Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

FRIENDS

Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools

UN APPROCCIO INNOVATIVO PER L'IMPLEMENTAZIONE DI UN'ISTRUZIONE INCLUSIVA

Introduzione

Questo Rapporto presenta i risultati del progetto FRIENDS, un impegno congiunto di 13 partner in risposta a un bando della Commissione Europea per progetti con l'obiettivo di diffondere e incrementare le buone pratiche sull'apprendimento inclusivo che traggono origine, in particolare, a livello locale.

Il progetto FRIENDS si è concentrato sulla promozione dell'educazione e della formazione inclusiva e sul rafforzamento dell'educazione degli studenti svantaggiati, anche attraverso il sostegno agli insegnanti, agli educatori e ai leader delle istituzioni educative nel trattare la diversità nell'ambiente di apprendimento.

Rispetto ad approcci più intellettuali, il progetto FRIENDS è fondato sul programma per le scuole "Momento di Quiete in classe con la Meditazione Trascendentale" (QT/TM). Questo programma aggiunge alcuni minuti dopo l'inizio e prima della fine della giornata scolastica per la pratica di una semplice tecnica psico-fisiologica scientificamente documentata – la tecnica della Meditazione Trascendentale (TM). Questo programma promuove direttamente il benessere psico-fisiologico degli studenti, una componente necessaria per un'efficace educazione inclusiva.

Gli insegnanti, il personale direttivo, i dirigenti, gli educatori e i genitori possono trarre beneficio – leggendo questo Rapporto – dall'apprendere cosa sia questo programma QT/TM e come esso porti cambiamenti positivi nella vita degli studenti, degli allievi, degli insegnanti, del personale scolastico e migliori l'intera atmosfera della scuola. I ricercatori potrebbero essere interessati ad apprendere le basi scientifiche di come un semplice approccio per il ripristino dell'equilibrio del benessere possa fare la differenza nell'implementazione di un'educazione inclusiva. I responsabili politici a tutti i livelli, da quello locale fino a quello europeo, possono trarre beneficio dall'apprendere i risultati scientifici di questo progetto, così come questo nuovo approccio possa essere ampliato e diffuso con l'aiuto di linee guida operative.

Il Rapporto è organizzato come segue. Si inizia con un'analisi dei diversi aspetti dell'educazione inclusiva, con il benessere quale componente essenziale e le sfide che ne derivano per gli insegnanti, stabilendo una linea di ragionamento che va da questa analisi a specifiche domande di ricerca. In secondo luogo, vengono presentate le esperienze dell'implemen-tazione del progetto nelle scuole di quattro Paesi (Belgio, Italia, Portogallo e Inghilterra): i passi, le esperienze, gli elementi facilitatori e le difficoltà incontrate. In terzo luogo, vengono presentati i risultati dello studio scientifico sviluppato, che

ha utilizzato metodi quantitativi e qualitativi. Il Rapporto si conclude con le linee guida operative per i decisori politici su come l'approccio QT/TM possa essere implementato, diffuso e ampliato.

Questo Rapporto non avrebbe potuto essere scritto senza il contributo di molte persone. Un ringraziamento speciale va ai coordinatori del progetto: Fabrizio Boldrini e Maria Rita Bracchini, ai nostri project manager Virginia Marconi e Nicoleta Susanu e a tutto lo staff della Fondazione Hallgarten-Franchetti. Siamo in debito con tutti gli insegnanti, i dirigenti e il personale amministrativo e tecnico delle scuole partecipanti per la collaborazione e il supporto pratico nella realizzazione; Manuel Correia Caetano Nora per il suo incredibile lavoro con i Centri di formazione per insegnanti e i responsabili politici; Nádia Ferreira del Ministero dell'Istruzione (PT) per aver fornito le condizioni favorevoli; e tutti gli istruttori della QT/TM che si trovano ad affrontare le sfide di un nuovo approccio. Un sentito ringraziamento va infine alle oltre cinquanta persone che hanno lavorato al progetto.

Frans Van Assche & Alberto Bramanti, Editori

Marzo 2020

Tradotto da: Irene Pizzo e Alice Schirosa,CESIE (Cap. 1, 2, 3), Alberto Bramanti, Università Bocconi (Cap. 4). Titolo Originale "A novel approach to the implementation of inclusive education. The FRIENDS project."

© Gli Editori e gli Autori, 2020

Accesso aperto. Questo documento è distribuito secondo i termini della *"Creative Commons Attribution Non-commercial License"*, che permette qualsiasi uso non commerciale, distribuzione e riproduzione su qualsiasi supporto, a condizione che gli autori originali e la fonte siano accreditati.

Il sostegno della Commissione Europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflette il punto di vista dei soli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.

Prefazione

Il mondo della conoscenza prende una svolta folle
quando si insegna agli insegnanti stessi come imparare.
BERTOLT BRECHT, *Life of Galileo*

I bambini sono degli esseri umani "consapevoli". Essi sono vividamente autocoscienti di quale sia il loro mondo e hanno una visione reale e sofisticata delle sue interconnessioni. Essi vivono il mondo che li circonda, con lo stesso umore con il quale un adulto guarda un film. Durante un film non facciamo piani, non ci poniamo domande sulla reale coerenza delle situazioni (se Spiderman salta su un palazzo non ci chiediamo se c'è una reale possibilità che un uomo possa farlo), non valutiamo, non dedichiamo del tempo ad analizzare.

Il mondo è un luogo esotico per tutti i bambini, come quando gli adulti visitano paesi lontani. I sensi sono in allerta, tutto suona nuovo e interessante. È una sensazione che, anche se parzialmente, ci consente di richiamare alla memoria i giorni della prima infanzia in cui eravamo curiosi e desiderosi di conoscere.[1]

Alison Gopnik, una psicologa che ha trascorso molto tempo a studiare lo sviluppo della mente del bambino e a spiegare con procedure sperimentali il significato e l'importanza dei primi anni dell'infanzia umana, ci presenta un'analogia da considerare interessante per coloro che intendono leggere questo libro sulle esperienze di Tempo tranquillo basato sulla Meditazione Trascendentale (Quiet Time based on Transcendental Meditation – QT/MT) in un buon numero di scuole europee.

Nell'esperienza della meditazione, scrive Gopnik, la mente va oltre le cose, raggiungendo una nuova e inattesa profondità, in modo da riuscire a guardare al mondo interiore ed esteriore con un altro occhio. Man mano che gli oggetti che ti circondano perdono la loro essenza fattuale, sperimenti che tutto sembrava essere illuminato, dando una nuova visione di ciò che è utile

---

[1] Gopnik Alison *The Scientist in the Crib: What Early Learning Tells Us About the Mind* (with Andrew N. Meltzoff and Patricia K. Kuhl) (hardcover: William Morrow, 1999.

e di ciò che non lo è per il tuo stato conscio[2]. Per questa autrice la meditazione e il viaggio sembrano generare ciò che i filosofi definiscono come "realizzazione del sé".

Ciò che accade alla mente umana in questa particolare esperienza è quella che l'autore chiama una "lantern consciousness". Espressa nel senso che "puoi visitare Pechino senza lasciare la tua stanza"[3]. Una "lantern consciousness" è qualcosa di molto lontano da ciò che gli psicologi chiamano "flusso". Nel flusso la nostra mente è concentrata su una certa attività o oggetto e perdiamo noi stessi in quel contesto. La dimensione di "lantern consciousness" è qualcosa di molto vicino a ciò che un bambino riesce a percepire, quando lui/lei comincia a scoprire il mondo esterno. Tutto necessita di essere visto in una nuova prospettiva e la mente è desiderosa di imparare[4].

L'esperienza dell'apprendimento è multidimensionale. E ha luogo in forme e situazioni inattese. Il report che state per leggere, che è il risultato del progetto FRIENDS, propone questa idea. Invito tutti i lettori a considerare quanto proposto e delineato nel progetto e conseguentemente nel libro.

L'idea che è in sottofondo, ma che è molto evidente in tutti i saggi, è la necessità di favorire uno "stato mentale" attivo e adeguato. Questo concetto ci invita a richiamare ciò che Maria Montessori, la pedagoga italiana nota per il suo metodo ancora molto popolare in molti paesi, definisce come "ambiente di apprendimento preparato".

Un ambiente preparato è elemento essenziale di una autentica classe montessoriana. È considerato un fattore chiave che consente al bambino la libertà di scegliere la propria attività in base ai propri interessi e alla propria preparazione. Montessori sottolinea molto l'opportunità che deve essere data di promuovere l'esperienza sensoriale e uno sviluppo motorio equilibrato[5].

Potrebbe apparire in contraddizione con le esperienze di Meditazione Trascendentale. Come scoprirete in questo libro, la Meditazione Trascendentale – TM– è una tecnica che è descritta come il processo di "volgere l'attenzione a 180°; lontano dal mondo esteriore di esperienza sensoriale verso i

---

[2] Cfr Gopnik Alison, *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us About Truth, Love, and the Meaning of Life* (hardcover: Farrar, Straus and Giroux, 2009, ISBN 978-0312429843) citato da Raniero Regni, Montessori e le neuroscienze, Fefè editore, 2019 p.39.

[3] Ibidem p. 129 Sto scrivendo mentre in Cina sta esplodendo quella che probabilmente verrà chiamata una 'pandemia'. Nel mio stato d'animo attuale il visitare luoghi senza spostarsi assume una dimensione realmente nuova ed inaspettata.

[4] Ibidem p.130

[5] Montessori, M. (1992). *The secret of childhood.* 17th ed. New York: Ballantine Books

più sottili livelli interni della mente"[6]. In TM, le persone sono tranquille e riposate, ma tale attività può essere considerata un approccio per assumere nuovi modi per esplorare l'ambiente interno personale in modo da consentire la sperimentazione di nuove forme di armonia.

Secondo Montessori, l'ambiente preparato è cruciale per contribuire a sviluppare l'indipendenza e il desiderio di imparare. Scrive "Un bambino impara ad aggiustare se stesso e a fare acquisizione nel suo periodo sensibile."[7]

In questo report, l'ambiente è descritto come "preparato" in un modo nuovo e senza precedenti. Lo spazio di apprendimento proposto è composto dallo spazio interiore di ogni bambino e considera l'opportunità di includere un concetto che è davvero connesso alle esperienze quotidiane delle scuole Montessori. Il concetto di vivere in un luogo dove "è possibile essere felici"[8]. L'obiettivo dell'introduzione di pratiche legate alla meditazione, in particolare quella definita come Meditazione Trascendentale, sta aumentando il benessere di studenti e insegnanti.

È un'idea pratica che può avere un'influenza anche nella definizione futura dello spazio educativo, in termini di realizzazione fisica di nuove scuole nelle quali dedicare uno spazio anche ad attività di QT/TM e defaticamento.

Il significato di politiche indirizzate ad introdurre il benessere individuale deve considerare una famiglia nuova e ampia di concetti che rientrano nelle cosiddette "competenze non cognitive".[9]

Anche se non è questo spazio il luogo ideale per una discussione approfondita su ciò che definiamo con questo termine, e considerando che questa categoria di concetti merita una prospettiva critica, possiamo affermare che a parte limiti e ambiguità inerenti a questa classificazione "negativa" (competenze non-cognitive), è una questione educativa l'introduzione di un set di "nuove abilità scoperte" che gli studenti utilizzeranno per la propria vita sociale e personale, strettamente connesse al benessere e a una dimensione "spirituale" positiva degli individui.

---

[6] Zamarra, J.W., Schneider, R.H., Besseghini, I., Robinson, D.K., & Salerno, J.W. (1996). *Usefulness of the transcendental meditation program in the treatment of patients with coronary artery disease*. American Journal of Cardiology, 77

[7] Montessori M., the absorbent Mind, Henry Holt & Co; Reprint 2005

[8] Boldrini F., Bracchini MR "my beautiful school" a place where it is possible to be happy, Montesca Papers, 2011

[9] Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.

Seguendo quanto afferma Montessori, si può ritenere che non vi siano competenze (o abilità) che non abbiano una base cognitiva, intese come informazioni da elaborare.

Tuttavia, le esperienze modificano il cervello umano, come una scultura che deve essere rimodellata ogni qualvolta incontriamo nuove sfide concettuali o fisiche oppure eventi[10].

È difficile pensare a processi cognitivi completamente astratti da una base "emotiva" o "psicosociale". L'aspetto emotivo influenza largamente un'intera serie di processi eminentemente cognitivi, come l'attenzione e la concentrazione che sono frequentemente in balia di una più o meno marcata propensità al provocare ansia del soggetto. Siamo consapevoli che nell'ambiente scolastico i bambini sono esposti ad una gamma di situazioni stressanti che determina un impatto negativo sulla loro condizione psicosociale, specialmente quando essi provengono da un contesto personale e sociale difficile e problematico. Questo può provocare una riduzione effettiva delle loro abilità di concentrazione, di apprendimento e di conservazione delle informazioni. Una connessione sociale positiva è un fattore protettivo essenziale insieme ad un "senso di appartenenza" positivo ed efficace[11].

Questo report fornisce un contributo interessante sulla potenzialità dell'applicazione delle pratiche e tecniche meditative in un ambiente di apprendimento che può avere effetti positivi su quanto è stato definito come il modello ecologico di Bronfenbrenner[12].

Questo modello applicato alle scuole indica che l'ambiente di apprendimento è un sistema interconnesso, nel quale ciò che accade in parte di esso ha un impatto su ciò che succede in un altro.

L'introduzione della meditazione e di altre pratiche che non sono direttamente percepite come indirizzate a produrre competenze cognitive, facilita la creazione di tali interconnessioni, poiché come le conversazioni libere che coinvolgono studenti e famiglie in spazi liberi dentro gli edifici scolastici, favoriscono una percezione più critica della vita interiore degli individui portandoli a conoscersi meglio reciprocamente.

La Meditazione Trascendentale è indirizzata anche agli insegnanti e al personale scolastico, poiché il benessere degli insegnanti è molto importante

---

[10] Robertson I., Mind Sculpture: Your Brain's Untapped Potential, paperback, 2000.

[11] Werner, E. E. (2013). What can we learn about resilience from large scale longitudinal studies? In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), Handbook of Resilience in Children 2nd Edition (pp. 87-102). Dordrecht, Nether- lands: Springer.

[12] Bronfenbrenner, U. (2005). The developing ecology of human development: Paradigm lost or paradigm regained. In U. Bronfenbrenner (Ed.), Making human beings human: Bioecological perspectives on human development (pp. 94-105). Thousand Oaks, CA: Sage.

e la situazione di burnout, molto comune specialmente in condizioni e distretti urbani socialmente critici, può influenzare la promozione di una cultura scolastica positiva. La partnership del progetto è consapevole che nella promozione del benessere e della equità educativa sociale, la strategia volta a proporre la Meditazione Trascendentale è un contributo che deve essere rinforzato con molti altri modelli e strumenti. Tuttavia, è un modo per determinare reazioni positive e per creare una comunità scolastica migliore e più vicina.

Un progetto è un viaggio. Quando parti, compri il tuo biglietto e cominci a immaginare cosa dovresti vedere e chi incontrerai. Poi la nave comincia a muoversi e il mondo mentale che hai mappato acquisisce nuovi significati e tratti. Il progetto FRIENDS è stato un viaggio molto interessante per me. Ho avuto l'opportunità di stare a contatto con persone meravigliose. Tutti i partners hanno dato il loro contributo con passione e professionalità. Non è comune lavorare con un gruppo di persone così appassionate del lavoro che stanno svolgendo e così motivate a realizzare benefici per tutta la comunità scolastica.

Devo confessare che senza il mio staff alla Fondazione Montesca, sarei stato molto nei guai. Per questa ragione, desidero esprimere il mio piacere nel lavorare con tutti loro.

Infine, lasciatemi esprimere la mia gratitudine a Frans Van Assche per il suo supporto amichevole e per il suo lavoro competente.

Fabrizio Boldrini
Hallgarten-Franchetti Foundation
Project Coordinator

UN APPROCCIO INNOVATIVO PER L'IMPLEMENTAZIONE DI UN'ISTRUZIONE INCLUSIVA

IL PROGETTO FRIENDS

Autori

Frans Van Assche – Katholieke Universiteit Leuven (BE)

Alberto Bramanti – Maharishi Foundation (UK) and Università Bocconi (IT)

Mirta Castellaro & Stefano Mancin – Maharishi Foundation (UK)

Ashley Deans – Maharishi International University (USA)

Alexandra Gomes – Universidade do Algarve (PT)

Chiara Ruini – Università di Bologna (IT)

Annet Te Lindert – LEADER Srl, Varese (IT)

Luís Sérgio Vieira – Universidade do Algarve (PT)

Joana Vieira dos Santos – Universidade do Algarve (PT)

Indice

	Prefazione	***iii***
1.	**Istruzione inclusiva attraverso un Approccio Innovativo che promuove il Benessere**	**01**
1.1	Istruzione inclusiva	02
1.2	Il benessere degli studenti: requisito indispensabile per un ambiente di apprendimento inclusivo	03
1.3	Realizzare il benessere degli studenti attraverso la QT/TM	05
	Benessere per gli insegnanti e per il personale. Un approccio rivolto a tutta la scuola	06
1.4	Esperienze, conclusioni e prospettive	07
2.	**Esperienze con l'implementazione della QT/TM in scuole e centri per la formazione per insegnanti**	**08**
2.1	Il quadro di attuazione	08
2.2	L'implementazione nelle scuole europee	09
2.3	Gli elementi chiave per una implementazione efficace a livello nazionale. Un cambiamento sistemico	12
2.4	Collaborazioni emergenti dal progetto e diffusione su ampia scala della pratica del QT/TM	14
2.5	Conclusioni	17
3.	**Ricerca sulla QT/TM**	**19**
3.1	Studio quantitativo	20
	Bambini di età compresa tra i 5 e gli 11 anni	20
	Studenti di età compresa tra i 12 e gli 18 anni	22
	Insegnanti e personale scolastico	24
3.2	Estensione del programma oltre la scuola. Il QT/TM nelle carceri	27
3.3	Discussione e conclusioni	28
4	**Un quadro di riferimento per l'elaborazione delle politiche e la sua applicazione a un'implementazione di base**	**31**
4.1	Il quadro di attuazione e la sua applicazione alla definizione delle politiche	31
	Approfondimento e ampliamento	32
	Diversi attori	32
	Una rete di reti	33
	Un modello di diffusione dell'innovazione e le implicazioni per la definizione delle politiche	35
4.2	Applicazione del quadro di riferimento per l'elaborazione delle politiche all'implementazione di base	36
	Valutazione	36
	Adattamento	37
	Strategie di sviluppo delle capacità	38

Creazione di team e di un piano di implementazione 38
Assistenza, accompagnamento e supervisione 39
Valutazione delle implementazioni in corso 39
Creazione di meccanismi di retro-azione 39
Imparare dall'esperienza 40
4.3 Implicazioni di politica a livello distrettuale/regionale 40
Verso un coordinatore della rete distrettuale/regionale 41
L'offerta di formazione per insegnanti di TM nelle scuole 41
Sostenere le "comunità locali di apprendimento" 42
Campagne di raccolta fondi per sostenere il "phasing in" 43
Promuovere campagne di monitoraggio e valutazione 44
4.4 Implicazioni di politica a livello nazionale/europeo 45
Verso un possibile ruolo dei Ministri europei dell'Istruzione 46
Il finanziamento di "programmi per il benessere" 47
Creazione e potenziamento della rete di reti 49
Promozione di campagne di monitoraggio e valutazione 50
Un insieme di strumenti di sostegno 50
4.5 Alcuni commenti conclusivi 51

Riferimenti bibliografici **53**

Indice delle tabelle e delle figure

Tabelle

3.1 Test psicologici utilizzati per i bambini di età compresa tra i 5 e gli 11 anni 20
3.2 Sintesi dei risultati statisticamente significativi delle dimensioni psicologiche dei bambini di età compresa tra i 5 e gli 11 anni 21
3.3 Sintesi dei risultati statisticamente significativi dei test psicologici per giovani tra i 12 e i 18 anni 23
3.4 Misure utilizzate relative al benessere degli insegnanti e del personale scolastico 25
3.5 Sintesi dei risultati statisticamente significativi dei test psicologici per insegnanti e personale tecnico e amministrativo 26
3.6 Risultati relativi ai detenuti e agli agenti di polizia penitenziaria 28

Figure

1.1 Definire il concetto di benessere come "equilibrio" 04
3.1 Riduzione dei problemi relazionali 21
3.2 Riduzione dei problemi di controllo comportamentale 22
3.3 Riduzione nei comportamenti distruttivi 22
3.4 Minore percezione di tensione o impulsività 23

3.5	Minore ansietà nell'esposizione al pubblico	24
3.6	Aumento della resilienza	24
3.7	Variazione dei test psicologici a tre mesi per insegnanti e personale tecnico e amministrativo	27
3.8	Variazione della depressione a tre mesi per detenuti e agenti di polizia penitenziaria	28
4.1	Il Quality Implementation Framework	31

Elenco delle abbreviazioni

APS	Scuole per l'istruzione alternativa (UK)
ASPnet	Rete delle Scuole Associate UNESCO
CEFA	*Centres d'Education et de Formation en Alternance* (BE)
CFI	Centro di Formazione per Insegnanti (TTC)
CRDP	Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità
DGEAC	DG della Commissione responsabile della politica per l'Istruzione, la Gioventù, lo Sport e la Cultura
EASNIE	Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva
EUROPE	*Ensuring Unity and Respect as Outcomes for People of Europe*
FRIENDS	*Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools*
MASC	*Multidimensional Anxiety Scale for Children*
MdE	Ministero dell'Educazione (o dell'Istruzione)
NICE	*National Institute for Health and Care Excellence* (UK)
PACF	Progetto per l'autonomia e la flessibilità del curriculum (PT)
QIF	*Quality Implementation Framework*
QT/TM	Momento di Quiete in classe basato sulla Meditazione Trascendentale
TEIP	*Territorio Educativo de Intervenção Prioritária* (PT)
TM	Meditazione Trascendentale

1 Istruzione inclusiva attraverso un Approccio Innovativo che promuove il Benessere

Nel corso degli ultimi decenni, diversi ricercatori e decisori politici hanno evidenziato il duplice rapporto tra l'istruzione inclusiva e il benessere. Innanzitutto, uno degli obiettivi dell'istruzione inclusiva consiste nella creazione del benessere degli studenti, degli insegnanti e del personale tecnico e amministrativo, fornendo in questo modo la base necessaria per l'inclusione sociale e il benessere generale di una società. Quest'ultimo, ad esempio, viene illustrato dall'Osservazione generale N. 4, Art. 24 della *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità* (CRPD, 2016: 20). Nello specifico, questa Osservazione generale stabilisce che l'istruzione inclusiva debba essere trattata come un diritto umano, un principio che valorizza il *benessere* di tutti i discenti, uno strumento per la realizzazione dei diritti umani e un processo per rimuovere le barriere. In secondo luogo, il benessere degli studenti, degli insegnanti e del personale tecnico e amministrativo è strumentale all'istruzione inclusiva e al corretto funzionamento di un ambiente di apprendimento inclusivo.

