

# La pratica della consapevolezza: a scuola di mindfulness

*Mariarosaria De Simone*

## *La mindfulness: definizioni e ricerche in ambito educativo*

La mindfulness è una pratica, o per meglio dire un insieme di pratiche, che ha come 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 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.

Pertanto il coltivare la pura presenza della mente, ovvero l'essere presenti a sé stessi momento per momento, nell'*hic et nunc*, permette di sperimentare che i pensieri e le emozioni, soprattutto negativi, che di solito si vivono come entità separate e solide, come macigni irremovibili e invalidanti, in realtà rappresentano solo una parte della realtà, sono impermanenti, e in quanto tali sono quindi gestibili.

Questo tipo di attenzione focalizzata sul momento presente si accompagna ad un atteggiamento non giudicante; la sua "coltivazione sistematica [...]" è stata definita essere il cuore della meditazione buddista "(Kabat-Zinn 1990, p. 12). Si può sicuramente dire quindi che il concetto di Mindfulness deriva dagli insegnamenti del Buddismo (Vipassana), dello Zen e dalle pratiche di meditazione Yoga, e che solo ultimamente questo modello è stato assimilato ed utilizzato come paradigma autonomo, innanzitutto in ambito clinico.

Negli ultimi anni si sta tuttavia assistendo al fiorire di ricerche sull'utilizzo della mindfulness in ambito educativo.

Infatti esistono 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).

In ambito formativo esistono innanzitutto studi che riguardano la valutazione, per studenti che partecipano a sessioni di mindfulness, di aspetti prevalentemente legati al benessere.

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

In particolare vi sono delle ricerche che riguardano l'utilizzo delle pratiche mindfulness nella formazione di futuri psicologi, medici, insegnanti ed in generale professionisti nella relazione di aiuto al fine di gestire lo stress legato a tale ambito e utilizzare le tecniche apprese durante il loro futuro lavoro.

In tale direzione Shapiro, Oman, Thoresen, Plante e Flinders (2008), confrontando, in un campione di studenti di college di salute mentale, al pre-test e post-test, un gruppo di controllo e due gruppi di soggetti sottoposti a due differenti tipi di interventi di mindfulness (MBSR di Kabat-Zinn ed Eight Point Program di Easwaran) hanno riscontrato, per entrambi i gruppi sperimentali, una riduzione nella percezione dello stress e nella ruminazione mentale.

Gwozd (2010), partendo da una revisione della letteratura al fine di validare la sua proposta di integrare le pratiche di consapevolezza nei programmi di formazione in psicologia clinica, pratiche utili a fornire le competenze per affrontare i fattori di stress della formazione, e attraverso questa esperienza di cura di sé strutturata ed efficace, migliorare anche le abilità cliniche a lungo termine dei tirocinanti, riporta, da un sondaggio fatto agli studenti in psicologia risultati incoraggianti da parte dei partecipanti a sostegno dell'inserimento di un corso di consapevolezza come parte del curriculum formativo.

Tarrasch (2014) è andato, nella sua ricerca, nella stessa direzione. Partendo dal fatto che durante i loro programmi di training, per divenire insegnanti e counselor, gli studenti sono esposti a livelli relativamente alti di stress durante i loro studi, così come più tardi durante il loro lavoro, l'autore ha sviluppato un corso di formazione di due semestri al fine fornire teorie, ricerche sulla meditazione di consapevolezza, la formazione sulle tecniche auto-formative, e indicazioni sulla didattica nel campo di tali tecniche rivolte ai bambini.

De Vibe, Solhaug, Tyssen, Friborg, Rosenvinge, Sorlie e Bjorndal (2013), eseguendo una analoga ricerca, hanno riportato, soprattutto tra gli studenti di sesso femminile di medicina e psicologia, significativi miglioramenti rispetto alle proprie difficoltà mentali, allo stress per lo studio, al benessere soggettivo e alla consapevolezza, dopo aver partecipato al programma mindfulness MBSR.

In tale direzione si muovono, per le loro ricerche, anche altri autori: Rogers (2013a, 2013b), Boellinghaus, Jones e Hutton (2013), McKenzie, Hased and Gear (2012), Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, and Davidson (2013), Felver, Doerner, Jones, Kaye, and Merrell (2013), Meijer, Korthagen e Vasalos (2009), Dobkin e Hutchinson (2013).

Rogers (2012) invece descrive l'introduzione di pratiche mindfulness all'interno del curriculum dei corsi universitari in legge dell'Università di Miami.

Interessante è la rassegna sistematica basata sull'evidenza di Waters, Barsky, Ridd, Allen (2015) che ha mostrato risultati incoraggianti, attraverso la valutazione in peer-review di 15 studi di programmi di meditazione scolastici, rispetto a tre risultati degli studenti: il benessere, la competenza sociale e il rendimento scolastico.

*Le ricerche sulla formazione mindfulness rivolta ai bambini in età prescolare*

La ricerca con bambini molto piccoli 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.

