportamenti controproducenti. Questi ultimi, in particolare, consistenti ad esempio in plagio, truffa o assenteismo, sono generati dalla rabbia, ansia e paura, stati affettivi correlati negativamente con livelli di maggiore consapevolezza. Fra gli studi che esaminano il rapporto tra mindfulness e comportamenti controproducenti, di particolare interesse sono le ricerche condotte da Schwager, Hülshager e Lang (2015) svolte su 281 studenti arruolati in cinque diverse facoltà di un'università olandese. Gli studiosi, inoltre, hanno indagato il ruolo moderatore di tre caratteristiche di personalità, quali la coscienziosità, l'onestà e l'umiltà, considerate dei predittori del comportamento disadattivi, nella relazione fra determinati livelli di consapevolezza e comportamenti controproducenti. I risultati mostrano la correlazione negativa intercorrente fra alti livelli di consapevolezza, coscienziosità, onestà e l'attuazione di comportamenti negativi. Gli autori sostengono che gli effetti benefici della mindfulness potrebbero essere spiegati attraverso il suo sviluppare la capacità di etichettare le sensazioni negative, che a loro volta, ridurrebbero l'intensità dell'emozione e, quindi, la probabilità di impegnarsi in comportamenti non adattivi come risposta a essa. Si noti, inoltre, come a prescindere dal grado di consapevolezza, alti livelli delle caratteristiche di personalità studiate sono inversamente proporzionali all'aver comportamenti controproducenti. Tali evidenze sono in linea con precedenti studi sugli effetti positivi di una maggior presenza mentale negli studenti, i cui benefici si estendono al comportamento accademico. La mindfulness aiuta gli studenti a regolare i propri stati affettivi (Hülshager et al., 2013) e a percepire le situazioni come meno stressanti e minacciose (Weinstein et al., 2009), ciò consente nelle performance universitarie e non solo, un miglior controllo dell'ansia, maggiore concentrazione e impegno. Studenti, invece, con un basso livello di consapevolezza, sono preoccupati di questioni inerenti al passato e al futuro, cosa che li priva di importanti risorse, scatenando reazioni affettive negative. Vari studi su giovani adulti hanno palesato minori segnalazioni di disregolazione emotiva e una tendenza a essere meno reattivi dopo interventi utilizzando la mindfulness. Quest'ultima, inoltre, permette l'incremento della consapevolezza emotiva e della capacità di descrivere sottili differenze tra vari stati d'animo. Livelli elevati di consapevolezza sono stati collegati a una maggior capacità di saper differenziare emozioni sia positive che negative.

In sintesi, è stata riscontrata, a livello scientifico, l'efficacia della mindfulness nell'aiutare gli studenti universitari nella regolazione emotiva. Incrementare le capacità di riconoscimento e gestione delle emozioni riduce, inoltre, la tendenza degli studenti a impegnarsi in comportamenti controproducenti.

La rilevanza posseduta dalla competenza sociale, e non solo nel contesto scolastico, è tale per cui è riconosciuta come un elemento essenziale per lo sviluppo della capacità di gestione dei rapporti interpersonali, dell'autoregolazione emotiva e comportamentale, del funzionamento psicologico e delle abilità accademiche (Burt et al., 2008; Robinson et al., 2013).

La mindfulness è sempre stata associata allo sviluppo interpersonale, sia nel buddhismo tradizionale (Wallace, 2001) sia nelle terapie occidentali (Hayes et al., 1999). Vari studi condotti con studenti universitari e non solo mostrano come individui maggiormente consapevoli sono più in grado di instaurare e mantenere soddisfacenti relazioni (Follette, Palm, & Pearson, 2006). Lo sviluppo della competenza sociale generato dalla mindfulness può essere analizzato alla luce di alcuni effetti generati dalla pratica di meditazione, ad esempio sull'ansia e le prestazioni sociali, l'autostima e l'empatia. Riguardo al primo effetto, è notevolmente accertata l'applicazione della mindfulness nel trattamento di vari disturbi d'ansia (ad esempio Orsillo et al., 2004): praticare la meditazione induce a ridurre l'ansia con il conseguente miglioramento delle prestazioni in situazioni sociali (Block & Wulfert, 2000).

È stata accertata, inoltre, la relazione positiva fra elevati livelli di consapevolezza e la stima di sé, che è, a sua volta, un fattore predittivo dell'accettazione sociale, influenzando il comportamento dell'individuo nelle interazioni sociali (Leary et al., 1995). La mindfulness, infatti, può contribuire all'autostima attraverso la promozione di autenticità e lo sviluppo di un atteggiamento di accettazione piuttosto che di valutazione (Carson & Langer, 2006).

Un ulteriore effetto della mindfulness a sostegno delle competenze sociali è inerente allo sviluppo della capacità di empatia. Sono stati osservati negli studenti, dopo pratiche di meditazione, maggiori livelli sia d'identificazione empatica (Shapiro et al., 1998) sia della stessa capacità di porsi nello stato d'animo o nella

situazione di un'altra persona (Lesh, 1970). Come affermano Decety e Jackson (2004), infatti, l'osservazione accurata del sé, incentivata dalla mindfulness, è funzionale e necessaria per la comprensione accurata degli altri.

Nella letteratura scientifica, uno studio che ha tenuto in considerazione la natura multidimensionale della consapevolezza e la sua relazione con i sentimenti e le prestazioni interpersonali è quello condotto da Dekeyser et al. (2008) su due campioni: il primo comprendente 113 studenti iscritti a corsi di psicologia presso e il secondo formato da 246 genitori belgi e olandesi che sono stati invitati a completare un questionario online. Gli studiosi hanno esaminato la struttura fattoriale e l'affidabilità interna di una misura self-report di consapevolezza e i risultati sono stati in gran parte equivalenti in entrambi i campioni. È stato riscontrato che gli elementi di consapevolezza erano associati con una maggiore frequenza di esprimersi in varie situazioni sociali e la tendenza all'osservazione consapevole era costantemente associata con lo sviluppo di empatia.

Si può affermare, quindi, come la mindfulness influisca su più aspetti della competenza sociale e nel rapporto dell'individuo con l'ambiente. La qualità della comunicazione nei rapporti interpersonali, ad esempio, è notevolmente maggiore negli studenti più consapevoli, i quali, inoltre, tendono spesso a esprimersi in varie situazioni sociali. Inoltre, osservare i fenomeni interni ed esterni, come i pensieri o i suoni, è associato all'espressione dei propri sentimenti (Baer, Smith, & Allen, 2004). Le abilità di comunicazione o empatiche sono sviluppate attraverso la mindfulness e risultano essere strettamente legate al comportamento interpersonale, che quindi, negli studenti universitari, può essere promosso dagli interventi basati sulla consapevolezza.

C'è inoltre tutto un filone di ricerche che si riferiscono ad aspetti relativi in maniera più specifica all'apprendimento.

Ad esempio, il coltivare la presenza implica il lavorare sull'attenzione e Ivars e Calatayud (2013) nella loro ricerca mostrano i risultati di uno studio volto ad aumentare la qualità delle prestazioni in interpretazione di conferenza in tirocinanti attraverso lo sviluppo della pratica mindfulness nella regolazione dell'attenzione.

In tale direzione si muovono anche tutta una serie di ricerche molto interessanti che riguardano l'utilizzo della mindfulness per migliorare l'attenzione, in particolare in studenti con disturbi delle funzioni esecutive (McCloskey, 2015; Fleming, Moran, Peterson, Dreessen, McMahon, 2015).

Da una prospettiva che riguarda la dimensione dell'*apprendimento riflessivo* nei termini di consapevolezza meta-cognitiva Salomon e Globerson (1987), hanno preso in esame il costrutto mindfulness, definito come uno stato volontario della mente di non-automatismo, cosa di solito molto faticosa, guidato meta-cognitivamente, di medio livello che collega motivazione, conoscenza e apprendimento. Considerando tale dimensione di consapevolezza-inconsapevolezza poter svolgere diversi ruoli importanti in diversi tipi di situazioni di apprendimento e di trasferimento di competenze, e per diversi tipi di discenti, gli autori nella loro ricerca ne descrivono le possibili implicazioni teoriche, operative e didattiche in tale ambito.

Rispetto invece alla possibilità di rendere esplicita una conoscenza implicita e risposte abituali automatiche più recentemente Whitmarsh, Uddén, Petersson e Barendregt (2013) si sono occupati di valutare come possedere, e quindi coltivare tratti mindfulness può predire una riduzione di risposte abituali automatiche, essendo tali tratti correlati negativamente alla preferenza per strutture grammaticali congruenti. Infatti nella loro ricerca i partecipanti sono stati inconsapevolmente esposti ad un compito di lavoro di memoria di lavoro su strutture grammaticali di regolarità complesse, e l'esistenza di conoscenza implicita è stata in seguito inferita dalla preferenza per stimoli con simile regolarità grammaticale.

Ci avviciniamo, attraverso queste ricerche, agli aspetti della mindfulness in ambito formativo che possono considerarsi più preganti rispetto alla presente riflessione e che riguardano il coltivare la consapevolezza al fine di compiere azioni più impegnate e responsabili, in linea con i propri valori.

Appare dunque fondamentale lavorare sull'implicito, sulle risposte automatiche, soprattutto per evitare i pre-giudizi.

Mariarosaria De Simone - *La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo?*

A tal riguardo López-Rodríguez, Navas, Justo, Mañas (2012) hanno analizzato, nel loro studio, l'influenza di un programma psico-educativo di formazione in mindfulness sull'atteggiamento pregiudizievole e la discriminazione percepita verso marocchini in un campione di 46 studenti spagnoli delle scuole superiori di 4 ° grado. I risultati hanno mostrato una diminuzione di due aspetti (affettivo e volitivo) riguardanti il possedere un atteggiamento pregiudizievole verso marocchini nel gruppo sperimentale, rispetto al gruppo di controllo. Infatti il gruppo sperimentale ha mostrato emozioni meno negative e ha percepito in misura minore una distanza sociale nei confronti di questo gruppo etnico alla fine del programma di mindfulness, rispetto ai livelli pre-test. E questi risultati sono rimasti relativamente invariati al follow-up.

Vorrei concludere questa breve rassegna bibliografica, certamente non esaustiva, con la ricerca di Lampe (2012), poiché riguarda l'importanza di lavorare sulla consapevolezza ai fini di operare scelte etiche, basate sui valori. Secondo l'autore ci sono diversi metodi per insegnare etica aziendale. Purtroppo, approcci come la filosofia, la religione, studi di casi e dilemmi morali non hanno avuto un impatto significativo nella creazione di professionisti più etici. Gli studi, secondo l'autore, dimostrano che gli studenti di economia rispetto alla formazione etica possiedono ancora il più alto tasso di "saper barare" rispetto agli studenti universitari di qualsiasi altra disciplina e livello universitario. Vi è quindi una crescente necessità di educare gli studenti su come funziona la mente in modi che possano aiutare o comunque non ostacolare il prendere decisioni etiche. Questa educazione dovrebbe promuovere e dare agli studenti di business le conoscenze e le competenze necessarie per seguire le intenzioni etiche attraverso un comportamento etico. La meditazione Mindfulness ha dimostrato di aumentare la consapevolezza personale e migliorare la propria regolazione cognitiva ed emotiva, mentre studi recenti dimostrano alti livelli di consapevolezza in correlazione con un processo decisionale più etico. Attraverso un' esplorazione, secondo Lampe, dei propri schemi, razionalizzazioni e pregiudizi gli studenti possono essere portati al processo decisionale etico, e incoraggiati ad esplorare la propria esperienza di etica, di responsabilità personale e intenzioni. L'autore conclude suggerendo l'importanza di utilizzare modi per introdurre in tali corsi programmi di formazione che sviluppino abilità in mindfulness e introducano a un processo di indagine più aperto prima di prendere decisioni di business.

Un'altra ricerca interessante, che ha dato spunti di riflessione importante per il presente lavoro di ricerca, è quella di Leslie, Brody e Park (2004) della Boston University che hanno esaminato il rapporto tra mindfulness e scrittura narrativa. Gli autori sostengono che l'attenzione auto-diretta coinvolta nella scrittura narrativa possa sensibilizzare in maniera simile ad altre pratiche di consapevolezza. Inoltre essa può aiutare a trasformare pensieri, ricordi, percezioni ed emozioni impliciti, inconsci in processi più espliciti e consapevoli. Questa trasformazione sarebbe facilitata dall'integrazione del linguaggio con l'esperienza e dalle connessioni effettuate tra diversi aspetti dell'esperienza e dell'identità.

## **L'apprendimento come coscientizzazione e consapevolezza di sé: la pedagogia degli oppressi e l'apprendimento trasformativo**

*L'apprendimento è sempre nella freschezza  
della sua gioventù, anche per il vecchio*

(cit. in E. C. Lindeman, *The Meaning of  
Adult Education*, New York,  
New Republic, 1926, p. 44)

Nell'ambito delle teorie dell'apprendimento degli adulti inteso come acquisizione di consapevolezza di sé, di coscientizzazione, emergono i nomi di Paulo Freire e di Jack Mezirow.