In questa *prima* sezione il quadro di riferimento verrà ulteriormente esplorato presentando le domande di ricerca concrete, relative l'approccio innovativo attuato all'interno del progetto FRIENDS, noto come *Momento di Quiete in classe basato sulla Meditazione Trascendentale* (QT/TM)[1]. La *seconda* sezione concerne l'attuazione della QT/TM in diverse scuole all'interno dei quattro Paesi dell'Unione Europea partner di progetto – Belgio, Italia, Portogallo e Inghilterra (cfr. § 2). La *terza* sezione presenta i risultati della ricerca servendosi di misure psicologiche e di strumenti di ricerca qualitativi (cfr. § 3). La *quarta* sezione discute di come assecondare un passaggio di scala[2] di queste buone pratiche e presenta un quadro di attuazione rivolto ai decisori politici (cfr. § 4). Una breve sezione conclusiva chiude infine il Rapporto (cfr. § 4.5).

1.1 Istruzione inclusiva

L'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (EASNIE, 2018) definisce l'istruzione inclusiva come: «*l'offerta di*

---

[1] *"Quite Time based on Transcendental Meditation"* è la versione originale inglese. Da qui in poi si farà sempre riferimento all'acronimo inglese QT/TM perché è quello estensivamente utilizzato in tutti i documenti e i "deliverables" del progetto FRIENDS. L'abbreviazione è declinata sempre al femminile perché sottende la "tecnica" o la "metodologia" [NdT].

[2] *"Scaling-up"* è uno dei termini di difficile traduzione. Fa riferimento a una modificazione della scala dell'intervento nella direzione di un ampliamento: dal prototipo al modello finale; dal progetto pilota a un progetto generalizzato e a regime. Qui è usata la locuzione "passaggio di scala" [NdT].

un'istruzione di qualità nelle scuole che valorizzi i diritti, l'uguaglianza, l'accesso e la partecipazione di tutti i discenti».

Tale definizione si basa sull'Osservazione N.4 precedentemente menzionata (CRPD, 2016: 20). In questa definizione di istruzione inclusiva, "tutti i discenti" si riferisce all'intero spettro di studenti, dai giovani di talento a quelli che godono di minori opportunità. Il concetto di minori opportunità in questo contesto viene ben definito dalla Direzione Generale della Commissione responsabile della politica per l'Istruzione, la Gioventù, lo Sport e la Cultura (DGEAC). La DGEAC (2014: 7) offre una descrizione di alcune situazioni che impediscono ai giovani di potere accedere alle opportunità di lavoro, *all'istruzione formale e non formale*, alla mobilità transnazionale, al processo democratico e alla vita sociale in generale, come ad esempio:

- *Disabilità:* (cioè, partecipanti che presentano dei bisogni educativi speciali): giovani con disabilità mentali (di tipo intellettuale, cognitivo, di apprendimento), fisiche, sensoriali o di altro genere.
- *Problemi di salute:* giovani con problemi di salute cronici, gravi malattie o condizioni psichiatriche.
- *Difficoltà educative:* giovani che presentano difficoltà ad apprendere, che hanno abbandonato precocemente i propri studi, scarsamente qualificati, con uno scarso rendimento scolastico.
- *Differenze culturali:* migranti, rifugiati o provenienti da famiglie di migranti o di rifugiati, giovani appartenenti a minoranze nazionali o etniche, giovani che presentano difficoltà di adattamento linguistico e di inclusione culturale.
- *Ostacoli di natura economica:* giovani con un basso tenore di vita, con un reddito di basso livello, dipendenti dal sistema di previdenza sociale, giovani disoccupati o in stato di povertà, giovani senzatetto, in condizioni di debito o con problemi finanziari.
- *Ostacoli di natura sociale:* giovani che affrontano discriminazioni basate sul genere, l'età, il gruppo etnico di appartenenza, la religione, l'orientamento sessuale, la disabilità. Giovani con competenze sociali limitate o che presentano comportamenti antisociali o ad alto rischio, giovani che si trovano in circostanze di precarietà, (ex)delinquenti, (ex)tossicodipendenti o alcolisti, giovani genitori e/o genitori singoli, orfani.
- *Ostacoli di natura geografica:* giovani provenienti da aree remote o rurali, giovani che vivono in isole minori o in regioni periferiche, giovani provenienti da zone urbane problematiche, giovani che vivono in aree scarsamente servite (mezzi di trasporto pubblico limitati, strutture inadeguate).

Un ambiente di apprendimento inclusivo richiede oggi di accogliere l'intero spettro di studenti, dai giovani di talento a quelli che godono di minori opportunità, all'interno di un unico ambiente di apprendimento allo scopo

di fornire loro pari opportunità e di favorire l'inclusione sociale nelle scuole e nella comunità, nonché un equilibrato passaggio all'età adulta. I ricercatori indicano la necessità di un'istruzione inclusiva come mezzo per impedire il fallimento scolastico (abbandono scolastico precoce, risultati scolastici di basso livello e difficoltà nel passaggio verso l'età adulta) e come strumento per il raggiungimento di un più elevato livello di benessere generale.

1.2 Il benessere degli studenti: requisito indispensabile per un ambiente di apprendimento inclusivo

Nonostante esistano diversi concetti riguardanti il benessere in generale, il presente lavoro si riferisce a un contesto di istruzione e, pertanto, la definizione di benessere degli studenti adottata nel presente documento fa riferimento *«al funzionamento e alle capacità psicologiche, sociali e fisiche di cui gli studenti necessitano allo scopo di condurre una vita felice e appagante»* (cfr. OECD, 2017: 78). Tale definizione riconosce il diritto dei minori a ricevere un'istruzione adeguata, ad acquisire le competenze necessarie per migliorare il proprio benessere nel corso delle giornate scolastiche e in futuro. In effetti, diversi autori affermano che il benessere degli studenti costituisce un obiettivo di per sé. Heyder *et al.* (2020) e la Commissione Europea (European Commission, 2012) lo definiscono come uno degli *obiettivi educativi*. L'OECD invita i decisori politici e gli educatori a prestare attenzione al benessere degli studenti *adesso*, fintantoché sono degli studenti (OECD, 2017: 8). Huebner *et al.* (2004) richiedono agli insegnanti e agli educatori di adottare misure di prevenzione per favorire il benessere degli studenti, invece di cercare soluzioni per i problemi dopo che questi si manifestano. Eurochild (2014: 6) sostiene che i diritti dei minori e il loro benessere siano il centro del processo decisionale.

Tuttavia, l'aspetto più importante per la realizzazione di un'istruzione inclusiva efficace consiste nel considerare il benessere come *il suo requisito fondamentale*. Se la mancanza di benessere e di partecipazione può portare anche i giovani di talento ad affrontare difficoltà educative (Van Sanden e Joly, 2003), il benessere dei minori è, dunque, maggiormente esposto al rischio nei giovani che godono di minori opportunità, portando a originare circoli viziosi, come è stato esaminato da Lawson (2002: viii, sottolineatura aggiunta):

> *«Quando il livello di benessere è basso, si sviluppano circoli viziosi capaci di auto-rinforzarsi. Tra gli indizi di questi circoli viziosi figurano: scuole inefficaci, minori che non godono di un sano stato di salute, quartieri non sicuri, ambienti sociali e fisici tossici, sistemi familiari destabilizzanti, livelli elevati di disoccupazione e gruppi di problemi sociali che si verificano insieme come abuso di sostanze stupefacenti, violenze domestiche, manifestazioni di delinquenza, abuso e abbandono di minori.»*

Ciò può essere compreso se si osserva attentamente la definizione generale di benessere come è stato fatto da Dodge *et al.* (2012) secondo la quale il benessere viene considerato come uno stato di equilibrio tra sfide fisiche, psicologiche e sociali da un lato, e risorse fisiche, psicologiche e sociali utili ad affrontare tali sfide dall'altro.

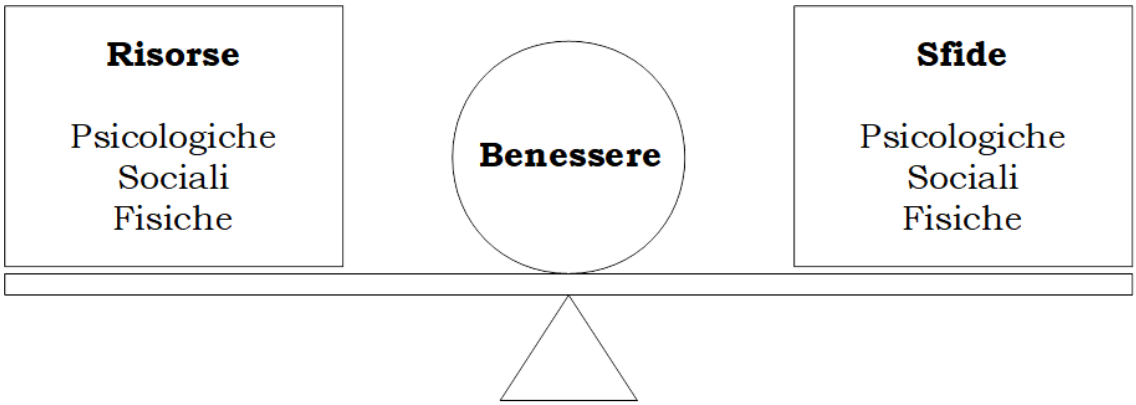


Figura 1.1 – *Definire il concetto di benessere come "equilibrio".*

Da questa definizione ne consegue che l'apprendimento efficace consiste nel bilanciare le sfide e le risorse educative. Adottando la tassonomia proposta da Bloom (e dai suoi sostenitori) (Krathwohl, 2002) come esempio, un discente necessita di bilanciare le sfide cognitive, affettive e psicomotorie con risorse e competenze cognitive, affettive e psicomotorie acquisite nel corso della propria istruzione. Nel percorso formativo, le sfide e le competenze aumentano.

Tuttavia, dal momento che i discenti dispongono di risorse limitate, davanti a un numero eccessivo di sfide l'apprendimento ne risentirà. Tali sfide, come la disabilità, i problemi di salute, le difficoltà educative, le differenze culturali, gli ostacoli di natura economica, sociale e/o geografica devono essere affrontate attraverso l'istruzione inclusiva (si veda la panoramica riguardante le minori opportunità precedentemente offerta in questa sezione).

Gli effetti derivanti dalla perdita di benessere sono illustrati dal rapporto dell'OECD (2017) sul "Benessere dello Studente".

- Questo rapporto dell'OECD stabilisce che la motivazione degli studenti a raggiungere i propri obiettivi e l'ambizione personale dipendono dal loro status socio-economico e che gli studenti più motivati raggiungono 38 punti in scienze (l'equivalente di più di un anno scolastico) rispetto agli studenti meno motivati.
- Gli studenti nei Paesi OECD che hanno affermato di sentirsi degli estranei a scuola hanno accumulato in media 22 punti in meno in scienze rispetto a chi non ha riportato di sentirsi in questo modo.

- Nei Paesi OECD, gli studenti riportanti un rendimento scolastico più basso erano maggiormente inclini a dichiarare di essere esposti a forme di bullismo fisiche, verbali e relazionali.
- L'ansia riguardo alle consegne scolastiche, i compiti a casa e le verifiche è collegata in modo negativo al rendimento in discipline come le scienze, la matematica e la lettura.

Per concludere, si può affermare che nonostante il (mancato) benessere abbia effetti estremamente significativi sull'istruzione regolare, *il benessere degli studenti è essenziale per il successo di una istruzione inclusiva*, pertanto si ritengono altrettanto fondamentali misure per ripristinare l'equilibrio di benessere. Su questi temi si rimanda anche a Van Sanden e Joly (2003), i quali delineano le condizioni migliori per realizzare un'istruzione inclusiva.

1.3 Realizzare il benessere degli studenti attraverso il Momento di Quiete in classe basato sulla Meditazione Trascendentale (QT/TM)

Seguendo il modello sopra indicato, la realizzazione del benessere degli studenti, ovvero il ripristino dell'equilibrio di benessere, è possibile influenzando i fattori ambientali, da un lato, e rendendo gli studenti maggiormente resistenti agli squilibri del benessere, dall'altro lato. L'approccio selezionato dal progetto FRIENDS (QT/TM), agisce su questi fattori ambientali e, al contempo, trattandosi di una tecnica di auto-bilanciamento, influenza direttamente il benessere degli studenti.

Per prima cosa, la QT/TM riduce le sfide sociali e mentali come il bullismo, la violenza, l'ADHD, ecc. Ad esempio, la QT/TM si è dimostrata in grado di produrre dopo quattro mesi dei miglioramenti significativi in termini di competenze socio-emotive nei gruppi che lo hanno praticato ($p<.001$) (Valosek *et al.*, 2019), riducendo, quindi, le sfide di benessere che ostacolano l'istruzione inclusiva. Gli studenti che presentano ADHD hanno mostrato una maggiore flessibilità cognitiva (hanno migliorato la fluenza linguistica ($p=.017$) e hanno ridotto i modelli EEG che caratterizzano l'ADHD (rapporto theta/beta ridotto, $p=.05$) e dei miglioramenti significativi nella capacità di concentrazione, di organizzazione e di lavorare in modo indipendente, aumentando la propria felicità e qualità del sonno secondo la scala Likert basata sull'osservazione dei genitori (tutte i valori $p <.005$) (Travis, Grosswald e Stixrud, 2011).

In secondo luogo, la QT/TM offre migliori risorse di benessere per gli studenti rendendo, ad esempio, l'azione degli insegnanti più efficace come dimostrato in uno studio condotto da Elder *et al.* (2014) il quale dimostra che la QT/TM aveva consentito di ridurre il disagio psicologico negli insegnanti e del personale di supporto che lavorava in un istituto terapeutico per studenti con problemi comportamentali.

In terzo luogo, l'aspetto che risulta probabilmente più importante consiste nell'efficacia della QT/TM come tecnica di auto-bilanciamento per gli studenti stessi. Una meta-analisi statistica di 146 risultati provenienti da studi indipendenti ha rilevato che la tecnica di Meditazione Trascendentale è significativamente più efficace nel ridurre il livello di ansia rispetto alle tecniche di concentrazione o contemplazione o di altre tecniche ancora ($p<.005$, dimensione dell'effetto 0.7)(Eppley, Abrams e Shear, 1989).

Per quanto riguarda l'ansia, dei miglioramenti significativi ($p=.001$) sono stati riportati in giovani adulti da Nidich *et al.* (2009), insieme alla riduzione del disagio psicologico ($p=0.001$), depressione ($p=0.013$), rabbia/ostilità ($p=0.029$) e all'aumento delle capacità di superare le avversità ($p=0.002$). Elder *et al.* (2011) hanno riportato un calo del disagio psicologico, dell'ansia e dei sintomi depressivi (tutti valori $p <.05$) tra gli studenti appartenenti a minoranze negli Stati Uniti.

Benessere per gli insegnanti e per il personale. Un approccio rivolto a tutta la scuola

La creazione di un ambiente di apprendimento inclusivo, affrontare le diversità e impedire che si verifichino manifestazione di violenza e bullismo, rappresentano delle importanti sfide per gli insegnanti che rischiano di raggiungere l'esaurimento nervoso o di affrontare altri danni alla salute. Pertanto, il benessere degli insegnanti e del personale tecnico e amministrativo (ad esempio, la riduzione dell'esaurimento emotivo, della depressione, del disagio psicologico, dell'ansia, ecc.) è certamente fondamentale per il corretto funzionamento di un ambiente di apprendimento inclusivo, ma anche, allo stesso tempo, è estremamente importante per gli insegnanti e il personale stesso. Il benessere degli insegnanti e del personale tecnico e amministrativo costituisce, quindi, uno degli obiettivi del progetto FRIENDS. Gli insegnanti e il personale, perfino i genitori, possono partecipare al programma QT/TM poiché la partecipazione a tale programma non ha limiti di età e può rappresentare una tecnica di auto-bilanciamento per persone di tutte le età. Questo approccio che si rivolge a tutta la scuola ha dimostrato i suoi benefici non solo mutando il clima scolastico ma anche facilitando l'istituzionalizzazione del programma QT/TM.

1.4 Esperienze, conclusioni e prospettive

Gli obiettivi generali che il progetto FRIENDS si è proposto di raggiungere sono stati:

- adeguare, replicare su una scala più ampia e trasferire le buone pratiche selezionate di apprendimento inclusivo (ovvero la QT/TM) in diversi Paesi dell'Unione Europea, rivolgendosi alle scuole secondarie e all'istruzione per adulti, come anche agli istituti di istruzione non

formale con studenti appartenenti a minoranze, svantaggiati o che provengono da contesti migratori;

- dimostrare a un più ampio livello europeo che la QT/TM attuata in una scuola/ambiente educativo costituisce uno degli approcci rivolti a tutta la scuola più efficaci per promuovere l'istruzione inclusiva. Ciò è possibile formando e supportando gli insegnanti, gli educatori e i leader per affrontare le diversità e promuovendo l'istruzione dei discenti svantaggiati attraverso la promozione dell'inclusione sociale, della tolleranza, della resilienza, di un migliore rendimento scolastico, della non discriminazione e del rispetto per la diversità. Questo programma offre la base per sviluppare la comprensione e il dialogo interculturale, combattere le discriminazioni su tutti i fronti e impedire che si manifestino violenze o bullismo.

In questo contesto, le domande fondamentali di ricerca sono: *i)* la QT/TM funziona?; *ii)* può essere estesa, e a che condizioni?; *iii)* quali sono le considerazioni sulle politiche a riguardo? Tali domande di ricerca possono trovare risposta utilizzando branche della scienza come la medicina, la neuroscienza, la criminologia, ecc. Tuttavia, nel contesto educativo di questo progetto il modo più efficace è quello di servirsi di test psicologici che possono misurare dimensioni incentrate sul benessere quale denominatore comune per l'attuazione dell'istruzione inclusiva per gli studenti. Per quanto riguarda gli insegnati e il personale tecnico e amministrativo, sono state scelte le dimensioni riguardanti le sfide legate all'offerta di una istruzione inclusiva.

Le prossime sezioni approfondiscono l'argomento: *i)* fornendo una panoramica e un resoconto circa l'attuazione pratica nelle scuole(cfr. § 2); *ii)* un resoconto sui risultati della presente ricerca (cfr. § 3); e *iii)* investigando le possibilità di espansione della pratica della QT/TM attraverso un quadro di attuazione rivolto ai decisori politici (cfr. § 4).

2 Esperienze con l'implementazione del QT/TM in scuole e centri di formazione per insegnanti (CFI)

Il programma QT/TM consiste nell'aggiungere 10-15 minuti all'inizio e alla fine dell'orario scolastico o della giornata lavorativa per dare l'opportunità di praticare la tecnica di Meditazione Trascendentale. Numerosi studi di ricerca riportano un impatto complessivamente positivo sulla riduzione dello stress e dell'ansia; aumento della creatività e dell'intelligenza; miglioramento delle prestazioni accademiche; aumento della tolleranza e della resilienza; abbassamento dei livelli di rabbia e ostilità; e diminuzione dell'incidenza della violenza in un ampio spettro della società.

L'unicità di questo approccio è che promuove l'educazione inclusiva affrontando direttamente il benessere psico-fisiologico dello studente che contribuisce ad un apprendimento più efficace in classe e aumenta la resilienza allo stress ambientale di tutti i tipi (cfr. sezioni 1 e 3). Nel prosieguo di questa sezione vengono offerte un'introduzione al quadro di attuazione (§ 2.1), i risultati di attuazione del progetto FRIENDS (§ 2.2), le chiavi del successo (§ 2.3) e le attività di ampliamento (§ 2.4).

