



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: febbraio 2023**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Educating for well-being and emotional awareness in Primary school: the Mindfulness workshop**

### **Educare al benessere e alla consapevolezza emotiva nella scuola Primaria: il laboratorio di Mindfulness<sup>1</sup>**

*di*

Maria Buccolo

[maria.buccolo@uniroma3.it](mailto:maria.buccolo@uniroma3.it)

Università di Roma Tre

Valerio Ferro Allodola

[valerio.ferroallodola@unirc.it](mailto:valerio.ferroallodola@unirc.it)

Università Mediterranea di Reggio Calabria

#### **Abstract:**

The Sars-CoV-2 pandemic has created a significant revolution in the way emotions are expressed, stress management, interpersonal relationships and lifestyle. Most affected has been schools where stress levels, in particular, in students and teachers have risen. In such a scenario - taking into consideration the indications coming from Agenda 2030, LifeComp (2020) and GreenComp (2022) - the practice of mindfulness can be useful to increase concentration, promote well-being and better management of emotions in the learning process of girls and boys in the classroom. Activities to teach them to be mindful are presented progressively, starting with the external environment and then through meditation exercises. The experience presented here - which is exclusively configured as a

---

<sup>1</sup> Sebbene il contributo sia il frutto del lavoro comune dei due autori, ai soli fini scientifici, sono attribuiti i Par.fi 2 e 3 a Maria Buccolo e i Par.fi 1 e 4 a Valerio Ferro Allodola. Le Conclusioni sono attribuite ad entrambi gli autori.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

doi: 10.14668/QTimes\_15151

critical reflection on an instructional practice - was focused on a fifth-grade elementary school class and was intended to be configured, above all, as a path of emotional accompaniment for the management of the delicate moment of transition from elementary school to secondary school.

**Keywords:** well-being; emotional awareness; mindfulness, primary school.

**Abstract:**

La pandemia da Sars-CoV-2 ha creato una significativa rivoluzione nel modo di esprimere le emozioni, nella gestione dello stress, nelle relazioni interpersonali e nello stile di vita. Ad essere interessata è stata soprattutto la scuola in cui si sono innalzati i livelli di stress, in particolare, negli studenti e nei docenti. In tale scenario - prendendo in considerazione le indicazioni provenienti dall'Agenda 2030, dal LifeComp (2020) e dal GreenComp (2022) - la pratica della mindfulness può essere utile per incrementare la concentrazione, promuovere il ben-essere e una migliore gestione delle emozioni nel processo di apprendimento delle bambine e dei bambini in classe. Le attività per insegnare loro a essere consapevoli sono presentate progressivamente, partendo dall'ambiente esterno e successivamente attraverso esercizi di meditazione. L'esperienza qui presentata – che si configura esclusivamente come riflessione critica su una pratica formativa – ha riguardato una classe quinta della scuola primaria e ha inteso configurarsi, soprattutto, come un percorso di accompagnamento emotivo per la gestione del delicato momento di transizione dalla scuola primaria verso la scuola secondaria di primo grado.

**Parole chiave:** benessere; consapevolezza emotiva; mindfulness, scuola Primaria.

## 1. Introduzione

Lo scenario della pandemia da Sars-CoV-2 – con i profondi mutamenti sanitari, socio-culturali ed economico-politici che ha prodotto e che stiamo tuttora vivendo – ha impattato notevolmente a livello sociale producendo disagio psicologico, forme di esclusione ed emarginazione, particolarmente in bambini e adolescenti. Tali cambiamenti riguardano una significativa rivoluzione degli stili di vita, in particolare nel modo di:

- esprimere le emozioni;
- gestire lo stress;
- vivere le relazioni interpersonali;

Studenti e relative famiglie, infatti, hanno affrontato emozioni negative cercando modi per autoregolarsi di fronte ad un evento così sconosciuto ed imprevedibile, alla minaccia concreta di ammalarsi e al conseguente cambiamento nella loro vita quotidiana (Ge et al., 2020).

Durante la pandemia, molti bambini hanno vissuto in prima persona la chiusura delle scuole. Costrutti quali “Didattica a Distanza” (DaD) e “Didattica Digitale Integrata” (DDI) sono entrati a far parte del dibattito scientifico e pubblico a livello globale e italiano, in particolare (Ferro Allodola, 2021). Le chiusure (ripetute) delle scuole hanno avuto, comunque, un impatto sull'istruzione e sul benessere dei bambini (Crawley et al., 2020). Nel nostro Paese, ad esempio, circa 3 milioni di bambini e ragazzi italiani non hanno potuto usufruire di servizi critici, come la DAD, a causa della mancanza di un accesso a internet o di dispositivi digitali adeguati (Mascheroni e coll., 2021).

Le continue trasformazioni e i vari lock-down hanno portato a condizioni di stress per docenti e studenti.

Il Rapporto pubblicato dall'Istituto Superiore di Sanità (ISS, 2020), ha chiaramente indicato l'esistenza di un rischio per la salute fisica e mentale dovuto a fattori stressanti come l'isolamento in casa, la chiusura prolungata delle scuole e la forte limitazione delle relazioni sociali.

In Italia, i risultati di uno studio (Cusinato et al., 2020) mostrano che le misure di confinamento e i cambiamenti nella routine quotidiana influenzano negativamente le dimensioni psicologiche dei genitori, esponendo così i bambini a un rischio significativo per il loro benessere. Questi risultati rilevano anche alcuni fattori di rischio per il disadattamento psicologico, come lo stress dei genitori, livelli più bassi di resilienza nei bambini, cambiamenti nelle condizioni di lavoro e problemi psicologici, fisici o genetici dei genitori.