Studioso di origine brasiliana, Freire, a partire dalla realtà del suo paese negli anni Sessanta, propone una pedagogia degli oppressi (1972) volta ad offrire alle classi deboli l'alfabetizzazione quale strumento di presa di coscienza e di emancipazione.

La pedagogia degli oppressi concepisce l'educazione come un momento del processo di trasformazione della società e propone l'educazione per consentire la conquista degli strumenti espressivi attraverso i quali le masse diventano coautrici della propria storia (Frabboni-Pinto Minerva, 2002). Con questi strumenti, infatti, si giunge gradualmente alla presa di distanza dalla propria esperienza di individuo e di comunità, astraendola dalla dimensione dell'immediatezza del vissuto e sottoponendola a riflessione critica. Raccontando e scrivendo il proprio pensiero e

la propria vita, e anche mettendoli in scena come accade nel Teatro dell' Oppresso<sup>3</sup> quindi, il soggetto non solo amplia le proprie competenze lessicali e semantiche, ma matura anche la capacità di ricostruire i significati della propria storia e di inserirli in un più ampio schema di significato. In questa prospettiva, la pedagogia di Freire si configura come una vera e propria presa di coscienza di sé, della propria storia passata, e apre la via ad una reinterpretazione dell'esistenza che contraddistinguerà il percorso futuro.

La pedagogia critica, che riflette l'opera non solo di Paulo Freire ma anche di moltissimi altri autori come Henry Giroux, Stanley Aronowitz, Maxine Greene, cerca di portare avanti un tipo di politica radicale all'interno dei sistemi educativi, sostenendo, come potenziale emancipativo, un apprendimento democratico al fine di lavorare per i diritti civili delle classi deboli.

E, i principi di base della pedagogia critica riguardano, innanzitutto, il responsabilizzare rispetto ad una partecipazione democratica al proprio processo educativo. Al centro di questa coscientizzazione vi è una critica di natura repressiva del sapere tradizionale e delle strutture di classe (Freire 1970): infatti molti dei teorici fautori della pedagogia critica sostengono che l'educazione si mascheri sotto l'apparenza di obiettività, e che la neutralità a sua volta mascheri le dinamiche di potere sottostanti (Darder, Baltodano, e Torres, 2003, p. 11). Convalidando le esperienze personali dei gruppi emarginati e consentendo spazi educativi più democratici, la pedagogia critica aiuta non solo le scuole a divenire luoghi di lotta per la conoscenza ma a sfidare il mito delle pari opportunità.

Infatti la pedagogia critica sostiene che le scuole tradizionalmente lavorano contro gli interessi della maggior parte degli studenti, che sono egemonicamente condizionati ad adottare gli interessi della classe dominante elitaria, riproducendo gerarchie di classi ampiamente inique (Giroux 2003). La pedagogia critica inoltre riconosce anche che le condizioni materiali e le esperienze vissute sia dagli studenti che dagli insegnanti formi direttamente il come ed il cosa si può sapere, piuttosto che vedere la conoscenza come storicamente prodotta e culturalmente situata (Darder, Baltodano, e Torres, 2003, p. 12). A tal riguardo vengono aiutati gli studenti a rivelare le lacune, le contraddizioni e le ideologie che sono incorporate nella produzione di conoscenza, favorendo in tal modo l'apertura di uno spazio per la resistenza. Questo permette di spiegare perché i gruppi privi di diritti spesso non riescono nei sistemi tradizionali educativi, che li emarginano, per cui appare fondamentale favorire la possibilità di una coscienza di opposizione, attraverso cui gli studenti possano attivamente lottare contro la disumanizzazione, sviluppando alternative contro-egemoniche e dando voce agli emarginati (Borg e Mayor, 2000).

Si tratta di un processo continuo, dal momento che l'egemonia e la produzione di potere / sapere sono anch'esse in continuo divenire. In tal modo si mette in crisi l'accento sulla razionalità e la Verità che spesso pervade l'istruzione più tradizionale, sottolineando l'interdipendenza e relazionalità tra i sistemi e gli individui, tra il dominio e la liberazione, tra teoria e prassi, tra studenti e insegnanti. Tutto ciò è reso possibile da prassi che incoraggiano gli studenti ad applicare analisi critiche ed a mettere in discussione la loro vita quotidiana (Darder, Baltodana, e Torres, 2003).

All'opera di Freire si è ispirato anche Mezirow, suo allievo, all'inizio degli studi e delle ricerche che lo hanno condotto all'elaborazione della teoria trasformativa. "La sua ambizione è insegnare anzitutto a pensare, Mariarosaria De Simone - *La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo?*

a ragionare, a riflettere con la propria testa a donne e uomini che si trovano coinvolti in eventi formativi progettati per loro e in quelle situazioni critiche che ogni adulto conosce e attraversa vivendo” (Demetrio, 2003, p. VIII). Una caratteristica peculiare dell’essere umano è infatti il bisogno di capire, attribuire un significato alle esperienze per poter agire efficacemente.

Trovare un significato è infatti una forma di interpretazione che serve a dare un senso alle nostre esperienze, ed è fondamentale nel processo di apprendimento, che è espressione della nostra capacità di esplicitare, schematizzare, interiorizzare, ricordare, validare e agire qualche aspetto della nostra esperienza. Ricerchiamo la validazione quando, nell’interpretare un’esperienza, riteniamo di mettere in discussione la veridicità di un’idea acquisita attraverso l’apprendimento pregresso. È fondamentale capire quanto sia importante la validazione delle conoscenze per l’apprendimento degli adulti, che rappresenta quindi un processo dialettico di interpretazione nel quale interagiamo con la realtà sotto la guida di un set precostituito di idee e aspettative.

Queste aspettative consolidate sono gli strumenti quindi di cui ci si serve per capire e analizzare la natura di un’esperienza nuova o ambigua o interpretata in maniera distorta. Per fare delle interpretazioni che ci aiutino a scegliere le dimensioni di una nuova esperienza, occorre attingere alle esperienze pregresse. Il processo tacito di revisione delle esperienze pregresse attraverso

il quale arriviamo a delimitare l’esperienza attuale è la cosiddetta percezione, cioè un’operazione di riconoscimento che comporta l’identificazione di un’esperienza attraverso il raffronto tra l’esperienza stessa con uno o più simboli interiorizzati. Tramite questo processo, si identificano gli oggetti familiari. Quando ci si imbatte in un oggetto non familiare, si avverte la mancanza di un termine di raffronto, di un modello simbolico utilizzabile per interpretare il significato di quell’oggetto e renderlo familiare.

A tal proposito Mezirow (1991/2003) identifica quattro forme distinte in cui può verificarsi l’apprendimento degli adulti:

1. l’apprendimento attraverso gli schemi di significato, cioè finalizzato ad elaborare criticamente gli schemi di significato pre-acquisiti o che avviene entro la struttura degli schemi di riferimento preesistenti. Questa forma di apprendimento include le risposte abituali e stereotipate alle informazioni ricevute attraverso delle categorie di significato note;

2. l’apprendimento di nuovi schemi di significato, cioè la creazione di nuovi schemi coerenti e compatibili con le prospettive di significato preesistenti in modo da integrarle efficacemente e ampliarne la portata. In questa forma di apprendimento, la prospettiva di significato, anche se si amplia, non cambia radicalmente. La prospettiva prevalente viene rafforzata perché la comprensione di nuove aree di esperienza resa possibile dal nuovo schema di significato risolve le incongruenze e le anomalie esistenti nel vecchio sistema di riferimento;

3. l’apprendimento attraverso la trasformazione degli schemi di significato, cioè l’apprendimento che comporta una riflessione sui presupposti. Esso si verifica quando i punti di vista e le convinzioni diventano disfunzionali, subentra un senso di inadeguatezza per gli approcci soliti alla ricerca e alla comprensione dei significati e gli schemi di significato subiscono una conseguente trasformazione;

4. l’apprendimento attraverso la trasformazione della prospettiva, che consiste nel prendere consapevolezza, attraverso la riflessione e la critica, dei presupposti specifici su cui si basa una prospettiva di significato distorta o incompleta. Questa viene allora trasformata attraverso una riorganizzazione del significato. Quest’ultimo è il tipo di apprendimento più significativo. Inizia quando ci si imbatte in una situazione che non corrisponde alle aspettative e quindi appare priva

di significato; ridefinendola, si rivalutano criticamente gli assunti che supportano lo schema di significato che viene messo in discussione. Queste trasformazioni si associano spesso ad una crisi esistenziale che impone una ridefinizione degli schemi precedenti.

La teoria trasformativa suggerisce una forma di progressione evolutiva nell'età adulta che non segue degli schemi chiaramente definiti, anche se gli adulti mostrano diversi livelli di disponibilità alla progressione che sono significativamente correlati sia all'età, sia all'istruzione. Una volta completato, però, l'apprendimento trasformativo diventa irreversibile: quando la comprensione è diventata chiara e il soggetto si è impegnato ad intraprendere l'azione che essa suggerisce, non è più possibile retrocedere a livelli inferiori di comprensione. Raggiungere questo livello di piena

comprensione è però difficile, e molti regrediscono prima di arrivarci. Mezirow (1991/2003) specifica che la trasformazione degli schemi di significato non conduce necessariamente all'autoriflessione; può infatti limitarsi ad una semplice correzione degli errori. Questo perché la trasformazione degli schemi coinvolge il senso del sé e implica una riflessione critica sulle premesse che sorreggono la struttura di aspettative. La trasformazione delle prospettive è il processo attraverso cui si diventa critici sulle modalità e sulle ragioni per le quali i nostri assunti sono arrivati a condizionare il nostro modo di percepire il mondo. Queste strutture si modificano solo per acquisire una prospettiva più inclusiva, discriminante e integrativa e alla fine si compiono nuove scelte o si intraprendono nuove azioni sulla base delle conoscenze così acquisite.

Il processo di trasformazione può avvenire tramite l'accumulazione di schemi di significato trasformati, che deriva da una serie di dilemmi, o in risposta ad un evento sconcertante imposto dall'esterno. Qualunque sfida significativa ad una prospettiva consolidata può indurre una trasformazione. Ma si tratta sempre di sfide dolorose perché spesso mettono in discussione dei valori profondamente radicati e minacciano il senso del sé.

Le difficoltà della trasformazione descrivono un doloroso iter di negoziazione, compromesso, stallo, ritorno all'antico, autoinganno. Infatti, anche se a livello intellettuale si comprende l'esigenza di modificare il proprio modo di agire, per procedere occorrono forza emotiva e un atto di volontà. Il ritorno all'antico, che si riscontra spesso nel processo di trasformazione, si può spiegare proprio alla luce del conflitto che si crea nell'immediato tra la prospettiva di significato consolidata e la prospettiva di trasformazione.

La *riflessione* quindi gioca un ruolo fondamentale per l'apprendimento trasformativo, e va aldilà della consapevolezza di ciò che stiamo vivendo e della consapevolezza della consapevolezza. La riflessione sul processo implica sia la consapevolezza che la critica di come percepiamo, pensiamo, sentiamo e agiamo; e la riflessione sulle premesse implica la critica delle ragioni per cui abbiamo percepito, pensato, sentito e agito in quel modo. Mezirow ritiene importante stabilire una differenziazione tra azione riflessiva e azione non riflessiva, identificando come non riflessive due categorie di azioni: l'azione abituale e l'azione meditata. L'azione abituale ha le sue radici nell'apprendimento pregresso e si svolge al di fuori della consapevolezza focale, in quella che Polanyi definisce consapevolezza tacita. L'azione meditata invece ricade nella consapevolezza focale, ci guida quando analizziamo, operiamo, discutiamo e giudichiamo ma attingiamo sempre dall'apprendimento pregresso per ricordare e costruire le deduzioni, i giudizi, le analisi e le valutazioni. L'azione meditata comporta una revisione selettiva dell'apprendimento pregresso, non il suo riesame. La cognizione non coincide con la riflessione. In queste circostanze l'apprendimento resta confinato entro le prospettive di significato preesistenti. Discorso simile vale per l'introspezione: è l'indagine mentale cosciente su noi stessi, sui nostri pensieri e sentimenti. Ma non comporta la verifica di validità dell'apprendimento pregresso, e quindi anche essa non è riflessiva. Ricorriamo alla riflessione quando non riusciamo a capire una nuova esperienza utilizzando le prospettive di significato di cui disponiamo. La riflessione si può integrare nel processo del problem solving, diventare una componente essenziale dell'azione meditata focalizzandosi sul contenuto del problema o retrospettivamente sul processo e le premesse del problema. A volte e solo allora riesaminiamo l'apprendimento pregresso, per capire perché le nostre strategie non hanno portato alla risoluzione del problema. La riflessione sul contenuto è una riflessione su ciò che percepiamo, pensiamo, sentiamo e agiamo. La riflessione sul processo è l'esame di come percepiamo, pensiamo, sentiamo e agiamo. La riflessione sulle premesse è la consapevolezza del perché percepiamo, pensiamo, sentiamo e agiamo in un certo modo e delle ragioni e conseguenze di giudizi affrettati o inadeguati, errori di valutazione. La riflessività teoretica può indurci ad assumere un atteggiamento critico nei confronti di presupposizioni epistemologiche, sociali e psicologiche. L'azione riflessiva consiste nel prendere decisioni o azioni basandosi sui risultati della riflessione. Il processo dell'azione riflessiva inizia con la formulazione di un problema e termina con un'azione