2.1 Il quadro di attuazione

Il quadro per l'implementazione della tecnica di Meditazione Trascendentale in una scuola è ampiamente descritto altrove (Castellaro *et al.* 2019) ma essenzialmente comprende quattro fasi, che nel progetto FRIENDS sono state intrecciate con la ricerca riportata nella sezione 3.

In *primo* luogo, viene stipulato un accordo con la scuola, ma prima dell'accordo formale vengono organizzate sessioni informative con la dirigente della scuola e/o l'intero gruppo dirigente. Durante questa sessione informativa, viene spiegato il programma QT/TM e qualsiasi ricerca proposta. Dopo che la dirigente ha ricevuto una formazione personale, viene firmata una lettera di intenti. Anche il team di gestione riceve formazione nella tecnica QT/TM.

In *secondo* luogo, il programma QT/TM viene presentato agli insegnanti, seguito dalla formazione degli insegnanti che desiderano partecipare. Dopo un po' di tempo, gli insegnanti vengono anche formati su come monitorare la pratica del programma QT/TM in classe in preparazione alla pratica degli studenti. Gli insegnanti ricevono insieme al gruppo dirigente un programma di controllo e approfondimento.

In *terzo* luogo, la QT/TM è presentata ai genitori e agli studenti, seguita dalla formazione di quegli studenti che scelgono di ricevere la formazione e per i quali è stata ottenuta l'autorizzazione dai genitori. Prima dell'istruzione, viene concordato un programma con il gruppo dirigente della scuola; gli incontri informativi si svolgono con i genitori. I genitori che lo desiderano ricevono anch'essi la formazione alla TM.

In *quarto* luogo, gli studenti iniziano a praticare la QT/TM nella loro classe nei 10/15 minuti all'inizio e alla fine della giornata scolastica. Gli studenti sono fatti oggetto di un programma di controllo e approfondimento.

La ricerca è stata condotta su un sottogruppo di studenti, insegnanti e personale tecnico e amministrativo che ha ricevuto la formazione. Coloro che hanno partecipato alla ricerca sono stati analizzati prima dell'implementazione del programma e dopo circa tre mesi con dei test standardizzati.

Per un sottogruppo di studenti, è stato inoltre utilizzato un gruppo di controllo, seguendo un protocollo di progettazione sperimentale. Entrambi i gruppi, il gruppo di intervento e il gruppo di controllo sono stati pre-testati con lo stesso test. Successivamente, solo il gruppo sperimentale ha ricevuto l'implementazione della QT/TM. Dopo circa tre mesi entrambi i gruppi, il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo, sono stati nuovamente testati e i risultati analizzati dal team di valutazione.

Dopo circa tre mesi il gruppo di intervento e il gruppo di controllo sono stati sottoposti ai post-test. I dati del pre- e post-test dell'intervento e del gruppo di controllo sono stati analizzati statisticamente (cfr. la sezione 3 per i risultati). Il gruppo di controllo può ora iniziare con l'implementa-zione della QT/TM, mentre il gruppo di intervento riceve un programma di controllo e approfondimento.

2.2 L' implementazione nelle scuole europee

Il programma QT/TM è stato implementato in quattro Paesi in Europa: Belgio, Italia, Portogallo e Regno Unito e con un totale di circa 1.800 studenti e discenti, 900 insegnanti e personale tecnico e amministrativo e 200 genitori formati nel programma QT/TM. La maggior parte dei 1.800 studenti e discenti erano bambini delle scuole elementari.

Un totale di oltre 40 gruppi di scuole e scuole singole sono state attivamente coinvolte nel progetto e nelle varie fasi della formazione. La maggior parte delle scuole del progetto aveva un'alta percentuale di studenti svantaggiati: socialmente svantaggiati, o appartenenti a minoranze etniche o con origini migratorie, o, in alcuni casi, studenti che per differenti motivi erano stati esclusi dall'istruzione tradizionale. Nell'ambito dell'attività di diffusione del programma altre organizzazioni hanno aderito, tra cui un Conservatorio di musica, un'Università in Portogallo, organizzazioni che promuovono sport per l'inclusione nel Regno Unito, un'organizzazione che offre rifugio ai migranti in Belgio *"House of Colours"* e una Casa circondariale in Italia che accoglie detenuti con condanne di lunga durata (oltre 25 anni). Quest'ultima, in collaborazione con un altro progetto gemello finanziato da una Fondazione bancaria in Italia.

Il progetto ha coinvolto principalmente bambini piccoli, dai 5 agli 11 anni, una coorte particolarmente interessante dato che la ricerca sul campo sul benessere e sulle tecniche come la QT/TM per i bambini piccoli non è

così diffusa come per gli adolescenti. Per questo motivo, è stata data la giusta attenzione agli aspetti etici e, con il permesso dei genitori, sono state raccolte esperienze e impressioni dei bambini sulla QT/TM.

In **Belgio**, l'implementazione ha coinvolto otto scuole delle Fiandre, di Bruxelles e della Vallonia, con una diversa copertura dell'attuazione, che ha variato dalla partecipazione della sola dirigente e degli insegnanti a un approccio verso l'intera scuola in due casi. In queste due scuole la dirigente, gli insegnanti e soprattutto tutti i bambini piccoli (con il sostegno e l'autorizzazione dei loro genitori) insieme molti genitori hanno ricevuto una formazione sulla QT/TM. Il tipo di scuola variava da quelle comunali, a scuole provinciali a scuole private, collegi per orfani e una scuola CEFA – *Centres d'Education et de Formation en Alternance* (bilingue). L'implemen-tazione ha incluso anche 1'organizzazione privata a supporto delle scuole con bambini difficili, con il coordinatore dell'Educazione e il suo team che lavora nell'area di Molenbeek, e un'organizzazione che offre rifugio ai migranti da più di 15 anni, con il suo fondatore, il personale, e i migranti che partecipavano.

In **Italia**, l'implementazione ha coinvolto scuole secondarie con una grande percentuale di migranti ed minoranze etniche a Brescia e nelle città circostanti e nella città di Milano; e scuole elementari nell'area di Bolzano (regione bilingue). La ricerca è stata condotta, con un gruppo di controllo nella scuola elementare, coinvolgendo 5 classi: 3 immediatamente formate nel programma QT/TM e 2 come parte del gruppo di controllo. I buoni risultati della ricerca, riportati nella sezione 3, confermano le esperienze espresse in modo informale dei bambini. Questa ricerca sugli effetti della QT/TM nelle scuole primarie è la prima in Europa e una delle poche al mondo. L'implementazione è stata estesa anche a una prigione per lunghe condanne, in sinergia con una sovvenzione privata ispirata al progetto FRIENDS, in cui gli agenti penitenziari e i detenuti sono stati formati nella QT/TM e la ricerca è stata condotta utilizzando gli stessi test sviluppati nel progetto FRIENDS, con i relativi risultati forniti nella sezione 3.

Nel **Regno Unito** un aspetto interessante dell'attuazione è stato il coinvolgimento di più di sette scuole per l'istruzione alternativa (APS) situate nell'Essex, nel Lancashire, a Stoke on Trent e a Liverpool, nelle regioni nord-occidentali e sud-orientali dell'Inghilterra. Queste APS ospitano studenti che, per una serie di ragioni, sono stati esclusi dall'istruzione formale, e l'obiettivo principale è quello di preparare gli studenti al rientro nel-l'istruzione formale il prima possibile. Queste scuole hanno una percentuale maggiore di insegnanti per studente rispetto alle scuole normali, è stata quindi data particolare attenzione al rafforzamento e al sostegno degli insegnanti e del personale tecnico e amministrativo che lavora in un ambiente di insegnamento molto impegnativo. Gli insegnanti hanno riportato un aumento della creatività, meno stress, una maggiore capacità di risoluzione dei problemi, mentre il direttore generale ha riportato una minore incidenza di malattie e che *«l'atmosfera calma creata da un gran numero di personale che*

medita ha fatto una grande differenza.» Per gli studenti è stato utilizzato un approccio diverso, in stretta collaborazione con la direzione e il personale tecnico e amministrativo della scuola, per affrontare le sfide speciali che una scuola di APS presenta, in cui la natura transitoria della popolazione studentesca rendeva necessario un programma di insegnamento a rotazione della QT/TM.

Solo in **Portogallo** più di 1.250 studenti hanno ricevuto una formazione QT/TM, coinvolgendo circa 500 insegnanti e 90 genitori, in circa 21 gruppi di scuole, e persino una Università ed un Conservatorio. L'imple-mentazione del progetto si è estesa dalla regione meridionale dell'Algarve, coinvolgendo scuole ad Olhao, Faro, Loulé, Albufeira, Almancil. etc., all'area settentrionale di Aveiro e Porto, fino alla regione centrale della capitale Lisbona, Amadora, e persino sull'Isola di Madeira.

La Scuola Dr. Alberto Iria, pioniere del progetto FRIENDS e membro di un programma nazionale speciale del MoE portoghese per le scuole in territori svantaggiati – TEIP (*Territorio Educativo de Intervenção Prioritária*) – ha ottenuto nel 2019 i migliori risultati tra le scuole TEIP di Olhão, negli esami nazionali di portoghese e matematica, e una delle più alte valutazioni della Regione dell'Algarve tra tutte le scuole.

Per l'implementazione della QT/TM, la scuola FRIENDS, Escola Alberto Iria, ha ricevuto il premio *Child Friendly School Seal*[3], un'iniziativa della Confederazione nazionale dell'Associazione dei Genitori, inseme con la casa editrice LeYa e lo psicologo Eduardo Sà, con l'alto patrocinio del Presidente della Repubblica. Questo premio è stato consegnato a 17 scuole selezionate tra 3.000 partecipanti per *«avere avuto idee straordinarie per uno sviluppo più felice del bambino nell'ambiente scolastico.»*

[3] SEAL è un approccio globale e scolastico per la promozione del sociale e dell'istruzione e le capacità emotive che sono alla base di un apprendimento efficace, di un comportamento positivo, la regolare frequenza, l'efficacia del personale e la salute e il benessere emotivo di tutti coloro che imparano e lavorano nelle scuole.

2.3 Gli elementi chiave per una implementazione efficace a livello nazionale. Un cambiamento sistemico

Quando si analizzano gli elementi per un'integrazione di successo di un approccio innovativo qual è la QT/TM, è interessante studiare il caso del Portogallo ed imparare dalla loro esperienza, ed allo stesso tempo osservare da vicino gli elementi facilitatori e così da capitalizzarli, così come alcuni ostacoli e il modo di superarli.

- I partner del progetto hanno rappresentato i quattro principali soggetti coinvolti: un'organizzazione di genitori, un CFI, una fondazione TM non-profit, ed un'Università. Queste organizzazioni hanno lavorato in stretta collaborazione tra di loro e con altri stakeholder del Paese.
- Il CFI di Loulé – Escola Secundária de Loulé/Centro de Formação Do Litoral à Serra – ha organizzato un training professionalizzante sulla QT/TM per insegnanti e membri dello staff scolastico, interamente finanziato dal progetto FRIENDS, nel caso del CFI di Loulé, partner ufficiale del progetto. L'iniziativa è stata seguita da altri CFI, che si sono serviti di fondi pubblici per l'implementazione della QT/TM.
- Il coinvolgimento delle associazioni di genitori è stata fondamentale. APEJJA, un'associazione di genitori ad Aveiro (Nord del Portogallo), a giocato un ruolo cruciale nell'inclusione nel progetto di altre scuole, di genitori, e di altre associazioni (Barrocas, Homen Christo, ecc.).
- Ha giocato un importante ruolo anche nel coinvolgimento del CFI di Aveiro per la formazione dei docenti e dei genitori, estendendo l'implementazione del progetto FRIENDS nell'intera area di Aveiro ed oltre (Olhao, Quarteira, ecc.)
- Il coinvolgimento di altri soggetti interessati locali è stato fortemente incoraggiato attraverso le comunità di formazione locali. Nella regione dell'Algarve (PT) un primo incontro regionale è stato organizzato dal CFI di Loulé, in collaborazione con la fondazione non-profit TM in Portogallo e con l'Università dell'Algarve. Più di 30 insegnanti entusiasti si sono riuniti per acquisire più conoscenze sulla QT/TM e scambiare esperienze.
- Nel progetto sono stati coinvolti anche responsabili politici locali, inclusi Comuni come Barrocas, Albufeira, Quarteira, Funchal in Madeira, Loulé, Villa do Bispo, ecc. – ed, in particolare, i Consigli Parrocchiali, che sono stati, in molti casi, fondamentali nell'implemen-tazione del progetto nelle scuole sotto la loro supervisione. Membri del Consiglio Parrocchiale dei Comuni, così come rappresentanti della Direzione Generale regionale dell'Algarve del Ministero dell'Educazione, hanno anche partecipato direttamente alla formazione del programma QT/TM ed espresso un grande apprezzamento.

- Il progetto FRIENDS in Portogallo ha avuto una stretta interazione con il Ministro dell'Educazione (DGE) – a livello nazionale e regionale. Ad entrambi i livelli il Ministero ha supportato l'implementazione dei progetti EUROPE e FRIENDS in scuole appartenenti ad un programma Nazionale speciale del Ministro dell'Educazione Portoghese per le scuole nei territori svantaggiati – TEIP (*Territorio Educativo de Intervencao Prioritaria*). Per esempio, la QT/TM è stata riconosciuta quale "buona pratica" in questo programma del TEIP.
- Importanti attività di sensibilizzazione si sono realizzate all'interno delle attività nazionali portoghesi dell'UNESCO. La scuola pionieristica del progetto FRIENDS in Algarve è membro della Rete delle Scuole Associate UNESCO (ASPnet). Nel contesto dei progetti EUROPE e FRIENDS, la QT/TM è stata presentata in Portogallo in differenti eventi:
  - 3° Meeting Regionale della ASPnet UNESCO a Faro;
  - 17° Meeting Nazionale della ASPnet UNESCO a Porto;
  - 4° Meeting Regional – Giornata Internazionale della Tolleranza, della ASPnet UNESCO a Loulé;
  - Giornata Internazionale dei Diritti Umani, 10 dicembre a Porto;
  - Meeting Regionale della ASPnet UNESCO a Lisbona;
  - 18° Meeting Nazionale della ASPnet UNESCO, ad Almada;
  - Meeting Regionale della ASPnet UNESCO a Funchal (Isola di Madeira).
- Il progetto, supportato dalle politiche di networking (cfr. sezione 4) del Ministero dell'Educazione (DGE), ha condiviso le esperienze del-l'implementazione della QT/TM con programmi pubblici come il TEIP, che coinvolge più di 130 scuole a livello Nazionale, o con reti come le Scuole UNESCO.
- La **Legge sulla flessibilità** Portoghese, che dà autonomia alle scuole per una parte del loro curriculum (fino al 25%), è stata fondamentale per superare i "limiti del curriculum"; ad esempio, come inserire la QT/TM all'interno del piano formativo scolastico.
- In qualità di leader del processo di valutazione del progetto, l'Uni-versità dell'Algarve (UALG), in collaborazione con altri partner del progetto, ha fatto sì che la ricerca continuasse, in Portogallo ed in altri Paesi; ad esempio, valutando studenti, insegnanti e membri dello staff, sulla base dell'esperienza e dei protocolli sviluppati nel progetto FRIENDS.
- Il successo della formazione del CFI durante il progetto forma la base per concretizzare la sostenibilità in futuro della formazione alla QT/TM in differenti CFI. Infatti, dopo la fine del progetto, corsi di formazione per questa prima fase di implementazione, coinvolgendo docenti e staff

delle scuole, verranno erogati da diversi CFI che hanno già chiesto fondi per sostenere questi programmi.

2.4 Collaborazioni emergenti dal progetto e diffusione su ampia scala della pratica del QT/TM

Diverse collaborazioni e nuove iniziative di ampliamento delle attività sono emerse dal progetto FRIENDS.

- La "Casa dei Colori" (*House of Colours*) a Turnhout, **Belgio**, un partner associato che offre rifugio a migranti da più di 15 anni e che lavora a supporto delle autorità locali, si è unito al progetto e ha coinvolto nuovi giovani a Bruxelles, formandoli nella QT/TM.
- I partner del progetto FRIENDS hanno anche collaborato con la Casa dei Colori nel contesto del loro progetto *"Together we stand"* co-finanziato di Corpi Europei di Solidarietà per riconnettersi con quei migranti che erano entrati in contatto con la Casa dei Colori ed offrire loro un training QT/TM attraverso il progetto FRIENDS. La collaborazione continuerà poi nel contesto del progetto *"Tools for Living"*, che sta organizzando una Conferenza per elaborare approcci per affrontare traumi e disturbi da stress post-traumatico (PTSD), includendo la tecnica QT/TM.
- Si sono create nuove connessioni tra i partner del progetto, scuole e partner associati, generando nuove idee di collaborazione per espandere il progetto; per esempio, esportare gli approcci del progetto in **Kenya**, attivando la formazione nel piccolo villaggio di uno dei partecipanti della Casa dei Colori.
- Uno dei partner **britannici** ha utilizzato i risultati del progetto FRIENDS per contribuire all'elaborazione delle nuove linee guida nazionali sul benessere Sociale ed Emotivo nelle scuole Primarie e Secondarie, elaborate dal *National Institute for Health and Care Excellence* (NICE) nel Regno Unito.
- In **Italia**, come in tutti gli altri Paesi attuatori, l'interesse è cresciuto da parte di molte più scuole rispetto a quelle che hanno potuto essere coinvolte con le sole risorse del progetto FRIENDS. Anche questo ha generato una spinta in Italia, e in tutti i Paesi attuatori, nel ricercare un maggiore sostegno istituzionale e nell'agire in sinergia con altri progetti.
- L'evento *"Via lo stress, via il bullismo: a scuola arriva il momento di Quiete"* (maggio 2018) è stato organizzato, in collaborazione con una delle scuole di Brescia che hanno aderito al progetto, dalla Fondazione Dominato Leonese e dal Comune di Leno. Durante l'evento, il progetto Europeo FRIENDS è stato presentato nella sua interezza a rappresentanti del comune di Leno, istituzioni, genitori, insegnanti e altri comuni delle vicinanze.

- L'avvio del programma QT/TM in Friuli Venezia Giulia è stato facilitato dal comune Città di Sacile, suscitando interesse persino nel network delle "Città Sane" dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, che ha pubblicato un articolo sul metodo QT/TM.
- In collaborazione con il progetto FRIENDS, è stato attuato nel Nord Italia il programma *"Carcere Senza Stress"*, basato sulla metodologia QT/TM. Carcere Senza Stress fa parte del progetto *"S-cateniamo la mente"*, finanziato dal bando Libero Reload 2018 e promosso dall'Associazione "a Buon Diritto Onlus", per assistere gli agenti penitenziari e i detenuti in case circondariali destinate a lunghe pene detentive. Il progetto è stato finanziato dalla Fondazione bancaria San Paolo. Il protocollo di ricerca e i test del progetto FRIENDS hanno arricchito la banca dati FRIENDS (cfr. sezione 3). In seguito a quest'implementazione, due conferenze sono state organizzate per presentare il progetto: la prima si è tenuta nella Casa Circondariale di Alessandria, con la partecipazione della direttrice, di circa 50 detenuti, degli agenti penitenziari e di un rappresentante della provincia – settore penitenziario; la seconda conferenza è stata organizzata in un carcere per sentenze brevi, nella stessa area geografica, con la partecipazione del direttore e dei detenuti, di agenti penitenziari e di insegnanti delle scuole locali. Entrambe le conferenze sono state seguite dalla pubblicazione di diversi articoli da parte della stampa, e di un comunicato stampa. Ciò ha permesso di avviare il secondo progetto riguardante carceri per sentenze brevi, sostenuto da finanziamenti privati, generando un crescente interesse in altre regioni, grazie anche al valido supporto dato dalla direttrice del carcere.
- Il progetto si è diffuso in **Spagna**, nell'area di Valladolid, dove una scuola ha avviato le prime fasi del metodo QT/TM, per la formazione di insegnanti e staff. La formazione degli studenti è prevista a breve. Il progetto si è basato sul protocollo di ricerca utilizzato per FRIENDS e il risultato delle ricerche sarà inserito all'interno della Banca Dati di FRIENDS.
- Le notizie sul progetto hanno raggiunto anche l'**Islanda**. Il direttore del Dipartimento di Arte in una scuola nei dintorni di Reykjavik ha seguito gli sviluppi del progetto FRIENDS e ha avviato la QT/TM presso il suo Istituto con una formazione destinata a 50 membri dello staff (metà del numero totale di dipendenti nella scuola), inclusi quattro membri del consiglio e 65 studenti. Al momento, si pianifica la formazione di un numero maggiore di studenti nel prossimo semestre.
- Il direttore della scuola che ha avviato il progetto ha affermato in un'intervista televisiva che i costi per malattia di insegnanti e staff –aumentato in maniera costante negli ultimi anni – era improvvisamente diminuito da 45 milioni di corone (2017) a 15 milioni (2018), anno in cui la maggior parte degli insegnanti erano stati sottoposti al metodo

QT/TM. Il dirigente scolastico ha dichiarato che per quest'improvvisa diminuzione non trovava altra spiegazione se non l'utilizzo del metodo QT/TM!