Gli autori infatti, premettendo che competenze di autoregolazione rappresentano dei forti predittori di successo lungo tutto il corso della vita ma che raramente sono insegnati in maniera esplicita a scuola, hanno esaminato gli effetti di un Curriculum mindfulness-Kindness (KC) di 12 settimane sulla funzione esecutiva, l'autoregolamentazione e il comportamento prosociale in un campione di 68 bambini in età prescolare. Il gruppo di intervento KC ha mostrato maggiori miglioramenti nella competenza sociale ed ha guadagnato punteggi più elevati in pagella nell'area dell'apprendimento, della salute e dello sviluppo socio-emotivo, mentre il gruppo di controllo ha mostrato un comportamento più egoista nel corso del tempo. Vi sono stati inoltre miglioramenti, rispetto al gruppo di controllo, nei punteggi di flessibilità cognitiva e capacità a procrastinare la gratificazione. Questi risultati, osservati nel corso di un periodo di intervento relativamente breve, risultano promettenti e sostengono altresì la necessità di ricerche future per l'utilizzo di tali programmi anche in contesti diversi.

Risultati incoraggianti derivano anche dalla ricerca di Kennedy, Whiting e Dixon (2014), che hanno esaminato gli effetti dell'utilizzo di un protocollo mindfulness denominato ACT (Acceptance and Commitment Therapy) per favorire il cambiamento nei comportamenti alimentari, nella direzione di cibi più sani, in bambini dai 3 ai 5 anni. Gli autori concludono sull'importanza di aiutare i bambini ad individuare i propri valori ed a compiere azioni impegnate in tal senso, caratteristiche fondamentali per favorire i cambiamenti di comportamento in giovane età.

Infatti l'Acceptance and Commitment Therapy (più sinteticamente ACT), creato da Hayes (2004) è uno dei protocolli mindfulness maggiormente riconosciuti negli ultimi anni, e rientra nelle terapie definite di terza generazione che costituiscono la più recente evoluzione della terapia del comportamento. Essa fa ampio uso di strumenti linguistici come metafore e paradossi, abilità di mindfulness e svariati esercizi esperienziali, come esercizi di meditazione associatici ai tradizionali interventi com-

portamentali. La sua efficacia è dimostrata sperimentalmente per una vasta gamma di condizioni cliniche (Baer, 2012). Il protocollo ACT si basa su tre punti fondamentali: accettazione, impegno e vita basata sui valori. L'accettazione: si basa sulla nozione che, di norma, tentando di sbarazzarsi del proprio dolore si arriva solamente ad amplificarlo, intrappolandosi ancora di più in esso. L'ACT opera una chiara distinzione tra dolore e sofferenza. Per la natura del linguaggio umano, quando ci si trova di fronte ad un problema, la tendenza generale è di capire come attaccarlo. In realtà però le esperienze interne non sono uguali agli eventi esterni e i metodi per cercare di eliminarle non funzionano. Per cui l'accettazione, come viene intesa in questo contesto, non è un atteggiamento nichilistico –distruttivo, né un tollerare il proprio dolore, o il sopportarlo, ma è un vitale e consapevole contatto con la propria esperienza.

Impegno e vita basata sui valori: quando si è coinvolti nella lotta contro i problemi psicologici spesso si mette la vita in attesa, credendo che il proprio dolore debba diminuire, prima di iniziare nuovamente a vivere. L'ACT invita a uscire dalla propria mente ed entrare nella propria vita intraprendendo azioni impegnate in direzione di quelli che sono i propri valori.

In generale, l'obiettivo che ci si pone in un intervento ACT è quello di aumentare la flessibilità psicologica permettendo di acquisire la capacità di mettere in atto azioni consapevoli, di valore ed efficaci e di essere disponibile ad affrontare emozioni e pensieri spiacevoli

Infine vorrei riportare le riflessioni scaturite da una meta-analisi di Willis e Dinehart (2014) circa l'importanza di promuovere competenze di autoregolazione nella prima infanzia e sul possibile utilizzo di pratiche contemplative quali strumenti efficaci per agevolarne lo sviluppo. Le ricerche attuali, come già accennato in precedenza, indicano che le capacità di autoregolazione nell'educazione durante la prima infanzia offrono un contributo significativo alla preparazione scolastica, e al successo accademico a lungo termine. Lo sviluppo delle competenze di autoregolazione sono discusse ed esaminate in particolare in relazione all'essere presenti, ottenendo una maggiore attenzione focalizzata e una maggiore consapevolezza dei propri comportamenti socio-emotivi. Le pratiche contemplative, un termine generico per indicare pratiche meditative basate sulla consapevolezza, sono viste dagli autori come potenziali veicoli per facilitare capacità di autoregolazione nelle scuole dell'infanzia, anche se c'è da verificare, con future ricerche trasversali, se i bambini esposti a questi programmi dimostreranno comportamenti socio-emotivi più appropriati e maggiori capacità di autoregolazione, con conseguente successo accademico, anche a lungo termine.

### *Il metodo montessoriano: un terreno fertile per la pratica della consapevolezza*

La scuola montessoriana con il suo metodo sembrerebbe un buon posto dove cercare approcci che aiutino anche i bambini più piccoli ad essere consapevoli.

Infatti il metodo montessoriano prevede molte pratiche, i cui valori ed obiettivi e le cui strutture sono coerenti con quelle mindfulness: con il suo porre l'accento sulla concentrazione profonda, sull'integrazione mente-corpo, i suoi esercizi specifici come quello del *Silenzio* o l'*Esercizio del camminare sul filo*, molti aspetti sembrano fare eco alle pratiche di consapevolezza.

