

La Mindfulness per la formazione professionale: perché coltivare la consapevolezza? Mindfulness for professional formation: why should we nurture awareness?

Mariarosaria De Simone

Università Federico II, Napoli - mariarosaria.desimone3@unina.it

ABSTRACT

With the globalization of cognitive technologies we risk, while emphasizing a vision of man that favours attention to the internal conditions of our psycho-physical functioning to the detriment of the socio-relationship dimension, of distorting the vision that originated the practices of awareness, in particular the oriental matrix Buddhism, where beside the 'proper awareness' there is also the 'proper action'.

Indeed, the widespread and often indiscriminate appropriation of mindfulness techniques by organizations and developers of formative programs has led to conflicts and tensions between the fundamental principles of awareness practices and the pragmatic 'priorities' of productivity linked to the employee development programs. All this, with the risk of promoting McMindfulness training processes (Purser and Loy, 2013), based on the commodification of the present moment, formative processes that, excessively focusing "on the inside", could feed less and less 'radical' or critical gazes that evaluate the way in which the external conditions shape the inner and psychic lives of people, looks ready for action.

Con la globalizzazione delle tecnologie cognitive si corre il rischio, enfatizzando una visione dell'uomo che privilegia un'attenzione alle condizioni interne del nostro funzionamento psico-corporeo a scapito della dimensione socio-relazione, di snaturare la visione in cui hanno avuto origine le pratiche di consapevolezza, in particolare il buddismo di matrice orientale, dove accanto alla 'retta consapevolezza' c'è anche sempre la 'retta azione'.

L'appropriazione diffusa e spesso indiscriminata di tecniche mindfulness da parte di organizzazioni e sviluppatori di programmi formativi ha portato, infatti, a conflitti e tensioni tra i principi fondamentali delle pratiche di consapevolezza e le pragmatiche 'priorità' di formazione legate alla produttività che intenzionano i programmi di sviluppo dei dipendenti. Questo con il rischio di promuovere processi formativi McMindfulness (Purser e Loy, 2013), basati sulla mercificazione del momento presente, processi formativi che, focalizzandosi eccessivamente "sul dentro", potrebbe nutrire sempre meno 'sguardi' più radicali o critici che valutino il modo in cui le condizioni esterne danno forma alle vite interiori e psichiche delle persone, sguardi pronti all'azione.

KEYWORDS

Contemplative Pedagogy, Mindfulness, Professional Formation, Critical Reflexivity, Awareness Practices.

Pedagogia Contemplativa, Mindfulness, Formazione Professionale, Riflessività Critica, Pratiche di Consapevolezza.

1. Introduzione

Negli ultimi anni le pratiche di meditazione e consapevolezza di origine buddista si stanno diffondendo in molti contesti laici, da quelli clinici e lavorativi, a quelli educativi e formativi. Questa svolta piuttosto improvvisa nella lunga storia della meditazione buddista è stata promossa dallo studio scientifico delle pratiche contemplative, che ha dato loro un maggior sostegno epistemico e scientifico al di fuori del Buddismo e le ha rese popolari in tutto il mondo. Si è osservato così, in quest'ultimo periodo, un percorso di ricerca che ha visto, oltre la secolarizzazione delle pratiche di consapevolezza di matrice buddista nel contesto della psicoterapia, il fiorire, in ambito neuroscientifico e neurofenomenologico, di numerose evidenze scientifiche circa la loro efficacia, evidenze che confermano le potenzialità di tali pratiche nel promuovere processi riflessivi e disciplina dell'attenzione. Potenzialità che sembrano poter assicurare alle pratiche di consapevolezza un posto privilegiato in tutti i contesti educativi in cui si voglia promuovere uno sviluppo globale ed integrato della persona.

Gli sforzi ben intenzionati di secolarizzare la mindfulness, fornire prove per la sua efficacia al fine di ottenere credibilità scientifica per introdurla a pubblici più ampi se da un lato potrebbe rappresentare un punto di forza, dall'altro però, «corre il rischio di impoverire il ricco contributo che le pratiche contemplative situate all'interno di un più ampio quadro etico, quale quello in cui hanno avuto origine, potrebbero dare alla formazione umana e all'educativo» (De Simone, 2018, p. XII).

