

Contemplative practices for the formation of educators and trainers

Le pratiche contemplative per la formazione di educatori e formatori

Mariarosaria De Simone^a

^a *Università di Napoli "Federico II"*, mariarosaria.desimone3@unina.it

Abstract

This work has examined in depth how the contemplative practices, such as the mindfulness meditation, might be helpful with educators and trainers formation. Said practices could capitalize on the emerging neurophenomenological perspective of the embodied cognition and on the importance that the latter gives to one's lived experience. This perspective might be very useful if linked to a critical professional formation.

Keywords: mindfulness; critical pedagogy; embodied cognition theory; neurophenomenology; contemplative practices.

Abstract

Il presente lavoro ha cercato di approfondire il modo in cui le pratiche contemplative, come ad esempio la meditazione mindfulness, possano rappresentare un modo per poter lavorare alla formazione di educatori e formatori facendo tesoro della prospettiva emergente, in ambito neurofenomenologico, della teoria della cognizione incarnata e dell'importanza da essa attribuita al radicamento dell'individuo nell'esperienza. Una prospettiva che potrebbe presentarsi di estrema utilità se messa a servizio di una formazione professionale in chiave critica.

Parole chiave: mindfulness; pedagogia critica; teoria della cognizione incarnata; neurofenomenologia; pratiche contemplative.

1. L'incontro tra neuroscienze cognitive e pedagogia: l'*embodied theory*

Negli ultimi anni si sta assistendo, in ambito scientifico, ad un proficuo dialogo tra fenomenologia, neuroscienze e scienze cognitive (Gallagher, 2005; Gallagher & Zahavi, 2009), dialogo che ha portato a delimitare una zona di confine teorico il cui approfondimento promette importanti ricadute in chiave educativa e didattica: l'*embodied theory*.

Il proliferare infatti di ricerche sulla cognizione incarnata sembra rappresentare la nascita di una prospettiva che ha messo in secondo piano buona parte delle tradizionali teorie sulla cognizione sociale riguardanti la rappresentazione della conoscenza, come la teoria della mente (Premack & Woodruff, 1978) e la teoria della simulazione (Gallese & Goldman, 1998), così come il presupposto alla base delle tradizionali teorie sulla cognizione sociale, ovvero che le menti degli altri siano inaccessibili. Secondo Gallagher (2008), ad esempio, non abbiamo bisogno di simulare o rappresentare ciò che gli altri hanno in mente per riuscire a comprenderli, possiamo infatti averne accesso attraverso modalità più corporee, primarie e dirette. Il momento stesso della percezione gioca già un ruolo importante nel processo di comprensione degli altri, poiché entro l'atto percettivo già possiamo cogliere il significato di quello che percepiamo, senza bisogno di ulteriori passaggi inferenziali o interpretazioni (Gallagher, 2008). Sebbene non esista una sola teoria *embodied* ma ne esistono di differenti, dove alcune privilegiano la dimensione del corpo e dell'azione ed altre danno importanza all'esperienza e alla percezione, è anche vero che tali teorie si sono affermate negli ambiti disciplinari più disparati, come la neuropsicologia (Caruana & Borghi, 2013) o come, ad esempio, l'area di studi sull'*embodied communication*. Quest'ultima si occupa di studiare le condizioni che rendono possibile rintracciare nel corpo le radici della comunicazione (Allwood, 2008), dimensione che si collega a sua volta agli studi che evidenziano come l'uso linguistico di particolari metafore, quali espressione di significati condivisi, sia modellato dalle sensazioni vissute dal corpo (Lakoff & Johnson 1999). Anche se al momento l'ambito di ricerca più promettente sembra risultare quello neurofenomenologico, ed in particolare la neurofenomenologia dell'educazione, che di seguito descriveremo.

Ambito di ricerca che gioverebbe moltissimo alla progettazione didattica, soprattutto a scuola dove, come sottolinea Gomez Paloma (2013), l'*embodied cognition* non si è ancora sufficientemente affermata, nonostante i vantaggi dell'apprendimento esperienziale sarebbero del tutto evidenti e i contesti formativi ne potrebbero trarre grandi benefici: "L'esperienza corporea, quale campo esistenziale e pragmatico di manifestazione del vivente nel quale la cognizione non è semplicemente *eseguita* bensì *agita (enacted)*, rappresenta un campo di studio estremamente interessante anche per le sue ricadute concrete sul piano operativo" (Francesconi, 2011, p. 181).

