

# La pratica della mindfulness come lavoro metacognitivo: una ricerca nel contesto formativo universitario

Mariarosaria De Simone

Publicato: 30 luglio 2019

## **The Practice of Mindfulness as Metacognitive Work: a Research in the University Education Context**

In the last few years research has been undertaken on its possible use in training of adults in a formal learning context. Aim of the research presented was to describe, through the data essentially from a self-evaluation questionnaire, the way of a group of young students of the University of Naples Federico II who take part in a laboratory on mindfulness practices. The workshop was a structured programme inspired by the ACT and consisted of 6 two-hour classes as part of the course in pedagogy of learning processes and social pedagogy of the degree course in Psychology. The concluding discussion on the data that emerged highlighted the usefulness and importance of the experiential and reflective nature of the presented practices.

---

Negli ultimi anni numerosi studi si sono occupati di approfondire il potenziale educativo della mindfulness all'interno dei contesti di apprendimento formale per la formazione degli adulti. La finalità della ricerca qui presentata è stata di descrivere, attraverso i dati emersi essenzialmente da un questionario di autovalutazione, il percorso di un gruppo di giovani studenti dell'Università di Napoli Federico II che hanno partecipato ad un laboratorio sulle pratiche di mindfulness. 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. La discussione conclusiva sui dati emersi ha messo in luce l'utilità e l'importanza della natura esperienziale e riflessiva delle pratiche presentate.

**Keywords:** Mindfulness; Metacognition; Psychology students; Formal learning context; Reflexivity; Awareness.

**Mariarosaria De Simone:** Università di Napoli Federico II (Italy)

✉ [mariarosaria.desimone3@unina.it](mailto:mariarosaria.desimone3@unina.it)

Mariarosaria De Simone è Ricercatrice presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Napoli Federico II dove insegna Pedagogia dei processi di apprendimento.

## 1. Metacognizione e mindfulness: costrutti multi-dimensionali

*Anche i più grandi musicisti,  
nelle più grandi orchestre del mondo,  
con i migliori strumenti del mondo,  
prima di suonare accordano il proprio strumento  
e lo accordano con quello degli altri*  
– Jon Kabat-Zinn

È ormai noto che con il termine metacognizione, coniato agli inizi degli anni Settanta da Flavell (1971), ci si riferisce alla capacità di riflettere sui propri processi mentali: si tratta perciò di un ambito che riguarda l'introspezione e la capacità di guardarsi dentro. Il prefisso *meta* indica che questo processo si colloca ad un livello gerarchizzato rispetto ai normali procedimenti cognitivi; esso comprende tutto ciò che concerne gli stili cognitivi, il possesso di strategie, le conoscenze relative al funzionamento cognitivo nonché i meccanismi di controllo, monitoraggio e autovalutazione (Cornoldi, 1995). In ambito scientifico vennero successivamente introdotti termini più specifici, quali metacomprensione e metattenzione, per indicare la riflessione relativa all'attività cognitiva nella lettura e nelle situazioni attentive, per arrivare, attualmente, ad un concetto di metacognizione utilizzato da diversi approcci che ne evidenziano differenti aspetti (ad es. capacità di autoriflessione, mentalizzazione, empatia) e, probabilmente, il progresso in quest'area dipenderà dallo sviluppo di modelli che distinguano queste componenti e che prendano in considerazione la sua natura multi-dimensionale.

Veniamo ad una definizione della mindfulness.

Ciò che si usa chiamare con il termine mindfulness è sempre più noto, e apparentemente familiare, sia agli specialisti che operano in ambito psicologico, sia a coloro, e sono molti, che a vario titolo nutrono un interesse per le pratiche meditative.

Tralasciando in questa sede, si allargherebbe troppo il discorso,<sup>1</sup> le antichissime radici concettuali, inestricabilmente connesse alla pratica, si può cercare, grazie all'aiuto di Ruth Baer di fornire del termine 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. XVIII).

Si tratta di una definizione operativa che riguarda una molteplicità di funzioni cognitive interconnesse con altrettante funzioni riguardanti l'attivazione e la regolazione emozionale e che Baer (2012) sintetizza essenzialmente in sei processi fondamentali: il decentramento, descritto come un particolare modo di rapportarsi con i pensieri, che vengono osservati come fenomeni mentali transitori; la flessibilità psicologica che permette una riduzione del rischio di essere eccessivamente invischiati nell'evitamento esperienziale e nella fusione cognitiva, promuovendo la capacità di connettersi con il contesto di una situazione e scegliere un comportamento in linea con i propri valori: è questo il terzo processo individuato da Baer (2012). Valori intesi come ciò che connota una vita degna di essere vissuta e una disponibilità all'esperienza del vivere più vasta e flessibile; la regolazione emozionale, intesa come qualsiasi modalità adattiva di rispondere alle proprie emozioni, indipendentemente dall'intensità e dalla reattività; la compassione di sé, che consiste nel trattare sé stessi gentilmente e senza giudicarsi con severità; e, infine, spiritualità, che può essere concepita in molti modi diversi, talvolta divergenti, e che riguarda, secondo Baer (2012), solamente considerando l'ambito della spiritualità distinto 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.

L'efficacia clinica delle pratiche mindfulness è ormai riconosciuta da numerosissime ricerche.

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. Tutti questi risultati scientifici hanno stimolato numerosi Istituti, Centri di ricerca, Università a

1. Per una discussione più articolata si rimanda a De Simone, 2016.

studiarne il fenomeno: 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. E la ricerca è 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 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 oramai esistono anche 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).

Gli ultimi due decenni hanno visto quindi un interesse sempre crescente verso le tecniche di consapevolezza, per gli effetti positivi che ne derivano in diversi domini, quali la salute fisica, il benessere psicologico, le relazioni sociali, sport, lavoro e le prestazioni, inclusa anche la formazione militare (Stanley *et al.*, 2011).

Rassegne bibliografiche circa gli effetti positivi della mindfulness sugli individui che la praticano sono forniti in Brown *et al.* (2007), Chiesa & Serretti, (2011) e Keng *et al.* (2011).

Parallelamente, negli ultimissimi anni, l'interesse per le pratiche contemplative o delle scienze interiori, come vengono spesso chiamate, è in costante espansione anche in ambito formativo nella cultura occidentale e vi è una letteratura fiorente, sia a livello accademico che divulgativo.

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 funziona, 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.

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 (Burke, 2010; Thompson & Gauntlett-Gilbert, 2008; Van der Riet *et al.*, 2014; Willis & Dinehart, 2014; Wanden-Berghe *et al.*, 2011; Waters *et al.*, 2014) fino all'università (Williams *et al.*, 2011; Cleary *et al.*, 2012; Lynch *et al.*, 2011).

Nello specifico, la mindfulness, in ambito cognitivista, è stata definita come una forma di insight metacognitivo o consapevolezza metacognitiva intesa come processo attraverso cui gli stati mentali, sottoforma di pensieri, emozioni sensazioni, sono vissuti in maniera decentrata (Teasdale *et al.*, 2000; 1995). Tale definizione non corrisponde quindi alla dimensione del costrutto di metacognizione che riguarda la capacità di riflettere sui propri stati mentali e di criticarli (vedi la conoscenza metacognitiva secondo Teasdale *et al.*, 1995). Essa fa riferimento piuttosto all'esperienza metacognitiva (Teasdale, 1999), nei termini di una modalità di relazione con i propri pensieri, emozioni e sensazioni del momento caratterizzata dal decentramento e dalla disidentificazione, per cui si vivono i propri stati mentali come stati transitori, prodotti di una mente che può osservarli, e non come fatti. Ma vediamo di fare maggiore chiarezza sull'argomento.