La Mindfulness, sembra infatti, soprattutto nel contesto americano, essere diventata una sorta di brand di un'industria che estende il suo braccio, cercando di accaparrarsi quanti più ambiti possibili, dai servizi sanitari a tutti i livelli di istruzione (Hyland 2011a, Williams & Kabat-Zinn 2013). La crescita esponenziale e l'ampio consenso populista delle nozioni di mindfulness hanno prodotto, come valutato criticamente da Purser e Loy (2013), la diffusione di numerosi programmi 'McMindfulness'. Come osservano con ironia non dissimulata i due autori «la crescente popolarità della mindfulness la ha trasformata in un prodotto industriale estremamente lucroso. Consulenti esperti di business che promuovono sessioni di allenamento alla consapevolezza promettono un miglioramento nell'efficienza lavorativa, riduzione dell'assenteismo e un progressivo aumento delle 'soft skills', abilità così cruciali per il successo professionale»¹.

Con la globalizzazione delle tecnologie cognitive si corre il rischio quindi, enfatizzando una visione dell'uomo che privilegia un'attenzione alle condizioni interne del nostro funzionamento psico-corporeo a scapito della dimensione socio-relazione, di snaturare la visione in cui hanno avuto origine le pratiche di consapevolezza, cioè in particolare il buddismo di matrice orientale, dove accanto alla 'retta consapevolezza' c'è anche sempre la 'retta azione' (De Simone, 2016).

Non tenendo in giusta considerazione questa visione, ad esempio intendendo le pratiche mindfulness come in grado, come ci suggerisce Goleman (1996), di aiutarci a controllare razionalmente le nostre emozioni 'distruttive' come la rabbia, si corre il rischio, in una idea di perfettibilità umana fuorviante rispetto all'intenzionalità originaria, di cooptarle come semplici strategie di coping.

A tal proposito Hyland (2015), criticando la pesante eredità storica della forma-

1 https://www.huffingtonpost.com/ron-purser/beyond-mcmindfulness_b_3519289.html?guc-counter=1

zione professionale nel replicare forme di stratificazione sociale e subordinazione agli studi accademici (Hyland 2002; Richardson 2007), denuncia una grave trascuratezza della dimensione etica e valoriale quale fondamenta dell'istruzione e della formazione professionale (Hyland 2011b; Winch 2000), trascuratezza che risulta davvero sorprendente data la centralità della preparazione alla vita lavorativa come finalità ultima del sistema educativo, dalla scuola all'università. Essendo infatti uno degli obiettivi più importanti nella formazione professionale la promozione di un 'giusto' atteggiamento di fondo verso il lavoro (Jarrett, 1991), che si dovrebbe tradurre in una filosofia dell'educazione in cui «il 'lavoro è, e deve sempre essere un ingrediente della vita buona' tale che una 'vita senza lavoro sarebbe sempre meno buona di una vita che lo contiene' (Warnocks, 1977, p. 144), Fish (1993) ha denunciato la natura 'moralmente povera' (p. 10) di molta formazione professionale, a cui gioverebbe una maggiore enfasi, di matrice deweyana, sul «pieno significato intellettuale e sociale di una vocazione» (Dewey, 1966, p. 316). Alla luce di questa concezione più espansiva di formazione professionale, che incorpori valori sociali, morali, estetici e affettivi, un certo numero di studiosi suggeriscono l'utilità di strutturare programmi che includano tali valori sia nei mezzi che nei fini dei curricula vocazionali (Hyland, 1999, 2002; Pring, 1995; Winch, 2000). Sono così in via di sperimentazione e sviluppo numerose proposte in tale direzione, come ad esempio nel contesto australiano (James, 2010) o in quello tedesco (Bienengrüber, 2014), così come si assiste alla ricerca e sviluppo di programmi educativi basati sulla mindfulness, declinati in tal senso, nella formazione professionale (Hyland 2011b, 2014) e nei contesti lavorativi (Chaskalson 2011, Glomb et al., 2011).

Tuttavia, l'appropriazione diffusa e spesso indiscriminata di tecniche mindfulness da parte di organizzazioni e sviluppatori di programmi formativi ha portato a conflitti e tensioni tra i principi fondamentali delle pratiche di consapevolezza e le pragmatiche 'priorità' di formazione legate ai programmi di sviluppo dei dipendenti (Hyland, 2015). In via preliminare all'esame di tali questioni, sarebbe utile offrire un resoconto sulle origini e lo sviluppo della mindfulness negli ultimi anni.