Scopo di questa esperienza è il tentativo di insegnare ai bambini a gestire le emozioni, a essere felici e consapevoli delle loro azioni attraverso la mindfulness.

L'ipotesi di fondo è che un'educazione focalizzata, "sul qui e ora", alla gestione delle emozioni e alla regolazione dello stress potrebbe essere un importante predittore dell'acquisizione di una solida autoefficacia (Solgi & Veisi, 2019). Quest'ultima, in particolare, rappresenta un fattore che correla con importanti aspetti della personalità quali, ad esempio, la prosocialità, il rendimento scolastico (Schunk, 1991) e la riduzione dell'ansia (Bandura, 1993). Educare i bambini, fin dall'età scolare, a osservare e descrivere i propri processi interni potrebbe rappresentare un primo passo per raggiungere la consapevolezza che "comporta l'auto-indagine, la messa in discussione della nostra visione del mondo, della posizione che vi occupiamo e l'apprezzamento della pienezza di ciascun momento della nostra esistenza. Soprattutto riguarda il mantenimento del contatto con la realtà" (Kabat-Zinn, 1994, p. 15).

L'obiettivo generale e gli obiettivi specifici sono indicati di seguito.

Obiettivo Generale:

- sperimentare un approccio di riduzione dello stress basato sulla Mindfulness (Mindfulness-Based Stress Reduction - MBSR) per insegnare ai bambini a essere consapevoli, partendo dalla cognizione dell'ambiente esterno, quindi dalla mindfulness attraverso l'esercizio della meditazione, che caratterizza la partecipazione ai processi cognitivi.

Obiettivi Specifici:

- gestire le emozioni e lo stress adattandosi alle circostanze della vita;
- promuovere un'esperienza volta a facilitare la transizione scolastica degli studenti coinvolti, dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado.

In questo momento di ripresa di una "quasi normalità" - per dare un senso all'esperienza della pandemia e del lock-down e far fronte sia a ciò che è stato definito "languishing" (Keyes, 2002; Grant 2021) sia alle forme di stress e tecno-stress (Salanova et al., 2007, 2013) - abbiamo bisogno di (ri)concentrarci sulle life skills che si raggruppano in tre aree (OMS, 1994):

- 1) Emotive: consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress.
- 2) Relazionali: empatia, comunicazione efficace, relazioni efficaci.
- 3) Cognitive: risolvere i problemi, prendere decisioni, pensiero critico, pensiero creativo.

La sperimentazione della mindfulness a scuola – che in questo lavoro si è configurata esclusivamente come riflessione critica su una pratica formativa – può aiutare a costruire il senso di autoefficacia

personale, la promozione del successo formativo scolastico ed extrascolastico, la motivazione a prendersi cura di sé stessi e degli altri, a compiere scelte consapevoli che contribuiscano al benessere individuale e sociale (Boda, 2008).

## **2. Bambini e bambine consapevoli dei propri vissuti emotivi**

Le costanti trasformazioni generate dalla pandemia - nel nostro modo di esprimere le emozioni, nella gestione dello stress, nelle relazioni interpersonali e nello stile di vita - hanno colpito soprattutto il mondo della scuola ed hanno determinato negli insegnanti e nei bambini e nelle bambine, condizioni di stress correlate all'impegno lavorativo che, se prolungate, possono essere fonte di disagi fisici e psicologici. Accettando la sfida dei nostri tempi, si intende leggere l'attuale momento storico come un problema di impegno e di responsabilità della ricerca a costruire risposte per il futuro, a partire dalla riflessione sulle azioni da compiere per ri-progettare le esistenze di ciascuno (Iavarone, 2022). In questa prospettiva, la pedagogia e altre scienze umane in generale, mirano a costruire percorsi di auto-formazione che portino i soggetti a ri-apprendere a sognare, a sperare, a progettare una vita proiettata verso il futuro (Buccolo, Pilotti, Travaglini, 2021). La resilienza come competenza emotiva permette ai soggetti di agire sul proprio flusso narrativo interpretando gli eventi e riconfigurando la propria storia agendo, in particolare, sul proprio sé e sul proprio contesto per migliorare le condizioni di vita, riducendo la dipendenza dall'ambiente circostante. La resilienza è, dunque, una competenza che può essere appresa e implementata mediante attività educative e percorsi formativi intrapresi dagli insegnanti per migliorare la vita emotiva e favorire l'apprendimento di ciascun allievo. Tra i metodi applicati nei contesti formativi per l'esplorazione delle emozioni e la consapevolezza delle proprie azioni troviamo la mindfulness. La mindfulness rappresenta una pratica che porta con sé diversi significati e sfumature che ne connotano anche le modalità applicative. Infatti, non esiste un unico significato o una definizione universalmente accettata. Il termine è inoltre confuso con molte altre parole distinte ma correlate: riflessione, contemplazione, preghiera e meditazione (Venkatesan, 2022). Kabat-Zinn (il fondatore della Mindfulness-Based Stress Reduction - MBSR) l'ha definita come "prestare attenzione di proposito nel momento presente, senza giudizio [...]. Una consapevolezza non elaborata, non giudicante e centrata sul presente, in cui ogni pensiero, sentimento o sensazione che sorge nel campo attenzionale viene riconosciuto e accettato così com'è" (Kabat-Zinn, 1994, p. 63). Nel campo della psicologia clinica, la mindfulness è l'interconnessione tra la capacità di dirigere l'attenzione al momento presente (autoregolazione dell'attenzione) e l'atteggiamento connesso a questo momento, caratterizzato da curiosità, apertura e accettazione (Bishop et al., 2004). Questa è la definizione di riferimento della mindfulness che abbiamo scelto, tra le altre, per questa esperienza in ambito scolastico. La mindfulness, quindi, è una pratica volta ad allenare le persone a "essere presenti", accettando la realtà di ciò che sperimentano consapevolmente. Negli ultimi decenni, l'efficacia clinica della mindfulness è stata dimostrata da studi che hanno evidenziato la riduzione dei sintomi dello stress anche in soggetti con gravi patologie (Branstrom et al. 2012). La consapevolezza dell'esperienza, che si svolge nel momento presente, crea una sintonia con noi stessi che attiva specifici circuiti cerebrali, inducendo un'ampia gamma di effetti benefici, dall'equilibrio emotivo al miglioramento del funzionamento dell'attività cardiaca (Siegel, 2009). Negli ultimi decenni si è registrato un forte aumento dell'ansia tra i bambini piccoli (Gray, 2011).