Jankowski & Holas (2014) hanno approntato un interessante modello metacognitivo multi-livello della mindfulness.

La consapevolezza è un fenomeno che ha attirato l'attenzione di molti scienziati e medici negli ultimi dieci anni, probabilmente per i numerosi benefici che provengono dal praticarla. Questi effetti positivi

sono stati evidenziati dalle ricerche in varie dimensioni del funzionamento umano: emotiva, cognitiva, comportamentale e interpersonale (Brown, Ryan & Creswell, 2007).

Come abbiamo già potuto notare, anche secondo gli autori esistono numerosi significati legati al termine *mindfulness*, cosa che ne rende molto difficile una definizione psicologica chiara. Essi ne distinguono due: la definizione secondo l'approccio della psicologia clinica, che abbiamo già visto precedentemente (vedi Baer, 2003 o Kabat-Zinn, 1982) e quella della teoria dell'autodeterminazione (SDT, vedi Brown & Ryan, 2003 come esempio), secondo la quale la *mindfulness* può essere definita come "la consapevolezza e l'attenzione aperta o ricettiva (...), che può tradursi in una coscienza più regolare o sostenuta". Rispetto alla prima definizione quella della SDT non esclude, ma anche non richiede sforzo intenzionale per evocare la presenza mentale: in condizioni favorevoli (ad esempio la curiosità, la motivazione intrinseca) si può diventare consapevoli spontaneamente. Gli autori credono che fornire una prospettiva metacognitiva della *mindfulness* posseda un potenziale per creare un ponte tra i due su menzionati approcci. Prospettiva che già appare implicitamente nella definizione classica (Kabat-Zinn, 2003), che descrive la *mindfulness* come uno stato di coscienza che deriva dall'essere consapevoli di continui cambiamenti nel contenuto di coscienza: percezioni, emozioni, immagini e pensieri.

Secondo gli autori questo implica un livello inferiore di cognizione, che si riferisce ai *qualia* (qualità di base di esperienza come percezioni) che si verificano nel presente, e un livello superiore, costituito dalla consapevolezza dei *qualia* che scorre, livello, quest'ultimo, che implica funzioni esecutive (Fernandez-Duque, Baird & Posner, 2000) che sembrano riferirsi direttamente alle competenze metacognitive. D'altronde anche Teasdale, Segal & Williams (1995) hanno proposto il termine intuizione metacognitiva per descrivere una (meta) esperienza dei pensieri, emozioni e sensazioni percepite come eventi della mente, piuttosto che come letture dirette sulla realtà. Anche nel modello metacognitivo di disturbo psicologico proposto da Wells la *mindfulness* induce una modalità metacognitiva di elaborazione delle informazioni che porta a cambiamenti positivi nei pazienti (Wells, 2000).

Anche il *Reperceiving*, il cambiamento di prospettiva del contenuto corrente di un'esperienza in cui si è calati, il cosiddetto io osservatore che si allena durante la pratica *mindfulness*, è un fenomeno metacognitivo di ordine superiore spesso descritto nella letteratura di riferimento (Shapiro *et al.*, 2006).

Tali concettualizzazioni teoriche della *mindfulness*, come abbiamo visto, sono supportate dalle ricerche in ambito neuroscientifico, a cui si rimanda. Uno tra tutti si ricorderà come il concetto di metacognizione implichi una regolazione top-down delle informazioni (Flavell, 1971; Nelson & Narens, 1994).

Ebbene il modello metacognitivo della *mindfulness* proposto da Jankowski & Holas (2014) si basa sul modello più ampio di metacognizione proposto da Efklides (2008) adattandolo in modo da inquadrare i processi cognitivi e metacognitivi coinvolti nella trasformazione delle informazioni attraverso le pratiche *mindfulness*. Esso si basa su diverse ipotesi sottostanti riguardo al funzionamento della cognizione umana, e coinvolge cinque ipotesi principali: (1) la *mindfulness* è legata al più alto livello di metacognizione; (2) la consapevolezza dipende dalla cooperazione dinamica di tre componenti principali della metacognizione (conoscenza metacognitiva, esperienze metacognitive e competenze metacognitive); (3) un meta-livello di consapevolezza è sempre cosciente, mentre gli altri processi metacognitivi si possono verificare implicitamente; (4) la consapevolezza intenzionalmente praticata diminuisce dissociazioni tra consapevolezza e meta-consapevolezza; (5) le componenti di *mindfulness* meta-livello si sviluppano e cambiano durante la pratica continua.

Analizzando le cinque ipotesi in maniera più dettagliata:

- 1) La metacognizione è possibile quando esistono almeno due livelli di elaborazione delle informazioni in una relazione gerarchica tra loro (Flavell, 1971; Nelson & Narens, 1994), ed è probabile che il più basso livello di coscienza sia legato al fenomeno chiamato "coscienza di base" (Schooler, 2002) e si compone di *qualia*, legati ai processi neuro-cognitivi impliciti che si attivano durante il contatto con gli stimoli esterni o interni (Buck, 1993).

Quando una persona inizia a monitorare la propria coscienza di base si attiva un livello superiore *meta* dove i *qualia* sono ri-rappresentati nel contesto delle relative meta-conoscenze e formano meta-esperienze che possono attivare il controllo esecutivo (Schooler, 2002; Smallwood, McSpadden & Schooler, 2008). La cosa più interessante per gli autori è che non c'è limite ai successivi livelli

metacognitivi: mi viene quasi da pensare ad una spirale processuale con livelli sempre più evoluti di meta-cognizione. Così nella pratica mindfulness, ad esempio un meta-livello che può fare riferimento alla coscienza di base può essere quello su cui si lavora attraverso la pratica del body-scan, quando si presta attenzione alle proprie percezioni e sensazioni corporee.

L'esempio di un meta-livello più basso della cognizione su cui si può lavorare con le pratiche mindfulness, ad esempio, è il processo di autovalutazione, attraverso cui si cerca di confrontare la propria descrizione di sé del momento con quella desiderata o con quella che dovrebbe essere, promuovendo in tal modo un atteggiamento di accettazione verso qualsiasi esperienza interna emerga, compresi pensieri critici o giudicanti, permettendo di mettere in atto strategie di coping più adatte.

- 2) La specificità del meta-livello mindfulness è dovuta alla cooperazione dinamica tra le sue tre componenti: a) conoscenza metacognitiva, che comprende vari modelli di informazione esecutiva e script per il loro uso contestualizzato (Efklides & Vlachopoulos, 2012); b) meta-esperienze che emergono quando si è a conoscenza dei risultati di processi cognitivi espliciti e impliciti che operano su un livello di oggetto e possono assumere la forma di alcune emozioni semplici collegate ad un compito o sentenze più analitiche e complesse (Efklides, 2006); c) meta-competenze che hanno a che fare con l'avvio e il mantenimento dello stato di consapevolezza (Efklides, 2008) e che si riferiscono a funzioni esecutive per il controllo dei processi operativi sia di basso livello, come l'attenzione e la memoria di lavoro (Miyake *et al.*, 2000; Shimamura, 2000) sia più complesse, come quelle legate alla soluzione dei problemi e alla pianificazione di strategie (Efklides, 2009).