Ma analizziamoli nel dettaglio, anche grazie ad uno studio di Lillard (2011a) che ha approfondito il modo in cui la scuola montessoriana incorpora naturalmente pratiche che si allineano con quelle mindfulness e che sono adatte a bambini molto piccoli.

Innanzitutto sia nel metodo montessoriano che nella pratica mindfulness il lavorare sull'attenzione è centrale.

Kabat-Zinn 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).

Uno degli aspetti quindi che caratterizza la mindfulness è quello di promuovere, soprattutto con la meditazione, l'abilità di dirigere l'attenzione al momento presente, ovvero ad autoregolare la propria attenzione (Bishop et al., 2004). L'attitudine con cui si dirige l'attenzione al momento presente, ovvero con curiosità, apertura ed accettazione, permette alle persone di relazionarsi alle proprie esperienze con una “modalità dell'essere” più che del fare (Kabat-Zinn, 1990).

Il lavorare sull'attenzione può cominciare da una delle tecniche base della mindfulness, ovvero l'esercizio di consapevolezza del respiro (Jha et al. 2007) durante la meditazione, ma può essere applicato a qualsiasi atto o movimento che si compie durante la giornata.

Ad esempio c'è un esercizio mindfulness, riportato da Siegel (2012), l'esercizio del “chicco d'uva passa”, chiamato “meditazione del mangiare”, che aiuta a capire che non c'è nulla di strano nel meditare o nella consapevolezza. Questa meditazione “da un lato ci mostra quanto la nostra mente sia occupata normalmente quando mangiamo e dall'altro ci dà l'opportunità di assaporare e gustare davvero il cibo” (Siegel, 2012, pag. 102). Imparare la consapevolezza momento per momento richiede pratica, ma la pratica rende le nostre esperienze più vivide e la nostra vita più reale.

La concentrazione è anche uno degli aspetti più importanti che viene promossa nelle aule montessoriane, strettamente collegata allo sviluppo, da parte di Maria Montessori, del concetto di “normalizzazione”, intesa come la rinascita della normalità bio-psichica del bambino attraverso un lavoro da lui prescelto, svolto con interesse, concentrazione, impegno e conseguente soddisfazione e benessere. Attraverso l'attività ordinata e costruttiva, il bambino perde paure, pigrizia, aggressività, timidezza, fantasticherie, e conquista un nuovo orizzonte che lo orienta e lo immerge in modo più pieno nella realtà. L'essere nel qui-ed-ora della mindfulness intende esattamente la stessa cosa. L'energia del bambino ha bisogno di trasformarsi in attività di movimento, in esperienze concrete legate alla realtà e alla vita di tutti i giorni che devono essere favorite dall'adulto. Se l'ambiente non si presta, o peggio, ostacola il naturale manifestarsi delle energie del bambino, il suo sviluppo devia.

*Le deviazioni possono essere numerosissime, la via diretta è una sola. E si può spiegare come tante deviazioni che possono dare tanti differenti tipi di caratteri, derivino dal fatto che lo sviluppo dell'uomo è stato deviato dalla sua unica direzione normale (Montessori, 1934, p. 85).*

Per sostenere lo sviluppo di una profonda e duratura concentrazione, il metodo montessoriano prevede periodi di lavoro durante i quali un bambino può perseguire una singola linea di lavoro auto-focalizzata, cosa che permette di farlo immergere in completo assorbimento nell'attività che va compiendo.

Infatti tra le caratteristiche più rilevanti del metodo montessoriano troviamo blocchi di studio e lavoro didattico normalmente piuttosto lunghi, idealmente di tre ore, dove non sono previste interruzioni. Durante queste ore di indagine ininterrotta i bambini vengono lasciati ad esplorare autonomamente le aree che più interessano loro, mentre gli insegnanti restano ad osservare e forniscono chiarimenti o aiuto solo quando richiesto dai bambini.

Tutto questo è coerente con le pratiche meditative: ad esempio la meditazione con attenzione focalizzata consiste nel concentrarsi su un oggetto, come il respiro o la fiamma di una candela, e di stabilizzare l'attenzione. Questo è un esercizio utile per evitare di farsi distrarre, coltivando uno stato di sorveglianza globale sottoforma di forma più aperta di controllo, dove non si determina più esplicitamente l'obiettivo della propria attenzione.

Similmente il materiale delle campanelle utilizzato nelle classi montessoriane per educare la sensibilità e l'attitudine musicale naturalmente presenti nei bambini è un altro esempio di lavoro sull'attenzione. Infatti il materiale consiste in 26 campanelli di bronzo, mobili, che vanno a formare due scale di do maggiore; 13 sono montati su sostegni di legno naturale, gli altri 13 (di diametro decrescente) su sostegni bianchi o neri, come la tastiera del pianoforte. I campanelli vengono fatti vibrare per mezzo di due appositi martelletti di legno; le vibrazioni vengono poi smorzate con l'impiego di un silenziatore. Ascoltando e ponendo l'attenzione sui suoni prodotti il bambino assorbe ed interiorizza il concetto di tonalità musicale. È interessante sapere che per questo esercizio sensoriale è stata realizzata anche una app per iPhone, iPad e iPod touch da scaricare denominata *iMontessori Campanelle*.

