

SAGGI – ESSAYS

LA PRESENZA “RITROVATA”
FORIERA DI APERTURA AL FUTURO:
SPUNTI PER UNA PEDAGOGIA DELLA RESISTENZA

THE “NEWFOUND” PRESENCE
HERALD OF OPENING TO THE FUTURE:
CUES FOR A PEDAGOGY OF RESISTANCE

di Mariarosaria De Simone (Università di Napoli “Federico II”)

Forse il dono più grande del periodo post-pandemico che ci troviamo a vivere è il recupero di una presenza che prima davamo per scontata, non mediata esclusivamente dallo schermo dei nostri strumenti digitali. Si ritorna gradualmente “in presenza”: a scuola, al lavoro, in palestra, al ristorante. Occorre però fare i conti con quello che abbiamo vissuto, con la crisi che abbiamo attraversato e in particolare dare valore educativo a questa dimensione “ritrovata”, si auspica definitivamente. A tal proposito ci si soffermerà sull’opportunità, quanto mai attuale, di promuovere, in chiave problematicista, modelli educativi che, come quelli che si ispirano alla pedagogia contemplativa, lavorano non solo sulla qualità della presenza nel qui-ed-ora, un tempo costitutivamente dialogico finalmente ritrovato, un tempo da nutrire di senso di vita e di bellezza, ma che altresì educano, focalizzandosi sulle capacità di risolvere, eticamente, i problemi individuali, sociali, collettivi, a una proiezione responsabile verso il futuro.

Perhaps, the greatest gift of the post-pandemic period that we are living is the recovery of a presence that we used to take for granted, not exclusively mediated by the screen of our digital tools. We are gradually coming back “to presence”: to school, to work, to the gym, to the restaurant. However, we have to deal with what

we have experienced, with the crisis that we have gone through and, specifically, we have to give educational value to this “rediscovered” dimension, hoping that it’s definitive. In this regard, we will focus on the opportunity, more timely than ever, to promote, in a problematic key, educational models that, like those inspired by contemplative pedagogy, work not only on the quality of the presence in the here-and-now, a time constitutively dialogic finally rediscovered, a time to be nourished with sense of life and beauty, but that they also educate, focusing on the ability to ethically resolve individual, social, collective problems, to a responsible projection towards the future.

1. Introduzione

«Consapevolezza è l'accettazione cosciente ed equilibrata dell'esperienza presente.

Non è più complicato di così.

È un aprirsi al momento presente per riceverlo, piacevole o spiacevole che sia, così com'è, senza afferrarlo per prenderlo, senza respingerlo per rifiutarlo».

Sylvia Boorstein, *È più facile di quanto credi*

Durante il secondo semestre dello scorso anno accademico, e dunque ancora in modalità DaD causa Covid19, imperterrita nel perseguire e preservare, memore dell'esperienza dell'anno precedente di lockdown totale, la dimensione laboratoriale ed esperienziale del mio Corso di Pedagogia dei processi di apprendimento all'Università di Napoli Federico II, durante l'incontro del “mercoledì” dedicato al lavoro con le pratiche *mindfulness*, è capitata un'esperienza “stra-ordinaria”, che probabilmente vale la pena riportare come *incipit* della presente riflessione.

Dopo aver praticato un esercizio di meditazione volto alla promozione della consapevolezza della presenza nel qui-ed-ora, al momento della condivisione in gruppo, una studentessa ci ha descritto

la sua esperienza, narrandoci soprattutto il momento in cui, durante la meditazione, ha focalizzato l'attenzione su un quadro appeso alla parete della stanza da cui in quel momento era collegata, spiegandoci quello che aveva provato nel vederlo "come se" in realtà fosse stata la prima volta, non avendolo mai in realtà guardato se non con gli occhi dell'abitudine, come un oggetto che era sempre stato lì, appeso al muro, un oggetto comprato dai suoi genitori, un souvenir di viaggio e niente più.

Mentre descriveva la sua esperienza, con il quadro appeso alle sue spalle, sembrava quasi che l'oggetto prendesse vita attraverso la narrazione attenta ed emozionata della studentessa: i colori vivi, le forme, le impressioni senso-percettive e le emozioni suscitate, i ricordi evocati.