Queste tre componenti si influenzano reciprocamente in maniera dinamica:

La conoscenza metacognitiva promuove la consapevolezza (MMK: Mindfulness Meta-Knowledge). Secondo gli autori la pratica mindfulness coltiva uno stato che sembra diverso dalla modalità predominante di funzionamento quotidiano, che si basa su un anello di retroazione autoregolativa, in quanto lo scopo principale della pratica consapevole è quello di stabilire un contatto profondo con l'esperienza presente senza cercare di cambiarla. Ecco il famoso paradosso dell'agire senza agire, e le conoscenze metacognitive al servizio della consapevolezza (MMK, Holas & Jankowski, 2013) comprendono alcune credenze, come ad esempio quelle che si riferiscono alla duplice natura dell'esperienza umana del sé: un sé che osserva e un sé descrittivo (es: "Io sono una donna perfezionista"). E cogliere questa dimensione di chi osserva l'esperienza in corso, e che comprende entrambi gli aspetti del sé, facilita il senso della continuità e stabilità in tutta la varietà dei contenuti di coscienza. Un'altra credenza importante, riguarda il carattere temporaneo, mutevole e alterabile di eventi interni (cioè sensazioni, emozioni, pensieri, ricordi e immagini): questo esenta una persona da un bisogno di controllo esperienziale, promuovendo maggiore spazio ed un atteggiamento di accettazione, elemento centrale della mindfulness. La MMK contiene anche obiettivi e intenzioni relative alle credenze di cui sopra. Ad esempio: "Se noto un pensiero, allora saprò trattarlo come un semplice evento della mia mente", "Se mi accorgo che la mia mente vaga, allora accetterò ciò e con gentilezza riorienterò la mia attenzione verso il respiro". L'uso delle intenzioni implicazionali aiuta quindi a regolare le funzioni esecutive al fine di raggiungere e mantenere uno stato di consapevolezza per tutto il tempo di pratica contemplativa.

Le meta-esperienze legate alla mindfulness (MME) appaiono quando il contenuto di esperienza è monitorato e interpretato sulla base di credenze memorizzate nella conoscenza di tipo metacognitivo. Ad esempio, le meta-esperienze di intuizione, calore e compassione verso il sé. Oppure l'intuizione metacognitiva, già descritta in precedenza (vedi Teasdale, 1999), che ha però un carattere più cognitivo che emotivo, ed è descritta da diversi autori come esperienza di decentramento (Fresco *et al.*, 2007) o defusione cognitiva (Herzberg *et al.*, 2012).

Le abilità metacognitive operative durante lo stato di consapevolezza sono volte all'avvio ed al mantenimento di tale stato. Dal punto di vista cognitivo, la consapevolezza sembra ovviamente essere correlata ai processi attentivi. A tal proposito gli autori del presente modello hanno riportato, rispetto alle abilità metacognitive, alcune previsioni basate su di esso, cercando di verificarle

attraverso risultati empirici disponibili che le supportassero: c1) La prima previsione si riferisce a differenze individuali: maggiore è il livello attitudinale delle funzioni esecutive, più facile è per la persona di evocare e prolungare lo stato di consapevolezza; c2) La seconda previsione è che praticare la consapevolezza prima di eseguire un certo compito cognitivo può avere un'influenza positiva sul suo esito a causa di una precedente inibizione dei processi mentali irrilevanti estranei al compito o relative all'ansia da prestazione; c3) La terza aspettativa è che la pratica sistematica mindfulness dovrebbe migliorare il livello generale di funzionamento cognitivo.

- 3) Il meta-livello mindfulness è sempre cosciente mentre gli altri meta-livelli di cognizione possono avvenire implicitamente. Sebbene la relazione tra metacognizione e coscienza sembra ovvia, secondo gli autori bisogna tenere in considerazione, circa la duplice natura implicita ed esplicita della metacognizione, gli studi sui sentimenti metacognitivi, in particolare sul fenomeno della sensazione di conoscere (spesso riferite allo stato: “sulla punta della lingua”), che sono generalmente considerati come il risultato di un monitoraggio implicito, così come alcuni processi di giudizio che hanno un carattere metacognitivo (Koriat, 2007). Tuttavia, secondo gli autori, maggiore è il livello di metacognizione, più i processi di consapevolezza sono coinvolti, per cui la pratica mindfulness significa coltivare un atteggiamento consapevole verso tutti i tipi di esperienze e processi mentali attivati nel qui-ed-ora. Inoltre la mindfulness sembra essere legata a molti effetti tradizionalmente legati alla coscienza: 3a) per esempio Jankowski (2008) ha scoperto che una disposizione ad essere consapevoli nella vita quotidiana è significativamente correlata a diversi indici di integrità del concetto di sé; 3b) diversi studi hanno dimostrato che la consapevolezza porta ad un miglioramento nell'autoregolazione di impulsi e desideri (per esempio Westbrook *et al.*, 2013); 3c) inoltre, gli stati di consapevolezza che si verificano nella vita di tutti i giorni sono spesso accompagnati da una sensazione di scelta personale e di autonomia, che significa agire in accordo con i valori e interessi (Brown & Ryan, 2003).
- 4) La mindfulness praticata intenzionalmente porta a una diminuzione delle dissociazioni tra meta-livelli e oggetto di esperienza. Secondo gli autori negli stati metacognitivi possono esservi almeno due tipi di dissociazioni tra oggetto e meta-livello, che si riferiscono a problemi temporali e di traduzione legati alla metacognizione (Schooler, 2002; Winkielman & Schooler, 2011): 4a) Il primo problema si riferisce alla mancanza di meta-consapevolezza di aspetti rilevanti dell'esperienza in corso, per cui i processi attentivi possono essere allocati sia a livello di oggetto o di meta-livello in un momento particolare, cosa che sembra verificarsi spesso senza una consapevolezza metacognitiva, come nel caso del fenomeno del sognare ad occhi aperti o della mente errante. La prima parte dell'ipotesi sostiene che la consapevolezza riduca la dissociazione temporale tra oggetto e meta-livello. Diversi studi hanno dimostrato che la consapevolezza è positivamente correlata a fenomeni come quando si sperimenta uno stato interno con chiarezza ed intensità, esperienza rafforzata dal porre l'attenzione su di essa sia con stimoli esterni, come una domanda fatta da un'altra persona, sia interni, come ad esempio quando sperimentiamo un divario troppo grande tra lo stato che esperiamo e quello che desideriamo (Schooler, 2002; Coffey, Hartman & Fredrickson, 2010); 4b) Il secondo tipo di dissociazione tra oggetto e meta-livello di conoscenza si riferisce a un problema traslazionale. Infatti il monitoraggio, ossia la raccolta di informazioni ad un livello di oggetto e una consapevolezza metacognitiva attiva permettono di ri-rappresentare elementi dell'esperienza che si vive e di costruirne il modello. Questo processo di ricodifica però può subire interferenze in alcune condizioni, come quando le esperienze intrinsecamente non verbali, e quindi il piano fenomenico passa in secondo piano rispetto al piano verbale, quando vi è una motivazione a travisare l'esperienza, come nel caso dei meccanismi di difesa, o quando una meta-conoscenza attiva risulta incompatibile con l'esperienza reale e quindi conduce ad una sua falsa interpretazione, come accade, ad esempio, per gli stereotipi (Winkielman & Schooler, 2008; 2011). Ed in ambito clinico è risaputo che questo tipo di dissociazione può tradursi non solo in problemi di memoria, ma anche in un tipo di autoregolazione emotiva disadattiva, come ad esempio nei casi di abuso di sostanze. Anche in questo caso gli autori suggeriscono che il processo di ricodifica che avviene in uno stato di consapevolezza riduca la distorsione delle informazioni al livello di oggetto: 4b1) Innanzitutto perché le persone impegnate in pratiche mindfulness cercano di porre l'attenzione a qualsiasi contenuto

