



Per una pedagogia umanistica: le pratiche contemplative nei contesti educativi formali

For a humanistic pedagogy: contemplative practices in formal educational contexts

Mariarosaria De Simone
Università degli Studi di Napoli
mariarosaria.desimone3@unina.it

ABSTRACT

This work wants to explore the practices of mindfulness, which is able to promote a piece of humanistic pedagogy that places one's global development in the core of its educational processes. The contemporary definition of mindfulness and the researches on its effects in formal educational settings helped to describe, on the one hand, the pedagogical movement of the Contemplative Pedagogy, on the other, a mindfulness lab carried out with university students, meant as an example of practice.

Il presente lavoro si propone di esplorare le pratiche mindfulness come terreno fertile in grado di promuovere un tipo di pedagogia umanistica che pone al centro dei processi formativi/educativi la persona nel suo sviluppo globale. Partendo da definizione in chiave moderna della mindfulness e dalle ricerche sui suoi effetti ed il suo utilizzo nei contesti educativi di tipo formale si è arrivati a descrivere il movimento pedagogico della Pedagogia contemplativa, descrivendo, infine, come pratica esemplificativa, un laboratorio di mindfulness svolto con gli studenti universitari.

KEYWORDS

Contemplative Pedagogy, Mindfulness, Formal Educational Contexts, Reflective Practices.

Pedagogia Contemplativa, Mindfulness, Contesti Educativi Formali, Pratiche Riflessive.

Introduzione

Nella congiuntura culturale attuale caratterizzata da numerosi e contraddittori eventi, dove il feticismo tecnologico appare ormai tutt'altro che scontato, risulta fondamentale sempre di più dare importanza ad un discorso pedagogico complesso che tenga conto, attraverso un eclettismo critico, del suo oggetto: la persona come *unicum* soggetto e chiave di volta di tutto il formare/educare (Cambi, 2008).

Eclettismo critico che non vuole affatto svalutare la scienza/tecnica bensì relativizzarla facendone una rilettura critica «rispetto ad altri paradigmi (si pensi alla saggezza come forma autentica di conoscenza, cara agli antichi ma anche alle culture orientali)» (Cambi, 2008, p. 160).

L'utilizzo massivo di Internet, ad esempio, è diventato non solo una fonte di informazioni infinite, ma una perpetua fonte di distrazione: un'attenzione parziale continua sintomatica del nostro 'attention deficit culture' (Menzies, 2005). Per questo motivo, Thomas Friedman editorialista del *New York Times* (2006) insiste sul fatto che siamo passati dall'Era dell'Informazione all'Era dell'Interruzione, in quanto «Tutto ciò che facciamo ora è interrompere gli altri o noi stessi con messaggi istantanei, e-mail, spam o suonerie del cellulare»¹.

Per cui non solo ora più che mai risulta fondamentale una disciplina dell'attenzione ma probabilmente una forma di attenzione che neanche a scuola è molto più richiesta, ossia l'attenzione rivolta verso noi stessi (Vigilante, 2017).

«Ciò su cui ci viene chiesto di concentrarci è in genere fuori di noi: possono essere le parole di qualcuno oppure un libro che dobbiamo leggere. Quanto a noi stessi, in un certo senso si può dire che ci accadiamo. Siamo costantemente fuori di noi, tesi verso qualcosa, e la nostra vita scorre nell'inconsapevolezza. Camminiamo, mangiamo, respiriamo senza farci caso. Sono cose che non sembrano meritare una particolare attenzione, ma in realtà sono la nostra vita. Mentre camminiamo, mangiamo, respiriamo, noi stiamo vivendo, e lo stiamo facendo senza averne consapevolezza. Se sul piano fisico compiamo le nostre azioni di routine in modo inconsapevole, sul piano mentale siamo per lo più in balia di pensieri scomposti. La nostra vita mentale è un fluire disordinato nel quale solo sporadicamente mettiamo ordine. [...]. Pertanto, se sul piano fisico siamo inconsapevoli, sul piano mentale siamo indifesi» (Vigilante, 2017, p.2).