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

doi: 10.14668/QTimes\_15151

Insegnanti e alunni devono adattarsi rapidamente ai nuovi protocolli di sicurezza messi in atto nelle scuole per tenere tutti al sicuro dalla pandemia (Zussman, 2020). Lo stress, l'ansia, la depressione e i disturbi alimentari hanno un'alta prevalenza nei bambini e negli adolescenti e le tecniche di mindfulness, adattate ai bambini con questi sintomi, sembrano indicate ed utili.

I potenziali benefici specifici sono:

- migliorare la memoria: i bambini spesso dimenticano le cose semplicemente perché non prestano attenzione. I bambini ricorderanno meglio le cose se sono consapevoli, attenti e concentrati, il che può aiutare sia nell'apprendimento che nello sport (Fontana & Slack, 1997);
- per i bambini con problemi di concentrazione e quelli con ADHD: utilizzare la mindfulness come pratica per migliorare l'attenzione e la concentrazione. Può essere utile anche per i bambini aggressivi, in quanto promuove l'autocontrollo e l'autogestione. Inoltre, i bambini, diventando più consapevoli di sé e concentrandosi su sé stessi, impareranno come funziona la loro mente e il loro processo di pensiero, promuovendo una maggiore autocomprensione delle loro esperienze del mondo, che in genere non sperimentano (Fontana & Slack, 1997).

Un aspetto molto importante è anche la formazione degli esperti che praticano mindfulness in classe, infatti, come afferma Kabat-Zinn (2003), la mindfulness "non può essere insegnata agli altri in modo autentico senza che l'istruttore la pratichi nella propria vita" (p. 149). I bambini possono anche avere l'idea sbagliata che la meditazione serva solo per rilassarsi. È vero che la meditazione produce uno stato fisiologico di profondo rilassamento, con rallentamento del tasso metabolico e del battito cardiaco (LeShan, 1974). Ma la meditazione è molto di più del rilassamento, poiché implica l'esplorazione del proprio mondo emotivo, la concentrazione e la consapevolezza.

Negli ultimi anni, la mindfulness è diventata molto popolare (Van Dam et al., 2018) e si ritiene che sia una pratica in grado di fornire molti benefici. L'apprendimento socio-emotivo (Socio Emotional Learning - SEL) è ora praticato in tutto il mondo e queste abilità non solo possono prevedere il successo futuro di un alunno, ma soprattutto possono essere insegnate e valutate (Schonert-Reichl, 2019). La crescente importanza dell'intelligenza artificiale - che sta sostituendo i lavoratori attraverso l'automazione - rende lo sviluppo di solide competenze SEL centrale per preparare gli studenti in cui la collaborazione e il pensiero critico saranno sempre più richiesti (Organization for Economic Cooperation and Development, 2018). Alla luce di ciò, la mindfulness ha fatto il suo ingresso nelle scuole come metodo per migliorare le competenze SEL, oltre che per aumentare l'attenzione e la resilienza (Mindful Schools). La mindfulness a scuola, dunque, migliora la regolazione delle emozioni, l'umore, le capacità sociali, di coping, la fiducia, l'autostima, l'empatia e l'attenzione (Coholic & Eys, 2016). Inoltre, Dunning et al. (2019) hanno riscontrato che gli MBI (Mindfulness Based Interventions) sono uno strumento utile nel trattamento di ansia, depressione e negatività. Uno studio di Bauer et al. (2019) ha dimostrato che lavorare mediante la mindfulness con i bambini riduce lo stress e promuove cambiamenti funzionali del cervello e che tale attività può essere integrata nel curriculum scolastico.

### 3. Il Laboratorio di mindfulness: "coltivare il nostro giardino interiore per promuovere pensieri positivi e gestire lo stress in classe".

Per la sperimentazione condotta nella classe quinta della scuola primaria dell'I.C. "Via del Calice" di Roma è stato scelto un approccio di riduzione dello stress basato sulla Mindfulness – ovvero il Mindfulness-based stress reduction approach, MBSR (Kabat-Zinn, 2003) – attraverso il Laboratorio intitolato "coltivare il nostro giardino interiore per promuovere pensieri positivi e gestire lo stress in classe".