Mariarosaria De Simone - *La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo?*

derivante da un'interpretazione conclusiva che può determinare una trasformazione di uno schema o prospettiva di significato. Ricorderemo poi le interpretazioni per avere una guida a cui ispirare le nostre azioni future. La riflessione sul processo o sul contenuto può portare alla trasformazione degli schemi di significato, mentre la riflessione sulle premesse può portare alla trasformazione delle prospettive di significato. L'azione abituale e meditata possono essere influenzate dagli errori di contenuto, di processo e distorte da presupposizioni epistemologiche, sociali o psicologiche infondate, derivanti dall'apprendimento pregresso. L'apprendimento invece dovrebbe dipendere da un riesame riflessivo di ciò che abbiamo imparato, di come lo abbiamo imparato e della validità delle nostre presupposizioni. È la possibilità di trasformare le nostre prospettive. La critica dell'apprendimento pregresso è elemento distintivo della riflessione. La riflessione sulle premesse implica una logica propria, che Mezirow chiama "dialettico-presupposizionale". La logica presupposizionale è presente in alcune teorie della semantica. In queste teorie le singole frasi non si possono giudicare vere o false senza identificare le presupposizioni che le reggono e senza assegnare a esse un valore in termini di verità. Riflessione sul contenuto e riflessione sul processo sono le dinamiche attraverso cui le nostre convinzioni, gli schemi di significato, vengono modificate, cioè rinforzate, elaborate, create, negate, confermate, problematizzate e trasformate. La riflessione sulle premesse porta a delle prospettive di significato meglio formulate, più inclusive, discriminanti, aperte e integrative dell'esperienza. L'apprendimento riflessivo può essere confermativo o trasformativo. Diventa trasformativo quando si prende consapevolezza che gli assunti distorcono e sono infondati. L'apprendimento trasformativo dà origine a schemi di significato nuovi o trasformati o genera delle prospettive di significato nuove o trasformate. L'apprendimento riflessivo e quindi trasformativo, andrebbe considerato come uno degli obiettivi primari dell'apprendimento/educazione degli adulti.

Eduard Lindeman, il fautore, insieme a Dewey, del concetto di educazione permanente per 'tutti', colui che ha fatto dell'educazione degli adulti un'attività professionale negli Stati Uniti, definiva così il suo ideale di educazione degli adulti: «La reale distinzione tra persone educate e persone non educate non sta in criteri superficiali come titoli accademici, studio formale o accumulo di fatti; al contrario, spesso accade che l'apprendimento formale conduca a un'erudizione limitata e allontani dalla vita. Le persone educate provano soddisfazione nel portare la conoscenza ad avvalorare l'esperienza, e persino i più informati restano ignoranti se la conoscenza non è un ingrediente attivo della loro vita. Ma dire che è necessario 'portare la conoscenza ad avvalorare l'esperienza' non è del tutto corretto: piuttosto, è la conoscenza a emergere dall'esperienza. L'intelligenza è la luce che rivela le opportunità educative nell'esperienza. La vita è fare esperienza, e vivere in maniera intelligente è un modo di rendere l'esperienza un'avventura educativa. Essere educati non significa essere informati, ma trovare illuminazione nel vivere informati. I periodi di risveglio intellettuale sono a ragione definiti 'illuminismi', perché è qui che gli amanti della saggezza concentrano la luce dell'apprendimento sull'esperienza, scoprendo così nuovi significati per la vita e nuove ragioni per vivere » (Lindeman, 1926). Si deve a Knowles la riflessione sulla formazione degli adulti, descrivendo la teoria dell'apprendimento di Lindeman definito il filone di ricerca artistico/riflessivo, dalla quale estrae i punti fondamentali da cui elaborerà la sua stessa teoria: l'idea di educazione permanente e l'idea che l'apprendimento cosiddetto autonomo e motivazionale è prerogativa degli adulti ma è efficace anche nell'educazione ed istruzione dei giovani. Ne deriverà lo sviluppo dell'*andragogia*, la prospettiva professionale dell'educazione degli adulti, definita come uno sforzo organizzato e prolungato, finalizzato ad assistere gli adulti nell'apprendimento con delle modalità che ne esaltino la loro capacità di operare come discenti autodiretti. E l'obiettivo primo dell'apprendimento autodiretto riguarda il progressivo guadagno del controllo, da parte della persona, sui propri processi apprenditivi, la promozione della trasformazione dei paradigmi di significato (Mezirow) e la promozione di un'azione sociale orientata al cambiamento sociale. Quel che può dirsi sia sull'apprendimento autodiretto sia sulla prospettiva andragogica, in seno alla quale tale approccio origina, è che essi, per mantenere un profilo valido e attuale, necessitano di essere considerati ipotesi di lavoro più che teorie onnicomprehensive e da assumere in senso totale. D'altra parte paiono restare salde quelle radici filosofico/pedagogiche di tipo umanistico e democratico che sorreggono la visione di Knowles e di autori che a lui s'ispirano e che fanno delle sue prospettive più di semplici metodi per insegnare agli adulti.

La teoria trasformativa offre un fondamento razionale agli ideali professati da Lindeman, e che hanno dato, come su detto, origine allo sviluppo della andragogia grazie a Knowles, spiando le dinamiche di

Mariarosaria De Simone - *La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo?*

apprendimento che entrano in gioco quando andiamo alle radici dei nostri assunti e dei nostri preconcetti, e quindi modifichiamo il nostro modo di costruire interpretativamente il significato delle esperienze.

## **La pratica mindfulness come strumento di promozione di *apprendimenti trasformativi*: punti di convergenza e suggestioni operative**

*Sapere cosa volere sapendo di poterlo volere*

C. Wright Mills

Un'esperienza che ha cercato invece di integrare la mindfulness all'interno della pedagogia degli oppressi è rappresentata dal lavoro di Beth Berila<sup>4</sup>.

Berila, attingendo alla formazione mindfulness e ad insegnamenti sulla giustizia sociale ha approntato un metodo grazie al quale poter lavorare, secondo i principi della pedagogia anti-oppressiva, nei college e nelle aule universitarie. Secondo l'autrice le discussioni in aula sull'oppressione e la diversità possono risultare difficili, per cui un approccio consapevole permetterebbe agli studenti di esplorare le proprie esperienze con compassione e di impegnarsi nella ricerca fondamentale per confrontarsi con le proprie convinzioni profonde e i propri sistemi di valori. In un suo recente libro (2016) Berila fornisce consigli pratici per approfondire l'apprendimento secondo la pedagogia degli oppressi, affrontando situazioni difficili, e spiegando le pratiche di consapevolezza da utilizzare in aula con gli studenti.

Secondo l'autrice questa integrazione tra pratiche contemplative e pedagogia degli oppressi rappresenta un terreno fertile, in quanto la pedagogia contemplativa utilizza pratiche che permettono una profonda introspezione sul significato, sull'etica e su finalità e valori. Incoraggiando infatti la riflessione sulla nostra esperienza interna così come la nostra interdipendenza con gli altri, così come avviene per gran parte dei metodi della pedagogia degli oppressi, la pedagogia contemplativa sfida l'oggettivismo e l'empirismo dell'apprendimento tradizionale, suggerendo che c'è molto di più da imparare di quello che consentono il privilegio della conoscenza razionale e dei metodi scientifici. Senza screditare il valore della prima, «la pedagogia contemplativa rivela un ricco potenziale di introspezione che aiuta a coltivare la profondità dei nostri cuori con un occhio verso una maggiore sostenibilità [...]». Proprio come l'istruzione analitico tradizionale traina gli studenti nel mettere in discussione e percepire nel discernimento sfumature della propria esperienza. Quando si tratta di conoscere l'oppressione, io sostengo che, l'una senza l'altra sia in ultima analisi inefficace, sia per capire come funziona l'oppressione che per disimpararla» (Berila, 2016, p. 36).

Berila da anni è impegnata nella formazione sia degli insegnanti che degli studenti sull'utilizzo delle pratiche contemplative come lavoro sull'oppressione. Questa integrazione sembra apparire fondamentale in quanto consentirebbe agli studenti di integrare ed incarnare pienamente le "lezioni di anti-oppressione", partendo innanzitutto dai fondamenti teorici secondo cui le pratiche contemplative dovrebbero essere considerate come saggezza incarnata, utili allo sviluppo dell'empatia verso sé stessi e gli altri. Oltre a rappresentare degli strumenti di comprensione volti a disimparare l'"oppressione interiorizzata", coltivando la compassione.

Infatti l'oppressione, secondo Berila, è presente nel nostro corpo, nei nostri cuori, nelle nostre menti. Per cui, se chiediamo ai nostri studenti di conoscere l'oppressione soltanto a livello concettuale, ci mancano i 2/3 del viaggio. La mindfulness ci aiuta a smantellare i sistemi di oppressione innanzitutto perché essa non funziona, appunto, solo a livello intellettuale, ma è dolorosa e incarnata. E i discorsi sull'oppressione, quando sono reali, sono difficili. Gli studenti, in ogni aula, vi arriveranno da una varietà di posizioni, e questo si traduce in una varietà di esperienze, poiché essi arriveranno a lavorare su questi problemi partendo da diversi livelli di consapevolezza. Per cui, secondo l'autrice, dobbiamo insegnare agli studenti a capire che cosa stanno sperimentando, perché potrebbero avere quelle reazioni, e perché le altre persone, diverse per identità, Mariarosaria De Simone - *La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo?*

potrebbero averne di differenti. Occorre quindi dare loro una lingua per capire le loro risposte, sia intellettualmente che in modo incarnato, oltre che strumenti per l'elaborazione dello stare con quelle reazioni. Le pratiche contemplative posseggono numerosi strumenti per lavorare sull'apertura alla novità, sulla sensibilità ai diversi contesti, sul rendere esplicito l'implicito, attraverso la consapevolezza di prospettive multiple (vedi il sé come contesto descritto in ACT). Quest'ultimo aspetto ci permette di sottolineare la nostra connessione con gli altri senza minimizzare differenze di identità e di esperienza, di comprendere come la loro esperienza e prospettiva formi le loro azioni e comprensioni, ci consente di evitare di demonizzare gli altri e ci aiuta ad imparare ad onorare l'esperienza (la nostra e quella degli altri). Il contatto con il qui-ed-ora ci aiuta a “diventare più grandi” dell'esperienza, a coltivare il distacco (non la dissociazione) e una consapevolezza non giudicante e ci insegna ad accettare ciò che viene, accettando le nostre risposte, e non l'oppressione stessa. Secondo Berila quindi la mindfulness ci aiuta ad imparare a contestualizzare / situare e ci insegna il discernimento che, a sua volta, ci insegna l'adattabilità, che ci permette di creare delle opzioni, in quanto abbiamo più potere quando abbiamo più scelta. Si tratta, in sintesi, di un processo che non accade in un semestre e che riguarda il piantare semi per lo sviluppo dell'identità globale degli studenti dove “critico” sta per “autentico” e, l'essere in contatto profondo con sé stessi ci permette di entrare in un dialogo compassionevole dove è possibile dare spazio a ciascuna individualità “autentica”.

Approfondendo lo studio della mindfulness e della teoria dell'apprendimento trasformativo mi è sembrato che le pratiche mindfulness potessero rappresentare una degna coniugazione di quello che può considerarsi, leggendolo attraverso l'importantissimo costrutto euristico della teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow, “ un apprendimento inteso come cambiamento...un apprendimento che opera a livello delle epistemologie, che modifica le premesse, le prospettive di significato, che genera nuovi contesti, che incide sulle condizioni stesse dell'apprendimento, un cambiamento centrato sulla trasformazione delle persone e dei contesti rivolto alle pratiche sociali di creazione di senso” (di Rienzo, 2007, p. 2).

Infatti Mezirow (1991/2003) definisce la riflessione come “un *processo* con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le *premesse* dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato.” La riflessione sulle premesse presuppone “ la consapevolezza da parte nostra del *perché* percepiamo, pensiamo, sentiamo e agiamo in quel modo e delle ragioni e delle conseguenze di eventuali giudizi affrettati” che ci inducono in modo *implicito*, in assenza di riflessione, a comportamenti ripetitivi.

Mezirow, quindi, individua, attraverso l'analisi dell'apprendimento pregresso, i cosiddetti *schemi di significato*, spesso taciti e inconsapevoli e interiorizzati nel tempo che sorreggono l'impalcatura della conoscenza fino a quel momento organizzata.