La mancanza di consapevolezza nei confronti di noi stessi inevitabilmente porta ad una difficoltà dell'esperire il nostro rapportarci agli altri, con tutte le conseguenze del caso. Solo a titolo esemplificativo, nei contesti educativi di tipo formale come la scuola, è stato ampiamente riconosciuto, nel fenomeno del cyberbullismo, come la mancanza di un feedback tangibile circa le conseguenze delle proprie azioni online sugli altri interferisca con le capacità empatiche del 'bullo virtuale' e con il suo riconoscimento del modo in cui tali azioni causino sofferenza alle sue vittime².

Ritornando all'eclettismo è proprio la cultura orientale che ci viene in aiuto per lavorare pedagogicamente lungo tale direzione, attraverso la mindfulness e

1 <https://www.nytimes.com/2006/11/01/opinion/01friedman.html>

2 tal proposito si vedano gli Annali della Pubblica Istruzione del 2012: *«Più scuola meno mafia e cyber bullismo. Contrasto alla nuove forme di devianza giovanile»* a cura di Maria Beatrice Morano e Donatella Valentino, Annali della Pubblica Istruzione, 6, 2012.

le pratiche contemplative che potrebbero, nei contesti educativi di tipo formale, fornire un 'terreno fertile' per lo sviluppo di competenze meta-cognitive e meta-emotive, fondamentali per poter gestire la cultura digitale nella quale siamo immersi/sommersi in maniera critica e riflessiva.

2. Che cos'è la mindfulness: definizione e ricerche

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

Numerosi autori del mondo accademico-scientifico hanno concettualizzato negli ultimi anni la Mindfulness in modi diversi ponendo, a seconda dei casi, l'accento ora su un aspetto ora su un altro.

A Kabat-Zinn, negli anni novanta del secolo scorso, si deve il merito di essere stato il primo ad aver messo a punto un metodo di insegnamento della mindfulness in ambito clinico ora conosciuto come 'Mindfulness-Based Stress Reduction' (MBSR) e applicato in moltissimi contesti. Kabat-Zinn definisce la mindfulness come il «processo di prestare attenzione in modo particolare: intenzionalmente, in maniera non giudicante, allo scorrere dell'esperienza nel presente momento dopo momento» (KabatZinn, 1994, p. 16).

Un'altra definizione operativa è quella che se ne fa in ambito cognitivista, come una forma di 'insight metacognitivo o consapevolezza metacognitiva' (Teasdale et al., 2000), che non si riferisce al costrutto di metacognizione più conosciuto, come capacità di riflettere sui propri stati mentali e criticarli ('conoscenza metacognitiva', Teasdale et al., 1995), bensì riguarda «una modalità di relazione con i propri pensieri, emozioni sensazioni del momento caratterizzata dal decentramento e dalla disidentificazione, per cui la persona vive i propri stati mentali come stati mentali e non come 'fatti' (es. 'il pensiero non è un fatto né sono io')» (Rainone, 2012, p. 137).

Esistono numerosissime ricerche che si sono poste l'obiettivo di studiare gli effetti di praticare la mindfulness:

- a Effetti cognitivi: molte ricerche suggeriscono che le pratiche mindfulness influiscano positivamente sull'attenzione selettiva (Hodgins e Adair, 2010), sull'attenzione sostenuta (Semple, 2010), sulla flessibilità cognitiva (Moore & Malinowski, 2009), sulla memoria di lavoro (Jha, Stanley, Kiyonaga, Wong, & Geland, 2010).
- b Effetti emotivi: le pratiche di consapevolezza potrebbero modificare significativamente le regioni corticali coinvolte nei processi autoreferenziali, aumentando la consapevolezza esperienziale dei praticanti, espandendo la finestra di tolleranza e diminuendo le autovalutazioni negative che sono implicate nell'ansia e nella depressione (Chiesa, Brambilla, Serretti, 2010). La diminuzione di iperattività delle regioni dell'amigdala essendo associata alla disregolazione affettiva sembrerebbe diminuire con le pratiche mindfulness (Chiesa, et al., 2010; Way, Cresswell, Eisenberger, & Lieberman, 2010), coerentemente con l'importanza, nelle pratiche contemplative, di divenire meno reattivi alle emozioni inquietanti piuttosto che cambiare direttamente le emozioni.
- c Effetti fisici: benefici metacognitivi e metaemotivi della consapevolezza han-