La progettazione e la conduzione delle attività sono state condotte dalla scrivente in qualità di docente di *Progettazione delle attività didattiche per bisogni educativi speciali*, presso l'Università "La Sapienza" di Roma e da due studentesse del corso, che hanno partecipato come parte del team di ricerca seguendo tutte le fasi.

I partecipanti al Laboratorio MBSR sono stati 20 bambini della classe e i docenti con funzione di supporto al team di ricerca.

Obiettivi specifici del Laboratorio:

- insegnare a prendersi cura di sé, a gestire le emozioni e lo stress adattandosi alle circostanze della vita;
- diventare consapevoli di pensieri, emozioni e sensazioni, osservandoli senza giudizio ed elaborando risposte consapevoli e adeguate, piuttosto che reazioni automatiche e caotiche.

Dal punto di vista organizzativo, sono stati previsti otto incontri, ciascuno dei quali a cadenza settimanale della durata di due ore, per un totale complessivo del percorso MBSR di sedici ore svolte nel pomeriggio all'interno della palestra o del giardino della scuola.

Ogni incontro è stato suddiviso in momenti di attività didattiche legate all'educazione emotiva e momenti di pratica meditativa per esplorare l'emozione discussa. Le attività di formazione esperienziale sono state svolte con esercizi individuali, di coppia o di gruppo. Ogni attività prevedeva un momento di confronto delle esperienze con un de-briefing.

Il programma ha coinvolto anche le famiglie degli alunni, che sono state informate prima dell'inizio del corso e hanno condiviso gli obiettivi. In seguito, si sono impegnati nella pratica meditativa quotidiana attraverso i compiti a casa (ad esempio, compilando diari di eventi piacevoli o spiacevoli, leggendo storie, praticando esercizi di mindfulness con i cinque sensi e il corpo), svolgendoli insieme alla famiglia per promuovere il benessere creando un collegamento con il lavoro a scuola per costruire insieme una comunità educante.

La struttura di ogni incontro è stata organizzata mediante la suddivisione nelle seguenti fasi (Tabella 1):

	Fase	Esempi di attività
1.	Apertura della meditazione	Gioco o attività di gruppo su un'emozione specifica: ad esempio, felicità, tristezza, rabbia, paura ecc.
2.	Lettura dei compiti a casa	Osservazione di alcuni momenti della giornata: ad esempio la cena o lavare i denti, esercitarsi a fare lo zaino in modo consapevole ecc.
3.	Discussione in classe	Discussione in classe e condivisione delle esperienze

4.	Meditazione formale	Esercizi condotti nel laboratorio, respirazione, body scan, ecc.
5.	Lettura	Lettura di fiabe e filastrocche
6.	Meditazione di chiusura	Attività in gruppo
7.	Compiti per casa	Attività esplorative da condurre singolarmente e con la famiglia nel corso della settimana
8.	Gioco di saluto	Condivisione di emozioni e desideri (gruppo classe disposto in cerchio)

**Tabella 1** — Fasi ed esempi di attività relativi ad ogni incontro del percorso MBSR.

La struttura di ciascun incontro di laboratorio è stata organizzata nel seguente modo:

1. pratica formale (tre sessioni di meditazione mindfulness: apertura, parte centrale e chiusura);
2. attività didattiche legate all'educazione emotiva (letture di storie, condivisione di esperienze e discussioni guidate).
3. condivisione di sensazioni, vissuti emotivi ed esperienze nella pratica della mindfulness quotidiana (Fig. 1).



**Figura 1** — Esempi di attività in cerchio svolte nel laboratorio. Fonte: materiale di ricerca degli Autori.

Come si può intuire dalla struttura del percorso laboratoriale, si tratta di un processo di “conoscenza metacognitiva” (Teasdale et al., 1995), che ha offerto a ciascun alunno la possibilità di poter osservare e di poter scegliere se rispondere consciamente e consapevolmente con un numero crescente di opzioni anziché con abituali risposte automatiche. Questa consapevolezza porta alla costruzione del “Sé come processo” (Brown & Ryan, 2004) attraverso l’osservazione offre agli alunni, la possibilità di essere presenti nelle situazioni di vita e di cogliere tutte le sfumature. Non si tratta di un controllo mentale ma della possibilità di notare e seguire i processi mentali innescati in modo da consentire loro di comprendere cosa sia modificabile e cosa no. Tutto questo è importante per l’acquisizione di competenze emotive come la capacità di auto-controllo, la regolazione delle emozioni, l’empatia e la resilienza.

#### 4. Risultati e discussione

I risultati del laboratorio MBSR hanno mostrato il valore educativo dell'esperienza condotta con i bambini e i docenti in classe.

In particolare:

(a) insegnare a essere responsabili delle proprie azioni;

(b) prendersi cura di sé;

(c) imparare a gestire le emozioni e migliorare la comunicazione a scuola e nella vita.

Un altro aspetto fondamentale da evidenziare, riguarda la capacità del modello MBSR di sostenere emotivamente gli alunni nel momento di passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado, aiutandoli concretamente in questa transizione educativa.

Attraverso la mindfulness è possibile comprendere i modi personali di reagire agli eventi della vita. Questa comprensione si sviluppa nella pratica dell'intelligenza emotiva, ovvero la capacità di riconoscere, utilizzare, comprendere e gestire consapevolmente le proprie e altrui emozioni (Goleman, 2005).