Questi schemi vanno necessariamente scoperti e disambiguati per poter avviare una trasformazione che modifichi poi intenzionalmente le *prospettive di significato* direttamente collegate agli schemi stessi e poter così realizzare il famoso *apprendimento trasformativo*.

Da qui l'interesse dell'autore di approfondire la dimensione del *significato* dell'apprendimento degli adulti, nel tentativo di sviscerare il modo in cui questo significato viene costruito, validato e riformulato e di individuare le condizioni che possono influenzare e potenziare il processo di elaborazione critica *dell'esperienza*.

Quindi, dato che l'apprendimento trasformativo implica la ‘valutazione riflessiva delle premesse, ovvero lo spostamento attraverso le strutture cognitive mediante l'identificazione e la valutazione critica dei presupposti’, sembra esserci un'enorme sovrapposizione tra i due approcci: l'apprendimento trasformativo e i processi psicologici che cambiano grazie ad un percorso di mindfulness (Baer, 2012).

Il processo di decentramento su cui lavora uno dei principali protocolli di mindfulness, l'Acceptance and Commitment Therapy (ACT) di Hayes, infatti riguarda proprio la capacità di de-centrarsi, di uscire dalla propria ‘prospettiva di significato’ per allargare il campo di percezione dell'esperienza.

Così come il processo di de-fusione permette di non fondersi con i propri pensieri, non identificarsi con essi e quindi di operare una valutazione critica dei propri presupposti.

Mariarosaria De Simone - *La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo?*

Il processo del Sé come contesto riguarda inoltre la capacità di non identificarsi nella propria descrizione di sé, nella propria storia, in modo da essere presenti nel qui-ed-ora e di operare scelte consapevoli, e a tal proposito, Duccio Demetrio, nella introduzione che fa al libro di Mezirow, descrive che «i modelli di analisi che Mezirow espone, o ci consente di elaborare, ci permettono di tracciare, incrociando le trame di vita con i vissuti percettivi, una triangolazione descrittiva soggetta a variazioni di genere, etniche, di appartenenza sociale e valoriale ... In tal modo le categorie di continuità, distanziamento, riconoscimento ci permettono di leggere, in un'accezione formativa, quali siano gli indizi di formatività strutturale inerenti l'immagine che il soggetto adulto ha di sé in merito alle proprie fonti dell'educazione: rispetto a quanto da lui o da lei reputati fondativi e irrinunciabili agli effetti dell'identificazione di sé, rispetto all'originalità ... » (Duccio Demetrio [1991/2003] in Mezirow, pag. XXIV).

A tal proposito Mezirow ancora afferma che «nonostante i ripetuti inviti a diventare più autodiretti nel nostro percorso formativo, l'apprendimento fornitoci dalla nostra cultura specifica e dalle imposizioni dei genitori, o di chi ci ha allevato al loro posto, è quello che conta veramente. Quei codici di percezione e d'interpretazione, determinati dal linguaggio, dalla cultura e dall'esperienza personale, concorrono a porre dei limiti al nostro apprendimento futuro» (Mezirow, 1991/2003, pag. 9).

E ancora, a proposito di una delle dimensioni implicate nella formazione *mindfulness*, individuata dalla Baer con il termine *valori*, nel senso di quello che connota una vita degna di essere vissuta e una disponibilità all'esperienza del vivere più vasta e flessibile, Mezirow afferma che «per essere liberi dobbiamo essere in grado di 'dare un nome' alla nostra realtà, di sapere che è disgiunta da ciò che si dava per scontato, di parlare con la nostra voce. Dunque diventa fondamentale che gli individui imparino a negoziare i significati, le finalità e i valori in modo critico, riflessivo e razionale, anziché accettare passivamente le realtà sociali definite da altri» (Mezirow, 1991/2003, pag. 11).

Infine vorrei ricordare che è lo stesso Mezirow che nel suo libro afferma che la tesi di Daniel Goleman, e le premesse a cui s'ispira, forniscono il substrato psicologico per una teoria trasformativa dell'apprendimento. Infatti forse non tutti sanno che il Dalai Lama, da anni, incontra regolarmente i più autorevoli esponenti del mondo della fisica, della biologia, della psicologia, della neurologia, per approfondire le proprie conoscenze e cercare un incontro fra scienza occidentale ed antico sapere orientale, per consentire la comprensione della realtà e promuovere il benessere delle persone all'insegna del mutuo rispetto fra scienziati e buddhismo. Ciò ha dato luogo al Mind and Life Institute, un'organizzazione indipendente, not-for-profit, un progetto di ricerca, che coinvolge praticanti di meditazione buddhista e autorevoli studiosi tra i quali, solo per citarne alcuni Richard Davidson, Francisco Varela, recentemente e prematuramente scomparso, Paul Ekman e, appunto, Daniel Goleman.

Infatti Mezirow chiarisce che Goleman «chiarisce che l'apprendimento degli adulti si fonda spesso su delle distorsioni, i cui presupposti vanno analizzati e verificati. La soppressione della consapevolezza per prevenire l'ansia si è rivelata utile, se non addirittura indispensabile, per lo sviluppo cognitivo dell'essere umano; ma la nostra realtà adulta viene spesso distorta, oltre che condizionata, dall'autoinganno e dalle illusioni comuni» (Mezirow, 1991/2003, pag. 25). E Goleman (1985), citando uno dei "nodi" di R. D. Laing che Mezirow stesso riporta descrive mirabilmente ed in maniera sintetica uno dei problemi che sembra essere fondamentale nell'apprendimento in età adulta:

«La sfera di ciò che pensiamo e facciamo è limitata da ciò che non riusciamo a notare. E siccome non riusciamo a notare *che* non riusciamo a notare c'è poco da fare per cambiare finché non notiamo come il non riuscire a notare modelli i nostri pensieri e le nostre azioni (p. 24)».

Ho trovato delle infinite similitudini tra i cambiamenti che le pratiche *mindfulness* intendono promuovere e quello che Mezirow chiama 'apprendimento trasformativo', e posso concludere affermando che proprio l'approfondire questo 'connubio' ha apportato in me un grande apprendimento trasformativo che ho cercato di approfondire nella ricerca empirica di seguito descritta.

## Mindfulness nel contesto formativo universitario: il percorso della ricerca

### Il framework della ricerca

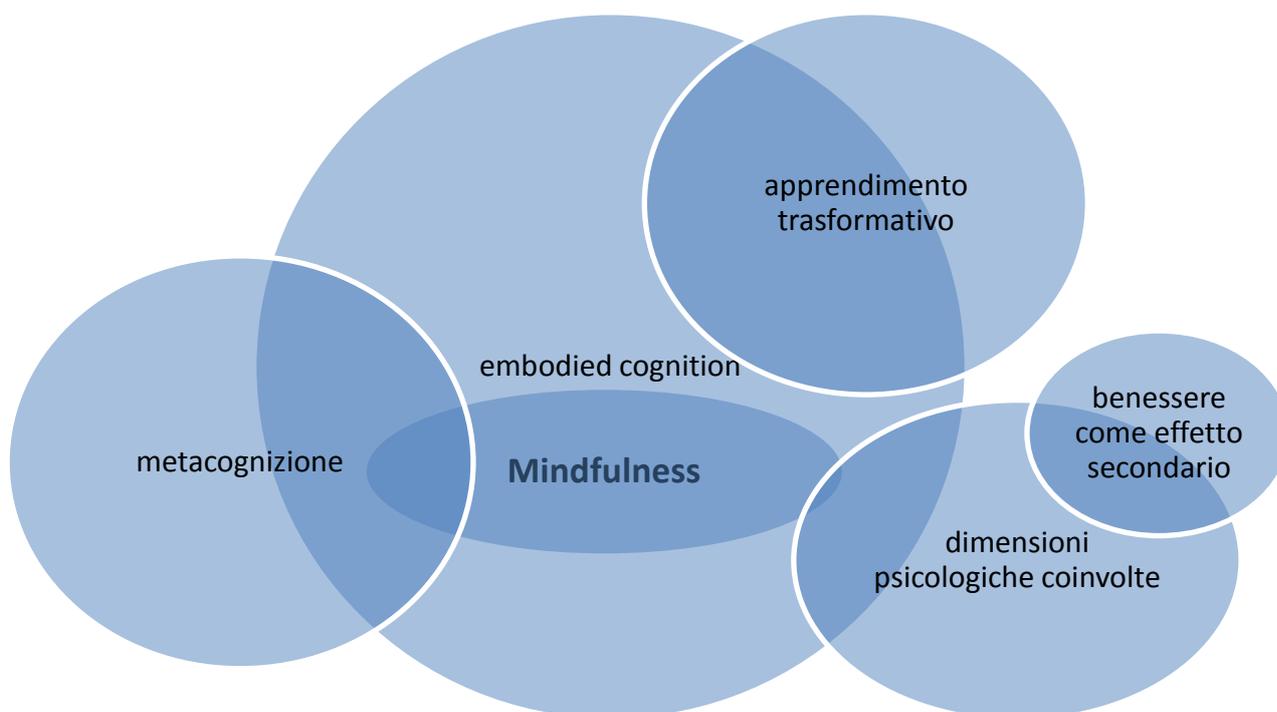
Premessa fondamentale per approntare una ricerca è la descrizione del framework teorico attraverso cui si sceglie di ‘guardare’ un fenomeno.

È evidente come all’elemento teorico venga attribuita una doppia funzione all’interno della ricerca empirica. Innanzitutto rappresenta «la conoscenza di sfondo che giustifica la significatività della questione posta e a cui ci si riferisce per risolvere problemi di natura pratica, problemi riconosciuti come propriamente educativi» ( Nobile, 2015, p. 128<sup>5</sup>).

Inoltre, e, in maniera ricorsiva, riprendendo correttamente quanto sostenuto da Popper e Kuhn circa l’impossibilità di un’osservazione pura, fa parte della ‘teoreticità’ dell’osservazione. «Difatti, che sia fatta a occhio nudo o attraverso i più sofisticati strumenti derivanti dall’attuale sviluppo tecnologico, qualsiasi osservazione è sempre influenzata dalle teorie di chi osserva» ( Nobile, 2015, ibidem).

La struttura teorica attraverso cui, nel presente lavoro, si è scelto di ‘guardare’ la mindfulness si può schematizzare nella figura di seguito riportata (fig. n.1):

Figura 1: Framework della ricerca



In questa sede ci focalizzeremo essenzialmente, data l'enorme mole di dati presi in esame, su una delle domande di ricerca tema del presente lavoro: il rapporto tra mindfulness e apprendimento trasformativo.

Non prima però di descrivere la dimensione *embodied* che ho considerato come trasversale a tutti gli altri riferimenti teorici. Negli ultimi quindici anni vi è stato un proliferare di ricerche sulla cognizione incarnata, quest'ultima rappresentando sicuramente una prospettiva emergente che ha messo in secondo piano buona parte degli studi sulla rappresentazione della conoscenza. Sebbene non esista una sola teoria embodied ma ne esistono di differenti, dove alcune privilegiano la dimensione del corpo e dell'azione ed altre danno importanza all'esperienza e alla percezione, è anche vero che tali teorie si sono affermate negli ambiti disciplinari più disparati, anche se al momento, soprattutto in Italia, l'ambito privilegiato è quello delle neuroscienze. Quanto all'ambito didattico, come sottolinea Gomez<sup>6</sup> (2013), *l'embodied cognition* non si è ancora sufficientemente affermata, nonostante i vantaggi dell'apprendimento esperienziale sarebbero del tutto evidenti, come abbiamo visto, e i contesti formativi ne potrebbero trarre grandi benefici.

Ebbene la mindfulness, via regia per affinare la percezione del processo della mente che è *embodied* nei nostri corpi ed *embedded* nelle nostre relazioni (Mele, 2010) diventerà essa stessa protagonista di una didattica "incarnata" attraverso un percorso laboratoriale che descriveremo nella seconda parte del presente lavoro.

### **Lo scopo, le domande della ricerca, le fasi e il disegno della ricerca, gli strumenti utilizzati**

Lo Scopo della ricerca è stato di *valutare e descrivere gli effetti di un percorso di mindfulness nell'ambito della formazione di giovani adulti al fine esaminarne le ricadute in chiave pedagogica*, con la finalità di costruire strumenti di promozione delle competenze meta-cognitive e meta-emozionali nei contesti educativi utilizzando 'il terreno fertile' delle pratiche mindfulness per una *un'educazione affettiva razionale* integrata all'interno dei processi formativi (Baldacci, 2009).

A tal proposito sono state formulate essenzialmente tre domande di ricerca:

1) *Come funziona la mindfulness? Quali variabili sono messe in gioco? Inoltre c'è un miglioramento del benessere in seguito ad un training di mindfulness?*

Valutazione dell'effetto delle pratiche mindfulness sul benessere e su fattori psicologici quali: decentramento, flessibilità psicologica, valori, regolazione emozionale, compassione di sé, spiritualità.