- no implicazioni sul funzionamento fisico (Villemure e Bushnell, 2002). La pratica della consapevolezza può attivare il sistema nervoso parasimpatico, diminuendo così l'esperienza di stress (Baer, Carmody e Hunsinger, 2012) e migliorando i marcatori fisiologici come variabilità della frequenza cardiaca (Burg, Wolf e Michalak) e la qualità del sonno (Brand, et al., 2012).
- d Effetti spirituali: la spiritualità è una dimensione importante dell'essere che è legata alle dimensioni della salute e alla qualità generale della vita. Coerentemente con la visione orientale e occidentale la ricerca ha trovato che la consapevolezza, con le sue radici nella pratica spirituale, è legata al benessere spirituale (Birnie, Speca, & Carlson, 2010).
 - e Effetti interpersonali: naturalmente, i benefici intrapersonali dimostrati della presenza mentale hanno implicazioni anche sulle relazioni. La ricerca suggerisce che la consapevolezza è legata a stili interpersonali positivi e a senso di soddisfazione nelle relazioni (Barnes, Brown, Krusemark, Campbell, Rogge, 2007; Wachs & Cordova, 2007), oltre a favorire compassione, empatia e accettazione nelle relazioni interpersonali (Block-Lerner, Adair, Plumb, Rhatigan, & Orsillo, 2007).

È chiaro che la definizione della mindfulness che emerge dalle numerose ricerche che la assumono in oggetto è caratterizzata come un costrutto multifaccettato, così come, e conseguentemente, le pratiche proposte e studiate.

Appare, anche per questo motivo, importante mantenere una visione quanto più possibile integrata della mindfulness e delle pratiche contemplative, sia a livello scientifico, sia, soprattutto, per le diverse importanti applicazioni educative quale si prefigge di approfondire il presente lavoro. Considerando il contesto da cui deriva la definizione in chiave moderna della mindfulness, ovvero un buddhismo secolare, laico, a-dogmatico inteso soprattutto come pratica filosofica ed esistenziale, infatti, essa non si limita soltanto all'aspetto meditativo, includendo anche la retta comprensione o saggezza, la condotta morale, nonché la coltivazione di stati mentali salutari, retta azione e retta parola, in tutte le situazioni di vita quotidiana (De Simone, 2016). Dimensioni che possono essere coltivate non solo attraverso la meditazione, come descriveremo di seguito attraverso un esempio di pratica.

3. La mindfulness nei contesti educativi: la pedagogia contemplativa

Negli ultimi anni, l'integrazione fra approcci pedagogici tradizionali e la mindfulness ha dato vita a un movimento detto *Contemplative pedagogy* caratterizzato da una filosofia di formazione che include apprendimenti esperienziali attraverso le pratiche di meditazione, consapevolezza e compassione per sé stessi e gli altri, una filosofia che concepisce l'educazione come il graduale e integrato sviluppo della persona inserito nella società.³

Esiste una letteratura fiorente, sia a livello accademico che divulgativo, soprattutto per l'importanza che viene data, attraverso questo approccio, all'intelletto, oltre che all'emotività e alla spiritualità:

«all in all, the emotional type of reflection is a sideboard of each of the other types, asking the reflector to intentionally consider any emotions raised (or

3 <http://naropa.edu/contemplativeeducation/index.php>

lack thereof) in the actual experience being reflected upon, then also to consider the emotions raised (or, again, lack thereof) during the reflection practice. What is most important to consider is the full person, including the intellectual, emotional, and spiritual, as sources of learning (Ramsey and Fitzgibbons, 2005), with each of of these aspects contributing to the whole (Palmer, 1998, p. 4)» (Neck, Greene, Brush, 2014, p.97).