dell'esperienza che accade nel qui-ed-ora, inibendo allo stesso tempo un'elaborazione verbale o una valutazione dell'esperienza. Diversi studi confermano indirettamente questo aspetto: ad esempio, ci sono risultati che evidenziano come la pratica mindfulness sia più fortemente correlata alla consapevolezza esperienziale di uno stato interno piuttosto che ad un'autoriflessione maggiormente analitica (Brown & Ryan, 2003). Stiamo parlando del processo di fusione cognitiva descritto in ACT (Hayes *et al.*, 2006). Ciò non vuol dire che la riduzione dei contenuti di pensiero di tipo verbale inibisca l'elaborazione delle informazioni, in quanto le persone che elaborano le informazioni ad un livello di consapevolezza metacognitiva preservano la capacità di fare distinzioni cognitive utili. La differenza sostanziale riguarda in particolare la diminuzione di dialoghi interni automatici che possono caratterizzarsi come fonte di rumore; 4b2) In secondo luogo, la consapevolezza è in relazione con la motivazione a travisare in misura minore l'esperienza, rappresentando uno dei fattori più importanti nel ridurre il sé difensivo (Wayment & Bauer, 2008). Ci sono diversi studi che dimostrano questa affermazione. Per esempio Jankowski (2008) ha dimostrato che le persone consapevoli reagiscono ai feedback di natura negativa in modo meno negativo, sia emotivamente che cognitivamente, così come, rispetto alle persone meno consapevoli, la valenza stessa del feedback (positivo vs. negativo) sembra non avere alcun impatto sul loro atteggiamento implicito verso la sorgente del feedback.

- 5) Aspetti della meta-conoscenza *mindful* si sviluppano e cambiano attraverso la pratica continua. Gli autori ipotizzano quindi, in linea con l'approccio di Kabat-Zinn in ambito clinico, che, attraverso la pratica mindfulness, evolve sia il contenuto di conoscenza metacognitiva, che la qualità delle esperienze metacognitive, così come l'attività delle funzioni esecutive, come confermato anche dalle ricerche in ambito neuroscientifico. Ad esempio, la semplice accettazione della convinzione che i pensieri siano eventi transitori nella mente, in combinazione con l'attenzione focalizzata sullo scorrere del flusso di pensieri rende l'occorrenza di una visione metacognitiva più probabile.

Concludendo: il modello proposto dagli autori, come naturalmente qualsiasi altro modello teorico, è solo una semplificazione della realtà, modificabile con l'evolvere sia della ricerca di base che teorica, ma sembra un ottimo strumento euristico per promuovere lo sviluppo empirico delle ricerche sull'argomento, integrando le principali e più importanti conoscenze attuali sulla mindfulness riguardo alla sua dimensione metacognitiva.

A mio parere tale modello teorico risulta interessante soprattutto rispetto alla quinta ipotesi descritta, che presuppone, in linea con il modello clinico, che lo stato *mindful* sia intenzionale, e che quindi, per evolvere, abbia bisogno di pratica. Il ritenere cioè che la piena comprensione della consapevolezza richieda un prerequisito aggiuntivo: un'intenzione, un impegno consapevole di essere a conoscenza di tutto ciò che è, e di esserlo nel momento presente. Questo atto consapevole fa la differenza e crea i fondamenti per la responsabilità formativa di promuovere più alti livelli di metacognizione.

Un'ulteriore specificazione riguarda il concetto di meta-emozione, concetto introdotto da Gottman *et al.* (1996) nell'ambito della ricerca sulla terapia familiare. Essi hanno sostenuto che i genitori si differenziano rispetto al loro modo di sentire e pensare le proprie e le emozioni dei propri figli, aspetto che a sua volta influenza il modo in cui questi ultimi sperimentano le emozioni nella vita quotidiana. Questo insieme organizzato di sentimenti e pensieri sulle emozioni è stato indicato come filosofia metaemotiva. Da allora, il concetto è stato adottato ed esplorato ulteriormente da ricercatori sia in ambito filosofico che psicologico. Una panoramica di una prospettiva filosofica sulla metaemozione è fornita da Mendonça (2013) mentre, in ambito psicologico, secondo Norman & Furnes (2014), essa è stata al centro di interessi in una varietà di diverse sotto-discipline, tra cui la psicologia della personalità (Mitmansgruber, Beck, Höfer & Schüßler, 2009), la psicologia dei media (Bartsch, Appel & Storch, 2010; Bartsch, Vorderer, Mangold & Viehoff, 2008), il processo decisionale (Koven, 2011), e la psicologia clinica (Shaver, Veilleux & Ham, 2013), per cui sembra non esservi un consenso sulla definizione teorica: Gottman *et al.* (1996) indicarono il parallelo tra metaemozione come emozione sulla emozione, e metacognizione come cognizione sulla cognizione, nel senso che sono coinvolti nel controllo esecutivo di, rispettivamente, emozione e cognizione. Secondo Norman & Furnes (2014), un consenso più ampio su come la metaemozione possa essere definita e quali componenti siano coinvolte nel processo metaemotivo rappresenterebbe un buon punto di partenza per lo sviluppo di un modello teorico più ampio, modello che potrebbe altre-

si ampliare la gamma delle possibili misure con cui può essere valutato. In una revisione delle ricerche psicologiche e filosofiche centrali sulla metaemozione, Mendonça (2013) indica una proprietà centrale della metaemozione che si qualifica come un concetto distinto e distinguibile all'interno della teoria sulle emozioni: la riflessività, e cioè che l'esperienza di metaemozione possa avere un impatto sull'emozione di primo ordine, che a sua volta potrebbe cambiare il significato dell'esperienza emotiva in sé. Una teorizzazione che sembra essere in linea con quanto detto a proposito degli effetti delle pratiche mindfulness sulla regolazione delle emozioni, soprattutto grazie alle ricerche riportate in ambito formativo.