2) *Quale esperienza? Come avviene il cambiamento? La pratica mindfulness può essere considerata un apprendimento trasformativo?*

Basti un solo esempio: il lavoro sulla modifica delle proprie premesse (come le prospettive di significato) sembra riguardare a tutti gli effetti lo sviluppo del Sé-come-contesto e il de-fondersi dai propri pensieri osservandoli, processi su cui lavora uno dei protocolli mindfulness più riconosciuti, l' Acceptance and Commitment Therapy.

3) *Quali ricadute, dirette ed indirette, potrebbe avere in chiave pedagogica un percorso di mindfulness nell'ambito della formazione di studenti universitari?*

Nello specifico: le tecniche di mindfulness possono considerarsi strumenti di promozione delle competenze meta-cognitive e meta-emozionali nei contesti educativi?

Naturalmente, in questa sede, prenderemo in considerazione solo la seconda domanda di ricerca:

*Quale esperienza può rappresentare in un contesto formativo universitario un percorso di mindfulness? La mindfulness può essere considerata una pratica che promuove un apprendimento trasformativo?*

Mariarosaria De Simone - *La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo?*

A scopo illustrativo si riportano le fasi di ricerca con il numero complessivo di soggetti coinvolti, fase per fase:

Tabella 1: Fasi della ricerca e numero complessivo di soggetti coinvolti

Fasi della ricerca	Numero complessivo di soggetti coinvolti nella ricerca
Studio pilota	31 studenti di Pedagogia dei processi di apprendimento hanno completato pre-test e post-test. 49 studenti di Pedagogia dei processi di apprendimento hanno consegnato il diario di bordo
Seconda fase della ricerca	34 studenti Pedagogia dei processi di apprendimento e 4 studenti di Pedagogia Sociale hanno completato pre-test e post-test 127 studenti Pedagogia dei processi di apprendimento e 61 studenti di Pedagogia Sociale hanno consegnato il diario di bordo 107 studenti Pedagogia dei processi di apprendimento e 57 studenti di Pedagogia Sociale hanno consegnato il Questionario di approfondimento

Lo studio empirico, utilizzando un modello di ricerca di tipo misto quanti-qualitativo convergente parallelo, attraverso un percorso che è partito dall'ambito clinico, da cui abbiamo visto ha origine lo studio della mindfulness in chiave moderna, ha cercato di valutare innanzitutto l'effetto delle pratiche mindfulness sul benessere degli studenti e su fattori psicologici quali decentramento, flessibilità psicologica, valori, regolazione emozionale, compassione di sé, spiritualità. E lo ha fatto con strumenti di tipo quantitativo, secondo una prospettiva empirico-analitica.

Percorso che è proseguito, secondo una prospettiva ermeneutico-fenomenologica, nel tentativo di esaminare, attraverso strumenti di tipo qualitativo come il diario di bordo e un questionario a domande aperte costruite ad hoc per la seconda fase della ricerca, le ricadute, dirette ed indirette, che potrebbe avere in chiave pedagogica un percorso di mindfulness nell'ambito della formazione di studenti universitari.

Nello specifico si è cercato di approfondire se e come una formazione esperienziale in mindfulness potesse promuovere, attraverso un lavoro metacognitivo e riflessivo, un tipo di apprendimento ad esito trasformativo.

Di seguito lo schema che descrive le fasi della ricerca attraverso cui si è cercato di rispondere ai quesiti formulati:

Tabella 1. Fasi della ricerca e domande di ricerca

Studio pilota	Per rispondere alla prima e seconda domanda di ricerca	Laboratorio con studenti del corso di laurea triennale	<p>Per la prima domanda di ricerca: valutazione di dati quantitativi con batteria di questionari di autovalutazione (facoltativo per gli studenti)</p> <p>Per la seconda domanda di ricerca: analisi qualitativa dei diari di bordo</p>
Fase intermedia		Valutazione dei dati emersi dalla fase pilota per perfezionare la valutazione della prima domanda di ricerca (dati quantitativi), e per costruire un questionario inerente alla terza domanda di ricerca, sulla base delle categorie emerse dall'analisi dei diari di bordo e della letteratura di riferimento (dati qualitativi)	

Seconda fase della ricerca	Per confermare la prima domanda di ricerca, approfondire la seconda domanda di ricerca e rispondere alla terza domanda di ricerca	Laboratorio (replicato) sia con studenti del corso di laurea triennale che magistrale	<p>Per la prima domanda di ricerca: valutazione di dati quantitativi con batteria di questionari di autovalutazione (facoltativo per gli studenti)</p> <p>Per la seconda domanda di ricerca: analisi qualitativa dei diari di bordo + questionario di approfondimento approntato ad hoc</p> <p>Per la terza domanda di ricerca: : analisi qualitativa dei diari di bordo + questionario di approfondimento approntato ad hoc</p>
----------------------------	---	---	--

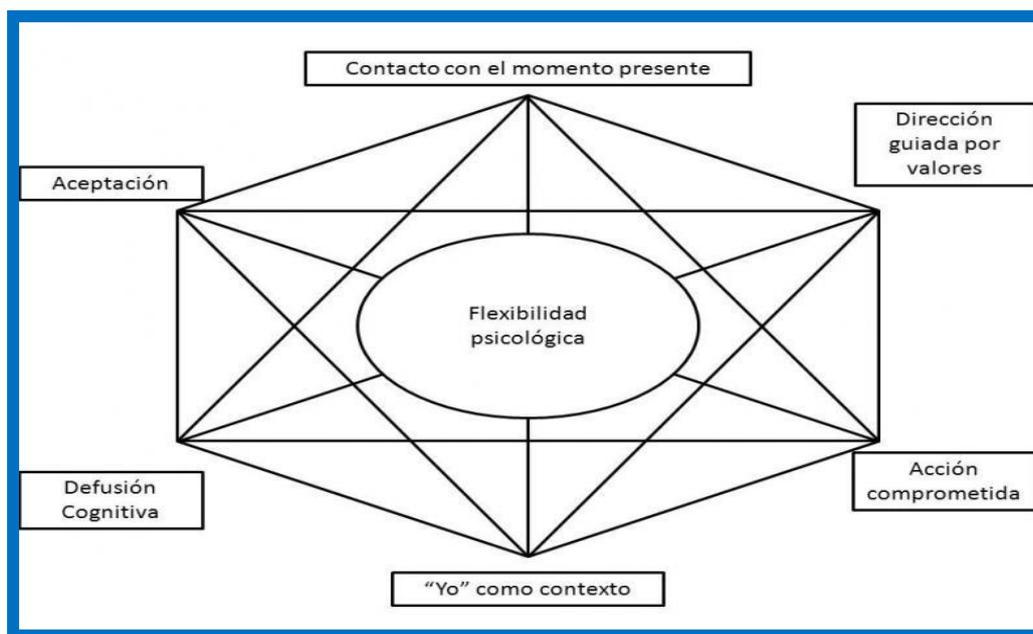
Data l'enorme mole di dati ci soffermeremo *esclusivamente* sulle informazioni raccolte che sono servite a rispondere alla domanda di ricerca oggetto del presente lavoro, ovvero quelle emerse sostanzialmente dai questionari di approfondimento inerenti ai quesiti sull'apprendimento trasformativo, somministrati ai 107 studenti Pedagogia dei processi di apprendimento e 57 studenti di Pedagogia Sociale hanno consegnato in seguito alla partecipazione al percorso di mindfulness durante l'anno accademico 2014/2015.

Mariarosaria De Simone - *La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo?*

## Il protocollo Mindfulness utilizzato nella ricerca

Il protocollo Mindfulness a cui si è ispirato il laboratorio di mindfulness proposto agli studenti, è stato l'Acceptance and Commitment Therapy (ACT) di Hayes (vedi figura n.2):

Figura 2. Hayes SC, Luoma JB, Bon FW, Masuda A & Lillis J (2006), Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. Behavioral Research and Therapy, 44:1-25.



Volutamente si utilizza il termine *abilità* piuttosto che *meditazione* mindfulness perché da una prospettiva dell' ACT (Acceptance and Commitment Therapy), la meditazione formale è solo uno dei molteplici modi di apprendere le abilità di mindfulness di base per defusione, accettazione e contatto con il momento presente (Harris 2009).

La scelta di utilizzare il protocollo ACT è stata data innanzitutto dalla considerazione che i sei processi su cui lavora l' Acceptance and Commitment Therapy, ossia accettazione, defusione cognitiva, sé come contesto, contatto con il momento presente, contatto con i valori, azione impegnata, sembrano essere largamente sovrapponibili ai processi individuati nella sua meta-analisi da Ruth Baer sulle dimensioni, in termini di struttura/processo, maggiormente influenzabili dalle pratiche mindfulness: decentramento, flessibilità psicologica, valori, regolazione emozionale, compassione di sé.

Inoltre, e soprattutto, è un protocollo che utilizza oltre alla meditazione, anche molti altri strumenti, come le metafore o i paradossi ed esercizi esperienziali che possono considerarsi a tutti gli effetti strumenti di lavoro meta-cognitivi e meta-emotivi, promotori quindi di auto riflessività ed auto formazione.

I partecipanti coinvolti nella ricerca sono stati rappresentati da un campione opportunistico di studenti universitari iscritti ad un corso di laurea in psicologia che hanno partecipato volontariamente ad un laboratorio di mindfulness della durata di 6 incontri all'interno delle lezioni di Pedagogia nell'ambito delle attività del LEPE, Laboratorio di Epistemologia e Pratiche Educative, dell'Università di Napoli Federico II<sup>7</sup>

Previa sottoscrizione di un consenso informato, essendo la partecipazione a tutte le fasi della ricerca del tutto volontaria, i partecipanti al laboratorio hanno completato dei questionari di auto-valutazione al pre-test e al post-test. Mentre tutti i partecipanti al laboratorio sono stati invitati a scrivere un diario di bordo che narrasse l'esperienza laboratoriale vissuta e a completare un questionario di convalida costruito ad hoc al fine di far emergere un quadro più chiaro del fenomeno descritto. Sottolineando come gli strumenti di tipo qualitativo facciano già parte integrante, in quanto strumenti riflessivi, della didattica del LEPE.

### Il questionario di convalida dei partecipanti

Il questionario di convalida, di seguito riportato, come abbiamo detto, è stato costruito ad hoc per approfondire le domande di ricerca durante la seconda fase della ricerca, tra cui quella oggetto del presente lavoro. Il questionario (tabella n. 3) è stato strutturato sia dai dati emersi dai diari di bordo dello studio pilota, sia sulla letteratura scientifica di riferimento, in particolare di natura pedagogica, a cui tralaltro si riferiscono la seconda e la terza domanda di ricerca.

In particolare per quanto riguarda la dimensione metacognitiva, per la costruzione delle domande, è stato tratto un forte spunto da un questionario di frequente utilizzo nel laboratorio LEPE<sup>8</sup>.

Per indagare la dimensione dell'apprendimento trasformativo è stato fatto riferimento essenzialmente alla letteratura scientifica di riferimento (Mezirow 1991/2003).

Da una ricerca di McKenzie et al. (2012) sono state tratte le domande che hanno indagato le ricadute di un intervento di mindfulness in studenti di medicina e di psicologia.

Tabella 3: Questionario di convalida dei partecipanti

<b>Questionario di convalida dei partecipanti</b>
Prima del laboratorio avevi mai studiato e/o sentito parlare della mindfulness? Se la risposta è Sì, in quale occasione?
E di tale approccio all'interno dell'ambito formativo? Se la risposta è Sì, in quale occasione?
Prima del laboratorio avevi mai sperimentato la mindfulness? Se la risposta è Sì, quali ti sembrano le differenze tra la tua precedente esperienza e quella del laboratorio?
In che misura ritieni di aver integrato nel tuo bagaglio di conoscenze ed esperienze la pratica della mindfulness? (a) inesistente/(b) lieve /(c) moderata /(d) buono /(e) estesa
Pensi di utilizzare in futuro nella tua pratica clinica la mindfulness? Puoi motivare la tua risposta?
Se ritieni di non volerla utilizzare in futuro nel tuo lavoro è perché: (a) non ne so abbastanza su di essa /(b) credo che non ci siano sufficienti evidenze empiriche sulla sua efficacia /(c) altro – specificare.
Ci sono delle condizioni in ambito clinico, secondo te, in cui la mindfulness potrebbe essere utile per il trattamento? Quali?
E nell'ambito formativo in che misura ritieni che la mindfulness possa rappresentare un utile strumento di lavoro? (a) inesistente/(b) lieve /(c) moderata /(d) buono /(e) estesa
E in che cosa essa potrebbe essere utile?
Utilizzerei così la mindfulness nell'ambito della mia attività professionale.....
Quale funzione ha svolto il gruppo nell'esperienza del laboratorio (ad esempio: ha facilitato, ha ostacolato, altro...)? E perché?