Un altro aspetto in comune tra metodo montessoriano e pratiche mindfulness è l'importanza di entrare in contatto con l'esperienza senso-motoria.

Le ricerche scientifiche stanno sempre più riconoscendo il ruolo delle esperienze sensoriali sullo sviluppo cognitivo.

Esiste un importante dibattito nell'ambito delle neuroscienze cognitive contemporanee sull'origine innata o dipendente dall'esperienza della rappresentazione cerebrale delle categorie concettuali (il cosiddetto modello sensorimotorio della conoscenza concettuale e la teoria della cognizione incarnata) (Gainotti, 2015). Al di là di questa diatriba scientifica sicuramente appare indubbio il ruolo dell'esperienza senso-motoria sullo sviluppo cognitivo (Spackman e Yanchar, 2014; Osgood-Campbell, 2015).

La pratica mindfulness prevede una particolare attenzione alle esperienze

sensoriali. Riprendendo l'esempio dell'esercizio dell'uvetta riportato in precedenza, è frequente, nelle pratiche mindfulness, confrontarsi con esperienze sensoriali molto vivaci e diversificate, oltre al riportarci al concetto del mangiare come pratica profonda, come esercizio spirituale.

Thich Nhat Hanh, maestro zen vietnamita, poeta e pacifista, proposto nel 1967 da Martin Luther King per il Premio Nobel per la pace, ci spiega che mentre mangiamo possiamo praticare la consapevolezza del mangiare: "prova a masticare così oggi: sii consapevole di ogni movimento della bocca. Scoprirai che il cibo che mangi ha un sapore delizioso. Magari è soltanto pane, senza neanche un po' di burro o di marmellata; ma è meraviglioso. Potresti bere anche del latte. Io non bevo mai il latte: lo mastico. Quando metto in bocca un pezzo di pane, mastico per un po' in consapevolezza e poi prendo una cucchiata di latte e continuo a masticare in consapevolezza. Non avete idea di quanto possa essere delizioso masticare anche solo un po' di pane e latte!" (Thich Nhat Hanh, 2002, p. 10).

Un altro esercizio peculiare è la famosa camminata zen, conosciuta come kin-hin, che serve a intervallare due sedute di zazen, la più classica e conosciuta forma di "meditazione seduta" dello Zen. La camminata del kin-hin inizia sempre con il piede destro: s'ispira, si solleva il piede, si espira e lo si appoggia a terra. Si avanza passo per passo, ciascuno in base al proprio ritmo ma in maniera armoniosa con gli altri meditanti presenti nella stanza. Grazie alla presenza totale, nell'istante e nel luogo presente, il meditante raggiunge l'unità corpo-mente, questo riporta l'uomo alla coscienza della propria autentica natura, dell'esserci, rappresentando quindi un modo per riprendere contatto con se stessi, con il proprio corpo, la propria mente, con il proprio ruolo nel mondo. Cosa non scontata se pensiamo che nella nostra vita quotidiana così come in quella lavorativa ci aggiriamo spesso come zombie, immersi e sopraffatti da continui stimoli esterni, perdendo in tal modo il senso del nostro esistere, dell'esserci qui e ora. Il vantaggio di questa meditazione camminata è che può essere praticata in qualsiasi momento: quando andiamo a prendere l'automobile, uscendo dal lavoro, salendo le scale, ecc.

Parallelamente, anche nel metodo montessoriano l'essere in contatto con le proprie esperienze sensoriali è di importanza fondamentale, in particolare nel periodo tra i tre ed i sei anni.

È soprattutto ne "La scoperta del bambino" che Maria Montessori spiega cosa intende per educazione dei sensi: "L'ovvio valore dell'educazione e del raffinamento dei sensi, allargando il campo della percezione, offre una sempre più solida e ricca base allo sviluppo dell'intelligenza. Per mezzo del contatto e dell'esplorazione dell'ambiente l'intelligenza innalza quel patrimonio di idee operanti, senza le quali il suo funzionamento astratto mancherebbe di fondamento e di precisione, di esattezza e di ispirazione. Questo contatto è stabilito per mezzo dei sensi e del movimento [...]. Vi è anche un altro lato importante di questa educazione. Il bambino di due anni e mezzo o tre che viene alle nostre Case dei Bambini ha, negli anni precedenti della sua vita molto attivi e mentalmente svegli, accumulato e assorbito una quantità di impressioni.

Questo notevole fatto, la cui importanza può essere difficilmente esagerata, avvenne, però, senza alcun aiuto o guida dall'esterno. Impressioni essenziali e casuali sono tutte accumulate assieme, creando una confusa, ma considerevole ricchezza nella sua mente subcosciente. Con il graduale manifestarsi della consapevolezza e della volontà diventa imperativo il bisogno di creare ordine e chiarezza e distinguere tra l'essenziale e il casuale. Il bambino è maturo per una riscoperta del proprio ambiente e della ricchezza interiore di impressione che ne ha riportato" (Montessori, 1950, p. 109).