Se dunque lavorare sulla "mente del principiante" (*shoshin* in giapponese) – pratica che rappresenta una parte essenziale di molte tradizioni buddhiste e Zen (Suzuki, 1994) nonché uno dei pilastri fondamentali della *mindfulness* (Kabat-Zinn, 2005) volta a promuovere la capacità di guardare e vivere il mondo con un atteggiamento di apertura, ricettività e disponibilità ad apprendere (Goodman, 2005) –, ha permesso alla nostra studentessa di cogliere il bello nell'ordinario in condizioni niente affatto ordinarie quali quelle in cui ci ha costretto la pandemia c'è da chiedersi cosa si può fare adesso.

Cosa si può fare per la studentessa che a settembre scorso, con il ritorno dei primi appelli d'esame in presenza, quasi in lacrime per la commozione, ha esclamato: «Che emozione, cara Prof, vederla finalmente dal *vivo!*».

Cosa si può fare adesso per lei e per tutte/i le/i nostre/i studentesse/i che piano piano ritornano in aula, recuperando coordinate psico-corporee e socio-culturali a lungo negate, e ormai trasformate inesorabilmente dalla pandemia?

È innegabile come l'esperienza pandemica abbia portato in primo piano la necessità e l'urgenza di un cambiamento di paradigma (Kuhn, 1969) nei contesti educativi tale da promuovere pratiche centrate su processi responsabilizzanti e di responsabilizzazione che permettano agli studenti il passaggio da una prospettiva

autocentrata e passiva (Morin, 2000), a un approccio eterocentrato generativo, declinato sempre più in chiave solidaristica, attraverso l'offerta di un nuovo alfabeto di pratiche generative volte a favorire l'incontro tra persone, problemi e soluzioni (Vecchiato, 2019).

Lungo questa direzione cercheremo di riflettere sull'opportunità, quanto mai attuale, di promuovere, in chiave problematicista, modelli educativi che, come quelli che si ispirano alla pedagogia contemplativa, lavorano non solo sulla qualità della presenza nel qui-ed-ora, un tempo costitutivamente dialogico finalmente ritrovato, un tempo da nutrire di senso di vita e di bellezza, modelli che altresì educano, focalizzandosi sulle capacità di risolvere, eticamente, i problemi individuali, sociali, collettivi, a una proiezione responsabile verso il futuro.

2. La consapevolezza problematizzante

«L'uomo è un animale impigliato
nelle reti di significati che egli stesso ha tessuto».
Clifford Geertz, *Interpretazione di culture*

Prima di entrare nel vivo della nostra riflessione è d'obbligo descrivere, in maniera certamente non esaustiva e rimandando altrove¹ ulteriori approfondimenti sull'argomento, cosa intendiamo per pratiche *mindfulness* e pedagogia contemplativa.

Il termine "mindfulness" deriva dalla contrazione di "mindful awareness", che potrebbe essere tradotto in italiano come "attenzione consapevole". Tale contrazione risulta a sua volta una traduzione della parola "Sati" in lingua Pali, il cui significato è quello di "consapevolezza pura" o "attenzione nuda". "Sati" fa in primo luogo riferimento a uno stato di presenza mentale, ma allo stesso tempo rimanda al verbo "Sarati" che vuol dire "ricordare". Nella

¹ Per una analisi delle origini e dello sviluppo storico della *Mindfulness* e delle pratiche Buddiste finalizzate alla contemplazione si rimanda al volume De Simone, 2016 e ai seguenti articoli: De Simone, 2015; 2017.

tradizione buddista, in cui tale concetto trova le sue radici, lo sviluppo di *Sati* permette perciò da una parte di

mantenere una pura attenzione sulle proprie emozioni, intenzioni, pensieri e parole, dall'altra di ricordare i propri pensieri ed azioni e le loro conseguenze su di sé e sugli altri al fine di progredire sulla strada dell'etica (Rainone, 2012, p. 136).

Nelle moderne applicazioni in contesti pedagogici e di cura la pratica *mindfulness*, di cui la meditazione ne è soltanto un aspetto, svuotato, non senza problemi², della visione da cui trae le sue radici, ossia il buddhismo di matrice orientale, e ricontestualizzata, integrandola con le recenti tecniche e conoscenze scientifiche tanto da parlare oggi di “scienza contemplativa”³, in chiave moderna nel contesto occidentale viene definita da Kabat-Zinn (1994/1997) come «il processo di prestare attenzione in modo particolare: intenzionalmente, in maniera non giudicante, allo scorrere dell'esperienza nel presente momento dopo momento» (p. 16).