Mariarosaria De Simone - *La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo?*

Quale funzione ha svolto il gruppo dopo l'esperienza, in particolare per la stesura del diario di bordo (ad esempio: è stato un punto di riferimento con cui confrontarsi su come svolgere il lavoro a casa, o su quanto emergeva in termini di emozioni, o pensieri, altro...)?
Che ruolo ha avuto la scrittura del <u>diario di bordo</u> per l'esperienza laboratoriale di mindfulness fatta?
Se avessi dovuto condividere il tuo diario di bordo con il gruppo avresti lavorato diversamente? Se la risposta è Sì, come?
Nel costruire il diario di bordo ho seguito il seguente percorso...e l'ho fatto per il seguente motivo....
Il filo che tiene assieme e attraversa tutte le mie esperienze (come ho connesso le mie conoscenze durante la stesura del diario di bordo)...
Durante la realizzazione del diario di bordo mi è capitato di...
La costruzione del diario di bordo è stata per me un'esperienza...
I momenti emotivamente più pregnanti sono stati...
Credo che il diario di bordo sia un tipo di compito...
Richiede capacità di...
In che misura ritieni che il laboratorio ti abbia aiutato nello sviluppare una maggiore flessibilità di pensiero? (a) inesistente/(b) lieve /(c) moderata /(d) buono /(e) estesa
E perché?
In che misura ritieni che il laboratorio ti abbia aiutato nello sviluppare una più ampia disponibilità al cambiamento? (a) inesistente/(b) lieve /(c) moderata /(d) buono /(e) estesa
E perché?
Come il laboratorio ti è sembrata un'opportunità per rielaborare esperienze passate creando nuovi significati?
È questo quali spunti ti ha dato a livello di schemi d'azione per affrontare le esperienze a venire?
Sappiamo che la qualità di un ricordo dipende dall'intensità delle emozioni che lo accompagnano e dalla sua coerenza con i nostri schemi e con i nostri modelli di aspettativa: del laboratorio cosa ricordi con più facilità e con una carica emotiva positiva?
Cosa credi di aver dimenticato o ritieni che ti sfugga più facilmente dell'esperienza fatta perché magari più dissonante rispetto ai tuoi apprendimenti progressi?
La mindfulness secondo la tua opinione può promuovere un tipo di pensiero riflessivo che permetta all'individuo di mettere in discussione la logica che sta dietro all'interpretazione delle esperienze della vita quotidiana? Per te in che modo lo fa fatto?
Credi che la mindfulness faciliti la possibilità di trovare nuovi modi di interpretare i propri sentimenti e modelli di azione? Per te in che modo lo ha fatto?
Pensi che la mindfulness possa aiutare a riflettere sul "processo" per arrivare alla consapevolezza della situazione che si sta vivendo, cosa che rende possibile una critica più profonda e un giudizio più oggettivo? Per te lo è stato?
Credi che il laboratorio possa promuovere una ricognizione cosciente delle differenze tra un vecchio punto di vista e quello nuovo, propendendo per quest'ultimo in quanto caratterizzato da una maggiore validità rispetto a quello in uso? Per te è successo una cosa del genere?
Hai potuto riflettere su qualcosa che davi per scontato e che, non risultando più valido, ti ha portato a cambiare il tuo punto di vista?
Ti è capitato, confrontandoti con questa nuova esperienza che, non integrandosi perfettamente nelle prospettive di significato utilizzate usualmente, di provare disorientamento?
Per uscire da questa sensazione di disorientamento ti è capitato di porti delle domande e/o di effettuare un riesame, per mezzo della riflessione critica, di tutte quelle

caratteristiche che definiscono il tuo ruolo sociale, le tue priorità, i tuoi gusti personali, le cose in cui credi, ecc.?
Quanto è stato importante il confronto con gli altri? Analizzando in maniera più critica e più obiettiva le tue prospettive in rapporto a quelle degli altri, ciò ha facilitato la formulazione di ipotesi alternative e/o il cominciare a valutare l'idea di un possibile cambiamento?
Credi di aver scelto se continuare a sostenere la validità delle vecchie strategie d'azione, o se cominciare a costruire nuove prospettive ad hoc per soddisfare le nuove necessità?
Ritieni che le tue precedenti definizioni di te, degli altri e del mondo siano cambiate o sono essenzialmente rimaste intatte?
Secondo te la mindfulness promuove una prospettiva di significato più inclusiva, discriminante, integrativa e permeabile? Per te come è stato?
C'è stato in te a qualche livello un passaggio dalla critica astratta ad una riflessione che recupera l'elemento personale e un senso più preciso di auto comprensione?
Credi che approfondirai questa esperienza avvicinandoti ad una più vasta gamma di fonti di conoscenza, o a persone che ti possano essere utili come risorse per il proseguo della tua ricerca?
In che grado ritieni di esserti avvicinato di più ai tuoi veri interessi essendoti liberato da un sistema di credenze basate su stereotipi o comunque vincolante? (a) inesistente/(b) lieve /(c) moderata /(d) buono /(e) estesa
Quanto ritieni esservi stato un avvicinamento tra le tue teorie dichiarate, ciò che pensi di credere, rispetto alle teorie praticate, ossia quello che emerge effettivamente dalle tue azioni (ricordi la metafora di centrare il bersaglio di quando abbiamo lavorato sulla dimensione dei valori)?
Come è stata per me la figura della formatrice?
Se dovessi rifare questa esperienza cambierei...
Ad un mio collega consiglieri di ...
Una metafora del mio percorso all'interno del laboratorio di mindfulness...perché...
Da studente il percorso di mindfulness mi ha insegnato che...
Concludi in libertà questo questionario (con una parola chiave, o una frase, o un'immagine, ecc).

Naturalmente, data l'enorme mole di dati, prenderemo in esame solo le risposte dei ragazzi inerenti alle domande sull'apprendimento trasformativo.

### Discussione conclusiva: le risposte al questionario

*Il vero segreto dell'apprendimento è avere sempre  
una mente da principiante perché  
nella mente di un principiante  
ci sono molte possibilità,  
nella mente di un esperto, poche*

Shunryu Suzuki (scrittore)

Le risposte al questionario di convalida sono state riportate confrontando i due gruppi di studenti, quelli del corso di laurea magistrale e quelli del corso di laurea triennale, poiché è stato ritenuto utile ed importante analizzare e far emergere eventuali differenze e similarità nella descrizione ed elaborazione del vissuto esperienziale relativo al laboratorio formativo in mindfulness proposto.

Riassumiamo le risposte date al *questionario di convalida* inerenti alle domande che hanno cercato di indagare il percorso di mindfulness come foriero di ‘apprendimenti trasformativi’.

Innanzitutto la mindfulness, secondo l’opinione di tutti i ragazzi, che hanno motivato ed argomentato le proprie risposte, può promuovere un tipo di pensiero riflessivo che permette di mettere in discussione la logica che sta dietro all’interpretazione delle esperienze della vita quotidiana, così come il facilitare la possibilità di trovare nuovi modi di interpretare i propri sentimenti e modelli di azione, aiutando a riflettere sul ‘processo’ per arrivare alla consapevolezza della situazione che si sta vivendo, cosa che rende possibile una critica più profonda e un giudizio più oggettivo.

Inoltre la maggioranza dei ragazzi crede che il laboratorio possa promuovere una ricognizione cosciente delle differenze tra un vecchio punto di vista e quello nuovo, propendendo per quest’ultimo in quanto caratterizzato da una maggiore validità rispetto a quello in uso, oltre a poter riflettere su qualcosa che si dava per scontato e che, non risultando più valido, ha portato a cambiare il proprio punto di vista. Nello specifico, rispetto a quest’ultimo punto, mentre una parte degli studenti della triennale ha risposto negativamente, gli studenti della magistrale sembrano essersi soffermati di più, piuttosto che sul cambiamento del proprio punto di vista, sull’allargamento della propria prospettiva di significato.

Rispetto alla domanda “Ti è capitato, confrontandoti con questa nuova esperienza che, non integrandosi perfettamente nelle prospettive di significato utilizzate usualmente, di provare disorientamento?” Quasi tutti gli studenti sia della triennale che della magistrale hanno sperimentato disorientamento, data la quasi assoluta, come abbiamo precedentemente visto, novità dell’esperienza proposta, alla maggior parte degli studenti. Disorientamento che ha portato la maggior parte degli studenti a porsi delle domande e/o effettuare un riesame, per mezzo della riflessione critica, di tutte quelle caratteristiche che definiscono il proprio ruolo sociale, le proprie priorità, i propri gusti personali, le cose in cui si crede, ecc.

Inoltre il confronto con gli altri è risultato molto importante. Infatti, analizzando in maniera più critica e più obiettiva le proprie prospettive in rapporto a quelle degli altri, questo ha facilitato la formulazione di ipotesi alternative e/o il cominciare a valutare l’idea di un possibile cambiamento.

Soltanto una percentuale di studenti di entrambi i gruppi crede di non aver scelto, o di essere ancora in dubbio, rispetto al se continuare a sostenere la validità delle vecchie strategie d’azione, o se cominciare a costruire nuove prospettive ad hoc per soddisfare le nuove necessità. E soltanto pochi ritengono che le proprie precedenti definizioni di sé, degli altri e del mondo non siano cambiate o sono essenzialmente rimaste intatte.

Secondo gli studenti la mindfulness promuove una prospettiva di significato più inclusiva, discriminante, integrativa e permeabile, oltre ad un passaggio dalla critica astratta ad una riflessione che recupera l’elemento personale e un senso più preciso di auto comprensione.

Rispetto alla possibilità di approfondire questa esperienza avvicinandosi ad una più vasta gamma di fonti di conoscenza, o a persone che possano essere utili come risorse per il prosieguo della propria ricerca soltanto per una piccola percentuale dei ragazzi più giovani la risposta è stata negativa. Ma quasi tutti ritengono di esserci avvicinati abbastanza, e anche molto, ai propri interessi essendosi liberati da un sistema di credenze basate su stereotipi, o comunque vincolante, così come la maggioranza ha percepito un avvicinamento tra le proprie teorie dichiarate, ciò che si pensa di credere, rispetto alle teorie praticate, ossia quello che emerge effettivamente dalle proprie azioni.

Concludendo, il presente lavoro ha voluto esplorare, a livello teorico ed empirico, le potenzialità della pratica mindfulness come strumento formativo. I laboratori di mindfulness proposti agli studenti universitari sembrano confermare i risultati finora emersi all'interno delle ricerche sulla pedagogia contemplativa e sull'utilizzo della mindfulness nei contesti di apprendimento formale.

Quello che emerge da tutto il lavoro svolto infatti è che la formazione mindfulness, essendo stata proposta agli studenti per due anni di seguito, estendendola sia a studenti di corsi di laurea triennale che magistrale, ha portato, pur con i limiti precedentemente argomentati, a dei cambiamenti in diversi processi di funzionamento individuati dalla lettura scientifica di riferimento, con conseguente benessere, soprattutto per quanto riguarda la gestione del proprio percorso di studio (ricadute indirette), come abbiamo visto nella seconda fase della ricerca.

Percorsi formativi di tipo contemplativo sembrerebbero quindi avere un ruolo chiave nel fornire conoscenze, abilità e competenze in grado di migliorare il benessere personale, secondo un'ottica di pedagogia del benessere finalizzata a potenziare qualità personali importanti.

Tali risultati potrebbero essere spiegati, e il modello di ricerca di tipo misto quanti-qualitativo convergente parallelo si è dimostrato di estrema utilità per indagare il fenomeno, come frutto di una formazione esperienziale e di una didattica incarnata, dimensioni caratterizzanti la pratica mindfulness.

Nello specifico si è cercato di approfondire se e come una formazione esperienziale in mindfulness potesse promuovere, attraverso un lavoro metacognitivo e riflessivo, un tipo di apprendimento ad esito trasformativo.

Rispetto all'esito trasformativo della formazione proposta, occorre precisare che i punti di convergenza e le suggestioni operative della pratica mindfulness con la teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow richiedono una dovuta cautela, sia perché si tratta di sistemi complessi di dimensioni del sapere e dell'agire, da sviluppare ed integrare, si auspica, in ricerche future, che originano da contesti e con intenti estremamente diversi. Sia perché la ricerca in tale direzione è praticamente ancora ai suoi esordi (De Simone 2015a; 2015b; Lillard, 2011).

Per ora quello che emerge dai resoconti dei ragazzi è che vi è accordo nell'affermare che il laboratorio li abbia aiutati nello sviluppare una maggiore flessibilità di pensiero, soprattutto rispetto alla capacità di imparare a gestire i propri processi mentali, così come nello sviluppare una più ampia disponibilità al cambiamento, pur se con qualche difficoltà, data dal confronto con questa nuova esperienza, il laboratorio di mindfulness che, non integrandosi perfettamente nelle prospettive di significato utilizzate usualmente, ha portato molto spesso i ragazzi a provare una qualche forma di disorientamento.