Ed è con questa finalità che Montessori ed i suoi colleghi hanno approntato la dotazione strumentale e gli esercizi tipici della Casa dei bambini: "Il materiale sensoriale è costituito da un sistema di oggetti, che sono raggruppati secondo una determinata qualità fisica dei corpi — come colore, forma, dimensione, suono, stato di ruvidezza, peso, temperatura, ecc. Così, p. es.: un gruppo di campane riproducono i toni musicali; un insieme di tavolette che hanno differenti colori in gradazione; un gruppo di solidi che hanno la stessa forma e graduate dimensioni: e altri che invece differiscono tra loro per la forma geometrica; cose di differente peso e della medesima grandezza: ecc., ecc. Ogni singolo gruppo rappresenta la medesima qualità, ma in gradi diversi: si tratta quindi di una graduazione dove la differenza tra oggetto e oggetto varia regolarmente ed è, quando possibile, matematicamente stabilita. Simile criterio generico va però soggetto a una determinazione pratica che dipende dalla psicologia del bambino e sarà scelto con l'esperienza, come adatto a educare, solo un materiale che effettivamente «interessa» il piccolo bambino e lo trattiene in un esercizio spontaneo e ripetutamente scelto. Ogni gruppo di oggetti — materiale dei suoni, materiale dei ecc. — presentando una graduazione, ha dunque agli estremi il «massimo» e il «minimo» della serie, che ne delimitano i limiti, i quali, più propriamente, sono fissati dall'uso che ne fa il bambino. Questi due estremi, se avvicinati, dimostrano la differenza più palese che esista nella serie e perciò stabiliscono il più spiccato contrasto che sia reso possibile col materiale. Il contrasto essendo rilevante rende evidenti le differenze e il bambino anche prima di esercitarsi è capace di interessarsene" (Montessori, 1950, pp. 110-111).

Un esempio che denota l'importanza, nel metodo montessoriano, data all'esperienza senso-motoria è l'esercizio del "camminare su un filo", molto simile alla camminata zen, attraverso il quale "... i piccoli bambini acquistano una perfetta sicurezza dell'equilibrio e al tempo stesso imparano a controllare i movimenti dei piedi e delle mani" (Montessori, *ibidem*, p. 312): si disegna sul pavimento una lunga ellisse e si chiede al bambino di camminare prestando attenzione a tenere entrambi i piedi sulla linea in modo che quindi la linea sia in asse con i piedi. Quando il bambino dimostra particolare agilità nel movimento, si può complicare l'esercizio indicando che il tallone del piede che precede deve toccare la punta del piede che segue, oppure facendo il percorso con qualcosa in mano, tipicamente delle bandierine. L'esercizio è più arricchente e piacevole se fatto con il sottofondo musicale. In tal modo il bambino impara a camminare consapevolmente e in equilibrio: "L'attenzione



del bambino è centrata, concentrata, su questa linea [...] Questo esercizio dà forma anche alla personalità "(Montessori 1989b, p. 65).

Similmente appaiono le cosiddette montessoriane *lezioni del silenzio*, esercizi di controllo sui movimenti che conducono a rendere possibile (per ciò che riguarda i bambini) il silenzio assoluto. Non è un approssimativo stare zitti e fermi; ma è una perfezione raggiunta gradualmente, nel non emettere alcun suono, nel non produrre alcun piccolo rumore, che può farsi muovendo un piede, o strisciando una mano, o respirando sensibilmente.

Come già detto dalla stessa Montessori, il Silenzio oltre ad essere veramente apprezzato dai bambini è una condizione necessaria a favorire la concentrazione, è assenza di movimento: immobilità. Solo da ciò può scaturire il silenzio assoluto che crea la magia fondamentale per apprezzare poi il suono.

L'insegnante rintocca una campana e l'intera classe tace e ascolta, con l'obiettivo di diventare pienamente consapevoli del loro ambiente. Quando il silenzio è rotto, i bambini possono discutere di ciò che hanno vissuto, in particolare, quello che hanno sentito. Montessori ha osservato che i bambini non solo «amano il silenzio ad un grado straordinario» (Montessori 1989a, p 53; Corsivo nell'originale). ma che, una volta istituite in aula le *lezioni del silenzio*, essi diventano più attenti in tutte le loro azioni.

### Conclusioni

Nel presente lavoro sono state discusse solamente alcune delle somiglianze intercorrenti tra la pratica mindfulness ed il metodo montessoriano. Come abbiamo visto la ricerca sui risultati delle pratiche di mindfulness negli adulti è fiorente, così come si assiste alla produzione di una crescente letteratura sui risultati nei bambini e negli adolescenti. La ricerca invece sull'efficacia per i bambini del metodo montessori è molto più limitata. In effetti il privilegiare l'attenzione concentrata, o il partecipare a esperienze sensoriali sono aspetti che potrebbero considerarsi responsabili di alcuni dei vantaggi nelle funzioni socio-emotive ed esecutive che sono stati associati all'utilizzo del metodo montessoriano.

Tra le ricerche riportate da Lillard (2011a) dove si riscontrano in qualche modo risultati simili alle ricerche sulla mindfulness c'è quella di Rathunde e Csikszentmihalyi (2005a) che ha confrontato la motivazione e la qualità dell'esperienza di studenti di scuola media tradizionali e di studenti di scuola che utilizzavano il metodo montessoriano. Dalla ricerca è emerso che questi ultimi hanno riferito, oltre ad altri aspetti valutati dai questionari, una maggiore motivazione intrinseca nelle esperienze scolastiche.