E proprio dall'ambito scientifico ci vengono prove a supporto dell'efficacia delle pratiche *mindfulness* nei contesti educativi, nel lavorare su vari aspetti dello sviluppo e dell'educazione della persona, da quello cognitivo a quello emotivo, da quello fisico a quello interpersonale⁴, prove che spiegano i motivi per cui tali

² Per una riflessione critica sull'utilizzo “sradicato” delle pratiche *mindfulness* nei contesti occidentali si faccia riferimento a De Simone, 2018.

³ La scienza contemplativa si può considerare come un movimento all'interno del più ampio campo della scienza che fa un salto oltre il materialismo scientifico, integrando nel suo lavoro approcci come quello neurofenomenologico. Gli studi contemplativi si prefiggono infatti, attraverso la sperimentazione scientifica e l'applicazione di pratiche contemplative, di studiarne gli effetti nelle persone coinvolte in contesti come quelli educativi e di cura. Per approfondire il tema, nonché il nesso tra scienza e pedagogia contemplativa, si faccia riferimento al volume già su citato De Simone, 2018.

⁴ Per una rassegna bibliografica, certamente non aggiornata ed esaustiva, sull'utilizzo delle pratiche *mindfulness* nei contesti educativi, dalla scuola dell'infanzia sino all'università, si faccia riferimento al capitolo terzo del volume già citato De Simone, 2016.

pratiche rappresentino strumenti privilegiati all'interno della "pedagogia contemplativa".

Innanzitutto perché la cosiddetta "Contemplative Pedagogy" – movimento diffusosi negli ultimi anni del secolo scorso a partire dal contesto statunitense, integrando nella pedagogia tradizionale tecniche autoriflessive come quelle di matrice orientale, nonché una vasta gamma di pratiche volte a supportare lo sviluppo dell'attenzione, la connessione empatica e il comportamento pro-sociale – ha alla sua base una visione che concepisce l'educazione come il graduale e integrato sviluppo della persona inserita nella società, considerando la dimensione intellettuale e quella emotiva come fonti di apprendimento ugualmente importanti (Ramsey & Fitzgibbons, 2005) per una crescita globale (Palmer, 1998).

Pertanto, nei contesti educativi formali che promuovono un approccio contemplativo, accanto a tradizionali pratiche accademiche "in terza persona" viene incoraggiato e sviluppato un approccio "critico in prima persona", basato sull'esperienza pratica con tecniche e metodi, tra cui la *mindfulness*, che «favoriscono una comprensione consapevole del ruolo del pensiero e dell'esperienza pregressa, nonché dei condizionamenti relazionali e sociali» (De Simone, 2018, p. 2).

Se dunque la pedagogia contemplativa sostiene una visione dell'educazione volta a promuovere lo sviluppo integrato e globale degli individui coinvolti nel processo educativo, essa potrebbe rappresentare un ottimo strumento per lavorare a tutti gli effetti a quella che è stata definita da Zajonc (2013) "rivoluzione silenziosa"⁵, non solo perché l'autoconsapevolezza di sé e del proprio rapporto con il mondo culturale, sociale e relazionale, esito di un

⁵ «The contemplative pedagogy described above is one that strives for complete attentiveness; it seeks to achieve penetrative insight and the full comprehension that dispels ignorance. And so, when we take up the task of contemplative pedagogy as an essential, indeed as the essential feature of an integrative higher education, we are engaged in a revolutionary enterprise. We are not attempting a simple add-on, or an alternative. Instead, we are declaring that change, growth, and transformation of the human being are the hallmarks of genuine education» (Zajonc, 2013, p. 86).

approccio contemplativo, implica una connessione dell'emotivo con il cognitivo, ma anche perché

integrando diversi movimenti educativi previsti dal contesto educativo scolastico, come l'educazione morale o programmi di sviluppo volti a lavorare sulle dimensioni socio/affettive degli studenti, l'educazione contemplativa fornisce un insieme specifico di pratiche per coltivare forme consapevoli e intenzionali di vita e apprendimento (De Simone, 2018, p. 3).

Molte volte, in Occidente, si sottovaluta che la "Retta visione", uno dei primi pilastri dell'Ottuplice Sentiero su cui lavora il buddhismo, è il fondamento di tutta l'azione etica, in quanto nel momento in cui si ha una Retta Visione, il nostro pensiero è Retto Pensiero, la nostra parola è Retta Parola e la nostra azione è Retta Azione.