Disorientamento che ha permesso però di porsi delle domande e/o di effettuare un riesame, per mezzo della riflessione critica, di tutte quelle caratteristiche che definiscono il proprio ruolo sociale, le proprie priorità, i propri gusti personali, le cose in cui si crede; mettendo in discussione la logica che sta dietro all'interpretazione delle esperienze della vita quotidiana, così come il facilitare la possibilità di trovare nuovi modi di interpretare i propri sentimenti e modelli di azione; aiutando gli studenti a riflettere sul 'processo' per arrivare alla consapevolezza della situazione che si sta vivendo, cosa che rende possibile una critica più profonda e un giudizio più oggettivo; promuovendo, infine, una ricognizione cosciente delle differenze tra un vecchio ed un nuovo punto di vista, oltre a poter riflettere su qualcosa che si dava per scontato e che, non risultando più valido, ha portato a cambiare il proprio punto di vista.

Un approccio 'critico in prima persona', basato sull'esperienza pratica con tecniche e metodi mindfulness volti a fornire una comprensione integrata del ruolo del pensiero e dell'esperienza contemplativa nella società e sugli individui che le costituiscono, sembrerebbe promuovere quindi una 'prospettiva di significato' più inclusiva, discriminante, integrativa e permeabile, oltre ad un passaggio dalla critica astratta ad una riflessione che recupera l'elemento personale e un senso più preciso di autocomprensione. Fondamentali per agire, come ci spiega l'ACT, in maniera responsabile ed in linea con i propri valori.

Il secondo livello di riflessione riguarda invece la ricerca empirica svolta e la natura esperienziale del laboratorio proposto.

In qualità di formatori non ‘creiamo esperienze’ in quanto tali quanto piuttosto opportunità di crescita dove è cruciale considerare i criteri e i processi essenziali di tale metodologia, o quanto meno gli elementi da tenere in considerazione nel progettare attività volte a fornire ai discenti opportunità di fare esperienze significative. Infatti un apprendimento esperienziale che vuole portare ad una crescita e ad un cambiamento non avviene in seguito a ciò che il formatore dice ma in seguito a ciò che il discente fa in modo consapevole per cui, rispetto al modello tradizionale, nell’apprendimento esperienziale il concetto si sviluppa dall’esperienza, e non viceversa, e lo sviluppo avviene mediante il processo di riflessione metodica sull’esperienza stessa, che segue determinati processi verso uno specifico obiettivo di apprendimento volto ad una sua applicazione e generalizzazione (Paci e D’Agostino, 2010, p.2). Tenendo presente i criteri di qualità, intesi non come uno strumento per il controllo di qualità quanto piuttosto come un’opportunità per la ‘valorizzazione’ della stessa, di un tipo di apprendimento esperienziale come quello proposto attraverso il laboratorio mindfulness, quest’ultimo non può che ritenersi non soddisfacente, essendo ancora ai suoi esordi. Innanzitutto la riflessione sull’esperienza vissuta dovrebbe essere condivisa nel gruppo tra discenti e facilitatori stessi, poiché i feedback ricevuti dai discenti sono fondamentali ai fini di una più ampia e obiettiva prospettiva, per focalizzare poi l’attenzione sui risultati dell’apprendimento stesso. Questo per ora è avvenuto attraverso i resoconti narrativi e con momenti di condivisione troppo rigidi e brevi, dato il contesto in cui è stato proposto il laboratorio di mindfulness. Inoltre, per la natura stessa di un tipo di apprendimento, che diviene cruciale per gli effetti che ha sugli individui e sulla società, essendo il discente incoraggiato a pensare con la propria testa e non a ripetere lo schema di pensiero del trainer, risulterebbe fondamentale, per facilitare una relazione facilitatore-discente più equa e aperta, l’affiancare il discente in una relazione autentica di supporto e feedback più duratura, divenendo essa stessa uno strumento di apprendimento e di cambiamento. Gli studenti stessi hanno proposto, ad esempio, formazioni più lunghe e laboratori ‘permanenti’ di mindfulness all’interno degli spazi universitari, dove poter liberamente accedere e praticare gli esercizi appresi.

I limiti evidenziati rappresentano sicuramente i punti da cui partire per delineare le traiettorie per gli interventi e le ricerche future. Occorrerebbe infatti, al fine di valorizzare la qualità dell’apprendimento esperienziale di tipo contemplativo, tenere sempre di più in debita considerazione il processo di apprendimento e l’approccio metodologico, piuttosto che attività veicolanti obiettivi predefiniti ed a breve termine, nel rispetto dei modi e dei tempi dei discenti, attraverso moduli formativi più flessibili. In tal senso sarebbe auspicabile il passaggio da un modello di ricerca quali-quantitativo ad uno di ricerca-azione. Infatti l’adozione della metodologia della ricerca-azione che, come bene evidenziato da Kurt Lewin, mira a ‘collegare l’attività di ricerca alla modificazione e al miglioramento dei sistemi sociali e delle situazioni reali con cui viene a contatto’ (Mantovani, 1998, p. 168) risulterebbe il modello di intervento più adatto alla pratica mindfulness, proprio per il suo carattere attivante e responsabilizzante (Rivolterra e Ferrari, 2010).

Pratica che, come abbiamo visto, non si limita soltanto all’autoregolazione dell’attenzione al momento presente ma anche alla coltivazione di un’attitudine di curiosità, accettazione ed apertura, con cui lo si fa, con la finalità di lavorare non soltanto sull’aspetto meditativo, includendo, come abbiamo visto descrivendo il protocollo ACT, anche sulla ‘retta comprensione’ o saggezza, sulla condotta morale, nonché sulla coltivazione di stati mentali salutarì, ‘retta azione’ e ‘retta parola’, in tutte le situazioni di vita quotidiana.

## Note

<sup>1</sup> Lakoff G. (2012), Explaining Embodied Cognition Results. Topics in Cognitive Science, 1-13.

<sup>2</sup> <http://naropa.edu/contemplative-education/index.php>.

<sup>3</sup> Il Teatro dell’oppresso (TdO) nasce negli anni '60 in Brasile, ad opera di Augusto Boal, direttore del Teatro Arena di São Paulo. Si basa su una precisa presa di posizione, a favore degli "oppressi" e, parallelamente a Paulo Freire, su un lavoro di coscientizzazione. Per conseguire questo scopo, Boal elaborò varie tecniche (teatro giornale, teatro forum, teatro immagine, teatro invisibile...) in grado di valorizzare la cultura dei contadini. Tutte, a vari livelli, cercano di de-professionalizzare il teatro, Mariarosaria De Simone - *La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo?*

rompendo la barriera attore-spettatore. Usato come strumento maieutico, e non come catarsi, questo teatro fa scaturire i grandi problemi sociali e collettivi.

<sup>4</sup> Beth Berila, Ph.D., LLC, 500-hr RYT is the Director of the Women's Studies Program and Professor in the Ethnic and Women's Studies Department at St. Cloud State University in St. Cloud, Minnesota. She is also a 500-hr registered yoga teacher and an Ayurvedic Yoga Specialist who completed her 500-hour Yoga Teacher Training program at Devanadi School of Yoga and Wellness. She is the author of the book *Integrating Mindfulness into Anti-Oppression Pedagogy: Social Justice in Higher Education* (Routledge). As a member of the leadership team of the Yoga and Body Image Coalition, she works to make yoga accessible to every body by challenging the lack of diversity in the mainstream Western yoga culture. Her current projects merge yoga and meditation practices with feminism and mindful education to create a form of socially engaged embodied learning. <http://www.bethberila.com/>.

<sup>5</sup> Nobile E. (2015), *Teoria, base empirica, scoperta. Epistemologia e ricerca n ambito educativo*. Libreriauniversitaria.it edizioni: Padova.

<sup>6</sup> Gomez FP (2013), *Embodied cognitive science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Edizioni Nuova Cultura

<sup>7</sup> A tal proposito l'autrice ringrazia vivamente la Professoressa Strollo, Professore Straordinario di Pedagogia Generale e Sociale (M-PED/01) presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, nonché Eccellentissima Tutor che mi ha seguito durante la ricerca oggetto del presente lavoro per il XXVIII Ciclo della Scuola di Dottorato in Scienze Psicologiche, Pedagogiche e Linguistiche del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II".

<sup>8</sup> Questionario di rilevazione sull'Autobiografia Musicale (Strollo, 2014b) ; Griglia Metacognitiva (Strollo, 2014a).

### Riferimenti bibliografici

- Aftanas LI, & Golocheikine SA (2001), Human anterior and frontal midline theta and lower alpha reflect emotionally positive state and internalized attention: High-resolution EEG investigation of meditation. *Neuroscience Letters*, 310, 57–60.
- Baer RA (2012) (a cura di), *Come funziona la mindfulness. Teoria, ricerca, strumenti*. Milano: Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Baer RA, Smith GT, & Allen KB (2004), Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11, 191–206.
- Bajjal S, Jha AP, Kiyonaga A, Singh R, & Srinivasan N (2011), The influence of concentrative meditation training on the development of attention networks during early adolescence. *Frontiers in Psychology*, 2.
- Baldacci M (2009) (a cura di), *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività*. Milano: Franco Angeli.
- Berila B. (2016), *Integrating Mindfulness into Anti-Oppression Pedagogy: Social Justice in Higher Education*. Abingdon Oxford, UK: Routledge.
- Blair C, & Peters R (2003), Physiological and neurocognitive correlates of adaptive behavior in preschool among children in head start. *Developmental Neuropsychology*, 24, 479–497.
- Blair C, & Razza RP (2007), Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 647–725.
- Block, J. A., & Wulfert, E. (2000). Acceptance and change: Treating socially anxious college students with ACT or CBGT. *Behavior Analyst Today*, 1, 3-10.
- Borg C e Mayor P (2000), Reflections from a 'third age' marriage: Paulo Freire's pedagogy of reason, hope and passion. An interview with Ana Maria (Nita) Freire. *MC Gill Journal of Education*, 35/2, pp. 105-120.
- Brown KW, & Ryan RM (2003), The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822–848.

Mariarosaria De Simone - *La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo?*



- Brown KW, Ryan RM, Creswell JD (2007), Mindfulness: theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychol. Inq.* v18 i4. 211-237.
- Burke C (2010), Mindfulness-based approaches with children and adolescents: a preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133–144.
- Burt KB, Obradović J, Long JD, & Masten AS (2008), The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child Development*, 79(2), 359–374.
- Cahn BR, & Polich J (2006), Meditation states and traits: EEG, ERP, and neuroimaging studies. *Psychol Bull*, 132, 180–211.
- Caldwell K, Emery L, Harrison M, Greeson J (2011), Changes in Mindfulness, Well-Being, and Sleep Quality in College Students Through Taijiquan Courses: A Cohort Control Study, *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, Volume 17, Number 10, pp. 931–938.
- Campion J, & Rocco S (2009), Minding the mind: The effects and potential of a school-based meditation program for mental health promotion. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2, 47–55.
- Carlson SM, & Moses LJ (2001), Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72, 1032–1053.
- Carroll BJ (1993), *Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies*. Psychological Corporation, New York.
- Carson SH, & Langer EJ (2006), Mindfulness and self-acceptance. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 24, 29–43.
- Chiesa A, Serretti A (2011), Mindfulness based cognitive therapy for psychiatric disorders: a systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Res.* v187 i3. 441-453.
- Chiesa A, Serretti A (2009), Mindfulness-based reduction for stress management in healthy people: A review and meta-analysis. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15(5), 593–600.
- Compton RJ (2000), Ability to disengage attention predicts negative affect. *Cognition & Emotion*, 14, 401–415.
- Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R.D. (2009). Critical Pedagogy: *An Introduction*. In Darder, A., Baltodano, M., & Torres R. (2nd Eds.) *Critical Pedagogy Reader*. (pp 1-20). New York, NY: Routledge.
- De Simone M (2016), *Coltivare la presenza. La mindfulness nei contesti educativi*. Napoli: Luciano Editore.
- De Simone M (2015b), La pratica della consapevolezza: a scuola di mindfulness. *Studi sulla formazione*, 2-2015, pag. 131-145.
- De Simone M (2015a), La pratica della mindfulness nella formazione universitaria: un laboratorio di educazione alla responsabilità. *METIS MONDI EDUCATIVI TEMI INDAGINI SUGGERIMENTI E212259 - issn: 2240-9580 (attiva dal 2011) - on line V 1 06/2015*.
- Decety J, & Jackson PL (2004), The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3, 71–100.
- Dekeyser M, Raes F, Leijssen M, Leysen S, & Dewulf D (2008), Mindfulness skills and interpersonal behaviour. *Personality and Individual Differences*, 44, 1235–1245.
- Demetrio D (2003), *Manuale di educazione degli adulti*. Baro: Editori Laterza.
- di Rienzo P. (2006), *Apprendere ad apprendere. Una lettura per l'educazione degli adulti. Note su una cibernetica dei sistemi viventi*. Roma: Anicia.  
Maniarosaria De Simone - *La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo?*