2. La mindfulness nei contesti educativi: apprendimento professionale o mercificazione del momento presente?

Le pratiche mindfulness devono il loro successo soprattutto al lavoro di Kabat-Zinn (1990) che ha sviluppato un programma di riduzione dello stress (MBSR) nel suo lavoro alla Massachusetts Medical School nel 1979. Da allora gli studi di Kabat-Zinn e collaboratori (Kabat-Zinn, 2005; Segal, Williams & Teasdale, 2002; Williams & Kabat-Zinn, 2013; Williams et al., 2007) hanno suscitato notevole interesse sull'utilizzo delle pratiche mindfulness per una vasta gamma di settori, tra cui il contesto scolastico, quello carcerario, gli ambienti di lavoro e gli ospedali, oltre alle ampie applicazioni in psicologia, psicoterapia, istruzione e medicina (Baer, 2006).

Intendendo con il termine 'mindfulness' una pratica volta a «prestare attenzione in modo particolare al momento presente: con intenzione e 'senza giudizio' in modo da alimentare 'una maggiore consapevolezza, chiarezza, e accettazione della realtà nel qui-ed-ora'. [...]. Tale pratica, che si tratti di respirare o camminare meditando o di dare piena attenzione non giudicante alle attività quotidiane, può offrire un 'percorso potente per liberarci e tornare in contatto con la nostra saggezza e vitalità'» (Kabat-Zinn, 1994, pp. 4-5).

Allo stesso modo la definizione di mindfulness di Williams et al. (2007, p. 48) mette in evidenza le caratteristiche attive, evolutive ed educative di tale pratica, notando come la presenza mentale sia 'intenzionale', ossia preoccupata a coltivare

la presenza nel qui-ed-ora per fare scelte consapevoli nella realtà, 'esperienziale', focalizzandosi direttamente sull'esperienza del momento presente piuttosto che lasciarsi influenzare da contenuti di pensiero, e 'non-giudicante', permettendoci di vedere le cose come sono attraverso un lavoro di definizione critica dei nostri pensieri, sentimenti e percezioni.

Siegel (2007) ha inoltre suggerito come al centro delle pratiche di consapevolezza vi sia l'abilità, insegnabile, a produrre processi riflessivi, processi promotori altresì di resilienza. Tali pratiche, infatti, educando all'apertura piuttosto che all'evitamento di stati difficili, sostituendo la ruminazione con l'osservazione basata sulla curiosità e la gentilezza e la riflessione su pensieri e sentimenti al posto dei processi di giudizio e la tendenza a 'etichettare i fenomeni' (Siegel, 2007, pp. 216-225), sembrano essere in grado di promuovere calma e stabilità, integrando emisfero destro e sinistro del cervello. Essendo, infatti, l'emisfero sinistro collegato al linguaggio e alla logica e quello destro alla gestione delle emozioni, Siegel cerca di mostrare come il pensiero di tipo riflessivo coltivato nelle pratiche di consapevolezza sia in grado di favorire coerenza ed integrazione neurale. Un elemento cruciale in grado di favorire tale processo sembra essere dovuto all'uso delle etichette per descrivere gli stati emotivi interni nella pratica consapevole, «aiutandoci a bilanciare le nostre menti, non costringendole in visioni dall'alto verso il basso. Impariamo così che ciò che prima sembrava una sensazione immutabile e angosciante ora può essere osservato e notato e possiamo tornare più prontamente ad uno stato di equilibrio. Questa è l'essenza di uno stile affettivo flessibile» (Siegel, 2007, pp. 226-227).