- Ispirata al progetto FRIENDS, una Conferenza Internazionale sull'Educazione è stata organizzata a Cluj, in **Romania**, dal titolo: *"Educazione Senza Stress"*. Alla conferenza hanno partecipato 200 esperti nell'ambito dell'istruzione, inclusi professionisti dell'istruzione, educatori, politici, dirigenti scolastici, settori pubblico e privato, insegnanti, studenti e genitori. Una delle tematiche principali della conferenza è stata l'esperienza e la ricerca del progetto FRIENDS, presentata da dirigenti, insegnanti, genitori e ricercatori del progetto. Dopo la conferenza, tre scuole hanno avviato le prime fasi di attuazione del modello QT/TM.
- Un interesse crescente è stato manifestato da parte delle scuole in **Germania** per prendere parte al progetto FRIENDS ed attuare il programma QT/TM. La formazione di insegnanti e studenti è già stata avviata in una scuola, mentre un altro istituto, con un'alta percentuale di studenti appartenenti a minoranze etniche, sta progettando l'inizio del programma. Il protocollo di ricerca e i test (con traduzione ufficiale in Tedesco) del progetto FRIENDS sono stati usati per la ricerca.
- FRIENDS è stato avviato in **Lettonia** grazie all'iniziativa di una madre, che lavora nell'ambito della produzione Video e è coordinatrice delle comunità di apprendimento dello Stato. Dopo alcune negoziazioni e incontri con i rappresentanti del dipartimento dell'Educazio-ne, Gioventù e Sport del Comune di Riga, è stato approvato l'avvio del programma QT/TM. Le future tappe prevedono incontri con insegnanti e genitori, e l'implementazione del QT/TM sulla base del protocollo messo a punto nel progetto FRIENDS.
- Il progetto ha anche organizzato delle sessioni di meditazione comune (TM) in diverse scuole in Europa tramite collegamenti video. Le sessioni hanno riscosso grande successo e le scuole hanno affermato di voler continuare a svolgerle dopo la fine del progetto.
- I partner del progetto FRIENDS hanno contribuito alle conferenze e alle attività di networking in Austria, Belgio, Francia, Germania, Islanda, Irlanda, Italia, Kenya, Lettonia, Portogallo, Romania, Spagna, Svezia e Regno Unito, anche in altri settori quali quelle della salute e dell'economia.
- Il progetto ha sottolineato l'importanza di collaborare nelle e tra le comunità locali di apprendimento e ha rafforzato la partnership a livello nazionale ed Europeo, come punto di partenza per assicurare il proseguimento del progetto FRIENDS oltre la sua durata ufficiale e preparare una solida "Alleanza di scuole per l'inclusione e il benessere".

2.5 Conclusioni

Il progetto FRIENDS ha sviluppato la formazione sulla tecnica QT/TM di un numero di studenti, insegnanti e staff tre volte maggiore rispetto a quello previsto all'inizio del progetto. Mentre le risorse del progetto sono state completamente esaurite, le richieste di attuazione nelle scuole e in altri ambiti le hanno di gran lunga superate. Ciò ha rappresentato anche uno stimolo per i partner che hanno preso parte al progetto nel cercare un sostegno da parte delle istituzioni, così da operare in sinergia con altri progetti ed ottenere una maggiore quantità di fondi governativi e privati per rispondere alle richieste crescenti anche in altri settori. Tale situazione si è presentata in Italia, con l'attuazione del progetto nelle carceri, tramite la sponsorizzazione di una Fondazione bancaria, e in relazione a giovani e migranti in Belgio.

L'implementazione del modello QT/TM nel progetto FRIENDS:

- ha dimostrato come esso è ben accolto da tutte le parti interessate, insegnanti e staff, studenti, genitori e politici;
- ha fornito molteplici esperienze che hanno confermato i benefici e l'efficacia del metodo, così come i fattori critici per il suo successo;
- ha dimostrato l'enorme potenziale di adattabilità ai diversi settori dell'istruzione (anche per bambini di giovane età) e negli ambiti dell'educazione non formale (prigioni, migranti, sport);
- ha confermato un trend di progressiva diffusione in altre aree geografiche secondo il modello diffusivo presentato più oltre (cfr. sezione 3.1);
- ha rivelato l'attrattività del metodo QT/TM, quando tutte le condizioni necessarie, come la flessibilità dei curricula, sono rispettate.

L'attuazione del metodo QT/TM nel progetto FRIENDS, così come dimostrato da ricerche precedenti, ha dato prova non solo dei miglioramenti di benessere – un fattore indispensabile per un ambiente di apprendimento inclusivo – ma ha anche rivelato il suo impatto positivo sugli obiettivi fondamentali di un'istruzione che favorisca l'integrazione, come migliori risultati scolastici, diminuzione della dispersione scolastica, migliore benessere e inserimento sociale in età adulta. Inoltre, ha svelato un grande potenziale nel contribuire alle Politiche nazionali per il benessere e all'Agenda Europea/Internazionale per la promozione dell'integrazione tramite l'istruzione.

3 Ricerca sul Momento di Quiete in classe attraverso la Meditazione Trascendentale (QT/TM)

La presente sezione presenta la ricerca condotta sull'efficacia della QT/TM per la promozione di un ambiente sociale più inclusivo e armonioso, nel quale gli studenti possano operare in modo più efficace sia all'interno sia all'esterno della scuola, realizzando così l'obiettivo dell'istru-zione inclusiva. Nell'ambito di questo approccio, la QT/TM offre agli insegnanti il supporto psicologico necessario ad affrontare la crescente diversità dei propri discenti.

L'approccio di ricerca ha adottato due strumenti per la misurazione degli effetti della QT/TM nelle scuole: *i)* uno studio quantitativo basato su test psicologici, *ii)* uno studio qualitativo basato su interviste semi-strutturate.

Per quanto concerne lo studio sia quantitativo sia qualitativo, sono state selezionante diverse dimensioni psicologiche legate agli aspetti di benessere dell'istruzione inclusiva. La logica su cui poggia la selezione di queste dimensioni consiste nel fatto che nel contesto dell'istruzione inclusiva un certo numero di ostacoli – quali la disabilità, i problemi di salute, le difficoltà educative, le differenze culturali e gli ostacoli di natura economica, sociale e geografica (vedi la panoramica riguardante le minori opportunità presentata nella sezione 1) – giocano esattamente lo stesso ruolo quali fattori di benessere che hanno un impatto significativo sull'istruzione (OECD, 2017). Questa relazione può essere compresa meglio se si interpreta *«il benessere come un punto di equilibrio tra l'insieme delle risorse di cui un individuo dispone e le sfide affrontate nel corso della propria vita»* (Dodge *et al.* 2012). Questi autori riconoscono come tutti abbiano un punto fermo per il proprio benessere.

Ogni volta che il sistema in equilibrio viene stravolto da ciò che chiamano sfide (tutti gli elementi psicologici, sociali e fisici che influenzano lo stato omeostatico), tendiamo a ricercare l'equilibrio. Nel contesto dell'istruzione inclusiva potrebbero presentarsi troppe sfide connesse al minor numero di opportunità sopra indicate, mentre i giovani di talento potrebbero invece affrontare un numero di sfide considerevolmente inferiore e ciò creerebbe uno squilibrio che ostacolerebbe l'efficacia dell'apprendimen-to. Per affrontare tali sfide, gli individui si servono delle proprie risorse psicologiche, sociali e fisiche le quali contribuiscono a far loro riacquisire il proprio stato di benessere.

Pertanto, si può concludere che il benessere rappresenta un elemento indispensabile dell'istruzione inclusiva (cfr. anche la sezione 1) e che gli effetti misurati nel presente studio si riferiscono direttamente all'efficacia di tale istruzione.

3.1 Studio quantitativo

Gli effetti della QT/TM sono stati studiati per gli attori principali dell'istruzione inclusiva, quali gli studenti, gli insegnanti e il personale

tecnico e amministrativo. Per gli studenti appartenenti alla fascia di età compresa tra i 5 e gli 11 anni sono stati impiegati test diversi da quelli utilizzati per gli studenti appartenenti alla fascia di 12-18 anni.

Bambini di età compresa tra i 5 e gli 11 anni

Al fine di valutare il benessere di questi bambini il gruppo di ricerca ha dovuto fare ricorso a questionari per maschi e femmine (cfr. tabella 3.1), rivolti ai genitori dei bambini o ai loro tutori legali.

In questa fascia di età è stato condotto uno studio sperimentale con un disegno secondo metodologia cross-over su un campione di studenti italiani, il gruppo sperimentale era composto da tre classi e il gruppo di controllo invece era composto da altre due classi. Dopo circa tre mesi sono stati confrontati i risultati prima e dopo l'apprendimento della tecnica QT/TM, con un gruppo di controllo. Inoltre, uno studio quasi-sperimentale più ampio è stato condotto di un campione di bambini portoghesi, belgi, italiani e inglesi di età compresa tra gli 8 e gli 11 anni.

Protocollo per gli studenti tra i 5 e gli 11 anni
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), Goodman, *et al.* (1998).
DESSA MINI: Devereux Student Strengths Assessment-Min. Naglieri, LeBuffe, & Shapiro, 2011 and 2014.

Tabella 3.1 – *Test psicologici utilizzati per i bambini di età compresa tra i 5 e gli 11 anni.*

I risultati statisticamente significativi di questi test sono sintetizzati nella tabella 3.2. I bambini di età compresa tra i 5 e gli 11 anni hanno mostrato una riduzione significativa delle difficoltà dopo avere praticato la QT/TM per circa tre mesi, rispetto al gruppo di controllo (prime sei righe, tabella 3.2).

Il gruppo più numeroso di bambini (8-11 anni) ha mostrato miglioramenti significativi in termini di comportamento (ultime due righe, tabella 3.2), migliorando le loro relazioni con gli altri e diminuendo i comportamenti dirompenti, nello specifico, i segnali esterni di tali comportamenti. I grafici 3.1, 3.2 e 3.3 illustrano in dettaglio la riduzione dei problemi relazionali dei bambini, dei problemi legati al controllo sul proprio comportamento e dei comportamenti dirompenti.

In tutti i test che seguono una metodologia cross-over, le tre classi dei gruppi che hanno svolto la QT/TM hanno mostrato un miglioramento mentre le due classi rappresentanti il gruppo di controllo hanno mostrato dei peggioramenti.

Dimensione	Gruppo di controllo	Età	Effetto
Problemi emotivi	✓	5-11	↓
Problemi relazionali	✓	5-11	↓
Problemi di condotta	✓	5-11	↓
Iperattività	✓	5-11	↓
Difficoltà dei giovani	✓	5-11	↓
Problemi di controllo sul proprio comportamento	✓	5-11	↓
Comportamento dirompente	—	8-11	↓
Comportamento pro-sociale	—	8-11	↑

Tabella 3.2 – *Sintesi dei risultati statisticamente significativi – in termini di aumento o riduzione delle dimensioni psicologiche – dei bambini di età compresa tra i 5 e gli 11 anni.*

Questo potrebbe accadere a causa dello sviluppo dell'anno scolastico, del verificarsi di eventi stressanti (come gli esami), ecc., soprattutto nelle scuole dove le sfide sono maggiori (come è successo nel caso della scuola italiana di Bolzano) rispetto alle scuole normali.

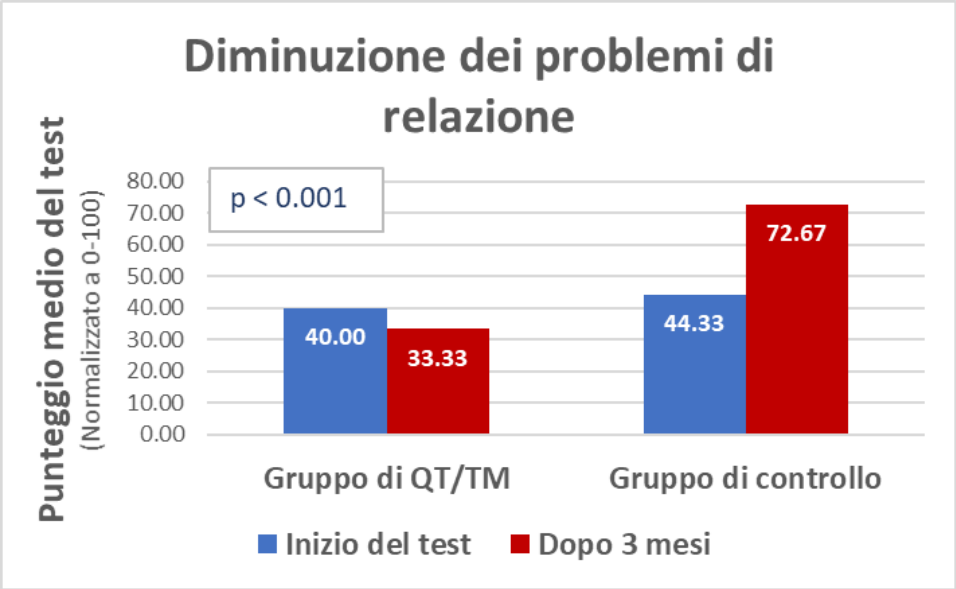


Grafico 3.1 *I bambini tra i 5 e gli 11 anni praticanti la QT/TM mostrano una diminuzione significativa nei problemi relazionali mentre il gruppo di controllo mostra un sostanziale aumento.*

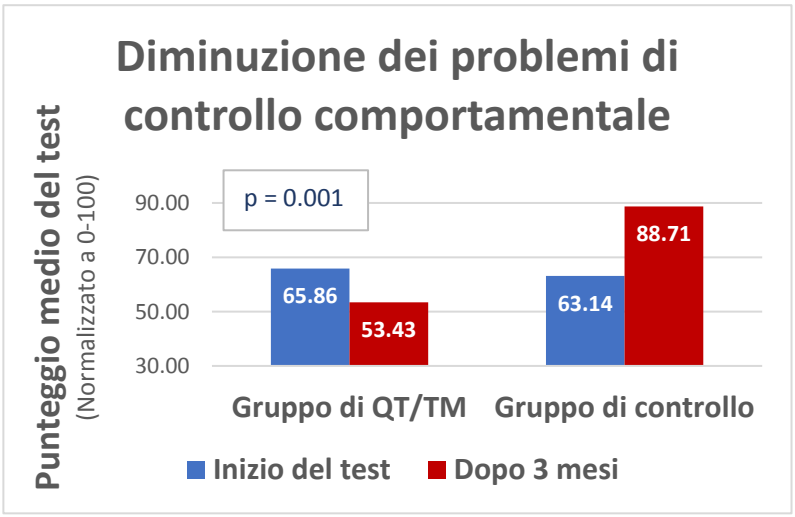


Grafico 3.2
Il campione di bambini (5-11) praticanti la QT/TM mostra una significativa diminuzione nei problemi di controllo sul proprio comportamento, mentre il gruppo di controllo mostra un sostanziale aumento.

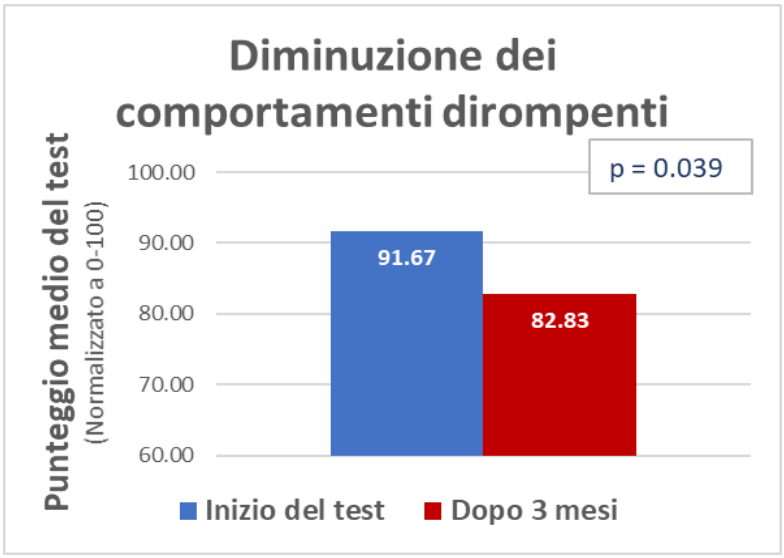


Grafico 3.3

I sintomi esterni, come i comportamenti dirompenti o aggressivi, mostrano una significativa diminuzione a seguito della partecipazione alla QT/TM di circa tre mesi.
($F_1 = 4.349, p = .039$)

Giovani di età compresa tra i 12 e i 18

Tra i diversi tipi di meditazione, la Meditazione Trascendentale ha dimostrato di essere la forma più efficace. In particolare, studi precedenti hanno evidenziato che gli adolescenti che praticano la QT/TM riducono l'incidenza dell'assenteismo scolastico, delle infrazioni delle regole e delle sospensioni, a differenza dei gruppi di controllo (Barnes, Treiber, & Johnson, 2004). Inoltre, negli studi qualitativi condotti da Rosaen & Benn (2006), gli studenti hanno riportato come la meditazione li abbia aiutati a sviluppare le proprie competenze sociali e a ridurre le proprie tendenze antisociali.

Nel presente studio è stato utilizzato un campione di giovani di età compresa tra i 12 e i 18 anni relativamente piccolo, dal momento che l'attuazione del progetto FRIENDS si è concentrata principalmente sulle scuole elementari con bambini di 5–11 anni, per ovviare al ridotto numero di ricerche oggi disponibile per questa fascia di età. Per i risultati su un campione più grande per il gruppo composto da studenti in età compresa tra i 12 e i 18 anni, si

rimanda ai risultati del progetto EUROPE (cfr. Slot *et al.*, 2019). Nella presente ricerca, il livello di ansia del gruppo di adolescenti di età compresa tra i 12 e i 18 anni è stato misurato utilizzando la *Multidimensional Anxiety Scale for Children* (MASC). I risultati sono riportati nella tabella 3.3.

Dimensione	Effetto
Capacità di ripresa	↑
Paura di essere lasciati da soli	↓
Paura di venire umiliati	↓
Ansia di esibirsi davanti a un pubblico	↓
Sensazioni di tensione e impulsività	↓

Tabella 3.3 – *Sintesi dei risultati statisticamente significativi dei test psicologici somministrati a giovani di 12-18 anni. Esempi dell'ansia di esibirsi davanti a un pubblico all'interno del contesto scolastico sono: sostenere degli esami, rispondere a delle domande, ecc.*

Pur utilizzando un campione più piccolo, i risultati dello studio quasi-sperimentale rivelano che questi adolescenti dopo l'apprendimento e la pratica della QT/TM mostrano dei miglioramenti significativi. Nei grafici 3.4, 3.5 e 3. 6 sono presentati alcuni risultati selezionati.

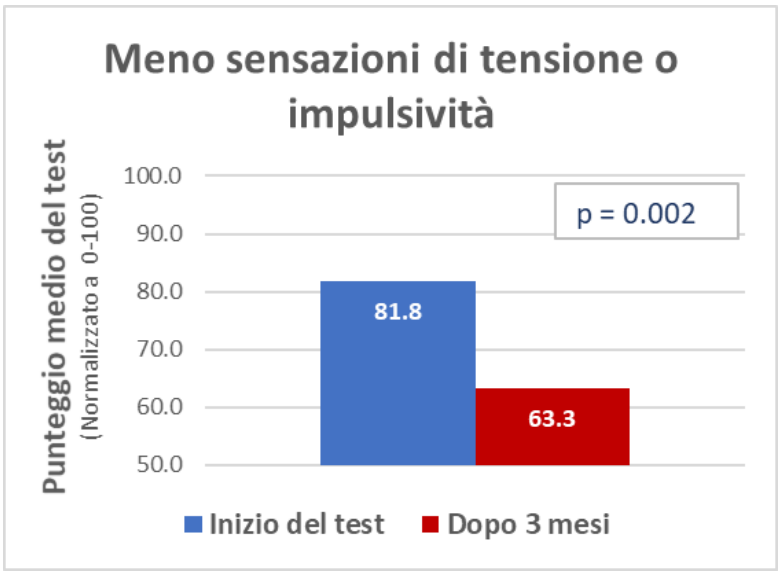
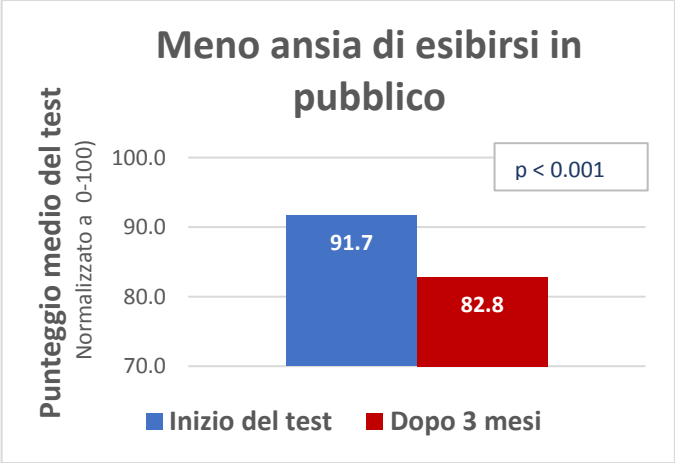


Grafico 3.4 *I giovani partecipanti sembrano sentirsi meno tesi.* ($F_{(1)} = 10.84, p = .002$)

Grafico 3.5

I giovani partecipanti sembrano percepire meno la paura di esibirsi davanti al pubblico e di rispondere alle domande in luoghi pubblici come la classe

$(F_{(1)} = 14.55, p < .001)$.