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

Tali vantaggi generati dall'applicazione della *contemplative pedagogy* hanno permesso la sua rapida diffusione nei contesti di educazione formale, a partire dalla scuola dell'infanzia fino all'università.

L'interesse dell'approccio e la numerosità degli studi ha anche permesso la pubblicazione di alcune review (Black, Milam, Sussman, 2011; Rubia, 2009).

Interessante, a tal proposito, è la rassegna sistematica basata sull'evidenza di Waters, Barsky, Ridd, Allen (2014) che ha mostrato risultati incoraggianti, attraverso la valutazione in peer-review di 15 studi di programmi di meditazione scolastici, rispetto a tre risultati degli studenti: il benessere, la competenza sociale e il rendimento scolastico.

Waters et al. (2014) si sono avvalsi principalmente di tre filoni di ricerca: le evidenze neuroscientifiche relative all'influenza della meditazione su alcune aree del cervello; gli effetti sul miglioramento delle funzioni cognitive e regolazione delle emozioni in ambito formativo e la ricerca svolta sull'applicazione della pedagogia contemplativa. Dalle ricerche e meta-analisi riportate emergono numerosi effetti positivi della formazione mindfulness negli studenti adolescenti e, poiché, possiamo dire, la ricerca scientifica sia soltanto agli esordi, e quindi risulta ancora abbastanza frammentata, non siamo ancora in grado di comprenderli in modo sistematico. Occorrerebbe ad esempio studiare con maggiore accuratezza, i meccanismi attivati e gli avvenimenti nei 'mondi interiori' degli studenti durante la meditazione. Ricerche promettenti sicuramente potrebbero venire dalla ricerca neuro-fenomenologica che, negli ultimi anni, ha colto notevoli spunti per la teorizzazione dei processi educativi e per la costruzione di strategie formative dagli studi maturati nell'ambito della neurofenomenologia, suggerendo interessanti riflessioni concernenti le dinamiche sottese ai processi cognitivi, a partire dalle quali è possibile ipotizzare innovativi percorsi di formazione accademici finalizzati alla didattica della pedagogia rivolta ad insegnanti ed educatori (De Simone, 2016, p. 91).

Pertanto la neurofenomenologia dell'educazione (Strollo 2014a, 2014b; Strollo, Romano 2015) a partire dalle acquisizioni sull'intenzionalità, categoria motore dei processi educativi, e sui processi cognitivi in generale, di stampo fenomenologico, sperimenta nuove vie di didattica e le valuta ispirandosi al metodo dei resoconti in prima persona analizzati secondo un metodo fenomenologico.

4. Un esempio di pratica: il laboratorio di mindfulness all'università

A partire dall'anno accademico 2013/2014 si è cominciato a sperimentare un laboratorio di mindfulness, condotto dalla sottoscritta, rivolto a studenti universitari iscritti al corso di laurea triennale in psicologia, della durata di 6 incontri, all'interno del corso di Pedagogia dei processi di Apprendimento, nell'ambito delle attività del LEPE, Laboratorio di Epistemologia e Pratiche Educative, dell'Università di Napoli Federico II. Laboratorio che è stato replicato negli anni successivi ed esteso agli studenti di psicologia della laurea magistrale, nel corso di Pedagogia Sociale.

Il LEPE, Laboratorio di Epistemologia e Pratiche Educative, è un organismo universitario interdisciplinare, i cui obiettivi sono di modellare un campo, appunto interdisciplinare, di indagine, cercando temi di ricerca innovativi legati all'istruzione, la memoria, le emozioni, le pratiche educative, la cognizione.