In un'altra ricerca gli stessi autori (Rathunde, K. R., & Csikszentmihalyi, M., 2005b) hanno confrontato per lo stesso campione l'uso del tempo e la percezione della scuola, degli insegnanti, e degli amici, riportando, per gli alunni della scuola che utilizzava il metodo montessoriano, una percezione più positiva del loro ambiente scolastico e dei loro insegnanti, e una più frequente percezione dei propri compagni di classe come amici. Questo risultato è pro-

tabilmente dovuto ad una diversa organizzazione degli ambienti scolastici: gli studenti “montessoriani” hanno trascorso più tempo impegnati in compiti scolastici che richiedevano lavoro collaborativo e in progetti individuali; gli studenti tradizionali hanno trascorso più tempo in attività sociali e ricreative e in contesti educativi didattici (ad esempio, l’ascolto di una lezione, prendere appunti, guardare video didattici).

In una ricerca sempre di Lillard (2011b) sono stati confrontati i bambini in età prescolare iscritti a scuole che seguivano fedelmente programmi montessoriani con bambini appartenenti a scuole che integravano ai programmi tradizionali attività montessoriane e con bambini che appartenevano a scuole che seguivano programmi convenzionali. I bambini sono stati testati all’inizio e alla fine dell’anno scolastico in una serie di competenze sociali e accademiche. È risultato che i bambini inseriti in programmi montessoriani classici, rispetto agli altri due campioni, hanno mostrato risultati significativamente maggiori nelle valutazioni riguardanti la funzione esecutiva, la lettura, la matematica, vocabolario, e problem-solving sociale.

Infine risultati analogamente positivi sono stati riscontrati in una ricerca di Lillard ed Else-Quest del 2006 dove è stato valutato l’impatto sociale ed accademico di bambini di scuole con metodo montessoriano sia primaria (dai 3 ai 6 anni di età) che elementare (da 6 a 12 anni di età).

D’altronde è da precisare che, come ci ricorda Lillard (2011a), anche se l’educazione montessoriana include pratiche che presentano notevoli somiglianze con le pratiche mindfulness, essa ne comprende anche altre che non ne hanno alcuna somiglianza, trattandosi di un intero sistema educativo. Per cui diventa difficile paragonare i risultati tra i due metodi. E d’altronde non vuole essere questo l’intento del presente lavoro, quanto piuttosto quello di considerare il metodo montessoriano come una forma di training di mindfulness particolarmente adatta a fornire ai bambini più piccoli strumenti per una educazione alla consapevolezza. Infatti, in entrambi i programmi, si pone l’accento sulla concentrazione profonda quale fonte di sviluppo personale. Così come in entrambi viene rispettata la stretta connessione mente-corpo, non solo, per quanto riguarda il metodo montessoriano, attraverso gli *esercizi sensoriali*, ma in tutto il curriculum formativo. Alcuni educatori oggi sono interessati a come si possano integrare le pratiche di consapevolezza nel contesto scolastico e l’educazione montessoriana potrebbe non solo offrire diverse idee da prendere in considerazione, fornendo alcune indicazioni utili per un percorso alternativo che possa nutrire e rafforzare la consapevolezza dei nostri piccoli esseri umani.

Il teorico tedesco dell’educazione Wolfgang Brezinka (2011), nella sua riflessione sul significato dell’educazione e sul ruolo della pedagogia, descrive i rapidi cambiamenti culturali che hanno interessato l’attuale società, e che hanno reso l’individuo disorientato, insicuro, fragile.

Per contrastare lo “spirito del tempo”, che viene definito da Brezinka individualistico, razionalistico ed edonistico, l’uomo non deve perdere di vista gli ideali comuni e i beni culturali più significativi della sua comunità. E, rima-

nere ancorati alle tradizioni è un modo per non smarrirsi nell'odierno turbolento caos dei mutamenti economici, scientifici e culturali.

E a tal proposito l'opera ed il pensiero di Maria Montessori rientrano a pieno titolo nella nostra tradizione culturale, anche se in maniera, ritengo, ancora non sufficiente: mirabilmente l'autrice, parlandoci dei bambini, ci insegna come dobbiamo essere in quanto adulti, attraverso una pedagogia, quindi, che trova fondamento dentro il bambino e che deriva dunque dalla sua conoscenza.

Si tratta di una visione di quella che possiamo considerare un'educazione integrale, cioè un'educazione del corpo, delle emozioni, della mente e dello spirito. Una visione che, andando al di là della sola sfera cognitiva, troppo a lungo "sovra-stimata", ha il coraggio di utilizzare un approccio "eclettico", delle aree storicamente e culturalmente più trascurate: corpo, emozioni e spirito.