A tal riguardo Siegel (2010) ha recentemente proposto un termine nuovo per tale attitudine: 'mindsight', intendendolo come capacità della mente umana di percepire sé e gli altri, attraverso una sorta di attenzione focalizzata che permette di vedere il funzionamento interno della nostra mente. Capacità che ci consentirebbe di uscire dai nostri schemi rigidi, dal cosiddetto 'pilota automatico' che continua a ripetere comportamenti radicati e risposte abituali pur di dominare le emozioni al fine di gestirle e di non sentirsene sopraffatti (De Simone, 2016, p. 21). Ad esempio un approccio *mindight-based* distingue tra l'espressione "sono arrabbiato", che è una sorta di limite in quanto auto-definizione, e l'espressione "mi sento arrabbiato", che suggerisce la capacità di percepire e riconoscere un'emozione. Questo approccio, che per Siegel sembra essere l'abilità di base che sottende quella che chiamiamo intelligenza emotiva e sociale, e che ci permette di osservare il nostro funzionamento 'interno' e di accettarlo, disimparando e riapprendendo attraverso l'esperienza, così da lasciarlo andare ed infine trasformarlo, comincia a farci intravedere l'enorme potenziale educativo delle pratiche di consapevolezza. Attraverso le tecniche usuali, come l'attenzione al respiro, il movimento consapevole o, in effetti, qualsiasi tecnica che ci aiuti ad insegnare alla nostra mente inquieta ed errante a prestare attenzione 'all'esperienza di prestare attenzione' è possibile ridurre la ruminazione inutile e l'evitamento esperienziale nelle nostre vite mentali, aiutandoci a disattivare il 'pilota automatico' per periodi sempre più lunghi.

Si tratta di un passaggio dal fare all'essere: «spesso è necessario calcolare le conseguenze future dell'attività che stiamo svolgendo relativamente agli obiettivi. Di conseguenza, nella modalità del fare, la mente spesso viaggia verso il futuro o ritorna al passato, e l'esperienza è quella di essere nella maggior parte del tempo non realmente 'qui' nel momento presente. Al contrario, nella modalità dell'essere, la mente non ha 'nulla da fare, nessun posto dove andare' e quindi ci si può

dedicare esclusivamente all'elaborazione dell'esperienza momento per momento» (Segal, Williams e Teasdale, 2002, p. 73).

Ma le basi etiche e attitudinali della pratica indicano anche che la consapevolezza «non consiste solo nel prestare 'più' attenzione, ma piuttosto nel coltivare un tipo 'diverso' e più saggio di attenzione» (Williams et al. 2007, p. 99). La capacità di generare compassione, apertura e 'abilità introspettiva' (Goleman, 2003) attraverso la meditazione, è stata supportata neuroscientificamente, a tal proposito, in esperimenti di laboratorio con meditatori che sono stati esaminati attraverso rilevazioni EEG e RM.

Le ricerche sull'utilizzo delle pratiche mindfulness nelle scuole e nelle università tendono a confermare questi risultati, esistendo numerose evidenze scientifiche che dimostrano l'utilità e i benefici di tale approccio per numerosi aspetti del processo educativo. Sulla base del lavoro svolto in alcune università americane, solo per fare un esempio, Schoeberlein e Sheth (2009) elencano una vasta gamma di benefici promossi dall'uso delle pratiche di consapevolezza, sia per gli insegnanti, come il miglioramento dell'attenzione focalizzata e della reattività alle esigenze degli studenti, o il miglioramento del clima della classe, che per gli studenti, come il rafforzamento dell'attenzione e della concentrazione, la riduzione dell'ansia e una migliore gestione sociale ed emotiva.

Dati confermati anche da un progetto sperimentale su vasta scala condotto da Kuyken et al. (2013), dove è stato approfondito l'impatto dell'allenamento alla consapevolezza in uno studio che ha coinvolto un totale di 522 giovani tra 12 e 16 anni in 12 scuole secondarie.