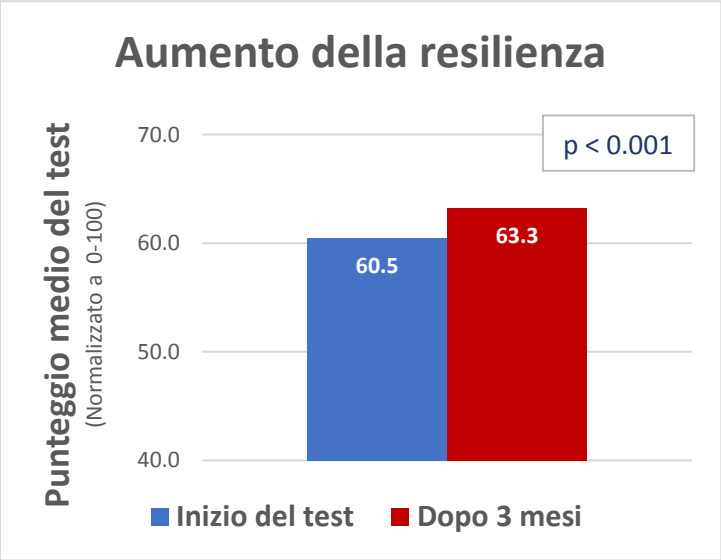


Grafico 3.6

I giovani partecipanti hanno mostrato dei punteggi più alti dopo avere praticato la QT/TM per tre mesi.

$(F_{(1)} = 16.95, p < .001)$.

Questo aumento di resilienza indica, ad esempio, che i giovani molto spesso amano lavorare insieme ad altri studenti, si difendono da soli, hanno maggiore fiducia nella loro capacità di risoluzione dei problemi difficili e trovano qualcuno con cui parlare quando sentono il bisogno di chiedere aiuto.

Lo studio qualitativo mostra che gli studenti riconoscono nella QT/TM una risorsa per affrontare le avversità, lo stress e l'ansia, come anche per migliorare i loro voti e per prestare maggiore attenzione ai compiti.

Insegnanti e personale scolastico

In questo progetto, sono state valutate diverse misure riguardanti il benessere degli insegnanti e del personale scolastico (cfr. tabella 3.4), per comprendere meglio l'impatto della QT/TM come risorsa per migliorare il benessere stesso, dotando gli insegnanti e il personale tecnico e amministrativo degli strumenti necessari per affrontare la diversità che comporta l'istruzione inclusiva. Alla luce del noto stato di salute degli insegnanti, la cui professione viene descritta come una di quelle in cui si registrano i più elevati livelli di stress e di esaurimento nervoso, con conseguenti impatti negativi per

insegnanti, studenti e il sistema educativo (Herman, Reinke, & Eddy, 2020), il presente studio si è concentrato sull'osservazione dello stress, dell'ansia e dell'esaurimento nervoso. Sono stati affrontati anche i risultati positivi, come la vitalità e il benessere soggettivo.

Titolo	Autori
Generic Job Satisfaction Scale	MacDonald & MacIntyre, 1997.
Maslach Burnout Inventory	Maslach & Jackson, 1981.
Subjective Vitality Scale	Ryan & Frederick, 1997.
Intrinsic Motivation Scale, part of the Self Determination Theory (SDT)	Overviews of the theory are found in Ryan & Deci, 2000, and in Deci & Ryan, 1985 and 2000.
Perceived Stress Scale (PSS)	Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983.
Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)	Watson, Clark, & Tellegen, 1988.
Satisfaction with Life Scale (SWLS)	Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985.
State-Trait Anxiety Inventory (STAI)	Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg, & Jacobs, 1983.
The Ryff scale of Psychological Well-being (PWB)	Springer, & Hauser, 2006; Ryff, & Keyes, 1995; and Ryff, 1989.

Tabella 3.4 – *Misure utilizzate nella ricerca relative al benessere degli insegnanti e del personale scolastico*

Lo stress è lo stato emotivo di un individuo causato dall'esposizione a esperienze avverse (Roberti, Harrington, & Storch, 2006). Oltre a soffrire di stress personale, gli insegnanti sperimentano l'esaurimento emotivo nel loro lavoro quando le esigenze di lavoro superano le loro risorse, contribuendo così al processo di indebolimento della salute (Lazarus, 2006; Schaufeli, 2017). Lo stress personale degli insegnanti e l'esaurimento emotivo legato al lavoro limitano le loro capacità di fornire un costante supporto emotivo e di offrire una gestione del comportamento positiva di cui gli studenti necessitano per il loro positivo sviluppo sociale ed emotivo (Hamre, 2014).

I risultati qui presentati (cfr. tabella 3.5 per una sintesi in termini di aumento/diminuzione delle dimensioni psicologiche) mostrano un effetto della pratica QT/TM sull'esaurimento nervoso, stress, ansia, vitalità e benessere soggettivo degli insegnanti e del personale tecnico e amministrativo. Gli insegnanti e il personale che mettono in pratica la QT/TM mostrano una minore spersonalizzazione, che può essere descritta come un ridotto irrigidimento quando si tratta di affrontare gli altri e una maggiore capacità di facilitare il comportamento sociale. Sembrano anche percepire nella loro vita una maggiore realizzazione personale. Queste misure sono entrambe incluse all'interno di una dimensione psicologica più ampia, nota come esaurimento nervoso. Presentano anche livelli di stress e ansia più bassi, così come una maggiore vitalità soggettiva. Per quanto riguarda il benessere soggettivo, presentano un migliore equilibrio emotivo e un aumento del proprio benessere.

Dimensione	Effetto

Connessione con gli altri	↑
Soddisfazione professionale generale	↑
Benessere soggettivo	↑
Valutazione positiva della propria vita	↑
Motivazione intrinseca	↑
Esaurimento emotivo	↓
Irrigidimento emotivo	↓
Stress percepito	↓
Livello di Ansia	↓

Tabella 3.5 – *Sintesi dei risultati statisticamente significativi dei test psicologici per insegnanti e personale tecnico e amministrativo*

I risultati del presente studio (cfr. figura 3.7 per i dettagli delle dimensioni selezionate) mostrano il contributo significativo della QT/TM nella riduzione dello stress, degli effetti negativi e dell'esaurimento nervoso e, al tempo stesso, nell'aumento della soddisfazione professionale, dell'ottimismo, degli effetti positivi e del benessere. Questi risultati osservati supportano l'attuazione della QT/TM come una misura di protezione per gli insegnanti nei confronti della loro impegnativa professione, sopratutto nel contesto di un ambiente educativo inclusivo.

In un'analisi basata su interviste, gli insegnanti fanno riferimento al fatto di sentirsi più a proprio agio con gli altri (studenti e colleghi), più cooperativi, più tranquilli e rilassati, comprendendo meglio il loro posto nel mondo. Inoltre, attribuiscono alla pratica della QT/TM il miglioramento nelle risorse degli studenti, come ad esempio l'autonomia e la capacità di concentrazione.

I risultati presentati in questa indagine risultano confermati da precedenti ricerche sulla tecnica della Meditazione Trascendentale, che hanno mostrato risultati significativi sullo stress, sulla depressione e sull'esaurimento nervoso degli insegnanti. Elder *et al.* (2014) hanno anche osservato riduzioni significative nel gruppo che ha praticato la QT/TM rispetto al gruppo di controllo riguardo a tutte le principali variabili di risultato: stress percepito, sintomi depressivi ed esaurimento nervoso degli insegnanti. È anche importante sottolineare che questi risultati sono in linea con quelli precedentemente osservati nel progetto EUROPE, il quale includeva diversi Paesi europei.

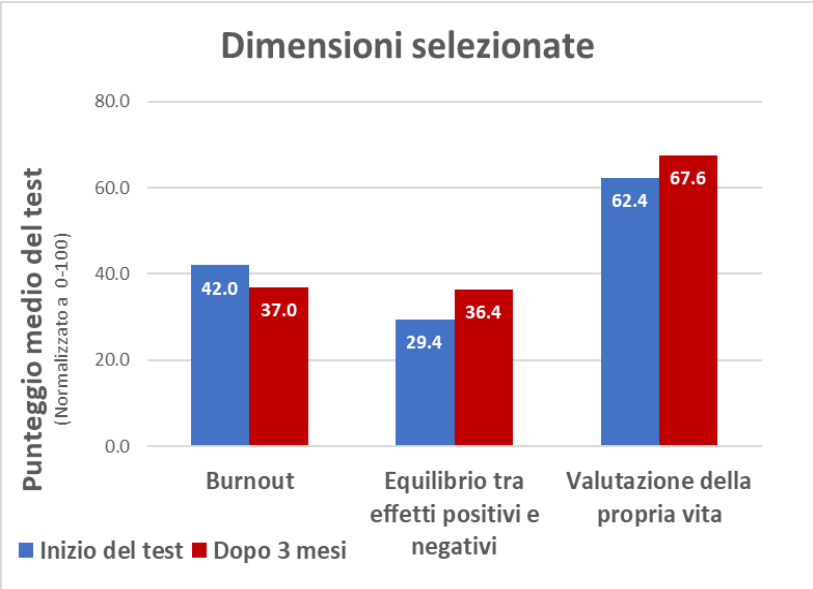


Grafico 3.7 *Dopo tre mesi di QT/TM gli insegnanti e il personale [illegible] mostrato una significativa diminuzione nella manifestazione di esaurimento emotivo e un aumento nell'equilibrio degli effetti (meno negativi e più positivi), così come un aumento della valutazione della propria vita.*

3.2 Estensione del programma oltre la scuola. Il QT/TM nelle carceri

L'estensione della QT/TM è stata diretta verso il settore dell'istruzione scolastica e dell'istruzione non formale. In questo contesto il progetto comprendeva un'interessante area di espansione, particolarmente correlata alla questione dell'inclusione sociale: la riabilitazione dei detenuti per i quali sono stati raccolti dati scientifici.

Al fine di testare la versatilità del programma QT/TM, inteso come politica di inclusione, è stata applicata la stessa metodologia quantitativa all'interno della Casa Circondariale di lunga permanenza di Alessandria, sia ai detenuti che agli agenti di polizia penitenziaria. L'ambiente nelle carceri è molto stressante, vi si riscontrano alti tassi di disordini mentali, come ad esempio depressione e ansia (cfr., ad esempio, Goldberg, *et al.*, 1996; Koenig, *et al.*, 1995; Skarupski, *et al.*, 2018). I risultati (cfr. tabella 3.6) sono molto simili a quelli ottenuti con gli insegnanti e il personale scolastico. Nel grafico 3.8 viene proposta una illustrazione dettagliata del fenomeno della depressione.

Dimensione	Effetto
Equilibrio degli effetti (meno negativi e più positivi)	↑
Soddisfazione riguardo la propria vita	↑
Stress percepito	↓
Ansia	↓
Depressione	↓

Tabella 3.6 – *Risultati relativi ai detenuti e agli agenti di polizia penitenziaria dopo avere praticato la QT/TM per tre mesi all'interno di un carcere italiano.*

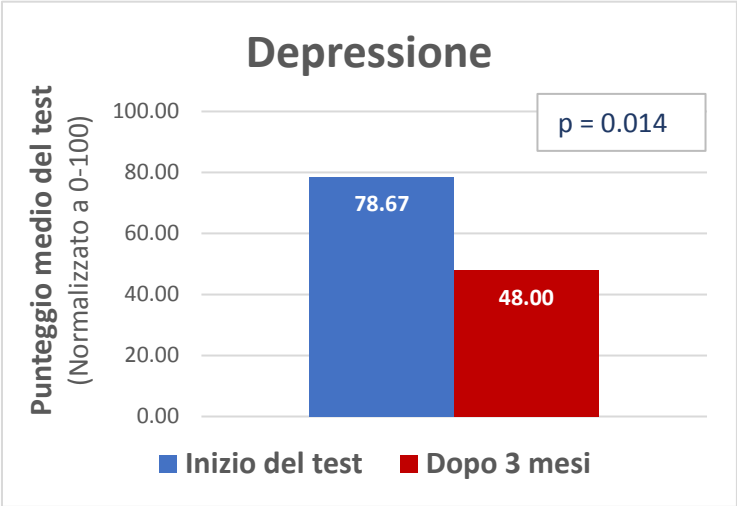


Grafico 3.8

Detenuti e agenti penitenziari mostrano una significativa diminuzione dei sintomi depressivi dopo tre mesi di QT/TM.

Questi risultati confermano studi precedenti che descrivono la QT/TM come una risorsa per ridurre il trauma e lo stress percepito dai detenuti (Nidich, *et al.*, 2016).

3.3 Discussione e conclusioni

L'istruzione inclusiva non può essere vista solo come un paradigma per interpretare l'istruzione. Quale politica educativa, deve garantire che la scuola sia un ambiente che non discrimina gli studenti non appartenenti alle culture dominanti. Al giorno d'oggi, alla luce di una maggiore diversità all'interno di diverse categorie sociali, come quelle rappresentate dalla nazionalità, dall'etnia, dal genere, dalle nuove forme di famiglia, dalle disabilità specifiche degli individui, le scuole affrontano un problema. Le scuole devono garantire l'uso di misure che forniscano agli studenti le risorse necessarie per essere in grado di far fronte almeno alle avversità che emergono da questa categorizzazione, assicurando loro tutte le opportunità di svilupparsi pienamente come persona. L'adozione di misure volte a garantire un'istruzione inclusiva risulta essere sfidante dal punto di vista sia sociale, sia finanziario. Un importante fattore di successo per l'istruzione inclusiva è il benessere dei suoi principali attori: studenti, insegnanti e personale scolastico. Promuovere il loro benessere significa dotarli delle risorse utili ad affrontare le sfide che la scuola presenta loro, in quanto ambiente multiculturale in costante cambiamento e auto-modificantesi.

Un approccio efficace a tali sfide potrebbe essere quello proposto dal programma QT/TM. Tale approccio si pone in modo neutrale sia da un punto di vista culturale che religioso, non richiedendo risorse cognitive o fisiche specifiche o capacità di lettura o scrittura, semplificando in questo modo la sua applicazione perfino con i bambini. Può essere insegnato indipendentemente dall'età dei suoi praticanti, dal livello di alfabetizzazione o da limitazioni fisiche (ad eccezione di chi presenta disabilità cognitive gravi).

L'impatto sul benessere individuale, come precedentemente esposto nella presente discussione, è molto importante. Questa ricerca supporta i

risultati già ottenuti riguardo alla QT/TM secondo i quali tale approccio costituisce un'utile risorsa capace di ridurre ansia, stress ed esaurimento nervoso e di coinvolgere i suoi partecipanti nell'adozione di una posizione più calma e rilassata nel mondo, acquisendo un migliore equilibrio emotivo. In quanto risorsa facilmente utilizzabile per migliorare il grado di benessere, la QT/TM può contribuire alla creazione di una scuola e di una società più inclusiva.

Nonostante i dati empirici dimostrino che la QT/TM sia una risorsa capace di aumentare il benessere, risulta opportuno considerare ulteriormente alcuni aspetti.

L'aspetto su cui il progetto FRIENDS si è principalmente concentrato è stato quello della sua diffusione, soprattutto per dimostrare la pertinenza, le prospettive di intervento e l'impatto potenziale della QT/TM basandosi su analisi e valutazioni precedenti.

Pertanto, gli obiettivi di ricerca del progetto sono risultati limitati. Per questo motivo – considerato il carattere stimolante della ricerca socio-psicologica (in particolare RCT) nelle scuole – dal punto di vista scientifico, organizzativo e finanziario, il piano di valutazione del progetto FRIENDS si è basato su uno studio di progettazione quasi-sperimentale più leggero, mentre lo studio di progettazione sperimentale è stato limitato ai bambini di età compresa tra i 5 e gli 11 anni, una fascia di età per la quale la ricerca sul QT/TM è scarsa e ancora inesistente in Europa.

Benché i risultati dello studio condotto con un design quasi-sperimentale coincidano con quelli di un design sperimentale effettuato nel presente progetto e in altre ricerche, il primo ha minore validità interna e quindi può essere solo considerato come un supporto qualitativo allo studio sperimentale stabilito nel presente progetto e in altre ricerche esistenti.

Un altro aspetto da considerare è la stabilità a lungo termine e l'ulteriore evoluzione delle dimensioni misurate in quanto queste non possono essere determinate in un breve studio nel quale le modifiche si verificano in termini di stato (più che di livello). Per quanto riguarda la futura ricerca, sarebbe interessante valutare (ad es. attraverso misure di follow-up al di là della data di valutazione successiva al test), come la pratica della QT/TM possa trasformare nel tempo i partecipanti e indurre cambiamenti nelle caratteristiche che influenzano il comportamento.

4 Un quadro di riferimento per l'elaborazione delle politiche e la sua applicazione a un'implementazione di base

Questo capitolo, si occupa della definizione delle politiche come strumento di supporto nel passaggio da un progetto sperimentale a un programma permanente a favore dell'educazione inclusiva, attraverso il miglioramento del benessere degli studenti, degli insegnanti, del personale della scuola e dei genitori. Per realizzare con successo questo passaggio, è certamente utile un quadro di riferimento per l'implementazione.

4.1 Il quadro di attuazione e la sua applicazione alla definizione delle politiche

Quale quadro di implementazione utilizzare e come utilizzarlo dipende molto dal contesto. In questo caso in cui si ha a che fare con un approccio innovativo, va da sé che un quadro di riferimento che utilizza un approccio incrementale basato sulla condivisione delle esperienze, è più adatto rispetto a una "tabella di marcia" con passaggi prescrittivi. La base di questo quadro di riferimento per il disegno delle politiche è il *"Quality Implementation Framework"* (QIF) sviluppato da Meyers, Durlak e Abraham (2012) (si veda figura 4.1 con l'interpretazione offerta del QIF).

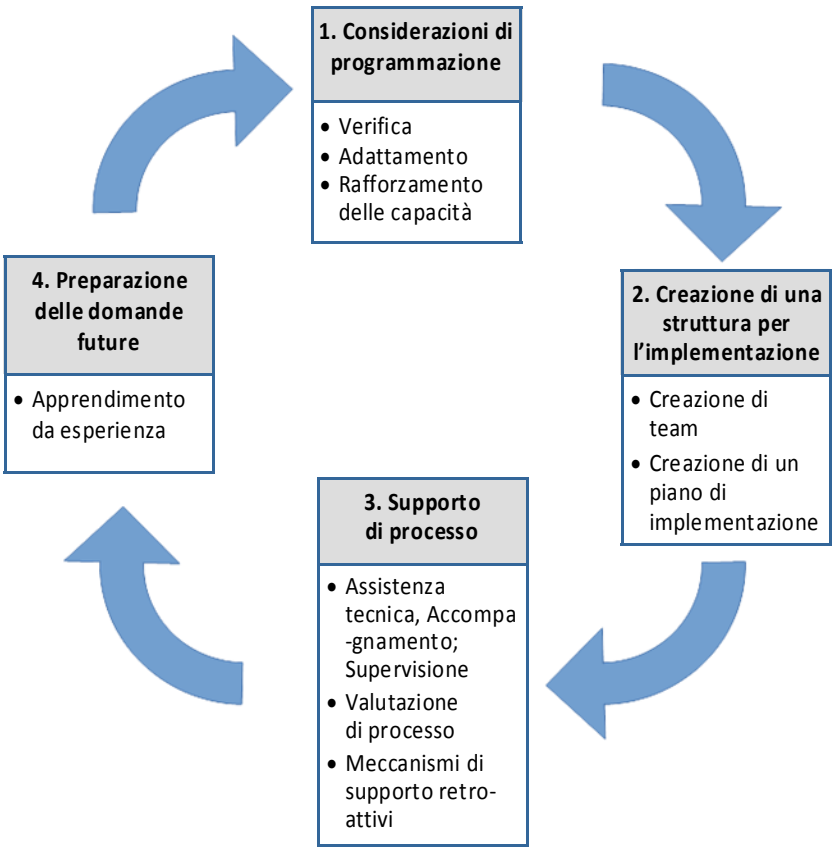


Figura 4.1 – *Il "Quality Implementation Framework" di Meyers et al. (2012). Il fondamento del quadro di implementazione della politica QT/TM.*

Data la novità del programma QT/TM in Europa, la presente versione del QIF è adattata agli scopi di questo progetto con un'enfasi specifica sulle iterazioni e sulla condivisione coordinata delle competenze, che saranno riprese più oltre in questo documento.

Approfondimento e ampliamento

Una prima considerazione è l'obiettivo del disegno delle politiche, che può essere ridefinito come un passaggio di scala dalle implementazioni sperimentali della QT/TM verso un programma permanente. L'essenza di questo "ampliamento" è l'approfondimento e l'allargamento come descritto in Bramanti e Van Assche (2019). L'attenzione si concentra su tre cambiamenti fondamentali per il processo di approfondimento:

- rendere la QT/TM parte del curriculum scolastico;
- dedicare ad essa un tempo specifico (cioè il primo e l'ultimo quarto d'ora della giornata scolastica);
- fornire un supporto permanente da parte di insegnanti e/o esperti dedicati.

Il processo di ampliamento riguarda il passaggio da una serie di casi particolari a un'applicazione generale. Tal ampliamento può comportare:

- il coinvolgimento di più studenti in una classe, di più classi, di più insegnanti, personale tecnico e amministrativo e genitori legati alla scuola;
- la diffusione del programma in più scuole nel Comune o nella regione;
- la diffusione all'interno dei Centri di Formazione per Insegnanti (CFI);
- la diffusione in diversi Paesi europei;
- la diffusione in altri settori (dallo sport, alle carceri, alla riabilitazione post-trauma).