### *Bibliografia*

- R. Baer (a cura di), *Come funziona la mindfulness. Teoria, ricerca, strumenti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2012
- S.R. Bishop, M. Lau, N.D. Anderson, Z.V. Segal, Z.V., S. Abbey, G. Devins, S. Shapiro, L. Carlson, M. Speca, J. Carmody, D. Velting, *Mindfulness: a proposed operational definition*, "Science and Practice", September 2004, 11(3):230-241, 2004
- I. Boellinghaus, F.W. Jones, J. Hutton, *Cultivating self-care and compassion in psychological therapists in training: The experience of practicing loving-kindness meditation*, "Training and Education in Professional Psychology", Vol 7(4), Nov 2013, 267-277, 2013.
- W. Brezinka, *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, Milano, Vita e Pensiero, 2011.
- C. Burke, *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, 2010
- J. S. Spackman, S. C. Yanchar, *Embodied Cognition, Representationalism, and Mechanism: A Review and Analysis*, "Journal for the Theory of Social Behaviour", 44(1), 46-79, 34 p., 2014
- K. Caldwell, L. Emery, M. Harrison, J. Greeson, *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, 2011.
- F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Bari, Editore Laterza, 2006.
- F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo: Tra adultità e scuola*, Novara, UTET, De Agostini Scuola SpA, 2010.
- R. Carli, R. M. Paniccia, *L'analisi della domanda. Teoria e intervento in psicologia clinica*, Bologna, Il Mulino, 2003.

- R. A. Dahl, (1990) *La democrazie e i suoi critici*, Roma. Editori Riuniti, in F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo: Tra adultità e scuola*, UTET, Novara: De Agostini Scuola SpA, 2010.
- M. de Vibe, I. Solhaug, R. Tyssen, O. Friborg, J.H. Rosenvinge, T. Sorlie, A. Bjorndal, *Mindfulness training for stress management: a randomized controlled study of medical and Psychology students*, “BMC Medical Education”, 13-11p., 2013
- P. L. Dobkin, T. A. Hutchinson, *Teaching mindfulness in medical school: where are we now and where are we going?* “John Wiley & Sons Ltd. Medical Education”; 47: 768–779, 2013.
- R. Docksai, *A mindful approach to learning: new research shows potential for ‘mindfulness training’ to boost student productivity*, “The Futurist, Vol. 47 Issue 5, p8, 3 p., World Future Society”, 2013.
- J. C. Felver, E. Doerner, J. Jones, N. C. Kaye, K. W. Merrell, *Mindfulness in school psychology: applications for intervention and professional practice*, “Psychology in the Schools”, Vol. 50(6), 2013.
- B. A. Fernie, J. Kollmann, R. G. Brown, *Cognitive behavioural interventions for depression in chronic neurological conditions: A systematic review*, “Journal of Psychosomatic Research”, 78(5):411-419, 2015.
- A. P. Fleming, L. R. Moran, A. P. Peterson, A. Dreessen, R. J. McMahon, R.J., *Pilot Randomized Controlled Trial of Dialectical Behavior Therapy Group Skills Training for ADHD Among College Students*, “Journal of Attention Disorders”, 19(3):260-271, 2015.
- L. Flook, S. B. Goldberg, L. Pinger, K. Bonus, R. J. Davidson, *Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy*, “Mind Brain Educ”; 7(3), 2013.
- L. Flook, S. B. Golberg, L. Pinger, R. J. Davidson, *Promoting Prosocial Behavior and Self-Regulatory Skills in Preschool Children through a Mindfulness-Based Kindness Curriculum*. “Developmental Psychology”, v51 n1 p44-51, 8 pp, 2015.
- G. Gainotti, *The influence of handedness on hemispheric representation of tools: A survey*, “Brain and Cognition”, 94:10-16. 2015.
- A. Groschner, T. Seidel, A. Pehmer, K. Kiemer, *Facilitating collaborative teacher learning: the role of ‘mindfulness’ in video-based teacher professional development programs*, “Gruppendynamik und Organisationsberatung”, Vol. 45 Issue 3, p273, 18 p., Springer, 2014.
- L. A. Gwozd, *A Proposal to Incorporate Mindfulness Practices into Clinical Psychology Training*. UMI 3410884 by ProQuest LLC, 2010.
- A. Hughes-Morley, B. Young, W. Waheed, N. Small, P. Bower, *Factors affecting recruitment into depression trials: Systematic review, meta-synthesis and conceptual framework*, *Journal of Affective Disorders*, 172:274-290, 2015.
- A. J. Ivars, D. P. Calatayud, *Mindfulness training for interpreting students*, “Lebende Sprachen”, Volume 58, Issue 2, Pages 341-365, 2013.
- J. Kabat-Zinn (1990), *Full catastrophe living: using the wisdom of your body*