Il protocollo Mindfulness a cui si ispira il laboratorio di mindfulness proposto agli studenti, è l'Acceptance and Commitment Therapy (ACT) di Hayes et al. (2006).

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

La scelta di utilizzare il protocollo ACT è stata data innanzitutto dalla considerazione che è un protocollo che utilizza oltre alla meditazione, anche molti altri strumenti, come le metafore o i paradossi ed esercizi esperienziali che possono considerarsi a tutti gli effetti strumenti di lavoro meta-cognitivi e meta-emotivi, promotori quindi di autoriflessività ed autoformazione.

Inoltre è un tipo di protocollo che, lavorando su più dimensioni, sembra riflettere appieno l'idea di una educazione centrata su un concetto di consapevolezza intesa anche in senso etico e politico (Vigilante, 2017).

Infatti i processi su cui si lavora attraverso l'ACT hanno la finalità di coltivare la consapevolezza al fine di compiere azioni più impegnate e responsabili, in linea con i propri valori.

Brevemente alla tabella n. 1 alla tabella n. 6 vengono descritte, incontro per incontro le dimensioni teoriche e le esperienze pratiche che si svolgono durante il laboratorio, incontro per incontro

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Che cos'è la mindfulness - Definizione teorica - Apertura e curiosità versus evitamento esperienziale - Flessibilità versus rigidità - I sei processi fondamentali dell'ACT - L'ACT in una semplice metafora: esercizio esperienziale |
|--|

Tab. 1 - Primo incontro: introduzione teorica e presentazione del laboratorio

- ACT: Acceptance and Commitment Therapy (Hayes et al.) e i sei processi fondamentali dell'ACT
- Contatto con il momento presente
- Defusione
- Accettazione
- Valori
- Azione impegnata
- Sé come contesto
- Lavoriamo con la defusione: fuso, non separato
- Mindfulness come ponte tra mondo del linguaggio e mondo dell'esperienza diretta
- La metafora delle mani come pensieri
- Fattibilità
- L'evitamento esperienziale: la metafora della macchina del problem-solving
- Come l'evitamento esperienziale aumenta la sofferenza?
- Differenza tra tolleranza e l'accettazione
- Estremisti della mindfulness
- Il linguaggio e la mente
- Dove c'è dolore c'è vita

Tab.2 - Secondo incontro: introdurre alla defusione, evitamento esperienziale e controllo dell'agenda

- Defusione
- Notare i pensieri piuttosto che restare intrappolati in essi
- Dove identificare la fusione: ragioni, giudizio, passato, futuro
- Pratiche: scriviamo due o tre giudizi negativi. Sto avendo il pensiero che...
- Canto e voci sciocche
- Lo schermo del computer
- La Ripetizione di Titchener: Limoni, limoni, limoni
- Le metafore del 'lasciare andare'. Permettiamo ai nostri pensieri di andare e venire come:
 - Macchine che passano, procedendo oltre, fuori da casa nostra
 - Nuvole che si muovono lentamente attraverso il cielo
 - Persone che passeggiano sull'altro lato della strada
 - Valigie su un nastro trasportatore
 - Bolle che salgono sulla superficie di uno stagno
 - Onde che si infrangono gentilmente su una spiaggia
 - Uccelli che volano nel cielo
 - Treni che arrivano e partono da una stazione
 - Foglie che gentilmente si sollevano nel vento
- Non funziona! Mito dei pensieri che creano le nostre emozioni
- La normalità del pensiero negativo: l'inevitabilità del confronto
- L'illusione che i nostri pensieri controllino le nostre azioni
- La metafora dei passeggeri sull'autobus
- Fattibilità/pragmatismo: domande utili per pensieri inutili
- Meditazione con musica: il Bolero di Ravel