A tal proposito, gli sforzi ben intenzionati di laicizzare la mindfulness, fornire prove scientifiche per la sua efficacia al fine di ottenere credibilità epistemica e introdurla a pubblici più ampi, potrebbe da un lato essere un punto forte ma dall'altro, contemporaneamente, anche il punto debole per il rischio che si corre di impoverire il ricco contributo che le pratiche autoriflessive potrebbero dare alla vita umana e all'educativo. Ad esempio, l'enfasi sulla trasformazione delle condizioni interne della vita degli studenti potrebbe portare a trascurare le condizioni esterne, come la disuguaglianza strutturale o pratiche di lavoro malsane e sfruttatrici, utilizzando la mindfulness come una pratica volta a privilegiare più il benessere individuale che una relazione più profonda con il mondo e con gli altri (De Simone, 2018, p. XII).

Per tutte queste, e altre riflessioni, appare quanto mai fondamentale tenere presenti i pericoli, sempre in agguato, di una concezione performativa, misurabile, guidata dall'esito e ristretta della *mindfulness* quando viene separata dalla dimensione etica da cui ha avuto origine, proponendola come un intervento discreto focalizzato sul sé.

Così come appare fondamentale promuovere un fecondo “dialogo tra pedagogie”, quale è quello avviatosi tra pedagogia contemplativa e pedagogia critica⁶.

Innanzitutto perché la critica «diviene anche il luogo primo di esercizio della libertà intesa non come illusione di totale indipendenza ma come consapevolezza della natura e del carattere di tutto ciò che costituisce per noi condizionamento» (Colicchi, 2009, p. 13), per cui, lungo tale direzione, il nesso che si potrebbe creare tra la riflessione maturata all'interno della pedagogia critica e le pratiche di autoconsapevolezza di tradizione orientale potrebbe favorire la costruzione di percorsi educativi volti all'emancipazione degli individui da tutto ciò che per essi costituisce un sapere disposizionale che li condiziona in quanto esito di imposizioni culturali derivanti dal loro vivere in un tempo e in uno spazio determinati (Strollo, 2008, p. 73).

In secondo luogo, perché, per la pedagogia critica, l'emancipazione deve costituirsi in un progetto permanente di formazione morale e intellettuale dell'uomo sempre in rapporto ai suoi legami con la complessità della società contemporanea (Margiotta, 2014), «così come per la visione di sviluppo umano che intenziona le pratiche contemplative, di una consapevolezza inestricabilmente connessa in una trama dialogica intersoggettiva» (De Simone, 2018, p. XIII).

A tal proposito appare interessante il lavoro di Kaufman (2017) che, alla luce delle differenze tra pedagogia contemplativa, spesso posta come una pratica rivolta “all'interno” per aiutare gli studenti a trovare equilibrio e senso di completezza nelle loro vite, e pedagogia critica, generalmente vista come una forma di educazione diretta verso “l'esterno” che tenta di promuovere un cambiamento sociale radicale, suggerisce un adattamento logico tra pratiche educative contemplative e critiche, arrivando a coniare il termine “Pedagogia contemplativa critica” al fine di approntare una riflessione incentrata su cinque specifici nuclei tematici “caldi”: non-dualismo,

⁶ Per un approfondimento sull'argomento si faccia riferimento al capitolo tre del su citato libro (De Simone, 2018), capitolo dal titolo “Pedagogia critica e approccio contemplativo in dialogo: riflessioni e pratiche”, pp. 39-66.

interdipendenza, impermanenza, intenzionalità, fusione tra dimensione politica e dimensione personale.

L'aspetto più interessante della riflessione di Kaufman (2017) sembra rappresentato dal suo tentativo di intendere la pedagogia critica come una cornice di riferimento all'interno della quale inserire tutte le persone coinvolte in un'educazione radicale e progressista:

I use critical pedagogy as an all-encompassing term that captures not only the Freirian tradition but also pedagogies based on feminism, multiculturalism, and multiliteracies. The common denominator for all of these critical pedagogies is to approach education as a process that uses content largely generated from the lived experiences of the learners with a desired outcome of social transformation. In this sense, the concept of critical pedagogy can be used to denote the preferred means and the desired ends of progressive educators. By proposing to use the term critical pedagogy in this universal way I am in no way negating or denying the importance of these other versions of critical education. Instead, I am merely settling upon a term that I feel best expresses the educational intent of these critical approaches to teaching and learning (Kaufman, 2017, p. 3).