Data la crescente evidenza empirica sull'efficacia dei programmi basati sulla mindfulness nei contesti educativi, era solo una questione di tempo prima che tali approcci trovassero spazio nella formazione e sviluppo dei dipendenti. Chaskalson (2011), a tal proposito, esaminando principalmente l'efficacia di programmi di formazione aziendali basati sulla mindfulness nel promuovere l'Intelligenza Emotiva (EI) (Goleman, 1996) a livello di gestione e di leadership, osserva innanzitutto il legame tra EI, piuttosto che capacità puramente cognitive come l'esperienza tecnica, e buone prestazioni, lavoro di squadra, pensiero creativo, leadership e abilità di innovazione in diversi contesti lavorativi. Per poi, proseguendo nella ricerca, analizzare come i programmi di formazione basati sulla mindfulness possano contribuire, attraverso il promuovere processi intuitivi, di concentrazione ed empatia, allo sviluppo dell'Intelligenza Emotiva. Non senza però il riconoscere le difficoltà in termini di costi e fatica di proporre programmi di formazione mindfulness nei luoghi di lavoro, dove, molto spesso tali programmi tendono ad essere utilizzati principalmente per sviluppare abilità e caratteristiche legate alla produttività, e dove la domanda fondamentale diventa: può la consapevolezza aumentare i profitti? Sembra quindi che ci sia poco spazio per la coltivazione longitudinale di valori e tratti in armonia con le componenti etiche e attitudinali della consapevolezza in tali contesti (Hyland, 2015, p. 232). Per avere un impatto duraturo su tirocinanti e dipendenti, le strategie di consapevolezza dovrebbero infatti fare parte integrante della formazione professionale continua di tutto il personale e delle pratiche di lavoro generali.

3. Conclusioni

Le pratiche di consapevolezza potrebbero rientrare appieno nel bagaglio di ‘tecnologie cognitive’ così fondamentali per promuovere flessibilità e attenzione nel mondo complesso e liquido nel quale, sempre più, ci troviamo immersi.

Soprattutto il mondo del lavoro reclama un tipo di formazione professionale programmata in tal senso.

Capacità di flessibilità, innovazione, adattamento e mobilità sono sempre più richieste dal mondo del lavoro e valutate come fondamentali nella politica educativa. Allo stesso tempo le esperienze di precarietà e incertezza che derivano dai cambiamenti nelle condizioni di lavoro vengono sfruttate per massimizzare presumibilmente l’efficienza sul posto di lavoro (De Simone, 2018, p. 18).

Occorre quindi riflettere, qualunque sia il motivo, o la confluenza di motivi, circa l’interesse e l’utilità delle pratiche mindfulness, sui modi in cui esse, in particolare nei contesti aziendali e educativi, tendano ad essere strutturate senza, ad esempio, considerare come la ‘spiritualità capitalista’ estenda i meccanismi di mercato e la razionalità economica al dominio delle credenze umane, del desiderio, della vita soggettiva e dell’esperienza vissuta (De Simone, 2018, p. 19).

Per tale motivo non si può dimenticare che una pedagogia di tipo contemplativo propone una visione della formazione attenta alle dimensioni sia intellettuali che emotive degli studenti, promuovendo quindi uno sviluppo di tipo ‘integrato’. Secondo Roeser e Peck (2009) essa mira a favorire la “crescita personale e la trasformazione sociale, attraverso la coltivazione della consapevolezza cosciente e la volontà, in un contesto etico-relazionale”. E questo tipo di visione, che origina dal contesto di matrice buddista, non può essere trascurata in nessun contesto in cui tali pratiche vengano proposte, compreso, e direi soprattutto, quello della formazione professionale. Altrimenti si corre il rischio di promuovere, come ci suggerisce Hyland (2015) processi formativi *McMindfulness* (Purser e Loy, 2013), basati sulla mercificazione del momento presente.

In particolare, nei contesti di formazione professionale, l’utilizzo della *mindfulness* è rivolta esplicitamente alla gestione delle ‘condizioni interne’, ad alleviare e mitigare sintomi di stress, ansia, depressione o *burn-out* che paradossalmente sono sviluppati dai contesti lavorativi stessi se non ci si interroga criticamente su di essi e su come incarnano gli ambienti ‘patologizzanti’ contemporanei (De Simone, 2018, p. 20).

Il focalizzarsi ‘sul dentro’, infatti, potrebbe comportare che gli ‘sguardi’ più radicali o critici che valutano il modo in cui le condizioni esterne danno forma alle vite interiori e psichiche delle persone ricevano sempre meno peso. Sguardi che risulta quanto mai urgente nutrire, per connettere la ‘retta’ visione con la ‘retta’ azione, con un approccio pedagogico intrinsecamente connesso ad una visione politica e programmaticamente trasformativa della realtà sociale.