Inoltre, il laboratorio MBSR sperimentato è in piena linea con l'Agenda 2030 e con due importanti documenti europei:

Il primo è il LifeComp 2020 – ovvero, il Quadro Europeo per le Competenze Chiave Personali, Sociali e di Apprendimento (Sala et al., 2020) – uno strumento di natura flessibile che può essere adattato a diversi contesti educativi formali, non formali e informali e informali per contribuire all'acquisizione di competenze relative alle tre aree target: personale, sociale e apprendere ad apprendere (Figura 2).

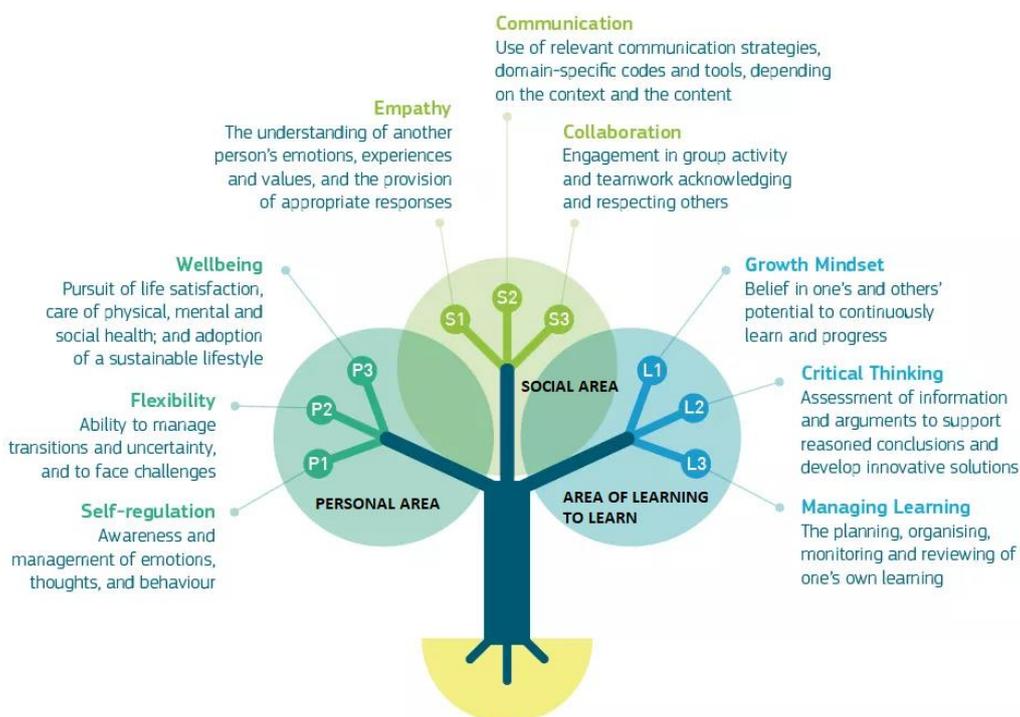


Figura 2 — Il LifeComp 2020 suddiviso nelle tre aree. Adattato da: Sala et al., 2020, p. 9.

In particolare, i seguenti sottopunti:

L1 - Mentalità di crescita (Growth Mindset): Credere nel proprio e nell'altrui potenziale per imparare e progredire continuamente;

L2 - Pensiero critico (Critical Thinking): valutazione di informazioni e argomentazioni per sostenere conclusioni ragionate e sviluppare soluzioni innovative.

Naturalmente, tutte le competenze incluse nel LifeComp sono ugualmente rilevanti, necessarie e interconnesse e dovrebbero essere trattate come parti di un tutto. E' possibile, quindi, conoscere le proprie emozioni ed essere in grado di gestirle, diventare empatici in un contesto sociale e sviluppare il pensiero critico. Queste abilità sono fondamentali affinché le persone siano in grado autonomamente di costruire e determinare i percorsi professionali e il proprio ben-essere. La consapevolezza del proprio potenziale e la competenza emotiva rappresentano, quindi, competenze cruciali per lo sviluppo del benessere psicofisico e sociale, consentendo di riconoscere nelle esperienze emozionali e negli stati affettivi l'importante ruolo importante che svolgono nella maturazione dell'individuo (Buccolo, 2019; Bruzzone, 2022).

Il secondo documento è il GreenComp 2022 – il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità (Bianchi et al., 2022) – un framework sviluppato da un gruppo ampio e diversificato di esperti e stakeholder, finalizzato a promuovere una mentalità orientata alla sostenibilità, aiutando a sviluppare le conoscenze, le abilità e le attitudini necessarie per pensare, pianificare e agire con empatia, responsabilità e attenzione per il nostro pianeta (Figura 3).