La teoria dell'*embodied mind* di Varela, Thompson e Rosch (1991), frutto di una lunga collaborazione interdisciplinare ed internazionale tra scienziati, è la realizzazione di un progetto ambizioso che, prendendo il via dalla premessa della teoria dell'autopoiesi (Maturana & Varela, 1980), "ridefinisce gli obiettivi e le finalità delle nostre scienze, cercando di portare l'uomo, oltre che fuori dal laboratorio, dentro se stesso, anche scientificamente" (Mele, 2010, p. 49).

Secondo gli autori dell'*embodied mind* c'è un solo modo per conoscere la mente: riconsiderando il senso dell'esperienza vissuta, emotiva e culturale, cioè viscer-

cognitiva, che nasce sempre dal nostro corpo, in una modalità attraverso la quale facciamo esperienza dei meccanismi fisiologici che fanno di noi quello che siamo: “only one world exists for us: the one we are experiencing by these physiological processes that make us what we are”¹ (Thompson & Varela, 2001, p. 418).

Difatti, tra i vari temi a disposizione per indagare il possibile incontro tra pedagogia e scienze neurocognitive all'interno della prospettiva embodied, quello della corporeità e della cognizione corporea appare un'area molto promettente per il futuro. In particolare, vale la pena qui introdurre brevemente le potenzialità in ambito educativo delle pratiche contemplative, in particolare per la formazione di educatori e formatori.

2. Le pratiche mindfulness per coltivare la consapevolezza

La concezione embodied-enattiva della conoscenza e l'importanza da essa attribuita al radicamento dell'individuo nell'esperienza vissuta attraversa trasversalmente la cornice teorica con cui è possibile osservare la pratica mindfulness, che sembra rappresentare una via regia per affinare la percezione del processo della mente, che è embodied nei nostri corpi ed embedded nelle nostre relazioni (Mele, 2010).

Ma che cosa si intende per mindfulness?

Dalla meta-analisi di Baer (2012) si evince una definizione abbastanza articolata del termine mindfulness, come di un insieme di azioni che riguardano molteplici aspetti del funzionamento mentale e che possono ricondursi tutte al loro effetto ultimo, ovvero alla capacità di stare nel presente.

Abbiamo, dunque, a che fare con una definizione operativa, che coinvolge una molteplicità di funzioni cognitive interconnesse con altrettante funzioni riguardanti l'attivazione e la regolazione emozionale.

Nello specifico, la mindfulness, in ambito cognitivista, è stata definita come una forma di “insight metacognitivo o consapevolezza metacognitiva” intesa come processo attraverso cui gli stati mentali, sotto forma di pensieri, emozioni sensazioni, sono vissuti in maniera decentrata (Teasdale et al., 2000; Teasdale, Segal & Williams, 1995). “Tale definizione non corrisponde quindi alla dimensione del costrutto di metacognizione che riguarda la capacità di riflettere sui propri stati mentali e di ‘criticarli’ (la conoscenza metacognitiva secondo Teasdale et al., 1995). Essa fa riferimento piuttosto all'esperienza metacognitiva (Teasdale, 1999), nei termini di una modalità di relazione con i propri pensieri, emozioni e sensazioni corporee del momento caratterizzata dal decentramento e dalla disidentificazione, [*per cui si vivono i propri stati mentali come stati transitori, prodotti di una mente che può osservarli, e non come fatti, nda*]” (De Simone, 2016, p. 20).

A sostenere l'efficacia della meditazione mindfulness oggi sono proprio le neuroscienze, e le nuove scoperte scientifiche in tale direzione sono incoraggianti.

Infatti, forse non tutti sanno che il Dalai Lama, da anni, incontra regolarmente i più autorevoli esponenti del mondo della fisica, della biologia, della psicologia, della neurologia, per approfondire le proprie conoscenze e cercare un incontro fra scienza occidentale ed antico sapere orientale, per consentire la comprensione della realtà e

¹ "Esiste solo un mondo per noi: quello che stiamo vivendo attraverso questi processi fisiologici che ci rendono ciò che siamo" (trad. propria).

promuovere il benessere delle persone all'insegna del mutuo rispetto fra scienziati e buddismo (De Simone, 2016, p. 46). Ciò ha dato luogo al Mind and Life Institute, un'organizzazione indipendente, not for profit, un progetto di ricerca, che coinvolge praticanti di meditazione buddhista e autorevoli studiosi.²

Volutamente si usa il termine “meditazione mindfulness” perché esistono protocolli mindfulness, come l'Acceptance and Commitment Therapy (ACT), in cui la meditazione formale è solo uno dei molteplici modi di apprendere le abilità di mindfulness di base come defusione, accettazione e contatto con il momento presente (Harris, 2009), insieme a 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 auto riflessività ed auto formazione.