Tab. 3 - Terzo incontro: la defusione

- L' Accettazione
- ACT non riguarda accettare passivamente la nostra situazione di vita
- Attenzione alla pseudo-accettazione
- Metafora dell'attraversare la palude
- Metafora dei demoni sulla barca
- Metafora dell'interruttore della lotta
- Un lungo esercizio di mindfulness sull'accettazione: osservare, respirare, espandere, consentire, oggettivare, normalizzare, manifestare auto-compassione (prendersi cura), espandere la consapevolezza
- Essere qui e ora: il contatto con il momento presente
- Esercizio: la consapevolezza della mano
- La metafora della macchina del tempo
- Esperienza: il continuum di consapevolezza

Tabella 4 - Quarto incontro: accettazione e contatto con il momento presente

- Pura consapevolezza: il sé come contesto
- Il sé pensante e il sé osservante
- Caratteristiche del sé osservante
- Metafora del cielo e del tempo
- Metafora della scacchiera
- La consapevolezza della mano
- Esercizi esperienziali: ecco dove sono i tuoi pensieri
- Osserva il palcoscenico
- Nota chi sta notando
- Parlare e ascoltare
- L'esercizio dell'osservatore di Hayes
- Lascia andare il tuo sé: esercizio del sé buono/sé cattivo
- Auto-accettazione vs auto-stima
- Auto-accettazione: accrescere il sé osservante versus il sé concettualizzato per una maggiore defusione
- Tecniche meditative: foglie sul ruscello
- Camminata Zen

Tab. 5 - Quinto incontro: il sé come contesto

- Definizione teorica dei valori
- Un esempio di vita: Victor Frankl
- Cosa sono e cosa non sono i valori: valori vs obiettivi
- la metafora della bussola, la metafora dello sciare
- Cosa sono e cosa non sono i valori: valori vs volontà, bisogni, desideri
- La non raggiungibilità dei valori
- La collocazione nel tempo dei valori: hic et nunc
- I valori sono il frutto di una scelta non sottoposta ad una valutazione, indipendente dalle giustificazioni: l'esempio del leone
- I valori non hanno a che fare con virtù, morale ed etica
- Non si possono confondere con emozioni e sentimenti
- Hanno a che fare con la fattibilità, non con una carenza: esempio del voler essere felici
- Scelta ed impegno: esempio dell'amore; metafora del Giardinaggio
- Cinque punti chiave sui valori
- La bacchetta magica: piacere agli altri
- La bacchetta magica: quando l'obiettivo è quello di cambiare gli altri
- Domande utili per individuare i propri valori
- Fantasia guidata: immagina il tuo 80° compleanno
- Individuare il centro del bersaglio: a che punto sto.
- Fare quello che serve: l'azione impegnata
- I tre passi da compiere per intraprendere un'azione impegnata
- Ostacoli all'azione e come approntarli: l'antidoto alla F.I.F.A. è il D.A.R.E.

Tab. 6 - Sesto incontro: il contatto con i propri valori e l'azione impegnata

All'inizio del primo incontro viene richiesta agli studenti la compilazione di un diario di bordo, incontro per incontro, che narri l'esperienza della pratica mindfulness sia in aula che a casa. Sul diario di bordo si chiede di trascrivere il tipo di pratica effettuato e di narrare l'esperienza della partecipazione al laboratorio, e di come esso si inserisce all'interno della propria vita. L'intento di utilizzare uno strumento narrativo dell'esperienza è nell'ottica di considerare la narrazione come dispositivo per 'fare significato' (Bruner, 2002), fornendo agli studenti uno strumento in più di auto-consapevolezza, rafforzando ulteriormente l'intento educativo-formativo della pratica proposta (Striano 2002).

Conclusioni

Le pratiche di mindfulness descritte nel presente lavoro sembrano rientrare appieno nel ventaglio di tecniche di cura sui così ben descritte da Franco Cambi, che le colloca, occupando oggi uno spazio assai rilevante in filosofia, in pedagogia, in psicoterapia, etc., su quel fronte formativo-individuale che da circa quarant'anni, cercando di affrontare l'aporia tecnica/soggetto dell' Homo faber+technologicus odierno, richiamano all'impegno a resistere, da parte di un soggetto divenuto sempre più sfuggente, plurale, disperso, alla propria dissoluzione, con impegno ed incisività (Cambi, 2010).