Se una pedagogia così intesa assume la critica problematizzante come unica pretesa per validare qualsiasi cosa attraverso l'esamina razionale⁷, se una pedagogia così intesa è radicale nel porre al centro la persona in relazione con la giustizia sociale, se una pedagogia, infine, così intesa assume il *possibile*, la *differenza*, il *futuro* come categorie imprescindibili per promuovere progettazione esistenziale contro conformismi necrofilii e manierismi progressisti allora, seppur con visioni e accenti diversi, possiamo partire dall'America latina di Paulo Freire e, passando per gli Stati Uniti di Peter Mayo, arrivare all'Italia di Giovanni Maria Bertin (Bertin, 1951; 1952; 1968). E in effetti il dialogo tra pedagogia contemplativa e problematicismo pedagogico di Bertin appare immediatamente ricco di

⁷ La pretesa universale di critica è radicata nel fatto che tutto ciò che pretende validità debba sottostare alle condizioni del pensiero umano, ossia possa esserlo e, in caso di dubbio, debba esserlo (Ruhloff, 2004, pp. 174-175).

suggerzioni, come vedremo successivamente riflettendo sulle categorie ritrovate e/o da ritrovare in seguito alla pandemia: bellezza e tempo e spazio di com-presenza.

Non senza cedere alla tentazione di anticipare la prima suggestione: il modo in cui la “retta visione” e la “retta azione” si declinano nelle riflessioni di Bertin secondo un duplice livello.

Il primo livello riguarda la distinzione, di carattere puramente metodologico, che Bertin compie tra filosofia dell’educazione, con la sua finalità di comprensione teoretica, e pedagogia, cui spetta essenzialmente il compito pragmatico della scelta educativa.

Scriva Bertin (1968):

[l]a filosofia dell’educazione, orientata ad un’analisi dell’esperienza educativa in grado di coglierne le differenti forme strutturali indipendentemente da presupposti e valutazioni particolari, risponde all’esigenza puramente teoretica della comprensione dell’esperienza suddetta sul piano delle linee che ne regolano il dinamismo trascendentale. La pedagogia, orientata ad un’impostazione educativa concreta e determinata, frutto di una scelta e adattata alla situazione, risponde all’esigenza propriamente pragmatica di determinare precisi obiettivi educativi e corrispondenti metodologie in rapporto a concreti problemi sociali e culturali insorgenti da un particolare momento storico (p. 71).

Non si tratta dunque di una filosofia dell’educazione di stampo metafisico volta a dare soluzioni astratte alle problematiche formative bensì di una filosofia educativa dal carattere metodologico, regolativa della dinamica pedagogica.

Secondo Bertin, il compito della filosofia dell’educazione non è solo quello di addurre argomentazioni capaci di legittimare una certa scelta educativa, ma di definire le alternative stesse entro cui si può esercitare tale scelta, presentando tali alternative nella forma tipica di modelli educativi. La fenomenologia educativa assume pertanto la forma di una sistematica aperta di modelli educativi, ed è la riflessione teorica entro questa trama di modelli che, favorendo la consapevolezza delle loro inevitabili unilaterali, porta ad un atteggiamento critico verso tali modelli e rende razionale la scelta. L’attività teorica che prepara uno dei momenti cruciali della prassi, la scelta del modello da assumere come guida per

l'azione educativa entro una certa situazione storico-sociale, consiste dunque in una riflessione di carattere critico e dialettico entro il ventaglio dei possibili modelli educativi (Baldacci, 2010, pp. 70-71).

Si tratta di un'impostazione capace, come egregiamente ci spiega Baldacci (2010), di sposare la fecondità teorica con l'efficacia pratica, di promuovere una razionalità di tipo critico, nella duplice direzione teoretico-deduttiva e storico-induttiva (retta visione), in grado di guidare una consapevolezza pratica dal forte carattere etico (retta azione).

Quella del problematicismo sembra, perciò, un'ipotesi capace di realizzare un'effettiva connessione tra teoria e prassi, dando adeguato risalto sia all'interpretazione teorica dell'esperienza educativa sia all'esigenza della sua guida razionale. Per rimanere coerenti col problematicismo, occorre però fare di tale ipotesi un uso non dogmatico, bensì critico: bisogna considerarla soltanto un'ipotesi di lavoro (Baldacci, 2010, p. 74).