Diversi attori

Una seconda considerazione è relativa alla varietà dei responsabili politici, ovvero gli attori nel processo di elaborazione delle politiche. Essi vanno dal livello locale (anche a livello scolastico si determinano alcuni interventi di policy) fino al livello europeo. Più in generale, si può distinguere tra attori locali, quali scuole e amministrazioni comunali (cfr. § 4.2), attori a livello distrettuale e regionale (cfr. § 4.3), e attori nazionali e internazionali (cfr. § 4.4).

A livello scolastico, la dirigente svolge certamente il ruolo più rilevante, è la "capofila". Una dirigente pienamente convinta rappresenta una risorsa fondamentale per iniziare positivamente l'avventura del nuovo programma. La dirigente, inoltre, sarà in dialogo continuo con il suo staff dirigenziale, gli insegnanti della scuola e i genitori degli alunni.

Salendo nella gerarchia della governance scolastica, si possono incontrare coordinatori di livello distrettuale o regionale e funzionari pubblici responsabili della gestione dell'intero sistema educativo nella loro area territoriale. A seconda dei diversi schemi organizzativi nazionali, tali livelli possono avere o meno un diverso grado di autonomia nel decidere alcuni snodi fondamentali per consentire/aiutare l'avvio di nuovi programmi di QT/TM nelle scuole. In alcuni casi, essi fungono anche da ponte tra il livello locale e quello centrale.

Gli attori nazionali sono in genere le autorità di regolamentazione e i facilitatori che offrono indirizzo strategico e sostegno. Un buon esempio di questo ruolo è rappresentato dalla legge sulla flessibilità del Portogallo (legge 5908/2017) che consente alle scuole di introdurre, a determinate condizioni, un certo grado di flessibilità nel programma scolastico (fino al 25% dei contenuti). Questa legge affronta una delle barriere più profonde che ostacolano la diffusione della pratica della QT/TM.

A livello internazionale, un attore influente è, naturalmente, la Commissione Europea, che può svolgere compiti complementari a quelli nazionali. In genere, il ruolo della Commissione Europea è quello di facilitare la diffusione di nuove idee e buone pratiche. La politica dell'UE è infatti concepita per sostenere i sistemi educativi nazionali e affrontare le sfide comuni.

Il quadro politico sarà inoltre organizzato in modo diverso a livello locale rispetto al livello sovra-locale. A livello locale, il processo decisionale sarà orientato verso l'attuazione pratica della QT/TM, più incentrato sull'approfondimento, mentre a livello sovra-locale le politiche saranno più stimolanti e faciliteranno la pratica della QT/TM, più incentrate sulla diffusione della stessa.

Una rete di reti

Una terza considerazione è come differenti attori e diversi livelli gerarchici di attori possano lavorare insieme per fornire politiche efficaci in modo efficiente. Dato che la QT/TM è una novità nel panorama dell'educazione europea, c'è la necessità di condividere esperienze di approfondimento e di diffusione della pratica, seguendo il QIF come illustrato nella figura 4.1.

A livello locale, si può avere una rete di scuole o comprensori di scuole di diverso tipo – scuola materna, primaria, secondaria, professionale – che coinvolgono differenti soggetti interessati – dirigente, personale tecnico e amministrativo, insegnanti, studenti, genitori, comunità territoriale e altri stakeholder ancora. In genere, la dirigente farà da coordinatrice di tale rete o, alternativamente, tale ruolo sarà svolto da un presidente di un comprensorio scolastico.

Tali reti elementari possono anche formare una rete di livello superiore a livello regionale e/o nazionale, coinvolgendo altri partner come università, CFI, ecc. È essenziale che, anche a questo livello, un coordinatore sia

disponibile per garantire la condivisione di esperienze, strumenti, materiale e metodi.

Infine, le reti nazionali possono dar vita a una rete internazionale, a volte anche attraverso progetti finanziati dalla Commissione Europea.

Questo modello di reti di reti è familiare al campo dell'educazione, soprattutto per i temi innovativi. Un esempio noto è il tema delle ICT nell'educazione, dove esperienze pionieristiche sono iniziate circa 25 anni fa. Molto presto le scuole hanno identificato propri coordinatori ICT, che sono stati sostenuti a livello regionale/nazionale. Nel 1997 è stata fondata la European Schoolnet, una rete di 34 Ministeri dell'Istruzione di altrettanti Paesi.

Un'alternativa alla rete dei Ministeri dell'Istruzione è una rete più radicata sul territorio, cioè una rete internazionale di scuole o reti scolastiche. Un'iniziativa potenzialmente rilevante per questi progetti e che merita di essere menzionata in questo contesto è l'iniziativa "Alleanza delle scuole per l'inclusione", proposta dalla Commissione per promuovere le buone pratiche nel campo dell'apprendimento inclusivo, ad esempio l'integrazione degli alunni migranti e la diffusione di valori comuni (European Commission, 2016).

Un punto di discussione è la portata di tale rete di reti, che può essere limitata a un approccio specifico come la QT/TM o a un tema più generale come il benessere o l'educazione inclusiva. Entrambi gli approcci (specifico/generale) hanno un loro valore, presentano vantaggi e svantaggi. Ovviamente, i partecipanti ai progetti EUROPE e FRIENDS sono interessati ad una rete sulla QT/TM con le seguenti caratteristiche:

- *Missione:* sostenere gli insegnanti e gli educatori nel promuovere l'educazione degli studenti svantaggiati attraverso l'inclusione sociale, migliorare i risultati scolastici, combattere la discriminazione a tutti i livelli e prevenire il bullismo e la violenza nelle scuole, promuovere il benessere nelle scuole.
- *Stakeholder:* le scuole coinvolte nel progetto FRIENDS (oltre 40 tra singole scuole e complessi scolastici).
- *Struttura:* la struttura proposta è un gruppo di lavoro con uno/due rappresentanti di ciascuno dei Paesi coinvolti nei progetti EUROPE e FRIENDS, esteso ad altri Paesi che mostrano interesse a partecipare. Ogni scuola avrebbe come rappresentante un membro della direzione (preferibilmente la dirigente) e uno o due insegnanti come punto/i focale/i con l'impegno di (a) continuare le attività del progetto FRIENDS, (b) rappresentare la scuola (comunità educativa – studenti, insegnanti e genitori), e (c) svolgere il ruolo di raccordo con il rappresentante nazionale al quale si presenta un piano di attività e una relazione annuale.
- *Attività:* le attività sono strutturate come segue:

— condivisione di esperienze all'interno della comunità locale di apprendimento QT/TM che coinvolge diversi stakeholder;
— organizzazione di un incontro nazionale in ogni semestre che coinvolga tutte le scuole in cui sono rappresentati diversi stakeholder;
— organizzazione di un incontro annuale internazionale con la partecipazione dei Paesi coinvolti.

Un modello di diffusione dell'innovazione e le implicazioni per la definizione delle politiche

Una quarta considerazione è il modo in cui l'innovazione viene diffusa e le implicazioni che ne discendono per la definizione delle politiche. Un semplice modello diffusivo può essere adattato dal lavoro di Mahajan e Peterson (1985) che definisce come ogni innovazione sociale (qui il programma QT/TM) si diffonda secondo le linee di minore resistenza. Le regolarità osservate nel processo di diffusione mostrano come inizialmente solo pochi membri del sistema sociale adottano l'innovazione in ogni periodo (nel nostro caso l'anno scolastico). Nei periodi successivi, tuttavia, un numero crescente di adozioni per periodo si verifica man mano che la diffusione esercita la sua attrattiva. Infine, la traiettoria della curva di diffusione rallenta e comincia a livellarsi, raggiungendo alla fine un tetto massimo che approssima il coinvolgimento di tutti i potenziali adottanti. Come tale, il modello mostra una curva a forma di S (sigmoide), che dipende da soli tre diversi elementi principali.

i) Il numero di potenziali adottanti (l'universo delle scuole nel territorio di riferimento);
ii) il numero di coloro che hanno già adottato (le scuole che hanno introdotto il programma QT/TM); e
iii) un "indice di imitazione" che dipende da varie cose, tra le quali, molto importanti sono le informazioni e i canali di contatto tra i potenziali adottanti.

Un modello di diffusione dell'innovazione così semplice ha implicazioni pratiche, nel senso che i responsabili politici possono migliorare il loro successo.

i) Stabilendo gli obiettivi: quanti innovatori voglio avere? quante scuole potrebbero adottare il programma QT/TM? e quante risorse dovrei mettere a disposizione di conseguenza?
ii) Influenzando l'indice di imitazione: come posso accelerare l'effetto di imitazione? Quali sono gli ostacoli che dovrei rimuovere? Quali sono le condizioni abilitanti che potrei fornire per rendere più efficace l'intervento?.

4.2 Applicazione del quadro di riferimento per l'elaborazione delle politiche all'implementazione di base

In questa sezione le attività di policy making per il livello locale vengono presentate seguendo il quadro di riferimento introdotto nella figura 4.1.

Valutazione. Questa attività riguarda la valutazione dei bisogni e dei benefici percepiti per la scuola, così come sono visti dai leader chiave e dal personale di prima linea della scuola. Tipicamente, questo include la dirigente, le persone chiave nella gestione della scuola e nell'insegnamento, così come i genitori. Non esiste però un unico modello. L'esperienza accumulata nei progetti EUROPE e FRIENDS mostra che di solito la forza trainante è la dirigente, o un insegnante molto motivato, in altri casi l'organiz-zazione dei genitori. I vantaggi della QT/TM per le parti interessate sono ben documentati in vari studi scientifici oltre che nelle evidenze raccolte anche dal progetto FRIENDS.

Tuttavia, ciò che fa la differenza è l'impatto che il programma ha tra i decisori politici e gli attuatori dell'innovazione. L'evidenza che la QT/TM è vantaggiosa, vista a livello scolastico, può essere ben diversa rispetto a livelli decisionali più elevati. Per esempio, ciò che certamente colpisce i genitori è vedere il cambiamento di comportamento e il miglioramento nei risultati dei loro figli, piuttosto che uno studio scientifico sui livelli di ansietà che mostrano un significativo miglioramento ($p=0,011$).

La QT/TM è un approccio nuovo e i miglioramenti per gli studenti si manifestano solo dopo l'inizio della pratica. Quindi, quando si introduce la QT/TM per la prima volta in una scuola, la decisione di iniziare con tale programma si basa spesso sull'esperienza esistente della dirigente, del personale tecnico e amministrativo, degli insegnanti, dei genitori, o attraverso rapporti positivi offerti da altre scuole. Ovviamente, l'opinione dei responsabili delle politiche di livello superiore – quando, sulla base ad esempio di ricerche scientifiche già esistenti, sono convinti dei vantaggi della QT/TM – influenzerà positivamente i benefici percepiti a livello scolastico.

Nell'ambito di questo compito di valutazione si deve anche considerare se e come la QT/TM debba essere adattata all'ambiente scolastico e se tutte le necessarie risorse, in primo luogo di personale e finanziarie, siano disponibili. L'obiettivo è quello di migliorare il grado di corrispondenza e la rilevanza per la scuola. I soggetti implementatori della QT/TM devono pertanto affrontare le seguenti domande:

- In che modo l'innovazione risponderà alle rilevanti esigenze percepite dalle scuole? In questo contesto si dovrebbe tenere conto dei compiti assegnati all'istruzione, come parte della società civile. Ad esempio, gli obiettivi sociali per l'istruzione includono un basso tasso di abbandono scolastico, eccellenti risultati scolastici e la preparazione alla vita adulta.

- Quali prove possono essere offerte circa il fatto che la QT/TM soddisfi queste esigenze? Le evidenze percepite saranno diverse a seconda della scuola. Ad esempio, una scuola di accoglienza per immigrati in Svezia, le scuole TEIP in Portogallo o (le scuole alternative) APS in Inghilterra avranno un apprezzamento più profondo di alcuni effetti sul benessere indotto dalla QT/TM rispetto a una scuola "normale". Quest'ultima potrebbe apprezzare maggiormente i risultati scolastici e una sostanziale riduzione dell'abbandono scolastico.
- In che misura l'implementazione della QT/TM si adatta alla scuola? vale a dire quanta "customizzazione", se necessaria, deve essere prevista? In che misura la QT/TM può essere adattata mantenendo il successo nella sua implementazione? Ovvero, quali sono le caratteristiche critiche, gli elementi essenziali, cosa si può modificare senza snaturare il programma? In questo caso si dovrà essere guidati dalle fondazioni TM non-profit per l'insegnamento della tecnica QT/TM.
- In che misura la dirigente, gli insegnanti e il personale tecnico e amministrativo comprendono cosa comporta la QT/TM? La dirigente e il suo staff hanno una visione realistica di ciò che la QT/TM può realizzare? Ci sono abbastanza insegnanti pronti e in grado di farsi mentori, di sostenere e utilizzare la QT/TM con qualità? Dovrebbe essere loro chiaro cosa è la QT/TM, quali sono i suoi benefici, come deve essere insegnata e praticata.
- Qual è il livello di ambizione che la scuola persegue nell'implementazione del programma? La QT/TM può anche essere implementata con gradualità, sebbene l'ideale sia l'approccio dell'intera scuola. Ovviamente, anche il livello di ambizione può cambiare nel tempo.

Adattamento. In collaborazione con la fondazione non-profit per l'insegnamento della QT/TM ogni scuola personalizzerà l'implementazione. Ad esempio, mentre la QT/TM è idealmente implementata con un approccio globale alla scuola, si potrebbe scegliere di introdurla gradualmente, seguendo il processo valutativo. Ma a volte, ha senso iniziare lentamente. Se il processo non è in sintonia con gli attori che lo sperimentano, può ritorcersi contro se stesso.

Mentre l'adattamento iniziale pone le basi per l'implementazione iniziale, un successivo adattamento può avvenire anche durante il processo di implementazione, rispondendo alle sfide e alle opportunità. Allo stesso modo, quando inizia un nuovo ciclo di implementazione, gli adattamenti possono avvenire sulla base delle lezioni apprese nel/i ciclo/i precedente/i.

Strategie di sviluppo delle capacità. Mentre l'introduzione della QT/TM può essere avviata da una varietà di stakeholder, l'implementazione ha bisogno del supporto di quelli critici. Pertanto, il compito di sviluppo delle capacità include:

- assicurare che gli opinion leader e i decisori chiave siano impegnati nel processo di implementazione e siano convinti che la QT/TM porterà benefici alla scuola;
- allineare la QT/TM con la più ampia missione e i valori della scuola, ad esempio, quelli di un'educazione inclusiva;
- identificare politiche che creino incentivi per la QT/TM e/o riducano le barriere allo sviluppo della QT/TM in classe; per esempio, la scuola può avere una politica che prevede che dopo ogni periodo di vacanza venga organizzata una sessione di aggiornamento con gli studenti così che la pratica della QT/TM venga ripetutamente vivificata.
- identificare i sostenitori della QT/TM che ne rafforzeranno l'uso e che aiuteranno gli altri nell'applicazione corretta della tecnica QT/TM;
- identificare i formatori iniziali della QT/TM e verificare che ci sia sufficiente capacità di fornire il necessario addestramento e proseguire poi con il follow-up.

Non c'è quindi da stupirsi se l'esperienza dimostra ampiamente che è quasi impossibile realizzare un'implementazione di successo nella scuola senza il supporto convinto della dirigente e degli insegnanti. Durante l'erogazione del progetto si continueranno a sviluppare le capacità dei partecipanti. Ad esempio, dopo che gli insegnanti e i sostenitori ricevono la formazione QT/TM, vengono addestrati anche in ruoli di supporto, quali la conduzione di sessioni di meditazione a scuola e in classe.

Creazione di team e di un piano di implementazione. Anche se è relativamente chiaro cosa deve essere fatto per implementare la QT/TM nelle scuole, è importante determinare chi sta facendo cosa e quando. Dall'esperienza è emersa una serie di attività, ma ora è necessario definire i compiti e le responsabilità. La più importante è quella di individuare un coordinatore QT/TM nella scuola, che sovrintenderà alle attività successive.

Assistenza, accompagnamento e supervisione. Questo compito si occupa di sostenere gli attori dell'implementazione, affrontando gli inevitabili problemi pratici una volta iniziata l'implementazione della QT/TM. Ciò che dovrebbe essere chiaramente identificato è come e da chi la dirigente, il personale direttivo, gli insegnanti, gli studenti, e i genitori ricevono assistenza, guida e follow-up. Ciò riguarda due tipi di supporto: l'assistenza, l'accompagnamento, la supervisione della pratica della QT/TM che viene offerta dall'insegnante di QT/TM che è attivo nella scuola e, in secondo luogo, l'assistenza, l'accompagnamento, la supervisione di una serie di attori di supporto per l'implementazione del QT/TM. Per esempio, una dirigente può trovarsi a rispondere ad alcune domande dei genitori. Per quest'ultima, la prima linea di supporto è ovviamente il coordinatore della QT/TM nella scuola che si occuperà dei problemi emergenti e degli eventuali rischi. I successivi livelli di supporto sono l'istruttore di QT/TM nella scuola, la fondazione TM nonprofit e, infine, un centro di esperti nazionali e/o internazionali. L'assistenza,

il coaching e la supervisione possono anche portare a cambiamenti nell'approccio, nella formazione supplementare e nel materiale o strumenti che possono essere utilizzati.

Valutazione delle implementazioni in corso. Tipicamente, questo compito implica guardare ai risultati e monitorare il processo di implementazione. All'interno del progetto FRIENDS sono stati utilizzati diversi metodi per valutare i risultati, tra cui: *i)* testimonianze informali (scritte e video); *ii)* ricerche qualitative con interviste strutturate; *iii)* ricerche quantitative con test psicologici e statistiche scolastiche.

Tutti i protocolli e i metodi di valutazione sono disponibili per il futuro. In secondo luogo, la valutazione del processo di implementazione sarà guidata dal coordinatore della QT/TM, che costituisce il cuore di una "comunità di apprendimento locale". La valutazione del processo di implementazione comporta l'identificazione dei punti di forza e di debolezza (potrebbe persino essere un'analisi SWOT completa). Oltre ai dati che vengono raccolti circa i risultati raggiunti, si possono anche ricercare dati sul processo di implementazione, per esempio, il numero di corsi di formazione, la regolarità della pratica, ecc.

Creazione di meccanismi di retro-azione. Oltre a raccogliere i dati del processo di implementazione nella valutazione devono essere creati adeguati meccanismi di retro-azione. Un tale sistema di riscontro dei risultati deve essere rapido, preciso e sufficientemente accurato, in modo che i successi nell'implementazione possano essere riconosciuti e che i cambiamenti per migliorare l'implementazione stessa possano essere introdotti rapidamente. In pratica, è compito del coordinatore della QT/TM comunicare e discutere i risultati chiave con gli stakeholder, lo staff di implementazione del programma e gli operatori in prima fila. Alcuni risultati fondamentali devono essere presi in considerazione e conseguenti azioni intraprese nello spirito di un continuo miglioramento della qualità.

Imparare dall'esperienza. Le esperienze acquisite con l'implementazione del programma QT/TM saranno certamente di interesse per altre scuole. Le lezioni apprese possono includere informazioni su strategie efficaci ed inefficaci, successi e fallimenti di azioni intraprese, riflessioni sul perché, sulle condizioni facilitanti e delle barriere incontrate, su materiali e strumenti utili, ecc. I ricercatori e gli implementatori della QT/TM di altre scuole possono imparare da queste esperienze, mentre all'interno della stessa scuola ogni anno ci sono nuovi studenti che iniziano e le lezioni apprese possono suggerire modifiche per il nuovo anno scolastico. Lo strumento per eccellenza per condividere queste esperienze con gli altri è il lavoro in rete delle reti.

4.3 Implicazioni sulle politiche a livello distrettuale/regionale

Per quanto riguarda il livello distrettuale/regionale, il punto principale è l'attenzione a quelle condizioni abilitanti che permettono la continuazione dei programmi di QT/TM avviati in una molteplicità di scuole, congiuntamente all'offerta di un supporto alle molte scuole che hanno già mostrato interesse ad iniziare la QT/TM.

I principali punti operativi che il livello distrettuale/regionale potrebbe e probabilmente dovrebbe affrontare sono i seguenti cinque:

- individuare un organizzatore/coordinatore della rete regionale (o rete distrettuale per tutti i piccoli Paesi che non hanno un livello regionale);
- promuovere la formazione alla QT/TM per gli insegnanti e il personale scolastico;
- sostenere le attività di rete della "comunità locale di apprendimento";
- attivare la raccolta di fondi territoriali per accompagnare il passaggio – "phasing-in"[4] – verso la presa in carico completa del programma da parte del MdE – Ministero dell'Educazione – (cfr. paragrafo 4.4);
- promuovere campagne di monitoraggio e valutazione.

Verso un coordinatore della rete distrettuale/regionale

Basandosi sulle buone pratiche del progetto FRIENDS, è possibile identificare un lavoro di coordinamento collaborativo di due diversi attori abilitanti: *i)* i "Centri di formazione per l'insegnamento" (CFI) o istituzioni equivalenti; *ii)* i comitati locali delle fondazioni non-profit TM (FTM) per l'insegnamento della tecnica.