- and mind to face stress, pain and illness*. Dell Publishing, New York. Tr. It. *Vivere momento per momento. Sconfiggere lo stress, il dolore, l'ansia e la malattia con la saggezza di corpo e mente*. Corbaccio, Milano, 2005.
- K. Kabat-Zinn (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.
- J. Kabat-Zinn, *Mindfulness for Beginners: Reclaiming the Present Moment and Your Life*, Sounds True Boulder, Colorado, 2012.
- E. Kennedy, S. W. Whiting, M. R. Dixon, *Improving novel food choices in pre-school children using acceptance and commitment therapy*, "Journal of Contextual Behavioral Science", 3(4):228-235, 2014.
- M. Lampe, *Mindfulness-based business ethics education*, "Academy of Educational Leadership Journal", Vol. 16 Issue 3, p99-111, 13p., 2012
- A.S. Lillard, *Mindfulness Practices in Education: Montessori's Approach*, "Mindfulness", Vol 2(2), Jun, 2011 pp. 78-85, 2011a
- A. S. Lillard, *Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs*, "Journal of School Psychology", June 2012 50(3):379-401, 2011b
- A. S. Lillard, & N. Else-Quest, *The early years: evaluating Montessori education*. "Science", 313, 1893-1894, 2006.
- L. López-Rodríguez, M. Navas, C. F. Justo, I. M. Mañas, *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, 2012.
- L. E. McCloskey, *Mindfulness as an intervention for improving academic success among students with executive functioning disorders*, "Procedia - Social and Behavioral Sciences" 174, 221 - 226, 2015.
- S. P. McKenzie, C. S. Hassed, J. L. Gear, *Medical and psychology student's knowledge of and attitudes towards mindfulness as a clinical intervention*, "Explore", Elsevier, 8:360-367, 2012.
- P. C. Meijer, P. C. , Korthagen, F. A. J., Vasalos, A. (2009), Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education* 25, 297-308 Elsevier.
- M. Montessori, *La scoperta del bambino*. Garzanti, Milano, 1950 (I edizione inglese con il titolo *The discovery of child*, 1948).
- M. Montessori, *Deviazione e normalizzazione: la mano che guarisce*, da "Opera Montessori", Bollettino trimestrale, anno II, n.2-3, 1934, in "Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo, scritti e documenti inediti e rari" a cura di Augusto Scocchera, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma, 2001, pg. 85.
- M. Montessori, *The child, society, and the world: Unpublished speeches and writings* (Vol. 7). Oxford: Clio, 1989a.
- M. Montessori, *Creative development in the child I* (R.R, Trans.). Madras, India: Kalakshetra Press, 1989b.

- E. Osgood-Campbell, *Investigating the Educational Implications of Embodied Cognition: A Model Interdisciplinary Inquiry in Mind, Brain, and Education Curricula*, "Mind, Brain, and Education", Vol. 9 Issue 1, p3, 7 p., 2015
- K. R. Rathunde, & M. Csikszentmihalyi, *Middle school students' motivation and quality of experience: a comparison of Montessori and traditional school environments*, "American Journal of Education", 111(3), 341–371, 2005a.
- K. R. Rathunde, & M. Csikszentmihalyi, *The social context of middle school: teachers, friends, and activities in Montessori and traditional school environments*, "Elementary School Journal", 106(1), 59–79, 2005b.
- S. L. Rogers, *The Mindful Law School: An Integrative Approach to Transforming Legal Education*, "Touro Law Review", Vol: 28, p1189, 2012.
- H. B. Rogers, *Mindfulness meditation for increasing resilience in college students*, "Psychiatric Annals", Vol 43(12), pp. 545-548, 2013.
- H. B. Rogers, *Koru: Teaching Mindfulness to Emerging Adults*, "New Directions for Teaching and Learning", (134):73-81, 2013b.
- G. Salomon, T. Globerson, *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, 1987.
- S. L. Shapiro, D. Oman, C. E. Thoresen, T. G. Plante, T. Flinders, *Cultivating Mindfulness: Effects on Well-Being*, "Journal of Clinical Psychology", Vol. 64(7), 840-862, 2008.
- D. Siegel, *Qui ed ora. Strategie quotidiane di mindfulness*, Trento, Edizioni Erickson, 2012.
- R. Simpson, J. Booth, M. Lawrence, S. Byrne, F. Mair, S. Mercer, *Mindfulness based interventions in multiple sclerosis - a systematic review*, "BMC Neurology", Vol. 14 Issue 1, p1-19, 19p, 1 Diagram, 7 Charts, 2014.
- C. M. Stillman, H. Feldman, C. G. Wambach, D. V. Howard, J. H. Howard Jr., *Dispositional mindfulness is associated with reduced implicit learning*, "Consciousness and Cognition", 28(1):141-150, Academic Press Inc, 2014.
- R. Tarrasch, *Mindfulness Meditation Training for Graduate Students in Educational Counseling and Special Education: A Qualitative Analysis*, "Journal of Child and Family Studies", 1-12, 2014.
- Thich Nhat Hanh, *Spegni il fuoco della rabbia*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 2002.
- M. Thompson, J. Gauntlett-Gilbert, *Mindfulness with children and adolescents: Effective clinical application*, "Clinical Child Psychology and Psychiatry", 13(3), 395, 2008.
- R. G. Wanden-Berghe, J. Sanz-Valero, C. Wanden-Berghe, *The application of mindfulness to eating disorders treatment: a systematic review*. "Eating Disorders"; 19 (1): 34-48, 2011.
- L. Waters, A. Barsky, A. Ridd, K. Allen, *Contemplative education: A systematic, evidence-based review of the effect of meditation interventions in schools*, "Educational Psychology Review", Vol 27(1), pp. 103-134, 2015.

- S. Whitmarsh, J. Uddén, K.M. Petersson, H. Barendregt, Mindfulness reduces habitual responding based on implicit knowledge: Evidence from artificial grammar learning. Elsevier B.V., "Consciousness and Cognition", 22(3):833-845, 2013.
- E. Willis, L. H. Dinehart, *Contemplative practices in early childhood: implications for self-regulation skills and school readiness*, "Early Child Development & Care", Vol. 184 Issue 3, p487-499, 13p. Publisher: Taylor & Francis Ltd, 2014.