Questo fronte appartiene a una pedagogia filosofica a connotazione pratica, a una pedagogia del soggetto che lavora, contro la Tecnica, sul vissuto interiore e l'intimità coscienziale del soggetto.

E il laboratorio di mindfulness descritto si colloca all'interno di questa cornice.

Il collegarsi ai propri valori attraverso gli esercizi proposti offre la possibilità di una lettura della propria bussola molto più stabile, permettendo una maggiore motivazione ad agire nella direzione di tali valori, verso una vita ricca e significa-

tiva, non secondo gli standard della nostra cultura materialista, ma secondo quello che è importante per ciascun individuo. In questo modo è possibile promuovere processi di responsabilità. E

«il legame tra responsabilità (che implica già, in sé, la libertà), comunicazione (che rende interiorizzata la *societas*) e solidarietà (che fa della società una comunità in cammino) ci offre il paradigma di un'etica democratica significativa per quella 'terza trasformazione' (Dahl, 1990) della democrazia, in cui siamo collocati, che dobbiamo vivere, che dobbiamo attrezzarci a gestire 'abitandola' in modo costruttivo, critico e ricostruttivo al tempo stesso, disponendoci secondo un percorso metodologico interpretativo, aperto e sperimentale al tempo stesso» (Cambi, 2006, p. 110).

Tutto questo ha un preciso significato pedagogico, collocando l'attività proposta agli studenti all'interno di pratiche educative volte a promuovere una pedagogica che fornisce all'etica stessa uno statuto pedagogico.

Infatti secondo Cambi «l'etica c'è in quanto si fa e che si fa solo attraverso un impegno pedagogico, formativo e trasformativo da rilanciare in modo costante» (Cambi, 2006, *ibidem*).

Riferimenti bibliografici

- Baer, R. A., Carmody, J., & Hunsinger, M. (2012). Weekly change in mindfulness and perceived stress in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Clinical Psychology*, 68(7), 755-765. doi:10.1002/jclp.21865.
- Barnes, S., Brown, K., Krusemark, E., Campbell, W., & Rogge, R. D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. *Journal of Marital & Family Therapy*, 33(4), 482-500. doi:10.1111/j.1752-0606.2007.00033.x.
- Birnie, K., Speca, M., & Carlson, L. E. (2010). Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 26(5), 359-371. doi:10.1002/smi.1305
- Black DS, Milam J, Sussman S. (2011). Sitting meditation interventions among youth: A review of treatment efficacy. *Pediatrics*;124, 532-41.
- Block-Lerner, J., Adair, C., Plumb, J. C., Rhatigan, D. L., & Orsillo, S. M. (2007). The Case for Mindfulness-Based Approaches in the Cultivation of Empathy: Does Nonjudgmental, Present-Moment Awareness Increase Capacity for Perspective-Taking and Empathic Concern?. *Journal of Marital & Family Therapy*, 33(4), 501-516.
- Brand, S., Holsboer-Trachsler, E., Naranjo, J., & Schmidt, S. (2012). Influence of mindfulness practice on cortisol and sleep in long-term and short-term meditators. *Neuropsychobiology*, 65(3), 109-118. doi:10.1159/000330362.
- Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.
- Burg, J. M., Wolf, O. T., & Michalak, J. (2012). Mindfulness as self-regulated attention: Mindfulness Training 63 Associations with heart rate variability. *Swiss Journal of Psychology/Schweizerische Zeitschrift Für Psychologie/Revue Suisse De Psychologie*, 71(3), 135-139. doi:10.1024/1421-0185/a000080.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo: Tra aduldità e scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2008b). L'epistemologia pedagogica oggi. *Studi sulla formazione*, 1, 157-163.
- Chiesa, A., Brambilla, P., & Serretti, A. (2010). Functional neural correlates of mindfulness meditations in comparison with psychotherapy, pharmacotherapy and placebo effect. Is there a link?. *Acta Neuropsychiatrica*, 22(3), 104-117. doi:10.1111/j.1601-5215.2010.00460.x.
- Dahl, R.A. (1990). La democrazia e i suoi critici. In Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo: Tra aduldità e scuola*. Roma-Bari: Laterza.