La mindfulness è una delle tecniche, proposte da Varela e collaboratori (Lutz, Lachaux, Martinerie & Varela, 2002), che consente una regolazione del vissuto somato-psichico che si realizza soprattutto attraverso la permanenza attenta nella sensazione corporea, volta a contestualizzare l'emergere discontinuo della consapevolezza umana, rispetto al corpo e nel corpo, rispetto alle interazioni e alla società ma anche alla mente stessa.

Il concetto di mindfulness, proposto dagli autori, si riferisce al fatto che la filosofia buddhista considera la mente non come entità astratta o particolare organo che controlla il corpo e il comportamento ma piuttosto, come un processo dinamico, di cui possiamo diventare consapevoli e che possiamo esperire proprio nel rapportarci agli altri e nel vivere quotidiano. Le tecniche di mindfulness, se praticate, conducono la mente ad osservare se stessa nel suo perpetuo divenire, in modo tale da trasformare l'impermanenza e il continuo divenire quasi in una nuova forma di libertà (De Simone, 2016, p. 80). E la visione profondamente non dualistica del pensiero orientale ci può aiutare a guardare alla relazione mente-corpo sintetica e non riduttiva, come una processualità dinamica di cui possiamo divenire consapevoli e che possiamo esperire proprio nel rapportarci agli altri e nel vivere quotidiano: “La mente è, quindi, embodied nei nostri corpi ed embedded nelle nostre relazioni e le tecniche di *awareness meditation*, ideate per affinare la percezione di questo processo, sono volte al recupero di questa consapevolezza che potremmo definire del qui-e-ora corporeo-relazionale” (Mele, 2010, p. 66). A tal proposito le pratiche meditative, essendo volte a riportare la mente all'interno di una dialettica contestuale e circolare, permettono innanzitutto di ridimensionare la tendenza a ricercare priorità universali di natura eidetica o mentale, di matrice sempre teorica. Oltre a disciplinare l'attitudine che abbiamo ad astrarre ed a intellettualizzare la nostra condizione di esseri umani, abituando la mente ad osservare se stessa nel suo perpetuo divenire. Si tratta di un processo che permette di trasformare l'impermanenza e il continuo divenire quasi in una nuova forma di libertà, restituendo l'esperienza mentale agli aspetti pragmatici del vivere, al contesto personale ed

² Studiosi tra i quali ricordiamo Richard Davidson, psicologo e psichiatra nel Laboratory for Affective Neuroscience della University of Wisconsin-Madison; Francisco Varela, recentemente e prematuramente scomparso, neurobiologo ed epistemologo cileno, ultimamente dirigeva a Parigi il gruppo di ricerca “Dinamiche dei sistemi neuronali” del laboratorio di neuroscienze e Brain Imaging del Cnrs (National Institute for Scientific Research) presso l'ospedale universitario della Salpêtrière e insegnava scienze cognitive ed epistemologia all'École Polytechnique; Paul Ekman, ricercatore all'Università di California nell'ambito delle emozioni e delle espressioni facciali; Daniel Goleman, autore del famoso libro “Intelligenza Emotiva, che cos'è e perché può renderci felici” (1996) e moltissimi altri.

interpersonale che sono embodied nelle strutture delle nostre comunità (De Simone, 2016, p. 94).

Sembrirebbe quindi che la pratica mindfulness, attraverso una visione della relazione mente-corpo sintetica e non riduttiva, come un processo dinamico di cui possiamo divenire consapevoli e che possiamo esperire proprio nel rapportarci agli altri e nel vivere quotidiano, lavorando sul recupero di una consapevolezza che potremmo definire del “qui e ora corporeo-relazionale”, rappresenterebbe il punto di partenza per restituire l’esperienza mentale agli aspetti pragmatici del vivere, al contesto personale ed interpersonale che sono embodied nelle strutture delle nostre comunità. E da qui si incomincia ad intuirne la promettente potenzialità educativa.