Questa struttura di coordinamento che opera a livello regionale – indipendentemente da chi svolgerà il compito – agisce come contatto di prima linea con tutte le scuole che esprimono interesse ad avviare un nuovo progetto sull'educazione inclusiva attraverso un programma di benessere come la QT/TM sviluppata nell'ambito del progetto FRIENDS. Allo stesso tempo, questo coordinatore regionale funge da punto di trasmissione per diffondere informazioni e fornire supporto alle dirigenti e agli insegnanti disposti a condividere le loro esperienze positive nell'attuazione di questo tipo di programmi.

---

[4] Il termine *"phasing-in"* introduce il concetto di progressività degli interventi. È il passaggio dalla chiusura del progetto FRIENDS a nuovi assetti di medio-lungo periodo. La terminologia è entrata nel linguaggio corrente per la diffusione delle politiche europee di *"phasing-out"* usate per un accompagnamento "morbido" delle regioni non più eleggibili per l'accesso ai fondi comunitari a seguito di un loro miglioramento. Qui l'espressione – che viene mantenuta nella sua versione inglese – segna il passaggio in direzione opposta [NdT].

L'offerta di formazione per insegnanti di TM nelle scuole

Insegnanti motivati e preparati rappresentano la "carta vincente" per il successo dei programmi orientati al benessere nelle scuole. Prima di tutto, perché sono il contatto frontale con gli studenti, accompagnano i propri studenti lungo il processo di apprendimento, sono i primi bersagli di frustrazione e stress a scuola e i primi testimoni dei progressi dei ragazzi.

L'esperienza di FRIENDS dimostra che il fatto che anche gli insegnanti meditano ha un effetto positivo sull'efficacia del programma per i loro studenti, questi ultimi sono infatti più motivati e più coinvolti.

L'idea di avere un insegnante di TM dedicato – può essere un'altro insegnante all'interno della scuola o un insegnante di TM esterno – rimane fondamentale. Le due opzioni (interna o esterna) dovrebbero essere considerate più complementari che alternative. Infatti, l'insegnante di classe formato alla QT/TM può condurre (cioè iniziare/fermare) il tempo di meditazione dei suoi studenti anche senza essere un insegnante di TM certificato. Al contrario, un insegnante di TM accreditato deve seguire la fase di formazione degli studenti e il tempo di revisione dedicato, personalmente, a ciascuno di loro durante l'anno (di solito ogni mese).

Un insegnante di TM può seguire circa 200 studenti a regime. Ogni scuola può, quindi, avere un (o più, uno ogni 200 studenti che meditano) insegnante di TM, mentre gli insegnanti di classe possono accompagnare e monitorare il tempo di meditazione due volte al giorno nella propria classe.

La fondazione non-profit TM è sicuramente responsabile della formazione degli insegnanti di TM, e il corso può essere organizzato direttamente nella scuola che partecipa al programma o, seguendo un programma di formazione permanente per gli insegnanti, dai CFI – come nel caso portoghese – o da omologhe istituzioni in altri Paesi.

Un ulteriore sforzo di coordinamento sarebbe appropriato a livello regionale, dal momento che la mobilità degli insegnanti è una caratteristica permanente che li porta a cambiare la loro posizione professionale più volte nel corso della loro carriera. La scuola, una volta avviato il programma, dovrebbe assicurarne la continuità. È pertanto essenziale prestare particolare attenzione alla disponibilità e alla mobilità degli insegnanti di QT/TM nelle diverse scuole, al fine di garantire la migliore copertura delle esigenze.

Sostenere le "comunità locali di apprendimento"

Un terzo ruolo importante per il coordinatore riguarda l'impegno dello sviluppo delle capacità del personale della scuola e il ruolo di moderatore nei confronti degli stakeholder della scuola o del cluster di scuole. I coor-dinatori regionali fungono da facilitatori per le dirigenti, gli insegnanti e i genitori, nello stabilire contatti, incontrarsi, scambiare esperienze, diffondere buone pratiche, aiutare a risolvere le sfide legate all'attuazione dei programmi per il benessere e, in ultima analisi, creare reti permanenti dei diversi attori coinvolti.

Un ulteriore possibile obiettivo, una volta raggiunta una soglia minima di visibilità, è quello di aiutare il coinvolgimento della comunità locale e dei responsabili politici a livello territoriale. Le "alleanze locali" per l'educazione inclusiva, per la realizzazione di programmi di benessere, sono state naturalmente il risultato positivo di questo ruolo di coordinamento, come testimonia il progetto FRIENDS.

È utili anche spendere qualche parola sul concetto di "learning communities", un concetto che ha conosciuto un'attenzione crescente sia nella letteratura che nell'analisi sul campo (Kilpatrick, Barre e Jones, 2003; Watkins, 2005; Mindich e Lieberman, 2012). Le comunità di apprendimento forniscono uno spazio e una struttura che consente alle persone di allinearsi attorno a obiettivi condivisi. Le comunità efficaci sono sia motivazionali che pratiche. Mettono in contatto persone, organizzazioni, e sistemi desiderosi di imparare e di lavorare superando le barriere che spesso esistono, mentre i partecipanti sono responsabili di un'agenda comune, delle metriche e dei risultati. Queste comunità permettono ai partecipanti di condividere i risultati e di imparare gli uni dagli altri, migliorando così la loro capacità di perseguire progressi rapidi e significativi.

Questo è precisamente l'approccio olistico della QT/TM a livello scolastico. Nella fase di implementazione, è stata più volte sottolineata la centralità del mettere in connessione la dirigente, gli insegnanti, spesso anche il personale tecnico e amministrativo, e i genitori dei bambini che partecipano al progetto. Quando questo sforzo ha avuto successo (e nella maggioranza dei casi l'ha avuto) si è assistito alla nascita di una vera e propria comunità di apprendimento; una comunità percepita come tale anche all'esterno. Molto spesso, l'amministrazione comunale, o i politici locali, o altre istituzioni hanno apprezzato il progetto riconoscendo prima di tutto una comunità viva al lavoro.

Campagne di raccolta fondi per sostenere il "phasing in"

L'attività di raccolta fondi certamente risulta fondamentale in questa fasi di passaggio dalla fine del progetto FRIENDS al pieno coinvolgimento del MdE (cfr. sezione 4.4). Tre diverse opzioni che i coordinatori regionali potrebbero perseguire sono qui dunque suggerite.

La **prima** linea di finanziamento riguarda le fondazioni comunitarie e le istituzioni finanziarie territoriali. Molto spesso, le istituzioni locali hanno come scopo statutario quello di sostenere programmi di miglioramento sociale come il raggiungimento di obiettivi educativi e l'inclusione sociale e il benessere su base territoriale. Queste istituzioni hanno bisogno di ricevere le giuste e complete informazioni sul programma QT/TM e sulla sua efficacia per deliberare politiche basate su prove di efficacia. Inoltre, nelle esperienze raccolte nell'attuazione del programma FRIENDS, diversi comuni hanno contribuito alla realizzazione del programma QT/TM. La diffusione delle informazioni e la creazione di una rete tra le diverse amministrazioni comunali può facilitare il moltiplicarsi dei comportamenti pro-attivi per la realizzazione del programma.

La **seconda** linea di finanziamento è direttamente collegata al mercato privato. Molte aziende sono sempre più impegnate in una propria politica di responsabilità sociale d'impresa (RSI). È una tendenza in crescita e le aziende sono alla ricerca di progetti che abbiano un impatto reale. Sostenere la qualità dell'istruzione nel proprio territorio, aiutare le scuole locali a diventare più inclusive, contribuire ad un maggiore benessere di studenti e insegnanti, sono tutti obiettivi molto chiari, altamente gratificanti, rapidamente comunicabili, con un rapporto costi/benefici molto interessante. Un'informazione trasparente e orientata ai risultati verso gli imprenditori regionali potrebbe facilmente diventare una potente leva di marketing per la QT/TM, e i coordinatori regionali dovrebbero utilizzarla adeguatamente.

La **terza** linea di finanziamento rappresenta il campo d'azione più strutturato. Essa riguarda i prossimi bandi aperti nell'ambito dei Fondi strutturali europei (principalmente FSE) la cui gestione passa attraverso la programmazione regionale (livello NUTS 2). Le attività di sensibilizzazione dovrebbero includere i responsabili politici e i funzionari regionali in modo che possano dare la dovuta considerazione al programma QT/TM quale risposta all'educazione inclusiva e al benessere nelle scuole. Poiché il FSE copre tutti i Paesi europei, è certamente un campo di azione particolarmente interessante. Uno dei compiti di un coordinatore regionale è quindi quello di fare lobbying per aiutare le regioni di tutta Europa a inserire nei loro "piani operativi regionali" le possibilità di aprire dei bandi che affrontino l'educazione e il benessere inclusivo per gli studenti e gli insegnanti delle scuole.

Sono inoltre diversi i fondi europei che possono ospitare misure che sostengono un programma come la QT/TM, tra questi certamente l'Erasmus plus – che ha già finanziato i progetti EUROPE e FRIENDS – ma anche programmi che si rivolgono ai settori sanitario, assistenziale, sociale, quelli che promuovono una società inclusiva e contrastano la disuguaglianza tra bambini.

Promuovere campagne di monitoraggio e valutazione

C'è un'ultima (ma non meno importante) funzione da affrontare a livello regionale. Si tratta del monitoraggio e della valutazione (M&V) dell'attuazione dei diversi programmi nelle scuole regionali. Occorre certamente un accompagnamento scientifico a fianco delle scuole, si possono perseguire alcune economie di scala nella realizzazione di ripetute campagne di valutazione in diverse scuole, e è utile una conoscenza previa sul contesto sociale ed economico in cui la scuola opera.

Inoltre, aumentando il numero dei partecipanti (studenti, insegnanti, genitori) si assicurano risultati più solidi e una valutazione trasparente e, quindi, si offre un contributo essenziale per far crescere il ritorno sull'investimento dell'intervento. A livello regionale, sono facilmente reperibili le competenze tecniche delle università, e sotto la supervisione del coordinatore, queste competenze potrebbero offrire un utile contributo.

Inoltre, il comitato scientifico del progetto FRIENDS e il team di valutazione hanno accumulato una vasta esperienza su questo tema e potrebbero essere facilmente coinvolti in questo tipo di missioni M&V.

I benefici di questa attività di accompagnamento di M&V sono almeno triplici.

1. Permette alle scuole di misurare l'impatto dell'attuazione del programma.
2. In valutazioni ripetute, fornisce un solida traccia dei miglioramenti e dei progressi che consentono di mettere a punto il programma e permettono alle scuole di usare i loro indicatori di performance quali "numeri parlanti" per competere con le altre scuole nell'attrarre studenti, i migliori insegnanti e i fondi necessari all'implementazione. In ultima analisi, possono essere utilizzati come leva comunicativa, rendendo la scuola più attraente di fronte ai suoi diversi stakeholder.
3. Aumenta la visibilità del programma e della scuola agli occhi della comunità locale. Aiuta inoltre ad accendere i riflettori sul benessere e gli obiettivi educativi inclusivi e su come raggiungerli, chiarendo che i buoni risultati nelle scuole locali sono a portata di mano. Per quei distretti che possono contare su diverse scuole in prima linea nei programmi di benessere, questi effetti positivi di scala possono diventare una potente leva per l'intera comunità territoriale. Aumenterà l'inclusività e l'attrattività verso le famiglie con bambini, con un impatto positivo di ringiovanimento sulla struttura socio-demografica del territorio.

4.4 Implicazioni sulle politiche a livello nazionale/europeo

Quando si tratta del livello nazionale, il coinvolgimento del MdE è il punto di partenza per costruire una risposta completa al processo di

diffusione e ampliamento. I punti principali che il livello nazionale/europeo potrebbe e probabilmente dovrebbe affrontare sono i seguenti cinque:

- coinvolgere il MdE come guida pro-attiva del processo e stabilire le regole per conseguire le migliori condizioni abilitanti;
- finanziare la fase di ampliamento e passare ad una linea di bilancio permanente a regime;
- creare, rafforzare e gestire una rete delle reti fino ad una possibile "Alleanza delle scuole per l'inclusione";
- raccogliere dati, confrontare le esperienze, fare un benchmarking delle buone pratiche promuovendo campagne di monitoraggio e valutazione;
- fornire un kit di strumenti a livello locale e regionale.

Esamineremo questi cinque compiti per offrire risposte operative alla gestione a livello nazionale e all'ulteriore coinvolgimento della rete europea delle esperienze maturate nei differenti Paesi.

Verso un possibile ruolo dei Ministeri europei dell'Istruzione

La funzione primaria dei responsabili politici di livello superiore è quella di offrire direzione strategica e adottare misure di sostegno. Il loro ruolo esercita il massimo impatto potenziale su due dimensioni: *i)* fornire "condizioni abilitanti" (o eliminare alcune significative barriere che ostacolano la possibilità di attuare i nuovi programmi); *ii)* offrire coordinamento attraverso un'efficace "rete di reti".

Alcune fondamentali dimensioni culturali dovrebbero guidare questo ruolo pro-attivo, generando efficacia dell'intervento di alto livello: *i)* contribuire a introdurre l'innovazione nelle scuole; *ii)* abbracciare un tipico ciclo di politiche fatto di pianificazione-attuazione-valutazione; *iii)* stabilire fondi per uno sviluppo adeguato; *iv)* condividere le esperienze, imparare da esse, e riconoscere le possibili carenze; e *v)* inserire nel sistema i "giusti incentivi".

In definitiva, questo è un compito decisamente più generale e complesso. Mentre il livello distrettuale/regionale svolge un ruolo di accompagnamento all'attuazione a livello scolastico e offre un supporto operativo alle dirigenti e alle comunità locali, questo livello nazionale/europeo esercita un ruolo di meta-coordinamento e agisce come attore abilitante sistemico.

Uno dei ruoli più essenziali degli attori nazionali è certamente quello di "stabilire le regole". Due questioni principali sono qui affrontate. La prima riguarda la flessibilità, mentre la seconda è legata alla formazione degli insegnanti di TM. Questi sono due punti essenziali in quanto rappresentano, da due punti di vista diversi, altrettanti presupposti per assicurare una corretta attuazione del programma QT/TM. Mentre il primo è una condizione abilitante che consente un giusto processo di implementazione, il secondo è

la rimozione di un vincolo in quanto il numero di insegnanti di TM certificati deve crescere in sincronia con il processo di crescita e diffusione.

Le esperienze raccolte sul campo, sottolineano l'importanza di riservare due momenti di meditazione all'inizio e alla fine della giornata scolastica. La letteratura (Waters *et al.*, 2015) riporta risultati significativi circa il fatto che gli interventi degli insegnanti mostrano effetti sostanzialmente più consistenti rispetto alla stessa tecnica implementata da altri istruttori, e questo vale sia per gli effetti positivi sul benessere che sulla competenza sociale. I programmi più efficaci sono a lungo termine, due volte al giorno, attuati dagli insegnanti, ma questo significa una riprogrammazione dell'ora-rio di classe per ricavare uno spazio da mezz'ora a quaranta minuti di QT/TM (cfr. per i dettagli la sezione 2).

Questa è proprio la "ricerca della flessibilità", una forte richiesta che viene da tutte le scuole che hanno iniziato ad implementare il programma QT/TM.

Guardando alle diverse esperienze all'interno del progetto FRIENDS, è utile riferirsi al caso portoghese come al più efficace nel garantire la flessibilità necessaria. Il Portogallo ha implementato questa flessibilità nella legge 5908/2017 *"Progetto per l'autonomia e la flessibilità del curriculum"* (PACF). Secondo questa legge, le scuole portoghesi possono, su base volontaria, modificare i programmi di studio – fino a un 25% – per promuovere un migliore apprendimento. Il PACF mira a definire i principi guida e le regole per la progettazione, l'attuazione e la valutazione del curriculum per l'istruzione primaria e secondaria in Portogallo.

Ciò che è interessante per la presente discussione è un duplice giudizio. In primo luogo, la natura volontaria della flessibilità del programma di studi ha aiutato le scuole ad implementare questa innovazione in modo incrementale; ha anche permesso di realizzare obiettivi specifici che si adattano alla popolazione studentesca e alla comunità territoriale in generale. In secondo luogo, le scuole che hanno scelto questa opzione hanno dimensionato direttamente la loro sperimentazione inserendola nel programma QT/TM.

Mentre l'esperienza portoghese si declina in una profonda riforma del programma di studi, in altri Paesi il primo passo potrebbe semplicemente essere quello di un orario flessibile per ospitare due fasce di 15 minuti in cui applicare la QT/TM.

Venendo al secondo punto – la formazione degli insegnanti di TM a scuola – la parola chiave è "sviluppo professionale continuo" (SPC). In ogni Paese europeo esiste un programma per l'apprendimento permanente.

Non si chiede al MdE fornisca direttamente la formazione per diventare un insegnante di QT/TM; questo ruolo è lasciato alle fondazioni TM non-profit. Ciò che è fortemente auspicabile è invece una procedura di accreditamento che riconosca il corso di formazione per insegnanti di QT/TM

all'interno del portfolio approvato da MdE e accreditato per SPC. In Germania, il progetto FRIENDS è stato recentemente presentato a un gruppo di insegnanti e alle autorità locali nell'ambito di un programma di SPC organizzato dal CFI locale.

Il finanziamento di "programmi per il benessere"

Il tema del finanziamento di programmi e tecniche che si sono dimostrati efficaci per aumentare il benessere all'interno delle scuole – sia per gli studenti, sia per gli insegnanti – è fondamentale per la diffusione di buone pratiche all'interno dei sistemi educativi nazionali dei diversi Paesi dell'UE.

Le tre domande fondamentali che occorre porsi nello sviluppo di un programma di finanziamento per il passaggio di scala del progetto sono: *i)* perché pagare? *ii)* chi dovrebbe pagare? e *iii)* come dimensionare il sostegno finanziario?

Il concetto centrale per capire la domanda sul "perché" si basa sull'idea della "spesa come investimento". Ciò implica considerare il benessere educativo quale forte priorità nell'agenda sociale e inclusiva e tenere presente che qualsiasi impegno finanziario in questo campo è un investimento piuttosto che un costo. Un secondo punto importante è legato ai costi del "non fare niente". Non fare nulla di fronte a un evidente bisogno è facilmente inquadrabile come prova di negligenza, irresponsabilità o inettitudine del governo (Watt, 2018; McConnell e Hart, 2019). La seconda risposta alla domanda sul "perché" è quindi che i costi del "non fare nulla" sono di un ordine di grandezza superiore ai costi di un adeguato intervento sul benessere educativo.

Per affrontare correttamente la seconda domanda – relativa al "chi" dovrebbe pagare – occorre tenere presente che, da un punto di vista economico, l'educazione inclusiva e il benessere devono essere considerati come "beni pubblici". Per citare un esempio recente, l'intergruppo parlamentare sull'economia del benessere del Regno Unito ha recentemente redatto un rapporto (APPG, 2019) che comprende *"Affrontare il benessere dei bambini nelle scuole"* in cui si spiega come il benessere scolastico debba essere preso in forte considerazione nella prossima revisione spesa pubblica per incrementarne la dotazione finanziaria.

Tenendo presente la dimensione di "bene pubblico" dell'educazione inclusiva per il benessere, si può sollevare la domanda su come diffondere il programma QT/TM in diverse scuole ampliando la scala della sua implementazione. Tra i diversi input necessari, c'è anche bisogno di soldi, e il sostegno finanziario al programma potrebbe probabilmente declinarsi secondo un duplice canale.

La **prima linea** di bilancio, a carico del MdE, copre i costi a regime dell'insegnamento scolastico della tecnica QT/TM (il salario del docente a tempo pieno di TM), più alcune spese generali di sistema, quali: *i)* le

campagne di monitoraggio e valutazione; *ii)* la formazione degli insegnanti di QT/TM all'interno di percorsi di formazione professionale permanente; *iii)* la gestione di una piattaforma web na-zionale e la relativa produzione di contenuti specifici; *iv)* la partecipazione a reti europee.

La **seconda linea** di bilancio, ugualmente a carico del MdE, potrebbe essere dedicata a "bandi aperti" diretti alle scuole per l'avvio della fase pilota del programma. Questo approccio preserva la caratteristica fondamentale della partecipazione volontaria delle scuole, in quanto il loro impegno iniziale deve essere deciso, convinto e motivato. Il finanziamento pubblico centrale potrebbe essere integrato da una partecipazione territoriale (nella forma di sponsor privati, Fondazioni bancarie e comunitarie) per aumentare la visibilità del programma e per coinvolgere i genitori nel coordinamento e nell'animazione delle loro comunità di pratica (si veda la discussione della sezione 4.3).

La terza, e ultima questione sollevata, è relativa al "come" dimensionare i fondi pubblici da destinare a questo fondamentale obiettivo. Una semplice simulazione condotta sul caso Italia può fornire qualche risposta.

Il costo annuale per studente è stimato in 250 euro per assicurare un esercizio di meditazione di lunga durata due volte al giorno. Il bilancio complessivo dipende pertanto dagli obiettivi numerici da raggiungere. Se un piano di attuazione nazionale di 5-10 anni prefigura di raggiungere l'1% delle classi, un obiettivo realistico ma ancora ambizioso – si tratta di 60.000 studenti e 6.000 insegnanti – il costo finale sarà intorno ai 15 milioni di euro annuali, pari allo 0,022% del budget totale della scuola italiana.

Chi potrebbe sostenere che spendere 2,2 centesimi per ogni 100 euro del bilancio nazionale scolastico non sia un buon affare per garantire un alto livello di benessere di studenti e insegnanti?