Riferimenti bibliografici

- Baer, R. A. (2006). *Mindfulness-based Treatment Approaches*. San Diego, CA: Elsevier
- Bienengraber, T. (2014). Moral Development in Business Education – Social Conditions Influencing Moral Judgement Competence. *Journal of Vocational Education and Training* 66 (3), 406–427.
- Chaskalson, M. (2011). *The Mindful Workplace*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- De Simone, M. (2018). L’autoconsapevolezza tra Oriente e Occidente. Una prospettiva pedagogica. RILETTURE, ISBN: 978-88-207-6820-1.

- De Simone, M. (2016). *Coltivare la presenza. La mindfulness nei contesti educativi*. Napoli: Luciano Editore. ISBN 978-88-6026-000-0.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Fish, D. (1993). Uncertainty in a Certain World: Values, Competency-based Practice and the Reflective Practitioner. *Journal of the National Association for Values in Education and Training VIII*, 7–12.
- Glomb, T. M., Duffy, M.K., Bono, J.E. & Yang, T. (2011). Mindfulness at Work. *Research in Personnel and Human Resources Management* 30, 115–157.
- Goleman, D. (2003). *Destructive Emotions: How can We Overcome Them?* [A Scientific Dialogue with the Dalai Lama Narrated by Daniel Goleman]. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.
- Hyland, T. (2015). McMindfulness in the workplace: vocational learning and the commodification of the present moment. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(2), 219-234, DOI: 10.1080/13636820.2015.1022871
- Hyland, T. (2014). Reconstructing Vocational Education and Training for the 21st Century: Mindfulness, Craft, and Values. *Sage Open* 4 (1), 1–15.
- Hyland, T. (2011a). *Mindfulness and Learning*. Dordrecht: Springer.
- Hyland, T. (2011b). Mindfulness, Therapy and Vocational Values: Exploring the Moral and Aesthetic Dimensions of Vocational Education And Training. *Journal of Vocational Education and Training* 63 (2), 129–141.
- Hyland, T. (2002). On the Upgrading of Vocational Studies: Analysing Prejudice and Subordination in English Education. *Educational Review*, 54 (3), 287-296
- Hyland, T. (1999). *Vocational Studies, Lifelong Learning and Social Values*. Aldershot: Ashgate.
- Jarrett, J. L. (1991). *The Teaching of Values: Caring and Appreciation*. London: Routledge.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to Our Senses*. London: Piatkus.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Mindfulness Meditation for Everyday Life*. London: Piatkus.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living*. London: Piatkus.
- Kuyken, W., K., Weare, O. C., Ukoumunne, R., Vicary, N., Motton, R., Burnett, C., Cullen, S., Hennelly, & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: Non-randomised Controlled Feasibility Study. *The British Journal of Psychiatry* 203, 126–131.
- Pring, R. (1995). *Closing the Gap: Liberal Education and Vocational Preparation*. London: Hodder & Stoughton.
- Purser, R., Loy, D. (2013). Beyond McMindfulness. *Huffington Post*: https://www.huffingtonpost.com/ron-purser/beyond-mcmindfulness_b_3519289.html?guccounter=1 (Visite: 12/03/2019)
- Richardson, W. (2007). Perspectives on Vocational Education and Training in Post-War England. *Journal of Vocational Education and Training* 59 (3), 273–277.
- Roeser RW, & Peck SC (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44, 119-136.
- Schoeberlein, D. & Sheth, S. (2009). *Mindful Teaching and Teaching Mindfulness*. Boston, MA: Wisdom.
- Segal, Z. V., Williams, J.M. & Teasdale, J.D. (2002). *Mindfulness-based Cognitive Therapy*. New York: Guildford Press.
- Siegel, D.J. (2010). *Mindsight: The New Science of Personal Transformation*, Random House. Trad. It Mindsight. La nuova scienza della trasformazione personale, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2011.
- Siegel, D. J. (2007). *The Mindful Brain*. New York: W.W. Norton.
- Warnock, M. (1977). *Schools of Thought*. London: Faber & Faber.
- Williams, J. M. G. & Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness: Diverse Perspectives on its Meaning. Origins and Applications*. Abingdon: Routledge.
- Williams, J. M., Teasdale, J., Segal, Z. & Kabat-Zinn, J. (2007). *The Mindful Way through Depression*. London: The Guilford Press.
- Winch, C. (2000). *Education, Work and Social Capital*. London: Macmillan.