Le pratiche contemplative negli ultimi anni stanno diventando componenti importanti dei corsi accademici in diverse discipline, tra cui le materie umanistiche, sociali e le scienze naturali e, in particolare, di economia. Questa tendenza si riflette in numerosi corsi attivati in Scuole e Università, come nei Corsi di Laurea all'Amherst College, alla Brown University, all'Emory University, alla Naropa University, all'N.Y.U., alla Rice University, allo Smith College, all'Università del Michigan, all'Università di Redlands, e Corsi di Laurea e professionali, come alla Columbia Teachers College, alla University of Massachusetts Medical School e alla Harvard Law School. Tendenza che si riflette anche dai numerosi studi sulla consapevolezza e dalle ricerche competitive sui programmi di formazione basati sulle pratiche mindfulness, come quelle che si fanno a U.C.L.A., a Stanford e a Harvard. Anche se c'è molta diversità, sia concettualmente che in pratica, tra queste organizzazioni, tutte sembrano condividere un comune apprezzamento del valore della meditazione mindfulness e della consapevolezza sul momento presente. Oltre alle pratiche direttamente associate alla meditazione di consapevolezza, come il respiro consapevole, il nobile silenzio, l'ascolto profondo, l'utilizzo delle pratiche mindfulness si estende fino a includere contemplazioni che hanno come focus, al fine di lavorare sull'apertura esperienziale, oggetti esterni, come ad esempio idee, concetti, o quesiti. La meditazione mindfulness e le pratiche contemplative potrebbero dare un contributo importante per l'apprendimento e la crescita personale calmando e aprendo la mente e favorendo una condizione e, si spera, l'abitudine di mettere a fuoco in maniera consapevole (Borker, 2013). La contemplazione facilita il coinvolgimento personale dello studente sull'oggetto contemplato e porta a un coinvolgimento esperienziale nei concetti e nel senso della materia. C'è da dire che gran parte della letteratura scientifica sull'argomento ha avuto poco a che fare con l'esperienza diretta della consapevolezza attraverso la meditazione orientale e l'attività contemplativa, creando il proprio costrutto della consapevolezza e dell'utilizzo di essa nelle aule di formazione a partire da una raccolta di strategie cognitive occidentali utili già esistenti, compresi l'esplorare possibilità e prospettive, l'introduzione dell'ambiguità e il concentrarsi sul rendere attivo lo studente rispetto al proprio processo di apprendimento (Langer, Blank & Chanowitz, 1978; Ritchhart & Perkins, 2000; Langer & Moldoveanu, 2000). Secondo Borker (2013), il potenziale della mindfulness nel settore dell'istruzione superiore, come di un processo volto a calmare la mente/corpo, contemplando e sperimentando il proprio intuito personale, rappresenta una pista di ricerca parallela che ha avuto inizio più di recente. Infatti, anche se la sua ricerca, a partire dal 1982, si occupa in primo luogo dell'uso della mindfulness in ambito clinico, Jon Kabat-Zinn ha ispirato molti educatori a vedere il valore della meditazione mindfulness e delle pratiche relative per la più alta formazione scolastica, co-curando una raccolta di articoli per Contemporary Buddhism, che includevano studi sull'applicazione della mindfulness nell'istruzione superiore e in altre aree (Kabat-Zinn, 1982; Williams, Mark & Kabat-Zinn, 2011).

## 2. Il percorso della ricerca: la mindfulness nel contesto di apprendimento formale universitario

Attraverso un percorso che parte dall'ambito clinico, dove sono nate le prime ricerche sulla mindfulness, secondo una prospettiva empirico-analitica, l'intento della ricerca qui presentata è stato quello di dirigersi verso l'ambito formativo, area di ricerca recente e promettente, secondo una prospettiva ermeneutico-fenomenologica.

Lo scopo della ricerca è stato quindi quello di *valutare e descrivere gli effetti di un percorso di mindfulness nell'ambito della formazione di giovani adulti al fine di esaminarne le ricadute in chiave pedagogica,*

con la finalità di costruire strumenti di promozione delle competenze metacognitive e metaemozionali 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.

Ci focalizzeremo, nel presente lavoro, data l'enorme mole di dati, esclusivamente su una delle tre:<sup>2</sup>

*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 metacognitive e metaemozionali nei contesti educativi?

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 un lavoro metacognitivo e riflessivo negli studenti.

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 (2006).

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, aneddoti, paradossi ed esercizi esperienziali che possono considerarsi a tutti gli effetti strumenti di lavoro metacognitivo e metaemotivo in grado di promuovere autoriflessività ed autoformazione (De Simone, 2016).

## 2. Le altre due domande di ricerca:

*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.*

*Quali esperienze? 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 difendersi dai propri pensieri osservandoli, processi su cui lavora uno dei protocolli mindfulness più riconosciuti, l'Acceptance and Commitment Therapy.*

I partecipanti coinvolti (vedi Tabella n. 1) 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 Epistemologico di Pratiche Educative, dell'Università di Napoli Federico II.<sup>3</sup>

<b>Fasi della ricerca</b>	<b>Numero complessivo di soggetti coinvolti nella ricerca</b>
<b>Studio pilota</b>	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
<b>Seconda fase della ricerca</b>	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

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

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 autovalutazione 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.

3. A tal proposito l'autrice ringrazia vivamente la Professoressa Strollo e la Dottoressa Romano. Il LEPE, Laboratorio di Epistemologia e Pratiche Educative, è un organismo universitario interdisciplinare, i cui obiettivi sono di modellare un campo, appunto interdisciplinare, di indagine, cercando temi di ricerca innovativi legati all'istruzione, la memoria, le emozioni, le pratiche educative, la cognizione.

Di seguito (Tabella n. 2) lo schema che descrive le fasi della ricerca attraverso cui si è cercato di rispondere ai quesiti formulati:

<b>Studio pilota</b>	Per rispondere alla prima e seconda domanda di ricerca	Laboratorio con studenti del corso di laurea triennale	Per la prima domanda di ricerca: valutazione di dati quantitativi con batteria di questionari di autovalutazione (facoltativo per gli studenti)  Per la seconda domanda di ricerca: analisi qualitativa dei diari di bordo
<b>Fase intermedia</b>		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)	
<b>Seconda fase della ricerca</b>	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	Per la prima domanda di ricerca: valutazione di dati quantitativi con batteria di questionari di autovalutazione (facoltativo per gli studenti)  Per la seconda domanda di ricerca: analisi qualitativa dei diari di bordo  Per la terza domanda di ricerca: questionario di approfondimento approntato ad hoc

Tabella 2 – Schema del lavoro di ricerca svolto

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 somministrati ai 107 studenti Pedagogia dei processi di apprendimento e 57 studenti di Pedagogia Sociale, che hanno consegnato in seguito alla partecipazione al percorso di mindfulness durante l'anno accademico 2014/2015.

Si rimanda ad altre pubblicazioni l'approfondimento di vari aspetti della ricerca, tutt'ora in corso, di protocolli mindfulness ispirati al modello ACT all'interno di laboratori esperienziali tenuti all'Università di Napoli Federico II (De Simone, 2015; De Simone, 2017; De Simone, 2018).

Le risposte al questionario di convalida (*Allegato 1*)<sup>4</sup> 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.

Hanno completato il questionario 50 studenti del Corso di Laurea Magistrale e 109 studenti del Corso di Laurea Triennale.