3. La pratiche mindfulness per formatori ed educatori: una formazione per un approccio neurofenomenologico in chiave critica

Esistono ormai numerosissime ricerche in campo educativo che prendono in considerazione la mindfulness in ambito formativo, spaziando dal benessere ai processi di apprendimento e che prendono in considerazione quindi l’efficacia di una formazione mindfulness sui livelli di benessere, il rendimento scolastico, la competenza sociale ed emozionale degli studenti a partire dalla scuola dell’infanzia fino alla carriera universitaria, così come esiste in letteratura tutto un filone di ricerche che prendono in considerazione l’utilizzo delle pratiche mindfulness nella formazione di futuri psicologi, medici, insegnanti ed in generale professionisti nella relazione di aiuto al fine di gestire lo stress legato a tale ambito e utilizzare le tecniche apprese durante il loro futuro lavoro³. In tale direzione Shapiro, Oman, Thoresen, Plante e Flinders (2008), confrontando, in un campione di studenti di college di salute mentale, al pre-test e post-test, un gruppo di controllo e due gruppi di soggetti sottoposti a due differenti tipi di interventi di mindfulness (Mindfulness-Based Stress Reduction-MBSR di Kabat-Zinn ed Eight Point Program di Easwaran) hanno riscontrato, per entrambi i gruppi sperimentali, una riduzione nella percezione dello stress e nella ruminazione mentale.

Gwozd (2010), partendo da una revisione della letteratura al fine di validare la sua proposta di integrare le pratiche di consapevolezza nei programmi di formazione in psicologia clinica, pratiche utili a fornire le competenze per affrontare i fattori di stress della formazione, e attraverso questa esperienza di cura di sé strutturata ed efficace, migliorare anche le abilità cliniche a lungo termine dei tirocinanti, riporta, da un sondaggio fatto agli studenti in psicologia, risultati incoraggianti da parte dei partecipanti a sostegno dell’inserimento di un corso di consapevolezza come parte del curriculum formativo.

Tarrasch (2015) è andato, nella sua ricerca, nella stessa direzione. Partendo dal fatto che durante i programmi di training per divenire insegnanti e counselor, gli studenti sono esposti a livelli relativamente alti di stress, così come più tardi durante il loro lavoro, l’autore ha sviluppato un corso di formazione di due semestri al fine fornire teorie, ricerche sulla meditazione di consapevolezza, la formazione sulle tecniche auto-formative, e indicazioni sulla didattica nel campo di tali tecniche rivolte ai bambini. L’analisi qualitativa riassunta nella ricerca ha prodotto tre tematiche principali connesse

³ Per un approfondimento al riguardo si veda De Simone (2016), in particolare pp. 95-128.

al training di mindfulness per gli studenti: la maggior parte degli studenti non aveva avuto precedenti esperienze di meditazione e ha segnalato difficoltà all'inizio del training. Si è verificato inoltre un cambiamento da parte degli studenti nei confronti nella relazione con i propri pensieri, accettandoli in modo più compassionevole. Infine si è rilevata una maggiore consapevolezza nei confronti dei propri pensieri, sentimenti e comportamenti, una riduzione percezione dello stress, e una migliore qualità del sonno. Lo studio suggerisce come le pratiche di consapevolezza possano essere introdotte con successo in ambienti accademici tradizionali ed integrate come parte del programma del corso al fine di migliorare la salute mentale personale dei futuri professionisti e la loro capacità di trasmettere i benefici della meditazione ai loro futuri allievi e/o clienti.

De Vibe et al. (2013), eseguendo una analoga ricerca, hanno riportato, soprattutto tra gli studenti di sesso femminile di medicina e psicologia, significativi miglioramenti rispetto alle proprie difficoltà mentali, allo stress per lo studio, al benessere soggettivo e alla consapevolezza, dopo aver partecipato al programma mindfulness MBSR.

In tale direzione si muovono, per le loro ricerche, anche altri autori: Rogers (2013a; 2013b), Boellinghaus, Jones e Hutton (2013), McKenzie, Hased e Gear (2012), Flook, Goldberg, Pinger, Bonus e Davidson (2013), Felver, Doerner, Jones, Kaye e Merrell (2013), Meijer, Korthagen e Vasalos (2009), Dobkin e Hutchinson (2013).

L'area di studi che però in questa sede ci serve prendere in considerazione è quella neurofenomenologica al servizio di una formazione professionale in chiave critica.

Le sperimentazioni condotte a partire da un'ottica neurofenomenologica possono infatti suggerire 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.

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.