Creazione e potenziamento della rete di reti

L'idea di una rete di reti, così come l'idea avanzata della Commissione Europea di una "Alleanza delle scuole per l'inclusione" è stata introdotta nella sezione 4.1. Essa deve tuttavia essere creata, mantenuta e potenziata. Sicuramente il livello più alto (nazionale ed europeo) può svolgere un ruolo strumentale in questo senso. Ad esempio, il solo fatto che la Commissione abbia lanciato l'idea di tale Alleanza ha già un effetto. La semplice offerta di coprire i costi del ruolo di coordinatore e di supporto logistico ha un impatto significativo.

Si può immaginare un approccio in due fasi. Allo stato attuale, questa rete di reti può essere immaginata come un'organizzazione di secondo livello a cui parteciperà il coordinatore regionale, in presenza di un numero minimo di scuole, o un coordinatore delegato da più regioni aggregate, per garantire il raggiungimento di adeguate soglie minime di scala.

Lo scopo di questo coordinamento di rete sarà autodeterminato dal suo consiglio direttivo (espressione delle varie aggregazioni regionali che lo compongono) ma dedicherà un'attenzione specifica a due linee di azione. *i)* La prima è quella di fare pressione sulle istituzioni europee e sugli Stati nazionali per rendere sempre più efficaci le politiche per un'educazione inclusiva e per il rafforzamento del benessere nelle scuole. *ii)* La seconda linea d'azione è quella di raccogliere informazioni ed esperienze, sistematizzarle e riflettere su di esse, per generare informazioni e retro-azioni positive che aumentino l'efficacia dei programmi nel tempo. Un ulteriore compito dell'Alleanza è quello di promuovere e coordinare a livello internazionale la ricerca valutativa sul programma (vedi sezione successiva).

A breve termine, nella fase di adeguamento, la futura Alleanza potrebbe essere anticipata dal coordinamento operativo tra i diversi coordinatori nazionali, con l'eventuale coinvolgimento delle regioni con un numero maggiore di scuole coinvolte nell'attuazione del programma.

I compiti saranno quasi identici, con un ulteriore obiettivo predominante: la creazione della citata Alleanza Europea.

Promozione di campagne di monitoraggio e valutazione

Lo sviluppo di campagne di monitoraggio e valutazione è un compito che spetta al livello di coordinamento regionale ed è già stato presentato nella precedente sezione 4.3.

Tutte le valutazioni regionali confluiranno in un'unica banca dati che potrebbe essere gestita dal coordinamento internazionale (Alliance). In una fase di consolidamento della pratica e di accumulo della reputazione e della fiducia nella tecnica della QT/TM, il mantenimento di tale banca dati – basata sull'approccio scientifico sviluppato con un ampio uso di campioni controfattuali (cfr. sezione 3) – rimane il più importante.

Questo livello di coordinamento offrirà input per politiche basate sull'evidenza e potrebbe contribuire a motivare l'investimento richiesto da un programma permanente. Le valutazioni ripetute nel tempo offriranno anche una chiara indicazione del rapporto costo-efficacia del programma QT/TM.

Un insieme di strumenti di sostegno

Tutte le azioni descritte in questa sezione richiedono e generano materiale, strumenti e know-how. È opportuno capitalizzare su tutto ciò rendendo questi strumenti accessibili come risorse per gli attori della scuola. Alcuni primi esempi sono:

- per il compito di *valutazione iniziale* nelle scuole, si potrebbe prevedere, quale materiale di supporto, testimonianze, esperienze e risultati della ricerca;

- per il compito di *creare team di implementazione*, si potrebbe pensare di quale materiale di formazione e/o linee guida gli insegnanti della scuola avrebbero bisogno per diventare mediatori efficaci della QT/TM in classe;
- per il compito di *monitoraggio dell'implementazione* in corso, si potrebbe pensare ai risultati della ricerca dei progetti EUROPE e FRIENDS, provenienti da: *i)* la ricerca quantitativa; *ii)* la ricerca qualitativa e *iii)* le statistiche scolastiche. Inoltre, il progetto ha prodotto anche materiale che può essere riutilizzato in altre implementazioni del QT/TM: *i)* i test psicologici, tradotti nelle lingue locali; *ii)* le domande per le interviste; *iii)* i protocolli per sviluppare la ricerca valutativa. Nel toolkit potrebbero essere condivisi anche gli indicatori per l'educazione inclusiva, oltre alle coordinate dei ricercatori che sono disposti a fare o a contribuire alla ricerca, ecc;
- per la creazione di *meccanismi di riscontro e retro-azione* e l'apprendimento dalle esperienze, potrebbe essere utile una piattaforma web dove si possano trovare tutti i materiali e le linee guida e dove sia facilitato lo scambio di esperienze. La piattaforma utilizzata nel progetto FRIENDS è un candidato naturale da mantenere e valorizzare. Mentre i Paesi possono aderire ad una piattaforma nazionale nella(e) lingua(e) nazionale(i), una versione a livello europeo potrebbe tenere insieme tutte le informazioni rilevanti e lo scambio aperto di esperienze in tutta Europa. Una tale piattaforma web sarebbe vantaggiosa anche per le numerose comunità di apprendimento che hanno accompagnato l'implementazione del programma QT/TM;
- per i *ricercatori*, sarebbe molto utile un database con i dati della ricerca, in modo da poterli utilizzare per ulteriori analisi e anche per pubblicare nuovi risultati di ricerca;
- in generale, potrebbero far parte del kit di strumenti anche le coordinate delle persone da cui si potrebbe ottenere accompagnamento e supporto (ad esempio il *centro di esperti*).

4.5 Alcuni commenti conclusivi

Guardando alla vibrante e persino inaspettata esplosione di contatti in così tanti Paesi diversi, testimoniata in gran parte nell'ambito del progetto FRIENDS (cfr. sezione 2), è possibile trarre due conclusioni principali.

Prima di giungere però a queste conclusioni, è comunque utile ricordare come, dietro la tendenza all'allargamento del programma QT/TM nelle diverse scuole, emerga un chiaro processo di "diffusione dell'innovazione".

Con in mente un semplice modello di diffusione dell'innovazione (presentato nella sezione 4.1), possiamo ora tornare alle due implicazioni fondamentali.

La prima è che la QT/TM è un programma veramente stimolante e facilmente comprensibile, a qualsiasi latitudine, in circostanze molto diverse, in una varietà di contesti sociali. Ha quindi un campo di applicazione molto ampio da sfruttare e ha tutte le caratteristiche per diventare un vero e proprio programma europeo. Nel linguaggio del modello, questo significa che:

- l'innovazione è semplice, risponde ad esigenze pratiche (il benessere sia degli studenti, sia dei professori) ed è quindi facilmente comunicabile, e
- utilizza codici di comunicazione universali, il che implica che può facilmente attraversare differenze apparentemente profonde e potenzialmente problematiche: lingue, culture, contesti socio-economici, ecc.

La seconda conclusione deriva in gran parte dalla prima. Il ruolo primario delle fondazioni non-profit TM sarà innanzitutto quello di rispondere in modo appropriato alle domande e alle esigenze emergenti dei territori; quei territori che prendono coscienza della tecnica della QT/TM, fornendo formazione nella tecnica TM agli insegnanti delle scuole, assicurando la correttezza del protocollo di implementazione e offrendo supporto per preservare il giusto sforzo di meditazione da parte degli studenti.

In altre parole, sono tutti mezzi per aumentare l'indice di imitazione del modello di diffusione (cfr. sezione 4.1) da cui deriva la velocità e la completezza del processo di diffusione.

Riferimenti bibliografici

APPG (2019), *A Spending Review to Increase Wellbeing*. Report by the All-Party Parliamentary Group on Wellbeing Economics, London.

Barnes V.A., Treiber F.A., & Johnson M.H. (2004), Impact of transcendental meditation on ambulatory blood pressure in African American adolescents. *American Journal of Hypertension*, 17(4): 366-369. https://doi.org/10.1016/j.amjhyper.2003.12.008

Bramanti A. & Van Assche F. (2019), Scaling up and Policy Recommendations. Van Assche F. (ed.) *Experiences with a Novel Approach to Preventing Violence and Implementing Inclusive Education - The EUROPE Project*, Brussels, Ch. 5: 89-110. https://europe-project.org/wp-content/uploads/2019/04/EUROPE_D.6.7_Policy-recommendations.pdf downloaded 26 November 2019

Castellaro M., Mancin S., Deans A. & Van Assche F. (2019), Implementing Quiet Time based on Transcendental Meditation. Van Assche F. (ed.) *Experiences with a Novel Approach to Preventing Violence and Implementing Inclusive Education - The EUROPE Project*, Brussels, Ch. 3: 42-55. https://europe-project.org/wp-content/uploads/2019/04/EUROPE_D.6.7_Policy-recommendations.pdf downloaded 26 November 2019

Cohen S., Kamarck T. & Mermelstein R. (1983), A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24: 385-396.

CRPD (2016), *A guide to Article 24. The Right to Inclusive Education*. Committee on the Rights of Persons with Disabilities (Adopted 26 August 2016).

Deci E.L. & Ryan R M (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

Deci E.L. & Ryan R.M. (2000), The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11: 227-268.

DGEAC (2014), *Inclusion and Diversity Strategy in the field of Youth*. Erasmus+, December 2014. https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/inclusion-diversity-strategy_en.pdf downloaded 12 January 2019.

Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J. & Griffin S. (1985), The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1): 71-75.

Dodge R., Daly A., Huyton J. & Sanders L. (2012), The challenge of defining wellbeing, *International Journal of Wellbeing*, 2(3): 222-235. https://doi.org/doi:10.5502/ijw.v2i3.4

EASNIE (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature*. (S. Symeonidou, ed.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense, Denmark.

Elder C., Nidich S., Colbert R., Hagelin J., Grayshield L., Oviedo-Lim D. & Gerace D. (2011), Reduced Psychological Distress in Racial and Ethnic Minority Students Practicing the Transcendental Meditation Program. *Journal of Instructional Psychology*, 38(2): 109-116.

Elder C., Nidich S., Moriarty F. & Nidich R. (2014), Effect of Transcendental Meditation on Employee Stress, Depression, and Burnout: A Randomized Controlled Study. *The Permanente Journal*, 18(1): 19–23.

Eppley K., Abrams A. & Shear J. (1989), The differential effects of relaxation techniques on trait anxiety: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 45: 957–974.

Eurochild (2014). *Eurochild Annual Report 2014*, Brussels. https://www.eurochild.org/fileadmin/public/01_Communications/Annual_Reports/EUROCHILD_ANNUAL_online_R_.pdf downloaded 26 November 2019.

European Commission (2012). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions, Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN downloaded 17/02/2019.

European Commission (2016). *Improving and Modernising Education*. Communication adopted on 7 December, Brussels.

Goldberg P., David S., Landre M.F., Goldberg M., Dassa S., & Fuhrer R. (1996), Work conditions and mental health among prison staff in France. Scandinavian *Journal of Work, Environment & Health*, 21(1): 45-54.

Goodman R., Meltzer H., Bailey V. (1998), The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7: 125-130.

Hamre B.K. (2014), Teachers' Daily Interactions with Children: An Essential Ingredient in Effective Early Childhood Programs. *Child Development Perspectives*, 8: 223-230. https://doi.org/10.1111/cdep.12090

Herman K.C., Reinke W.M. & Eddy C.L. (2020), Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The Coping-Competence-Context Theory. *Journal of School Psychology*, 78: 69-74. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001

Heyder A., Südkamp A. & Steinmayr R. (2020), How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*, Volume 77. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776

Huebner E S, Suldo S M, Smith L C, & McKnight C G (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists, *Psychology in the Schools* Vol. 41/1, pp. 81-93, http://dx.doi.org/10.1002/pits.10140.

Kilpatrick S., Barre M. & Jones T. (2003), *Defining Learning Communities*. WP Faculty of Education, University of Tasmania, Australia.

Koenig H.G., Johnson S., Bellard J., Denker M. & Fenlon R. (1995), Depression and anxiety disorder among older male inmates at a federal correctional facility. *Psychiatric Services*, 46: 399-399.

Krathwohl D.R. (2002), A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, *Theory Into Practice*, 41(4): 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Lawson H.A. (2002), Strenthening Democracy, Promoting Caring School Communities, and Expanding The boundaries of School Reform. Foreword to Sailor, W. (ed), *Whole-school success and inclusive education*. Teachers College, Columbia University, New York and London.

Lazarus R.S. (2006), Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a Person-Centered Conceptualization of Emotions and Coping. *Journal of Personality*, 74: 9-46. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x

MacDonald S. & MacIntyre P. (1997), The Generic Job Satisfaction Scale: Scale Development and Its Correlates. *Employee Assistance Quarterly*, 13(2): 1-16.

Mahajan V., Peterson R.A. (1985), *Models for innovation diffusion*. Quantitative Applications in the Social Sciences Series, Sage University Paper, 48. Sage Publication, Beverly Hills.

Maslach C., & Jackson S.E. (1981), The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2): 99-113. https://doi.org/DOI:10.1002/job.4030020205

McConnell A. & Hart P. (2019), Inaction and public policy: understanding why policymakers "do nothing". *Political Sciences*, 52: 645-661.

Meyers D.C., Durlak J.A., Wandersman A. (2012), The Quality Implementation Framework: A Synthesis of Critical Steps in the Implementation Process. *American Journal of Community Psychology*, 50(3-4): 462-480. https://doi.org/DOI 10.1007/s10464-012-9522-x

Mindich D. & Lieberman A. (2012), *Building a Learning Community: A Tale of Two Schools*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Stanford (CA).

Naglieri J.A., LeBuffe P.A. & Shapiro V.B. (2011/2014), *The Devereux Student Strengths Assessment – Mini (DESSA-Mini): Assessment, technical manual, and user's guide*. Charlotte (NC, USA), Apperson.

Nidich S.I., Rainforth M.V., Haaga D.A., Hagelin J., Salerno J.W., Travis F., Tanner M., Gaylord-King C., Grosswald S., & Schneider R.H. (2009), A randomized controlled trial on effects of the Transcendental Meditation program on blood pressure, psychological distress, and coping in young adults. *American Journal of Hypertension*. 22(12): 1326-1331. https://doi.org/10.1038/ajh.2009.184

Nidich S., O'Connor T., Rutledge T., Duncan J., Compton B., Seng A., & Nidich R. (2016), Reduced trauma symptoms and perceived stress in male prison inmates through the Transcendental Meditation program: A randomized controlled trial. *The Permanente Journal*, 20(4): 16-007. https://doi.org/10.7812/TPP/16-007

OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en

Roberti J.W., Harrington L.N. & Storch E.A. (2006), Further Psychometric Support for the 10-Item Version of the Perceived Stress Scale. *Journal of College Counseling*, 9(2): 135-147. https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2006.tb00100.x

Rosaen C. & Benn R. (2006), The experience of transcendental meditation in the middle school students: A qualitative report. *Explore*, 2(5): 422-425. https://doi.org/10.1016/j.explore.2006.06.001

Ryan R.M. & Deci E.L. (2000), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55: 68-78.

Ryan R.M. & Frederick C.M. (1997), On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65: 529-565.

Ryff C.D. (1989), Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6): 1069-1081.

Ryff C.D. & Keyes C.L.M. (1995), The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4): 719-727.

Schaufeli W. (2017), Applying the Job Demands-Resources model: A 'how to' guide to measuring and tackling work engagement and burnout. *Organizational Dynamics*, 46(2): 120-132.

https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.04.008

Skarupski K.A., Gross A., Schrack J.A., Deal J.A. & Eber G.B. (2018), The health of America's aging prison population. *Epidemiologic Reviews*, 40(1): 157-165. https://doi.org/10.1093/epirev/mxx020

Slot R., Vieira L.S., Vieira dos Santos J., Gomes A., Te Lindert A. & Van Assche F. (2019), Research findings on Quiet Time based on Transcendental Meditation. Van Assche F. (ed.), *Experiences with a Novel Approach to Preventing Violence and Implementing Inclusive Education - The EUROPE Project*; Brussels Ch. 4: 57-87. https://europe-project.org/wp-content/uploads/2019/04/EUROPE_D.6.7_Policy-recommendations.pdf
Downloaded 26 November 2019

Spielberger C.D., Gorsuch R.L., Lushene R., Vagg P.R. & Jacobs G.A. (1983), *Manual for the State. Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, (CA): Consulting Psychologists Press.

Springer K.W. & Hauser R.M. (2006), An assessment of the construct validity of Ryff's scales of psychological well-being: Method, mode, and measurement effects. *Social Science Research*. 35(4): 1080-1110. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2005.07.004

Travis F., Grosswald S. & Stixrud W.R. (2011), ADHD, Brain Functioning, and Transcendental Meditation practice. Mind & Brain, the *Journal of Psychiatry*, 2(1): 73–81.

Valosek L., Nidich S., Wendt S., Grant J. & Nidich R. (2019), Effect of meditation on social-emotional learning in middle school students. *Education*, 139(3): 111-119.

Van Sanden P. & Joly A. (2003), Well-being and involvement as a guide in realising good conditions for inclusive education in Nicaragua. Ludo Heylen and Ferre Laevers (eds.) *Involvement of Children and Teacher Style*, Leuven University Press, 143-171.

Waters L., Barsky A., Ridd A., & Allen K. (2015), 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

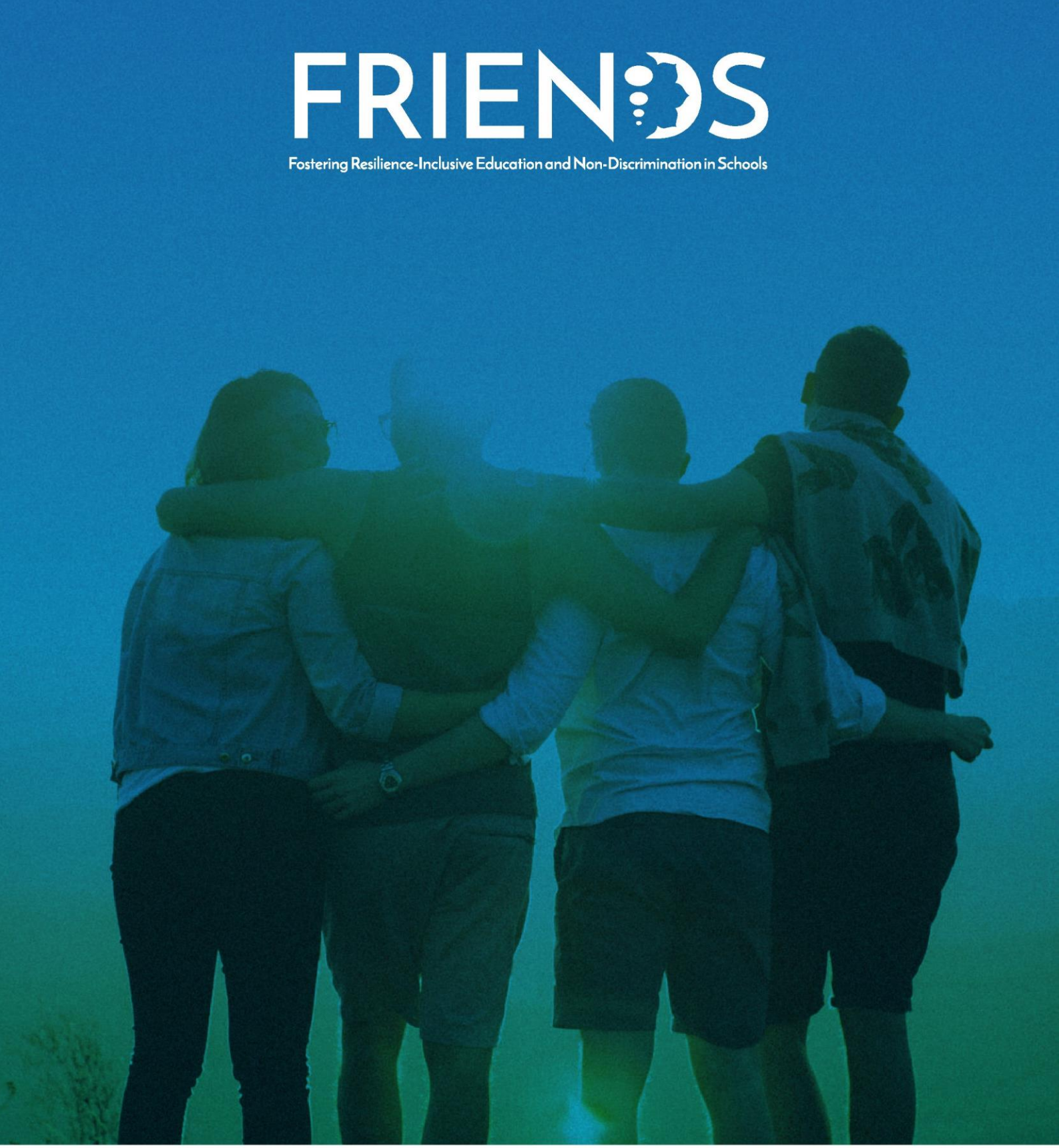
Watkins C. (2005), *Classrooms as Learning Communities. What's in it for schools*? Routledge, Abingdon, Oxon.

Watson D., Clark L.A. & Tellegen A. (1988), Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6): 1063-1070. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063

Watt T., Varrow M. (2018), *The 'do nothing' option: How public spending on social care in England fell by 13% in 5 years*. The Health Foundation, UK.
https://www.health.org.uk/

FRIENDS

Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.