- Harris, R. (2009). *ACT Made simple: An Easy-To-Read Primer on Acceptance and Commitment Therapy*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Hayes, S.C., Luoma, J.B., Bond, F.W., Masuda, A., Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment therapy: Model, processes and outcomes, *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1-25.
- Hodgins, H. S., & Adair, K. C. (2010). Attentional processes and meditation. *Consciousness & Cognition*, 19(4), 872-878. doi:10.1016/j.concog.2010.04.002.
- Jha, A. P., Stanley, E. A., Kiyonaga, A., Wong, L., & Gelfand, L. (2010). Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity and affective experience. *Emotion*, 10, 54-64. doi: 10.1037/a00184.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: mindfulness meditation in every day life*. Hyperion, New York. Tr. It. (1997). *Dovunque tu vada ci sei già. Una guida alla meditazione*. Milano: Tea.
- Menzies, H. (2005). *No time: Stress and the crisis of modern life*. Vancouver: Douglas & McIntyre.
- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18, 176-186. doi: 10.1016/j.concog.2008.12.008.
- Neck, H.M., Greene, P.G., Brush, C.G. (2014). *Teaching Entrepreneurship: A Practice-Based Approach*. Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Palmer, P. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rainone, A. (2012). La mindfulness. Il non fare, l'accettare e il fare consapevole. *Cognitivismo Clinico*, 9,2,135-150.
- Ramsey, V. J., and Fitzgibbons, D. E. (2005). Being in the classroom. *Journal of Management Education*, 29(2), 333-56.
- Rubia, K. (2009). The neurobiology of meditation and its clinical effectiveness. *Biological Psychology*, 82, 1-11.
- Semple, R. J. (2010). Does mindfulness meditation enhance attention? A randomized controlled trial. *Mindfulness*, 1(2), 121-130. doi:10.1007/s12671-010-0017-2.
- Striano, M. (2002). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Strollo, M. R. (2014a). *Scrivere l'autobiografia musicale Dal ricordo volontario al ricordo spontaneo*. Milano: Franco Angeli.
- Strollo, M. R. (2014b). La formazione degli insegnanti in chiave pedagogica. Un percorso neuro-fenomenologico. *Educational Reflective Practices*, 146-164, doi: 10.3280/ERP2014-001009.
- Strollo, M. R., Romano, A. (2015). Reflection and intentionality for teachers and educators in a neurophenomenological key, p. 6648-6657. In: (a cura di): L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres, *INTED2015 Proceedings 9th International Technology, Education and Development Conference. INTED PROCEEDINGS, IATED Academy*, Madrid, 2-4 marzo.
- Teasdale, J. D., Segal, Z., & Williams, J.M.G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? *Behaviour Research and Therapy*, 33, 25-39.
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Ridgeway, V. A., Soulsby, J. M., Lau, M. A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by Mindfulness based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical psychology*, 68, 4, 615-623.
- Vigilante, A. (2017). *A scuola con la mindfulness*: Firenze: Terra Nuova.
- Villemure, C., & Bushnell, M. (2002). Cognitive modulation of pain: How do attention and emotion influence pain processing? *Pain*, 95(3), 195.
- Waters, L., Barsky, A., Ridd, A., & Allen, K. (2014). Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the effect of Meditation Interventions in Schools. *Educational Psychology Review*, 27, 103-134.
- Way, B., Creswell, J., Eisenberger, N., & Lieberman, M. (2010). Dispositional mindfulness and depressive symptomatology: Correlations with limbic and self-referential neural activity during rest. *Emotion*, 10(1), 12-24.