- Dietrich A (2003), Functional neuroanatomy of altered states of consciousness: The transient hypofrontality hypothesis. *Conscious Cogn*, 12, 231–256.
- Fernie BA, Kollmann J, Brown RG (2015), Cognitive behavioural interventions for depression in chronic neurological conditions: A systematic review. In *Journal of Psychosomatic Research*, 78(5):411-419.
- Fleming AP, Moran LR, Peterson AP, Dreessen A, McMahon RJ (2015), Pilot Randomized Controlled Trial of Dialectical Behavior Therapy Group Skills Training for ADHD Among College Students. *Journal of Attention Disorders*, 19(3):260-271.
- Flook L, Golberg SB, Pinger L, Davidson RJ (2015), Promoting Prosocial Behavior and SelfRegulatory Skills in Preschool Children through a Mindfulness-Based Kindness Curriculum. *Developmental Psychology*, v51 n1 p44-51, 8 pp.
- Follette V, Palm KM, & Pearson AN (2006), Mindfulness and trauma: implications for treatment. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 24, 45–61.
- Foureur M, Besley K, Burton G, Yu N, & Crisp J (2013), Enhancing the resilience of nurses and midwives: pilot of a mindfulness-based program for increased health, sense of coherence and decreased depression, anxiety and stress. *Contemp. Nurse: J. Aust. Nurs. Prof.*, 45(1), 114–125.
- Frabboni F, Pinto Minerva F (2002), *Manuale di pedagogia generale*, Editori Laterza, Bari.
- Freire P (1972), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
- Freire P (1970), *Pedagogy of the oppressed*. [New York]: Herder and Herder.
- Giroux HA (2003), Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. *Educational Philosophy and Theory Volume 35, Issue 1, pages 5–16*.
- Goleman D (1985), *Bugie, Bugie*. Tr. It. Milano: Frassinelli.
- Gotink RA, Chu P, Busschbach JJV, Benson H, Fricchione GL, Hunink MGM (2015), Standardised Mindfulness-Based Interventions in Healthcare: An Overview of Systematic Reviews and Meta-Analyses of RCTs. *PLoS ONE, Vol. 10 Issue 4, p1-17. 17p*.
- Greeson JM (2009), Mindfulness research update: 2008. *Complementary Health Practice Review*, 14, 10–18.
- Guaratana H (1993), *Mindfulness in plain English*. Wisdom Publications, Boston.
- Hanif A, Ferrey AE, Frischen A, Pozzobon K, Eastwood JD, Smilek D, & Fenske MJ (2012), Manipulations of attention enhance self-regulation. *Acta Psychologica*, 139, 104–110.
- Harris R (2011), *Fare act. Una guida pratica per professionisti all'Acceptance and Commitment Therapy*. Milano: Franco Angeli.
- Harris R (2009), *ACT Made simple: An Easy-To-Read Primer on Acceptance and Commitment Therapy*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Hayes SC, Strosahl KD e Wilson KG (1999), *Acceptance and commitment therapy: an experimental approach to behavior change*, Guilford Press, New York. Tr. It ACT. Teoria e pratica dell'Acceptance and Commitment Therapy. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2013.
- Hughes-Morley A, Young B, Waheed W, Small N, Bower P (2015), Factors affecting recruitment into depression trials: Systematic review, meta-synthesis and conceptual framework. *Journal of Affective Disorders*, 172:274-290.

Mariarosaria De Simone - *La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo?*



- Hülshager UR, Alberts HJ, Feinholdt A, & Lang JW (2013), Benefits of mindfulness at work: The role of mindfulness in emotion regulation, emotional exhaustion, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 98, 310–325.
- Ivars AJ, Calatayud DP (2013), *Mindfulness training for interpreting students*, Lebende Sprachen, Volume 58, Issue 2, novembre 2013, Pages 341-365.
- Jennings PA (2008), Contemplative education and youth development. *New Directions for Youth Development*, 118, 101–105.
- Kabat-Zinn J (2003), Mindfulness-based interventions in context: past, present and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.
- Kabat-Zinn J (1994), *Wherever you go, there you are: mindfulness meditation in every day life*. Hyperion, New York. Tr. It. Dovunque tu vada ci sei già. Una guida alla meditazione. Tea pratica, Milano 1997.
- Kapleau P (1965), *The three pillars of Zen: Teaching, practice and enlightenment*. Bacon Press, Boston.
- Keng S-L, Smoski MJ, Robins CJ (2011), Effects of mindfulness on psychological health: a review of empirical studies. *Clin. Psychol. Rev.* v31 i6. 1041-1056.
- Kjaer TW, Bertelsen C, Piccini P, Brooks D, Alving J, Lou HC (2002), Increased dopamine tone during meditation-induced change of consciousness. *Cognitive Brain Research*, 13, 255–259.
- Krisanaprakornkit T, Ngamjarus C, Witoonchart C, et al. (2010), Meditation terapie for attentiondeficit/hyperactivity disorder (ADHD). *The Cochrane Library*; 6:1-36.
- Lagopoulos J, Xu J, Rasmussen I, Vik A, Malhi GS, Eliassen CF, Ellingsen Ø (2009), Increased theta and alpha EEG activity during nondirective meditation. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15, 1187–1192.
- Lampe M (2012), Mindfulness-based business ethics education, *Academy of Educational Leadership Journal*, Vol. 16 Issue 3, p99-111, 13p.
- Langer EJ (2000), The construct of Mindfulness. *Journal of Social Issues* 56, 1-9.
- Leary MR, Tambor ES, Terdal SK, & Downs DL (1995), Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 518–530.
- Lee L, Semple RJ, Rosa D, et al. (2008), Mindfulness- based cognitive therapy for children: Results of a pilot study. *Journal of Cognitive Psychotherapy*; 22:15-28.
- Lesh TV (1970), Zen meditation and the development of empathy in counselors. *Journal of Humanistic Psychology*, 10, 39–74.
- Leslie R, Brody LR e Park SH (2004), Narratives, Mindfulness, and the Implicit Audience, *Clin Psychol Sci Prac* 11: 147–154.
- Lillard AS (2011), Mindfulness Practices in Education: Montessori's Approach. *Mindfulness*, 2 (2): 78-85.
- Lindeman EC (1926), *The Meaning of Adult Education*, New York, New Republic.
- López-Rodríguez L, Navas M, Justo CF, Mañas IM (2012), Meditación en Conciencia Plena: Una Nueva Aproximación para Reducir el Prejuicio. *Electronic Journal of Research. Educational Psychology*, Vol. 10 Issue 2, p673-692, 20p, 4 Charts.

Mariarosaria De Simone - *La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo?*



- Lutz, A., Greischar, L. L., Rawlings, N. B., Ricard, M., Davidson, R. J. (2004). Long-term meditators self-induce high-amplitude gamma synchrony during mental practice. *Proc Natl Acad Sci*, 101, 16369–16373.
- Mantovani S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- McCloskey LE (2015); Mindfulness as an Intervention for Improving Academic Success among Students with Executive Functioning Disorders. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 174,221-226.
- McKenzie SP, Hased CS and Gear JL (2012), Medical and psychology student's knowledge of and attitudes towards mindfulness as a clinical intervention, *Explore, Elsevier*, 8:360-367.
- Mele S. (2010), *La relazione mente-corpo. Embodiment, mindfulness, neurofenomenologia*. Libreriauniversitaria.it edizioni, Padova.
- Mezirov J (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano, Raffaello Cortina Editore (Original work published 1991).
- Murphy MJ, Mermelstein LC, Edwards KM, Gidycz CA (2012), The Benefits of Dispositional Mindfulness in Physical Health: A Longitudinal Study of Female College Students. *Journal of American College Health*; 60(5): 341-348. 8p.
- Napoli M, Krech PR, & Holley LC (2005), Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21, 99–125.
- Neck HM, Greene PG, Brush CG (2014), *Teaching Entrepreneurship: A Practice-Based Approach*, Edward Elgar, Cheltenham, UK, Northampton,MA,USA.
- Orsillo SM, Roemer L, Lerner JB, & Tull MT (2004), *Acceptance, mindfulness, and cognitivebehavioral therapy: Comparisons, contrasts, and application to anxiety*. In S. C. Hayes, V. M. Follette, & M. M. Linehan (Eds.), *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition* (pp. 66–95). New York: Guilford Press.
- Paci A e D'Agostino M (a cura di) (2010) con il contributo attivo del team di facilitatori del progetto Grundtvig, Riflessioni sulla Qualità nell'Apprendimento Esperienziale, *International Academy Of Experiential Education*, No. 142204-LLP-1-2008-1-LTGRUNDTVIG-GMP.
- Palmer P (1998), *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ramsey VJ, and Fitzgibbons DE (2005), Being in the classroom. *Journal of Management Education*, 29 (2), 333-56.
- Rivolterra PC, Ferrari S (a cura di) (2010), *Scuola del futuro? Appunti di una ricerca intervento sull'innovazione tecnologica della didattica*. Milano: Educatt.
- Robinson MD, Fetterman AK, Hopkins K, & Krishnakumar S (2013), Losing one's cool: Social competence as a novel inverse predictor of provocation-related aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(10), 1268–1279.
- Salomon G, Globerson T (1987), Skill may not be enough: The role of mindfulness in learning and transfer, *International Journal of Educational Research*, Volume 11, Issue 6, Pages 623–637.
- Saltzman A, Goldin P (2008), *Mindfulness based stress reduction for schoolage children*. In Hayes SC, Greco LA, eds. *Acceptance and mindfulness interventions for children adolescents and families*. Oakland, CA: Context Press/New Harbinger, pp. 139-61.
- Schwager ITL, Hülshager UP, & Lang JWB (2015), Be aware to be on the square: Mindfulness and counterproductive academic behavior. *Personality and Individual Differences*. PAID-07009.
- Mariarosaria De Simone - *La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo?*

- Shapiro SL, Schwartz GE, & Bonner G (1998), Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine*, 21, 581–599.
- Siegle GJ, Ghinassi F, & Thase ME (2007), Neurobehavioral therapies in the 21st century: Summary of an emerging field and an extended example of cognitive control training for depression. *Cognitive Therapy and Research*, 31, 235–262.
- Simpson R, Booth J, Lawrence M, Byrne S, Mair F, Mercer S (2014), Mindfulness based interventions in multiple sclerosis - a systematic review. *BMC Neurology*, Vol. 14 Issue 1, p1-19, 19p, 1 Diagram, 7 Charts.
- Singer W (1993), Synchronization of cortical activity and its putative role in information processing and learning. *Ann Rev Physiol*;55:349–404.
- Sternberg RJ (2000), Images of mindfulness. *Journal of Social Issues* 56, 11-27.
- Strollo MR (2014a), Reconstruct the texture: the Professional. In: (a cura di): L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres, *EDULEARN14 Proceedings. 6th International conference on education and new learning technologies, LATED Academy*, ISBN: 9788461705573, ISSN: 23401117, Barcellona, July 7th-9th, 2014.
- Strollo MR (2014b), *Scrivere l'autobiografia musicale Dal ricordo volontario al ricordo spontaneo*, Franco Angeli, Milano.
- Suanmali C (1981), *The core concepts of andragogy*. (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University Teachers College, New York, NY.
- Thompson M, Gauntlett-Gilbert J (2008), Mindfulness with children and adolescents: Effective clinical application. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 13(3), 395
- Van der Riet P, Rossiter R, Kirby D, Dluzewska T, & Harmon C (2014), Piloting a stress management and mindfulness program for undergraduate nursing students: Student feedback and lessons learned. *Nurse Education Today*, 35 (2015) 44–49.
- Wallace A (2001), Intersubjectivity in Indo-Tibetan Buddhism. *Journal of Consciousness Studies*, 8, 209–30.
- Wanden-Berghe RG, Sanz-Valero J, Wanden-Berghe C (2011), The application of mindfulness to eating disorders treatment: a systematic review. *Eating Disorders*; 19 (1): 34-48.
- Waters L, Barsky A, Ridd A, & Allen K (2014), Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the effect of Meditation Interventions in Schools. *Educational Psychology Review*, 27, 103–134.
- Weinstein N, Brown KW, & Ryan RM (2009), A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43, 374–385.
- Whitmarsh S, Uddén J, Petersson KM, Barendregt H (2013), Mindfulness reduces habitual responding based on implicit knowledge: Evidence from artificial grammar learning, Elsevier B.V., *Consciousness and Cognition*, 22(3):833-845.
- Wright Mills C (1961), *The Sociological Imagination*, New York, Grove Press, p. 194, in J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina Editore, 2003, p. 210.

**Mariarosaria De Simone**, psicologa, psicoterapeuta, pedagoga e counselor, è dottoranda di ricerca per il XXVIII Ciclo della Scuola di Dottorato in Scienze Psicologiche, Pedagogiche e Linguistiche del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II". L'indirizzo di ricerca sviluppato è Pedagogia dei processi formativi e degli interventi educativi, con particolare riferimento all'apprendimento trasformativo degli adulti e alla sperimentazione di tecniche e metodologie di mindfulness in contesti educativi formali non formali ed informali.  
mrdesimone@libero.it.