Di seguito riporteremo un commento di sintesi a ciascuna domanda dell'area metacognitiva a cui hanno risposto gli studenti sia della triennale che della magistrale:

4. Il questionario, in formato PDF, è disponibile al seguente indirizzo: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/9584.s1103>.

1. *Che ruolo ha avuto la scrittura del diario di bordo per l'esperienza laboratoriale di mindfulness fatta?*

Scrivere il diario di bordo è stato per quasi tutti un cruciale modo per ri-elaborare, dare significato, riflettere, sintetizzare, creare collegamenti ed integrare questo tipo di esperienza nel proprio bagaglio pregresso.

2. *Nel costruire il diario di bordo ho seguito il seguente percorso... e l'ho fatto per il seguente motivo...*

Le risposte a questa domanda sono state le più svariate, dimostrando i ragazzi una grandissima varietà di approcci: il ripercorrere cronologicamente gli esercizi, il focalizzarsi sulle esperienze più emotivamente pregnanti, il lasciarsi guidare dalla memoria, libere associazioni, il rielaborare tracce già scritte durante i vari incontri laboratoriali, o subito dopo a casa, ecc.

3. *Il filo che tiene assieme e attraversa tutte le mie esperienze (come ho connesso le mie conoscenze durante la stesura del diario di bordo)...*

Le risposte sono state le più disparate: il processo, le emozioni, le conoscenze pregresse, le nuove teorie, la consapevolezza, la curiosità, ecc.

4. *Durante la realizzazione del diario di bordo mi è capitato di...*

I ragazzi hanno, per questa domanda, focalizzato l'attenzione essenzialmente sul rivivere emotivamente e sul riflettere sull'esperienza laboratoriale.

5. *La costruzione del diario di bordo è stata per me un'esperienza...*

Le risposte a questo quesito, rispetto alla domanda precedente, sono state più varie: riflessiva, costruttiva, ricostruttiva, decostruttiva, di arricchimento, diversa. Per molti è risultata un'esperienza molto utile, ma anche faticosa.

6. *I momenti emotivamente più pregnanti sono stati...*

Mentre i ragazzi della triennale riportano come più pregnanti il primo incontro, la prima meditazione e l'incontro sui valori dove è stata fatta la fantasia guidata sull'immaginare il proprio 80° compleanno, i ragazzi della magistrale hanno dimostrato di aver apprezzato e di esserci stati in più momenti esperienziali, dal primo incontro fino alla stesura del diario di bordo e alla compilazione di questo questionario.

7. *Credo che il diario di bordo sia un tipo di compito...*

Per la maggioranza dei ragazzi è un compito riflessivo, metacognitivo e di rielaborazione.

8. *Richiede capacità di...*

Esso richiede, per gli studenti, varie capacità: sintesi, autoriflessione, autocritica, memoria, defusione, sensibilità, abilità metacognitive, mettersi in gioco, attenzione, coraggio, volontà, ecc.

### 3. Conclusioni

Attraverso l'analisi dei diari di bordo, che in questa sede non viene riportata data l'enorme quantità di dati emersi, si è cercato soprattutto, integrando i dati con le informazioni ottenute attraverso le risposte date al *questionario di convalida* costruito ad hoc per la seconda fase della ricerca, di far emergere un quadro più chiaro possibile del fenomeno oggetto di studio.

Rispetto alle domande metacognitive che hanno riguardato la riflessione sul percorso laboratoriale attraverso il processo di scrittura del diario di bordo vi sono state risposte tra le più svariate, dimostrando i ragazzi una grandissima varietà di approcci: il ripercorrere cronologicamente gli esercizi, il focalizzarsi sulle esperienze più emotivamente pregnanti, il lasciarsi guidare dalla memoria, libere associazioni, il rielaborare tracce già scritte durante i vari incontri laboratoriali, o subito dopo a casa, ecc., anche rispetto a quello che, secondo loro, rappresenterebbe il filo che tiene assieme e attraversa tutte le esperienze personali attraverso la scrittura: il processo, le emozioni, le conoscenze pregresse, le nuove teorie, la consapevolezza, la curiosità, ecc.

Durante la realizzazione del diario di bordo ai ragazzi è capitato soprattutto di focalizzare l'attenzione sul rivivere emotivamente e sul riflettere sull'esperienza laboratoriale, sottolineando ancora una volta l'importanza e le funzioni che secondo loro il meccanismo di scrittura ha svolto: riflessiva, costruttiva, ricostruttiva, decostruttiva, di arricchimento, diversa. Per molti è risultata un'esperienza molto utile, ma anche faticosa. Inoltre per la maggioranza dei ragazzi la stesura del diario di bordo è un compito riflessivo, metacognitivo e di rielaborazione, che coinvolge, secondo tutti gli studenti, diverse capacità: sintesi, autoriflessione, autocritica, memoria, defusione, sensibilità, abilità metacognitive, mettersi in gioco, attenzione, coraggio, volontà, ecc.

Alcune domande hanno riguardato la natura del ricordo dell'esperienza vissuta.

Rispetto al laboratorio, invece, mentre i ragazzi della triennale riportano come più pregnanti il primo incontro, la prima meditazione, il battesimo del fuoco, e l'incontro sui valori dove è stata fatta la fantasia guidata sull'immaginare il proprio 80° compleanno, dato interessantissimo che rispecchia probabilmente un bisogno educativo da non poter ignorare né sottovalutare, i ragazzi della magistrale hanno dimostrato invece di aver apprezzato e di esserci stati in più momenti esperienziali, dal primo incontro fino alla stesura del diario di bordo e alla compilazione di questo questionario.

La maggioranza degli studenti ricorda la meditazione delle foglie sul ruscello, la meditazione con il Bolero di Ravel, la fantasia guidata di immaginare l'80° compleanno, la camminata zen, associandoli ad emozioni di carica positiva. E la maggioranza crede di non aver dimenticato quasi nulla, o comunque essenzialmente la parte teorica o gli esercizi in cui si è avuta una maggiore difficoltà.

Per la quasi maggioranza dei ragazzi 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 e questo in linea con i dati emersi dalle analisi sia quantitative che qualitative; così come nello sviluppare una più ampia disponibilità al cambiamento, e questo in misura maggiore tra gli studenti più grandi: gli studenti hanno quasi tutti colto la possibilità, chi in misura maggiore chi in misura minore, di poter fare esperienza di cambiamento, o quantomeno di venire a conoscenza di strumenti per poter lavorare sulla flessibilità e la disponibilità al cambiamento. Anche se molti hanno riportato la difficoltà nel farlo.

Inoltre la maggioranza dei ragazzi ha sperimentato il laboratorio come un'opportunità per rielaborare esperienze passate creando nuovi significati, cogliendo degli spunti rispetto a nuovi schemi d'azione per affrontare le esperienze a venire. Schemi che, per i ragazzi, spaziavano tra la defusione, la presenza, il coltivare il sé riflessivo, l'importanza di prendersi del tempo per sé, rallentare, concentrarsi, dis-identificarsi dal proprio sé narrativo, ecc.

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.