Si tratta di un tipo di approccio che, a mio avviso, ben si coniuga nell'ambito della cosiddetta *contemplative pedagogy*, movimento 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 inserita nella società, considerando la dimensione intellettuale, emotiva e spirituale come fonti di apprendimento ugualmente importanti.

La pedagogia contemplativa, così come accade in ambito neurofenomenologico, accanto a tradizionali approcci accademici "in terza persona" incoraggia quindi un approccio "critico in prima persona", basato sull'esperienza pratica con tecniche e metodi mindfulness volti a fornire una comprensione integrata del ruolo del pensiero e dell'esperienza contemplativa nella società e sugli individui che le costituiscono.

La neurofenomenologia, pertanto, già oggetto di studio negli ultimi anni nell'ambito della filosofia della scienza (Thompson, Lutz & Cosmelli, 2005) e della filosofia dell'educazione (Hart, 2008; McInerney, 2010; 2013; Pastena & Minichiello, 2015) oltre a contribuire ad una più matura riflessione teorica e critica sui processi educativi, potrebbe consentire di rintracciare nuove vie nell'ambito della pratica didattica. In questo

contesto si colloca l'uso della mindfulness nella formazione universitaria degli insegnanti e degli educatori (De Simone, Romano & Strollo, 2014; De Simone & Strollo, 2014) in quanto strumento in grado di formare i professionisti dell'educazione ad una riflessione metacognitiva maggiormente critica.

Il problema è di natura squisitamente educativa. Si rende necessario formare gli individui a raffinare le proprie qualità di osservazione e rendicontazione dell'esperienza vissuta e tale obiettivo può essere raggiunto attraverso vari metodi come la mindfulness (Lutz & Thompson, 2003, p. 33) che consentirebbe di accedere ad aspetti dell'esperienza che rimarrebbero inosservati e non disponibili per un rapporto verbale.

Risulta evidente come la finalità ultima di questo tipo di lavoro con formatori ed educatori rientri nel quadro di una pedagogia critica in grado di promuovere una professionalità riflessiva (Schön, 1993; Striano, 1999; 2001).

A tal proposito, considerando che i principi di base della pedagogia critica, di cui il lavoro di Freire ne rappresenta uno dei fondamenti, riguardano, innanzitutto, il responsabilizzare rispetto ad una partecipazione democratica al proprio processo educativo (Freire, 1970) e riconoscendo anche come le condizioni materiali e le esperienze vissute sia dagli studenti che dagli insegnanti formano direttamente il come ed il cosa si può sapere, piuttosto che vedere la conoscenza come storicamente prodotta e culturalmente situata (Darder, Baltodano & Torres, 2003, p. 12), un'esperienza interessante che ha cercato di integrare la mindfulness all'interno della pedagogia degli oppressi (Freire, 1970) è rappresentata dal lavoro di Beth Berila. La studiosa, infatti, attingendo alla formazione mindfulness e ad insegnamenti sulla giustizia sociale ha approntato un metodo grazie al quale poter lavorare, secondo i principi della pedagogia anti-oppressiva, nei college e nelle aule universitarie. Secondo l'autrice le discussioni in aula sull'oppressione e la diversità possono risultare difficili, per cui un approccio consapevole permetterebbe agli studenti di esplorare le proprie esperienze con compassione e di impegnarsi nella ricerca fondamentale per confrontarsi con le proprie convinzioni profonde e i propri sistemi di valori. In un suo recente libro Berila (2015) fornisce consigli pratici per approfondire l'apprendimento secondo la pedagogia degli oppressi, affrontando situazioni difficili, e spiegando le pratiche di consapevolezza da utilizzare in aula con gli studenti. Secondo l'autrice questa integrazione tra pratiche contemplative e pedagogia degli oppressi rappresenta un terreno fertile, in quanto la pedagogia contemplativa utilizza pratiche che permettono una profonda introspezione sul significato, sull'etica e su finalità e valori (Vittoria, De Simone & Strollo, 2018). Incoraggiando infatti la riflessione sulla nostra esperienza interna così come la nostra interdipendenza con gli altri, così come avviene per gran parte dei metodi della pedagogia degli oppressi, la pedagogia contemplativa sfida l'oggettivismo e l'empirismo dell'apprendimento tradizionale, suggerendo che c'è molto di più da imparare di quello che consentono il privilegio della conoscenza razionale e dei metodi scientifici. Senza screditare il valore della prima, "la pedagogia contemplativa rivela un ricco potenziale di introspezione che aiuta a coltivare la profondità dei nostri cuori con un occhio verso una maggiore sostenibilità [...]. Proprio come l'istruzione analitico tradizionale traina gli studenti nel mettere in discussione e percepire nel discernimento sfumature della propria esperienza. Quando si tratta di conoscere oppressione, io sostengo che, l'una senza l'altra sia in ultima analisi inefficace, sia per capire come funziona l'oppressione che per disimpararla" (Berila, 2015, p. 36). Berila da anni è impegnata nella formazione sia degli insegnanti che degli studenti sull'utilizzo delle pratiche contemplative come lavoro sull'oppressione. Questa integrazione sembra apparire fondamentale in quanto consentirebbe agli studenti di