Il secondo livello riguarda la valorizzazione di una educazione di qualità che recuperi, pur aggiornandone le intuizioni, tutte le forme di pedagogia radicale, come quella sviluppata da Giovanni Maria Bertin, che, come detto in precedenza, pongano al centro la persona in relazione con la giustizia sociale più che con lo sviluppo economico. Indispensabile premessa, ora più che mai, per promuovere strategie politiche e sociali di tipo democratico.

Strategie che non potrebbero non giovare delle illustri riflessioni del pedagogista veneziano, soprattutto per la potenza euristica della sua prospettiva problematicista che, con i suoi “due abiti-da-sera”, la veste della riflessione teoretica e la veste della progettazione esistenziale, come ci spiega Frabboni (2012), ci fornisce un modello epistemico ed empirico in grado di promuovere scelte mai date in assoluto e in via definitiva, scelte che implicino sempre, e insieme, una “fedeltà alla ragione” (ancora “retta visione”), intesa come principio antidogmatico, e una “aderenza alla realtà” (ancora “retta azione”), nel senso di guida valoriale volta alla co-

struzione di sistemi educativi coerenti con una visione sociale sempre più democratica e di contrasto a forme di disuguaglianze e individualismi alienanti.

Aderenza alla realtà e fedeltà alla ragione suppongono coscienza storica, e cioè consapevolezza dell'unità profonda che deve legare [...] passato presente futuro, cosicché l'esigenza razionale (anziché arrestarsi nell'ambito limitato del presente o esaurirsi nella considerazione astratta del passato o ipotizzare utopicamente il futuro) si orienti al futuro: esigenza che costituisce innanzitutto un compito da assolvere diretto all'avvenire. Così da ricavare, dalla considerazione della situazione, le indicazioni più opportune sia relativamente ai problemi emergenti dal presente e alle concrete possibilità dell'azione, sia relativamente ai precedenti lontani e vicini che hanno contribuito nel passato alla genesi e alla fisionomia della situazione medesima (Bertin, 1968, p. 39).

3. La bellezza ritrovata nel qui-ed-ora della com-presenza

«Si ha bellezza quando si genera un'armonia tra la natura dei sentimenti e la natura degli oggetti».

Elio Franzini, *Introduzione all'estetica*

Affrontare il tema del *bello* non è cosa semplice.

Innanzitutto, perché la ricerca del bello rappresenta un bisogno e un'aspirazione squisitamente umana, soprattutto, ci spiega Musaio (2007), «di fronte alle innumerevoli brutture, agli orrori e alle disarmonie che la storia e la vita quotidiana ci esibiscono disdegnando ogni minimo anelito di bellezza» (p. 21).

E, proprio perché così intimamente legata alla nostra dimensione esistenziale e allo stesso tempo radicata nella nostra società contemporanea ove di frequente appare declinata in senso riduttivo e generico, riflettere sul tema della bellezza in termini educativi può risultare una sfida complessa.

Il bello prevale nel vivere quotidiano soprattutto nelle sue forme di espressione superficiale come ricerca di benessere e soddisfazione, come culto esasperato del soggetto nei confronti di se stesso, mentre risulta di

frequente assente in un discorso che possa coglierne i riflessi sul vivere umano e sul percorso educativo e formativo che l'uomo è chiamato a compiere per delineare la *forma* di se stesso. Si tratta da quest'ultimo punto di vista di avviare una riflessione pedagogica intorno alla valenza educativa e formativa del bello inteso come *richiamo esistenziale*, come componente che esercita un'attrazione nell'uomo, che lo stimola a scoprire e riscoprire le dimensioni più recondite del suo essere. Dimensioni a volte volutamente celate o in altri casi semplicemente trascurate per assoggettarsi ad un vivere meccanico, istintivo e confuso (Musaio, 2007, p. 22).

Proprio il richiamo esistenziale ci porta a capire l'importanza di promuovere un'educazione alla bellezza che ruoti intorno a paradigmi antropologici e pedagogici che permettano di resistere alle temperie culturali, preservando altresì il contributo fortemente etico che un siffatto discorso educativo intorno al bello può apportare. In tal senso l'educazione alla bellezza come obiettivo fondamentale della formazione dell'essere umano non parte certo da una prospettiva snob elitaria, dato che

avere la bellezza come ideale di vita e possedere gli strumenti intellettuali per cercarla e riconoscerne le manifestazioni indica un modello di qualità della vita (individuale e collettiva) capace di sottrarre la sacrosanta aspirazione al benessere e alla gioia all'identificazione di questi ideali con il modello rudimentale e non di rado volgare del denaro, del consumo, del lusso (Dallari, 2017, p. 1).