La mindfulness, lavorando sulla consapevolezza metacognitiva, intesa come una modalità di relazione con i propri pensieri, emozioni, sensazioni del momento caratterizzata dal decentramento e dalla disidentificazione, sembrerebbe rappresentare la base da cui partire per coltivare un'attitudine umana universale: l'intenzionale, non giudicante, modalità di essere attenti, in maniera integrata, al dispiegarsi dell'esperienza, nel momento presente.

Base in grado di attivare una riflessività intenzionale, sistematica e aperta al cambiamento, foriera di trasformazione.

E questo soprattutto grazie al supporto dello strumento narrativo del diario di bordo e, successivamente, del questionario di convalida dei partecipanti che, inizialmente nati come strumenti di valutazione, si sono rilevati essi stessi strumenti formativi coadiuvanti il laboratorio di mindfulness proposto.

Dimensione quest'ultima in linea con le ricerche in ambito neurofenomenologico, che sembra risultare un territorio privilegiato dove trovare traiettorie per ricerche future (De Simone, 2016).

La riflessione sul percorso laboratoriale attraverso il processo di scrittura del diario di bordo (Striano 2002; 1999), inoltre, rispetto a quanto emerso dal questionario di convalida costruito ad hoc, non solo ha attivato modalità di approcci al compito tra le più svariate, ma, soprattutto, ha permesso di focalizzare l'attenzione sul rivivere emotivamente e sul riflettere sull'esperienza laboratoriale.

Per la maggioranza dei ragazzi la stesura del diario di bordo è stata un compito riflessivo, metacognitivo e di rielaborazione, coinvolgendo diverse capacità: sintesi, autoriflessione, autocritica, memoria, defusione, sensibilità, abilità metacognitive, mettersi in gioco, attenzione, coraggio, volontà, ecc.

Sembrerebbe quindi che la pratica mindfulness, attraverso una visione della relazione mente-corpo sintetica e non riduttiva, come di una processualità dinamica di cui possiamo divenire consapevoli e che possiamo esperire proprio nel rapportarci agli altri e nel vivere quotidiano, lavorando sul recupero di una consapevolezza che potremmo definire del qui-e-ora corporeo-relazionale, rappresenterebbe il punto di partenza per restituire l'esperienza mentale agli aspetti pragmatici del vivere, al contesto personale ed interpersonale che sono *embodied* nelle strutture delle nostre comunità (De Simone, 2016).

A patto di considerare come cruciale, e come parte integrante del processo formativo stesso, una fase di riflessione sull'esperienza stessa di mindfulness proposta, attraverso, ad esempio, l'utilizzo di strumenti narrativi.

## Riferimenti bibliografici

- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125–143. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>.
- Baer, R. A. (2006). *Mindfulness-based treatment approaches: clinician's guide to evidence base and application*. Burlington, MA, USA: Academic Press in Elsevier.
- Baer, R. A. (2012) (a cura di). *Come funziona la mindfulness. Teoria, ricerca, strumenti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Baldacci, M. (2009) (a cura di). *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività*. Milano: Franco Angeli.
- Bartsch, A., Appel, M., & Storch, D. (2010). Predicting emotions and metaemotions at the movies: The role of the need for affect in audiences' experience of horror and drama. *Communication Research*, 37(2), 167–190. <https://doi.org/10.1177/0093650209356441>.
- Bartsch, A., Vorderer, P., Mangold, R., & Viehoff, R. (2008). Appraisal of emotions in media use: Toward a process model of metaemotion and emotion regulation. *Media Psychology*, 11(1), 7–27. <https://doi.org/10.1080/15213260701813447>.
- Borker, D. R. (2013). Mindfulness Practices And Learning Economics. *American Journal of Business Education*, 6(5), 495–504. <https://doi.org/10.19030/ajbe.v6i5.8039>.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211–237. <https://doi.org/10.1080/10478400701598298>.
- Buck, R. (1993). What is this thing called subjective experience? Reflections on the neuropsychology of qualia. *Neuropsychology*, 7(4), 490–499. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.7.4.490>.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9282-x>.
- Chiesa, A., & Serretti, A. (2011). Mindfulness based cognitive therapy for psychiatric disorders: a systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, 187(3), 441–453. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2010.08.011>.
- Cleary, M., Horsfall, J., Baines, J., & Happell, B. (2012). Mental health behaviours among undergraduate nursing students: issues for consideration. *Nurse Education Today*, 32(8), 951–955. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.11.016>.
- Coffey, K., Hartman, M., & Fredrickson, B. L. (2010). Deconstructing mindfulness and constructing mental health: Understanding mindfulness and its mechanisms of action. *Mindfulness*, 1(4), 235–253. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0033-2>.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- De Simone, M. (2015). La pratica della mindfulness nella formazione universitaria: un laboratorio di educazione alla responsabilità. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, V(1), 494–517.
- De Simone, M. (2016). *Coltivare la presenza. La mindfulness nei contesti educativi*. Napoli: Luciano Editore.

De Simone, M. (2017). La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo? *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 12(3), 97–132. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7640>.

De Simone, M. (2018). *L'autoconsapevolezza tra Oriente e Occidente. Una prospettiva pedagogica*. Napoli: Liguori Editore.

Efklides, A. (2006). Metacognitive experiences: The missing link in the self-regulated learning process. *Educational Psychology Review*, 18(3), 287–291. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9021-4>.

Efklides, A. (2008). Metacognition. Defining its facets. *European Psychologist*, 13(4), 277–287. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.4.277>.

Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), 76–82.

Efklides, A., & Vlachopoulos, S. P. (2012). Measurement of metacognitive knowledge of self, task, and strategies in mathematics. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(3), 227–239. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000145>.

Fernandez-Duque, D., Baird, J. A., & Posner, M. I. (2000). Executive Attention and Metacognitive Regulation. *Consciousness and Cognition*, 9(2), 288–307. <https://doi.org/10.1006/ccog.2000.0447>.

Fernie, B. A., Kollmann, J., & Brown, R. G. (2015). Cognitive behavioural interventions for depression in chronic neurological conditions: A systematic review. *Journal of Psychosomatic Research*, 78(5), 411–419. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.02.012>.

Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*, 14(4), 272–278. <https://doi.org/10.1159/000271221>.

Fresco, D. M., Moore, M. T., van Dulmen, M. H. M., Segal, Z. V., Ma, S. H., Teasdale, J. D., et al. (2007). Initial psychometric properties of the experiences questionnaire: Validation of a self-report measure of decentering. *Behavior Therapy*, 38(3), 234–246. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2006.08.003>.

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven C. (1996). Parental metaemotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243–268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>.

Harris, R. (2009). *ACT Made simple: An Easy-To-Read Primer on Acceptance and Commitment Therapy*. Oakland, California, USA: New Harbinger Publications.

Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1–25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>.

Herzberg, K. N., Sheppard, S. C., Forsyth, J. P., Crede, M., Earleywine, M., & Eifert, G. H. (2012). The believability of anxious feelings and thoughts questionnaire (BAFT): A psychometric evaluation of cognitive fusion in a nonclinical and highly anxious community sample. *Psychological Assessment*, 24(4), 877–891. <https://doi.org/10.1037/a0027782>.

Holas, P., & Jankowski, T. (2013). A cognitive perspective on mindfulness. *International Journal of Psychology*, 48(3), 232–243. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.658056>.