Area	Competenza	Descrizione
1. Incorporare i valori di sostenibilità	1.1 Dare valore alla sostenibilità	Riflettere sui valori personali; identificare e spiegare come i valori variano tra le persone e nel tempo, valutando criticamente come si allineano con i valori di sostenibilità.
	1.2 Sostenere l'equità	Sostenere l'equità e la giustizia per le generazioni attuali e future e imparare dalle generazioni precedenti per la sostenibilità.
	1.3 Promuovere la natura	Riconoscere che gli esseri umani sono parte della natura; rispettare i bisogni e i diritti delle altre specie e della natura stessa al fine di ripristinare e rigenerare ecosistemi sani e resilienti.
2. Abbracciare la complessità nella sostenibilità	2.1 Pensiero sistemico	Affrontare un problema di sostenibilità da tutti i punti di vista; considerare il tempo, lo spazio e il contesto al fine di capire come gli elementi interagiscono al loro interno e tra diversi sistemi.
	2.2 Pensiero critico	Valutare le informazioni e gli argomenti, identificare presupposti, sfidare lo status quo e riflettere su come il background personale, sociale e culturale influenza il pensiero e le conclusioni.
	2.3 Inquadramento dei problemi	Formulare le sfide attuali o potenziali come un problema di sostenibilità in termini di - difficoltà, persone coinvolte, dimensione temporale e geografica - al fine di identificare gli approcci adeguati per anticipare e prevenire i problemi, per mitigare e adattarsi ai problemi già esistenti.
3. Visione di futuri sostenibili	3.1 Alfabetizzazione sul futuro	Immaginare futuri alternativi sostenibili sviluppando scenari alternativi, identificando i passi necessari per raggiungere un futuro sostenibile preferito.
	3.2 Adattabilità	Gestire le transizioni e le sfide in situazioni complesse di sostenibilità e prendere decisioni relative al futuro di fronte all'incertezza, all'ambiguità e al rischio.
	3.3 Pensiero esplorativo	Adottare un modo di pensare relazionale esplorando e collegando diverse discipline, usando la creatività e la sperimentazione di idee o metodi nuovi.
4. Agire per la sostenibilità	4.1 Azione politica	Orientarsi nel sistema politico, identificare la responsabilità politica per i comportamenti non sostenibili, e richiedere politiche efficaci per la sostenibilità.
	4.2 Azione collettiva	Agire per il cambiamento in collaborazione con gli altri.
	4.3 Iniziativa individuale	Identificare il proprio potenziale di sostenibilità e contribuire attivamente a migliorare le prospettive per la comunità e per il pianeta.

Figura 3 — Il GreenComp 2022 suddiviso nelle 4 aree con le 12 competenze descritte.

Nello specifico, l'Area n. 2 "Abbracciare la complessità nella sostenibilità", con le seguenti competenze:

2.2 Pensiero critico: valutare le informazioni e le argomentazioni, identificare le ipotesi, mettere in discussione lo status quo e riflettere su come il background personale, sociale e culturale influenzi il pensiero e le conclusioni.

2.3 Inquadramento del problema: formulare le sfide attuali o potenziali come problemi di sostenibilità in termini di difficoltà, persone coinvolte, tempo e ambito geografico, al fine di identificare approcci adeguati per anticipare e prevenire i problemi e per mitigare e adattarsi ai problemi già esistenti.

Da questa esperienza, inoltre, possiamo trarre alcune indicazioni per la progettazione di interventi educativi attraverso la mindfulness con i bambini:

- l'impianto generale non è eccessivamente diverso dal modello classico, previsto per gli adulti;
- gli esercizi e i compiti possono essere adattati alle diverse età e capacità;
- il pensiero dei bambini è più concreto: le attività proposte devono essere formulate in maniera chiara e devono essere descritte in maniera attenta e sequenziale. I bambini sono fantasiosi e in grado di usare la loro creatività e immaginazione. Apprezzano, ad esempio, film, cartoni animati e libri di fantasia. Anche l'uso dell'umorismo aiuta;
- è meglio iniziare in modo graduale (inizialmente, ad esempio, n. 5 minuti di esercizio di concentrazione);
- iniziare seguendo quest'ordine di attenzione: a) ambiente esterno, b) esperienza corporea, c) concentrazione ed esercizi di meditazione.

Il Rapporto pubblicato dall'Istituto Superiore di Sanità (ISS, 2020), ha chiaramente indicato l'esistenza di un rischio per la salute fisica e mentale dovuto a fattori stressanti come l'isolamento in casa, la chiusura prolungata delle scuole e la forte limitazione delle relazioni sociali. In letteratura, gli interventi educativi basati sulla Mindfulness (Mindfulness Based Interventions – MBI) per bambini e adolescenti in ambito scolastico sono sempre più presenti. Gli effetti sono promettenti sulla salute psicologica, per prevenire e contrastare stress, ansia, depressione o comportamenti esternalizzati, sulle funzioni esecutive, l'attenzione e le abilità socio-emotive (Hà-Vinh Leuchter et al., 2020).

Questi studi, ci permettono di poter pensare alla possibilità di avviare un dibattito scientifico – serio e rigoroso – volto ad includere nel curriculum scolastico modelli di MBI, in un'ottica di inclusione di tutti e di ciascuno e della valorizzazione delle differenze individuali. Naturalmente, occorrono ulteriori ricerche con follow-up a lungo termine mirati, in particolare, a stabilire in modo più solido l'effetto degli MBI per i bambini con bisogni educativi speciali (Malboeuf-Hurtubise, 2017).

## 5. Conclusioni

Il contributo, – che si configura esclusivamente come riflessione critica su una pratica formativa – partendo dall'importanza rivestita dell'educazione emotiva all'interno dei contesti scolastici, ha voluto mettere in evidenza come la mindfulness possa rappresentare per gli alunni della scuola primaria una modalità utile per esplorare e aver consapevolezza dei propri vissuti emotivi.