Strumenti intellettuali di tipo critico e riflessivo, che ci permettano di complessificare problematizzando, strumenti in grado di promuovere dunque la bertiniana "educazione alla ragione" (Bertin, 1968), prospettiva che

a distanza di 50 anni dalle teorizzazioni di Bertin, risulta ancora quanto mai significativa, euristica, da un lato per il suo antidogmatismo, per la valorizzazione del pluralismo, della capacità di decentrarsi, per la disponibilità al cambiamento, dall'altro per la pluridirezionalità dell'esperienza educativa che comprende non solo l'educazione intellettuale ma quella affettiva, etico-sociale, estetica, religiosa (De Simone, 2020, pp. 72-73).

Si tratta di una prospettiva che apre alla possibilità, alla condivisione nel rispetto delle differenze, che promuove

[l']imparare a entrare in rapporto profondo con se stessi, dunque, attraverso una continua pratica di autoriflessività e il continuo esercizio del confronto con gli altri, per imparare a conoscere la propria conoscenza, scoprendo, ad esempio, imprevisti stereotipi e pregiudizi accanto a impreviste capacità di apertura e cambiamento di prospettiva (Contini, 2006, p. 64).

Una prospettiva educativa che non dimentica affatto le emozioni.

Se per educazione alla ragione si intende un'educazione all'arricchimento e alla dilatazione di "possibilità" plurilaterali per i soggetti educativi, al suo interno va perciò prevista anche un'alphabetizzazione sul piano di emozioni e sentimenti: la loro interconnessione e mescolanza con i processi cognitivi implica infatti che possano crescere e svilupparsi soltanto nel loro reciproco intreccio e non nella rispettiva separatezza (Contini, 2006, p. 64).

Sì, perché la bellezza di cui stiamo cercando di parlare qui non ha a che fare con le cose, con le opere d'arte in *se* ma riguarda il nostro rapporto con il mondo, sia naturale che culturale: «il senso della bellezza non è soggettivo né oggettivo ma intersoggettivo» (Dallari, 2017, p. 3).

Per tale motivo la bellezza si coglie nell'esperienza estetica, richiedendo una partecipazione attiva al processo del «farsi delle forme del bello nei luoghi e nel tempo della loro espressione» (Dallari, 2017, p. 3).

Un'esperienza, quella estetica, che va educata, perché potenzialmente ovunque, se si hanno competenze emotive e sensibilità per poterla cogliere, se si ha "disponibilità affettiva" (Bertin, 1951).

Lungo questa direzione il ruolo fondamentale dell'emotività che funge dunque da mediatrice nella nostra esperienza con la realtà e necessita di essere educata fundamentalmente attraverso l'impedimento della chiusura, nell'orizzonte egocentrico, di quello che possiamo definire il

campo estetico della demonicità, l'orizzonte soggettivo in cui hanno libero gioco gusti, slanci, preferenze, fantasie, la vitalità in genere nel suo momento più dionisiaco. Il demonico risolto in senso egocentrico significa soprattutto, nel campo estetico, volontà di *avere* (il possesso della cosa o della persona): è il "demoniaco"; il demonico che supera il piano dell'egocentrismo significa soprattutto volontà di *essere* (la cosa o la persona): è *disponibilità affettiva*. Nella disponibilità affettiva il desiderio demoniaco si liquida in un'infinita possibilità di effusione ed espansione, il cui limite, è, anziché la particolarità, la totalità dell'esperienza e della vita (Bertin, 1951, pp. 93-94).

Similarmente da una prospettiva contemplativa la bellezza è sempre un accadere che implica un intreccio, un'interazione, un incontro fra i suoi elementi costitutivi: tra questa bellezza presente e lo sguardo che la coglie (Cheng, 2006).

Uno sguardo da alimentare con una presenza di piena consapevolezza, che coinvolga non soltanto la dimensione cognitiva, disciplinando l'attenzione, ma altresì i nostri sensi, il nostro corpo, le nostre emozioni. Uno sguardo "disponibile" a cogliere pienamente la bellezza in sé stessi, negli altri, nel mondo.