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. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.005>.

Jankowski, T. (2008). Integrująca rola uważności w kształtowaniu koncepcji siebie. [Mindfulness as the self-concept integrating factor.] *Przegląd Psychologiczny*, 51(4), 443–464.

- Jankowski, T., & Holas, P. (2014). Metacognitive model of mindfulness. *Consciousness and Cognition*, 28(1), 64–80. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2014.06.005>.
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4(1), 33–47. [https://doi.org/10.1016/0163-8343\(82\)90026-3](https://doi.org/10.1016/0163-8343(82)90026-3).
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>.
- Keng, S.-L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: a review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041–1056. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>.
- Koriat, A. (2007). Metacognition and consciousness. In P. D. Zelazo, M. Moscovitch, & E. Thompson (Eds.), *The Cambridge Handbook of Consciousness* (pp. 289–325). New York, NY, US: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816789.012>.
- Koven, N. S. (2011). Specificity of metaemotion effects on moral decision-making. *Emotion*, 11(5), 1255–1261. <https://doi.org/10.1037/a0025616>.
- Langer, E. J., Blank, A., & Chanowitz, B. (1978). The Mindlessness of Ostensibly Thoughtful Action: The Role of “Placebic” Information in Interpersonal Interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(6), 635–642. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.6.635>.
- Langer, E. J., & Moldoveanu, M. (2000). The Construct of Mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 1–9. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00148>.
- Lynch, S., Gander, M., Kohls, N., Kudielka, B., & Walach, H. (2011). Mindfulness-based coping with university life: A non-randomized wait-list controlled pilot evaluation. *Health*, 27(5), 365–375. <https://doi.org/10.1002/smi.1382>.
- Mendonça, D. (2013). Emotions about emotions. *Emotion Review*, 5(4), 390–396. <https://doi.org/10.1177/1754073913484373>.
- Mitmansgruber, H., Beck, T. N., Höfer, S., & Schüßler, G. (2009). When you don’t like what you feel: Experiential avoidance, mindfulness and metaemotion in emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 448–453. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.11.013>.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “Frontal Lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In J. Metcalfe, & A. P. Shimamura, (Eds.), *Metacognition: Knowing About Knowing* (pp. 1-25). Cambridge, MA: MIT press.
- Norman, E., & Furnes, B. (2014). The Concept of “Metaemotion”: What is There to Learn From Research on Metacognition? *Emotion Review*, 8(2), 1–7. <https://doi.org/10.1177/1754073914552913>.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. N. (2000). Life in the Mindful Classroom: Nurturing the Disposition of Mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 27–47. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00150>.
- Schooler, J. W. (2002). Re-representing consciousness: Dissociations between experience and meta-consciousness. *Trends in Cognitive Sciences*, 6(8), 339–344. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(02\)01949-6](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(02)01949-6).
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 65(6), 613–626. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>.

- Shaver, J. A., Veilleux, J. C., & Ham, L. S. (2013). Metaemotions as predictors of drinking to cope: A comparison of competing models. *Psychology of Addictive Behaviors*, 27(4), 1019–1026. <https://doi.org/10.1037/a0033999>.
- Shimamura, A. P. (2000). Toward a cognitive neuroscience of metacognition. *Consciousness and Cognition*, 9(2), 313–323. <https://doi.org/10.1006/ccog.2000.0450>.
- Simpson, R., Booth, J., Lawrence, M., Byrne, S., Mair, F., & Mercer, S. (2014). Mindfulness based interventions in multiple sclerosis - a systematic review. *BMC Neurology*, 14(1), 1–19. <https://doi.org/10.1186/1471-2377-14-15>.
- Smallwood, J. M., McSpadden, M., & Schooler, J. W. (2008). When attention matters: The curious incident of the wandering mind. *Memory and Cognition*, 36(6), 1144–1150. <https://doi.org/10.3758/MC.36.6.1144>.
- Stanley, E. A., Schaldach, J. M., Kiyonaga, A., & Jha, A. P. (2011). Mindfulness-based mind fitness training: a case study of a high-stress predeployment military cohort. *Cognitive and Behavioral Practice*, 18(4), 566–576. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2010.08.002>.
- Striano, M. (1999). *Quando il pensiero si racconta*. Milano: Booklet.
- Striano, M. (2002). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Teasdale, J. D. (1999). Metacognition, Mindfulness and the Modification of Mood Disorders. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6(2), 146–155. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0879\(199905\)6:2%3C146::AID-CPP195%3E3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0879(199905)6:2%3C146::AID-CPP195%3E3.0.CO;2-E).
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., & Williams, J. M. G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? *Behaviour Research and Therapy*, 33(1), 25–39. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)E0011-7](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)E0011-7).
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., & Williams, J. M. G. (2003). Mindfulness training and problem formulation. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 157–160. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg017>.
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Ridgeway, V. A., Soulsby, J. M., & Lau, M. A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(4), 615–623. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.4.615>.
- Thompson, M., & Gauntlett-Gilbert, J. (2008). Mindfulness with children and adolescents: Effective clinical application. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 13(3), 395–407. <https://doi.org/10.1177/1359104508090603>.
- Van der Riet, P., Rossiter, R., Kirby, D., Dluzewska, T., & Harmon, C. (2015). Piloting a stress management and mindfulness program for undergraduate nursing students: Student feedback and lessons learned. *Nurse Education Today*, 35(1), 44–49. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.05.003>.
- Wanden-Berghe, R. G., Sanz-Valero, J., & Wanden-Berghe, C. (2011). The application of mindfulness to eating disorders treatment: a systematic review. *Eating Disorders*, 19(1), 34–48. <https://doi.org/10.1080/10640266.2011.533604>.
- 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(1), 103–134. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9258-2>.
- Wayment, H. A., & Bauer, J. J. (Eds.) (2008). *Transcending self-interest: Psychological perspectives on the quiet ego*. Washington, DC: American Psychological Association Books. <https://doi.org/10.1037/11771-000>.
- Wells, A. (2000). *Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy*. Chichester, UK: Wiley.

Westbrook, C., Creswell, J. D., Tabibnia, G., Julson, E., Kober, H., & Tindle, H. (2013). Mindful attention reduces neural and self-reported cue-induced craving in smokers. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8(1), 73–84. <https://doi.org/10.1093/scan/nsr076>.

Williams, J., Mark, G., & Kabat-Zinn, J. (2011). Mindfulness: diverse perspectives on its meaning, origins, and multiple applications at the intersection of science and dharma. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564811>.

Willis, E., & Dinehart, L. H. (2014). Contemplative practices in early childhood: implications for self-regulation skills and school readiness. *Early Child Development and Care*, 184(4), 487–499. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.804069>.

Winkielman, P., & Schooler, J. W. (2008). Unconscious, conscious, and metaconscious in social cognition. In F. Strack, & J. Forster (Eds.), *Social cognition: The basis of human interaction* (pp. 49–69). Philadelphia: Psychology Press.

Winkielman, P., & Schooler, J. W. (2011). Splitting consciousness: Unconscious, conscious, and meta-conscious processes in social cognition. *European Review of Social Psychology*, 22(1), 1–35. <https://doi.org/10.1080/10463283.2011.576580>.