Questo è stato possibile attraverso il laboratorio MBSR per bambini, senza alcuna pretesa di generalizzazione, ma prestando in ogni caso la massima attenzione scientifica alla progettazione, sperimentazione e valutazione dell'esperienza.

Le attività sono state presentate in progressione, iniziando con la consapevolezza dell'ambiente esterno, poi con la consapevolezza attraverso esercizi di meditazione che caratterizzano la partecipazione ai processi cognitivi. Un aspetto fondamentale è stato quello della capacità del modello MBSR di sostenere emotivamente gli alunni nel momento di passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado. Il laboratorio MBSR ha coinvolto anche le famiglie degli alunni che hanno sperimentato insieme le attività a casa. È stato dimostrato che la mindfulness contribuisce direttamente allo sviluppo di abilità cognitive, come prestare maggiore attenzione, essere più concentrati, utilizzare in modo più efficace le conoscenze esistenti, migliorare la memoria di lavoro, la capacità di risolvere i problemi e di ragionare (Flook et al., 2010).

La pratica quotidiana di attività di mindfulness migliora la gestione delle emozioni, degli imprevisti e delle difficoltà, offrendo ai bambini e alle famiglie un clima rilassato basato sulla propensione all'ascolto, utile sia a casa che a scuola. La scuola diventa una "scuola di vita", che forma i cittadini di domani alle competenze utili per il loro futuro.

Un programma MBSR potrebbe infatti essere inserito all'interno delle scuole come un'attività laboratoriale trasversale, in modo da renderla non semplicisticamente un programma di promozione del benessere estemporaneo, ma un vero e proprio percorso quotidiano che permetta agli studenti di esplorare nuovi modi di far fronte alle difficoltà attraverso la resilienza e la conoscenza dei processi interpersonali. Parallelamente, potrebbe essere utile che i docenti, in analogia con i propri studenti, sperimentassero la pratica della mindfulness, vivendo in tal modo un'esperienza comune nella quale conoscersi e ri-conoscersi reciprocamente. In tal modo entrambe le parti, docenti e allievi, potrebbero accrescere le opportunità di vivere un'esperienza di comunicazione autentica e incondizionata (Rogers, 1973).

Queste sono le basi di una Pedagogia che sostiene l'intelligenza emotiva di coloro che governeranno il futuro del nostro pianeta (Morin, 2020).

Da un punto di vista pedagogico-didattico, il contributo ha cercato di mettere in evidenza l'importanza delle competenze di vita emotiva, declinandole in un'esperienza di MBSR e connettendole all'interno dei Framework LifeComp 2020 e GreenComp 2022, nell'ampia cornice dell'Agenda 2030. Tali documenti europei di riferimento – assieme al PNRR – assumono come punto di convergenza la necessità di ri-progettare percorsi di formazione (post)pandemia incentrati sulla lettura dei bisogni del soggetto, nell'ottica del paradigma inclusivo, della resilienza come capacità proattiva di rigenerazione e della sostenibilità come possibilità di trasformazione sociale.

In conclusione, è importante evidenziare che la sperimentazione della mindfulness nelle scuole è ancora agli inizi nel nostro Paese, soprattutto in relazione all'impatto sul comportamento, sul rendimento scolastico e sulla salute fisica degli studenti e delle studentesse. Possiamo affermare che essa sia "promettente" ma abbiamo bisogno, come accennato prima, di un numero maggiore di studi, più ampi, di replicarli e di follow-up più prolungati, ma anche di misure progettate ad hoc per gli studenti, le studentesse e il contesto scolastico, con la finalità di favorire un apprendimento sempre più autentico e consapevole.

**Riferimenti bibliografici:**

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bauer, C. C. C., Caballero, C., Scherer, E., West, M. R., Mrazek, M. D., Phillips, D. T., Whitfield-Gabrieli, S., & Gabrieli, J. D. E. (2019). Mindfulness training reduces stress and amygdala reactivity to fearful faces in middle-school children. *Behavioral Neuroscience*, 133(6), 569-585.
- Bianchi, G., Pisiotis, U. and Cabrera Giraldez, M., GreenComp *The European sustainability competence framework*, Punie, Y. and Bacigalupo, M. editor(s), EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, ISBN 978-92-76-53202-6, doi:10.2760/172626, JRC128040.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J. C., Segal, Z. V. Abbey, A., Speca M., Velting, D. & Devnis, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230-241.
- Boda, G. (2008). *Life skills: la comunicazione efficace*. Roma: Carrocci Faber.
- Bruzzo, D., *La vita emotiva*. Brescia: Morcelliana.
- Buccolo, M. (2019). *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Buccolo, M., Pilotti, F., Travaglini, A. (2021). *Una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Coholic, D. A., & Eys, M. (2016). Benefits of an Arts-Based Mindfulness Group Intervention for Vulnerable Children. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33(1), 1-13.
- Crawley, E., Loades, M., Feder, G., Logan, S., Redwood, S., & Macleod, J. (2020). Wider collateral damage to children in the UK because of the social distancing measures designed to reduce the impact of COVID-19 in adults. *BMJ Paediatrics Open*, 4(1), 1-4.
- Cusinato, M., Iannattone, S., Spoto, A., Poli, M., Moretti, C., Gatta, M., & Miscioscia, M. (2020). Stress, Resilience, and Well-Being in Italian Children and Their Parents during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8297. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17228297>
- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2019). Research Review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents – a meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 60(3), 244-258.
- Ferro Allodola, V. (2021). *L'apprendimento tra mondo reale e virtuale. Teorie e pratiche*. Pisa: ETS Edizioni.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E. & Kasari, C. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70-95.
- Fontana, D., & Slack, I. (1997). *Teaching Meditation to Children: A Practical Guide to the Use and Benefits of Meditation Techniques*. Element Books Ltd.