integrare ed incarnare pienamente le lezioni di “anti-oppressione”, partendo innanzitutto dai fondamenti teorici secondo cui le pratiche contemplative dovrebbero essere considerate come saggezza incarnata, utili allo sviluppo dell’empatia verso sé stessi e gli altri. Oltre a rappresentare degli strumenti di comprensione volti a disimparare l’“oppressione interiorizzata”, coltivando la compassione. Infatti, l’oppressione, secondo Berila, è presente nel nostro corpo, nei nostri cuori, nelle nostre menti. Per cui, se chiediamo ai nostri studenti di conoscere l’oppressione soltanto a livello concettuale, ci mancano i 2/3 del viaggio. La mindfulness ci aiuta a smantellare i sistemi di oppressione innanzitutto perché essa non funziona, appunto, solo a livello intellettuale, ma è dolorosa e incarnata.

4. Conclusioni

Nel quadro di un approccio neurofenomenologico alla formazione si è cercato di intendere l’utilità di un percorso mindfulness come preparatorio, per la sua concezione embodied-enattiva della conoscenza e per l’importanza da essa attribuita al radicamento dell’individuo nell’esperienza vissuta, ad una presa di consapevolezza del proprio sé che, sotto forma di pensieri, emozioni, sensazioni, entra tutto intero in gioco nel processo formativo.

Questo lavoro di consapevolezza agita, fondamentale per la professionalizzazione di educatori e formatori può poi essere esplicitata attraverso ulteriori strategie come la scrittura diaristica, i laboratori autobiografici e molteplici pratiche che consentono il rispecchiamento della propria esperienza, la sua acquisizione metacognitiva, la sua revisione critica (Striano, 2001).

Le pratiche contemplative sembrerebbero quindi, a tutti gli effetti, poter apportare un contributo significativo all’attuale dibattito internazionale sui modelli formativi e sui profili professionali più rispondenti ai bisogni emergenti dai contesti educativi contemporanei che, partendo da una preliminare riflessione pedagogica sulla natura dell’agire educativo nella sua complessità (Striano, 2001), compresa la dimensione embodied-enattiva, non può non prendere in considerazione la promozione di una formazione fondata su pratiche che promuovano una razionalità riflessiva intesa come processo euristico e critico, inerente all’agire in oggetto.

A tal proposito alcuni aspetti su cui lavora, ad esempio, l’ACT di Hayes, Strosahl e Wilson (1999/2013), come l’accettazione della propria esperienza emotiva e senso-percettiva e la defusione dai propri contenuti di pensiero, non sono fini a se stessi, ma sono visti quanto piuttosto come un modo per innescare azioni basate sui propri valori, individuati in maniera riflessiva, promuovendo modelli di comportamento intenzionalmente responsabili.

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, soprattutto educative, quale si prefigge di studiare e promuovere il presente lavoro. Tanto più che la pratica mindfulness 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.

Infatti, la pedagogia contemplativa e la pedagogia critica, soprattutto quella emancipatrice di origine freiriana hanno molti principi simili, compreso il riconoscimento che la conoscenza è contestuale, il focus sulla natura generativa delle pratiche di insegnamento, l'abbracciare molteplici prospettive e il riconoscimento di come la "vita della mente" sia inevitabilmente connessa ai nostri corpi (Berila, 2015; Langer, 1997).

In tale direzione le pratiche contemplative potrebbero essere di estremo aiuto nella formazione di educatori e formatori, in quanto, attraverso strumenti "incarnati", permettono di districare il senso delle proprie esperienze, a prescindere dalle costruzioni sociali che si imparano lungo il corso della vita. Questo tipo di lavoro critico promuove un processo di emancipazione che appare fondamentale se si vuole, come educatori, progettare il proprio lavoro in maniera intenzionalmente responsabile, e non essendo "agiti" da un'implicita pedagogia "ingenua" (Bruner, 1992). È a partire infatti da una riflessione sulle proprie convinzioni, sul proprio "habitus" che è possibile comprendere l'esperienza educativa ri-significandola alla luce di prospettive più consapevoli ed intenzionalmente orientate (Baldacci, 2010).