- Ge, F., Wan, M., Zheng, A., Luo, G., & Zhang, J. (2020). How to deal with the negative psychological impact of COVID-19 for people who pay attention to anxiety and depression. *Precision Clinical Medicine*, 3(3), 161-168.
- Goleman, H. (1995). *Emotional Intelligence*. New Yorks: Bantam Books.
- Grant, A. (2021). *Think Again: The Power of Knowing What You Don't Know*. New York: Viking Press.
- Gray, P. (2011). The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463.
- Hà-Vinh Leuchter, R., Siffredi, V., Magnus Smith, M., Liverani, M. C., Merglen, A., & Borradori Tolsa, C. (2020). Interventions basées sur la pleine conscience pour les enfants et les adolescents [Mindfulness based interventions for children and adolescents]. *Revue medicale suisse*, 16(716), 2297–2300.
- Iavarone, M. L. (a cura di) (2022). *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica nella transizione tra fragilità e opportunità*. Milano: FrancoAngeli.
- ISS (2020). Gruppo di lavoro Salute mentale ed emergenza COVID-19. *Indicazioni di un programma di intervento dei Dipartimenti di Salute Mentale per la gestione dell'impatto dell'epidemia COVID-19 sulla salute mentale*. Versione del 6 maggio 2020. Roma: Istituto Superiore di Sanità; 2020. (Rapporto ISS COVID-19, n. 23/2020).
- Jones, S. E., Ethier, K. A, Hertz, M., et al. (2022). Mental Health, Suicidality, and Connectedness Among High School Students During the COVID-19 Pandemic — Adolescent Behaviors and Experiences Survey, United States, January–June 2021. *MMWR Suppl.* [Online]. Vol. 71(Suppl-3), 16-21.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- LeShan, L. (1974). *How to Meditate. A Guide to Self-Discovery*. New York: Little, Brown Spark.
- Malboeuf-Hurtubise, C., Lacourse, E., Taylor, G., Joussemet, M., & Ben Amor, L. (2017). A Mindfulness-Based Intervention Pilot Feasibility Study for Elementary School Students With Severe Learning Difficulties: Effects on Internalized and Externalized Symptoms From an Emotional Regulation Perspective. *Journal of evidence-based complementary & alternative medicine*, 22(3), 473–481. <https://doi.org/10.1177/2156587216683886>
- Mascheroni, G., Saeed, M., Valenza, M., Cino, D., Dreesen, T., Zaffaroni, L. G. e Kardefelt-Winther D. La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana. Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF, Firenze, 2021.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Cortina Editore.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills: Education 2030* (E2030 Position Paper). Paris, France: OECD Publishing.

- Racine, N., McArthur, B. A., Cooke, J. E., Eirich, R., Zhu, J., Madigan, S. (2021). Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19: A Meta-analysis. *JAMA Pediatr.* [Online]. 175(11), 1142-1150.
- Rogers, C. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldez, M., LifeComp: *The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020, ISBN 978-92-76-19417-0, doi:10.2760/922681, JRC120911.
- Salanova, M., Llorens, S. & Cifre, E. (2013). The dark side of technologies: technostress among users of information and communication technologies. *International Journal of Psychology*, 48(3), 422-436, <http://dx.doi.org/10.1080/00207594.2012.680460>.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E. y Nogareda, C. (2007). El tecnoestrés: concepto, medida e intervención psicosocial. *Nota Técnica de Prevención*, 730, 21ª Serie. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el trabajo.
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the Landscape of Social and Emotional Learning and Emerging Topics on the Horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222- 232.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- sensitivity, self-concept and academic self-efficacy in students with Dysgraphia. *Quarterly of Applied Psychology*, 12(4), 573-594.
- Siegel, D.J. (2009). *Mindfulness e cervello*. Milano: RaffaelloCortina.
- Solgi, Z., & Veisi, R. (2019). The effectiveness of Mindfulness Training on anxiety
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Mark, G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? *Behavior Research and Therapy*, 33, 25–39.
- Van Dam, N. T., van Vugt, M. K., Vago, D. R., Schmalzl, L., Saron, C. D., Olendzki, A., Meissner, T., Lazar, S. W., Kerr, C. E., Gorchov, J., Fox, K. C. R., Field, B. A., Britton, W. B., Brefczynski-Lewis, J. A., & Meyer, D. E. (2018). Mind the Hype: A Critical Evaluation and Prescriptive Agenda for Research on Mindfulness and Meditation. *Perspectives on Psychological Science*, 13(1), 36-61.
- Venkatesan, S. (2022). *An Overview of Mindfulness and Its Implications for Children and Adolescents*. In S. Gupta (Eds.), *Handbook of Research on Clinical Applications of Meditation and Mindfulness-Based Interventions in Mental Health* (15-34). IGI Global.
- World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- Zussman, R. (2020, September 7). *Coronavirus: Anxiety high for B.C. teachers as they prepare to return to school on Tuesday*. *Global News*. <https://globalnews.ca/news/7320462/anxietyhigh-teachers-return-to-school-tuesday>