Bibliografia

- Allwood, J. (2008). Dimensions of Embodied Communication-towards a typology of embodied communication. In I. Wachsmuth, M. Lenzen, & G. Knoblich (eds.), *Embodied communication in humans and machines* (pp. 257-284). Oxford: Oxford University Press.
- Baer, R.A. (2012) (a cura di). *Come funziona la mindfulness. Teoria, ricerca, strumenti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e modello in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista. *Education, sciences and society*, 1(1), 65-75.
- Berila, B. (2015). *Integrating mindfulness into anti-oppression pedagogy: Social justice in higher education*. New York: Routledge.
- Boellinghaus, I., Jones, F.W., & Hutton, J. (2013). Cultivating self-care and compassion in psychological therapists in training: The experience of practicing loving-kindness meditation. *Training and Education in Professional Psychology*, 7(4), 267-277.
- Bruner, J.S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri (Original work published 1990).
- Caruana, F., & Borghi, A. (2013). Embodied Cognition: una nuova psicologia. *Giornale Italiano di Psicologia*, 1, 23-48.
- Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R.D. (2003). *The critical pedagogy reader*. New York: Routledge.
- De Simone, M. (2016). *Coltivare la presenza. La mindfulness nei contesti educativi*. Napoli: Luciano.
- De Simone, M., Romano, A., & Strollo, M.R. (2014). Mindfulness in University Education: a pilot study. *ICERI2014 Proceedings: 7th International Conference of Education, Research and Innovation*, 6036-6044. Siviglia: IATED Academy.

- De Simone, M., & Stollo, M.R. (2014). Tale of Experience Mindfulness University. *EDULEARN14 Proceedings: 6th International conference on education and new learning technologies*, 4724–4734. Barcellona: IATED Academy.
- De Vibe, M., Solhaug, I., Tyssen, R., Friberg, O., Rosenvinge, J.H., Sorlie, T., & Bjorndal, A. (2013). Mindfulness training for stress management: a randomized controlled study of medical and Psychology students. *BMC Medical Education*, 13(107).
- Dobkin, P.L., & Hutchinson, T.A. (2013). Teaching mindfulness in medical school: where are we now and where are we going? *Medical Education*, 47(8), 768–779.
- Felver, J.C., Doerner, E., Jones, J., Kaye, N.C., & Merrell, K.W. (2013). Mindfulness in school psychology: applications for intervention and professional practice. *Psychology in the Schools*, 50(6), 531–547.
- Flook, L., Goldberg, S.B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R.J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind Brain and Education*, 7(3), 182–195.
- Francesconi, D. (2011). Pedagogia e neuroscienze cognitive in dialogo. L'esempio dell'esperienza corporea. *Formazione & Insegnamento*, 9(1), 179–184.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Herder and Herder.
- Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. New York, NY: Oxford University Press.
- Gallagher, S. (2008). Direct perception in the intersubjective context. *Consciousness and Cognition*, 17(2), 535–543. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1053810008000342?via%3Dihub> (ver. 15.12.2018).
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2009). *The Phenomenological Mind*. Milano: Raffaello Cortina Editore (Original work published 2008).
- Gallese, V., & Goldam, A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mind reading. *Trend in cognitive sciences*, 2(12), 493–501.
- Goleman, D. (1996). *L'intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied cognitive science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Nuova Cultura.
- Gwozd, L.A. (2010). *A proposal to incorporate mindfulness practices into clinical psychology training*. Antioch University, New England.
- Harris, R. (2009). *ACT Made simple: an easy-to-read primer on Acceptance and Commitment Therapy*, Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Hart, T. (2008). Interiority and education: Exploring the neurophenomenology of contemplation and its potential role in learning. *Journal of Transformative Education*, 6(4), 235–250.
- Hayes, S.C., Strosahl, K.D., & Wilson, K.G. (2013). *ACT. Teoria e pratica dell'Acceptance and Commitment Therapy*. Milano: Raffaello Cortina (Original work published 1999).

- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Methaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langer, E. (1997). *The Power of Mindful Learning*. Boston, MA: Da Capo Press.
- Lutz, A., & Thompson, E. (2003). Neurophenomenology integrating subjective experience and brain dynamics in the neuroscience of consciousness. *Journal of consciousness studies*, 10(9-10), 31–52.
- Lutz, A., Lachaux, J.-P., Martinerie, J., & Varela, J.F. (2002). Guiding the study of brain dynamics by using first-person data: Synchrony patterns correlate with ongoing conscious states during a simple visual task. *Proceedings of the National Academy of Sciences Feb 2002*, 99(3), 1586–1591. <https://doi.org/10.1073/pnas.032658199> (ver. 15.12.2018).
- Maturana, H.R., & Varela, F.J. (1980). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living* (Vol. 42). Dordrecht: D. Reidel.
- McInerney, R.G. (2010). Oz never did give nothing to the scarecrow: neurophenomenology and critical pedagogy. *Phenomenology & Practice*, 4(1), 68–87.
- McInerney, R.G. (2013). Neurophenomenological praxis: its applications to learning and pedagogy. In S. Gordon (ed.), *Neurophenomenology and its applications to psychology* (pp. 25-60). New York, NY: Springer.
- McKenzie, S.P., Hassed, C.S., & Gear, J.L. (2012). Medical and psychology student's knowledge of and attitudes towards mindfulness as a clinical intervention. *Explore: The Journal of Science and Healing*, 8(6), 360–367.
- Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J., & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 297–308.
- Mele, S. (2010). *La relazione mente-corpo. Embodiment, mindfulness, neurofenomenologia*. Padova: Libreriauniversitaria.it edizioni.
- Pastena, N., Minichiello, G. (2015). Neuro-phenomenology and Neurophysiology of Learning in Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2368–2373. International Conference on New Horizons in Education, INTE 2014, 25-27 Giugno 2014, Paris, France.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences, special issue: Cognition and Consciousness in Nonhuman Species*, 1(4), 515–526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512> (ver. 15.12.2018).
- Rogers, H.B. (2013a). Mindfulness meditation for increasing resilience in college students. *Psychiatric Annals*, 43(12), 545–548.
- Rogers, H.B. (2013b). Koru: Teaching mindfulness to emerging adults. *New Directions for Teaching and Learning*, 134, 73–81.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Shapiro, S.L., Oman, D., Thoresen, C.E., Plante, T.G., & Flinders, T. (2008). Cultivating mindfulness: effects on well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 64(7), 840–862.

- Striano, M. (1999). *Quando il pensiero si racconta*, Milano: Booklet.
- Striano, M. (2001). *La “razionalità riflessiva” nell’agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Strollo, M.R. (2014a). La formazione degli insegnanti in chiave pedagogica. Un percorso neuro-fenomenologico. *Educational Reflective Practices, 1*, 146–164.
- Strollo, M. R. (2014b). Reconstruct the texture: The professional epistemology between formal, non-formal and informal learning. In *EDULEARN 14. Proceedings of 6th International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcellona, July 7th-9th, 2014*, 4591–4601. Madrid: IATED Academy.
- Strollo, M.R., & Romano, A. (2015). Reflection and intentionality for teachers and educators in a neurophenomenological key. *INTED2015 Proceedings: 9th International Technology, Education and Development Conference*, 6648–6657. Madrid: IATED Academy.
- Tarrasch, R. (2015). Mindfulness meditation training for graduate students in educational counseling and special education: a qualitative analysis. *Journal of Child and Family Studies, 24*(5), 1322–1333.
- Teasdale, J.D. (1999). Metacognition, Mindfulness and the Modification of Mood Disorders. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 6*(2), 146–155.
- 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*(1), 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.
- Thompson, E., & Varela, F.J. (2001). Radical embodiment: neural dynamics and consciousness. *Trends in Cognitive Sciences, 5*(10), 418–425.
- Thompson, E., Lutz, A., & Cosmelli, D. (2005). Neurophenomenology: An introduction for neurophilosophers. In A. Brook & K. Akins (eds.), *Cognition and the brain: The philosophy and neuroscience movement* (pp. 40-97). New York and Cambridge: Cambridge University Press.
- Varela, F.J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind. Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vittoria, P., De Simone, M., & Strollo, M.R. (2018). “Contempl-action”: contemplative pedagogy and critical pedagogy as reflexivity practices promoting education for social action. *INTED 2018 Conference Proceedings: Rethinking Learning in a Connect Age. 12th International Technology, Education and Development Conference, 5-7 Marzo, Valencia, Spain*.