A proposito della disponibilità, e a titolo esemplificativo, l'Acceptance and Commitment Therapy (più sinteticamente ACT) (Hayes, Strosahl & Wilson, 1999) uno dei protocolli *mindfulness* più validati scientificamente non solo nei contesti clinici ma anche in quelli educativi (De Simone, 2016; 2018) che fa ampio uso di strumenti linguistici come metafore e paradossi, abilità di *mindfulness* e moltissimi esercizi esperienziali, si propone, tra le diverse dimensioni da promuovere, di lavorare, nella polarità⁸ *evitamento experien-*

⁸ Ecco un altro punto di connessione con il problematicismo di Bertin (1968): polarità e antinomie. Così come la problematizzazione dell'esperienza educativa chiama in causa la categoria del "possibile", non potendo risolvere le antinomie costitutive di essa, ma dovendo sempre sottostare e vivere la tensione che lega i due estremi, aprendosi al possibile, allo stesso modo la pedagogia contemplativa lavora sul non-dualismo. Il "relazionarsi con la non-dualità" (Chogyam Trungpa, 2013, p. 22), divenendo parte della nostra realtà epistemica, ci permette di focalizzarci non solo sui nostri bisogni, ma anche sui bisogni degli altri, sperimentando la non-separatezza.

ziale *versus* accettazione, in direzione di accettazione, laddove per evitamento esperienziale si intende il tentativo del tutto spontaneo in ciascuno di noi, soprattutto se lo sperimentiamo in un'accezione negativa, di cambiare la forma, la frequenza o l'intensità di eventi interni quali pensieri, emozioni e ricordi.

All'estremo opposto, in termini "virtuosi", si colloca l'accettazione, ovvero il lasciare spazio ai pensieri e ai sentimenti, indipendentemente dal fatto che siano piacevoli o dolorosi, abbandonare la lotta ed entrare in contatto con pensieri ed emozioni con pienezza e senza difese, affinché l'evitamento esperienziale cessi di essere una barriera per l'azione.

Arrivati dunque a questo punto, e ritornando circolarmente al quesito iniziale, come accompagnare in termini educativi il passaggio dalla contemplazione della bellezza dal *lì-ed-allora* (la meditazione della nostra studentessa in DaD) alla bellezza ritrovata finalmente, e si auspica definitivamente, nel *qui-ed-ora*⁹ della *com-presenza* («Che emozione, cara Prof, vederla finalmente dal *vivo!*»)?

Mi verrebbe da rispondere, alla luce delle riflessioni fatte: «continuando a lavorare nella direzione della "pedagogia contemplativa critica" (Kaufman, 2017) declinata in chiave problematicista!».

Con il recupero della *com-presenza* appare infatti quanto mai calzante promuovere il lavoro educativo con la pratica *mindfulness*, pratica che,

attraverso una visione della 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, lavorando sul recupero di una consapevolezza che potremmo definire del *qui-e-ora* corporeo-relazionale, rappresenterebbe il

⁹ Il *qui-ed-ora* è un'altra dimensione su cui lavora l'ACT (Hayes, Strosahl & Wilson, 1999). Promuovere la consapevolezza del momento presente, consente di percepire accuratamente cosa sta accadendo per poi utilizzare tutte le informazioni per modulare adeguatamente il comportamento (Harris, 2011). Quando si è in contatto con il momento presente, infatti, si è più flessibili e responsivi nei confronti di ciò che sta realmente avvenendo, dentro e fuori di noi.

punto di partenza per restituire l'esperienza mentale agli aspetti pragmatici del vivere, al contesto personale ed interpersonale che sono embo-died nelle strutture delle nostre comunità (De Simone, 2016, p. 130).

Promuovere, più specificatamente, la “consapevolezza dell’interdipendenza” (Kaufman, 2017), dimensione così difficile da comprendere e coltivare nella nostra cultura occidentale così centrata su individualismo, individualità e indipendenza, ci permette di cogliere l’interconnessione tra gli esseri senzienti, l’unione, la comunanza, tutte dimensioni centrali in molte tradizioni contemplative, oltre alla responsabilità degli uni verso gli altri, responsabilità da non poter ignorare quando operiamo le nostre scelte¹⁰: il principio etico bertiniano del “realizza te stesso, realizzando l’altro”, principio che si pone in ambito educativo, come

impegno a progettare la propria esistenza nel mondo, con gli altri, nella consapevolezza che non si danno alternative al rapporto e che per vivere quest’ultimo – non disponendo di parametri assoluti di verità – occorre effettuare scelte responsabili, accettandone limiti e provvisorietà in una prospettiva di superamento che le riscatti dal rischio di fungere da alibi (Contini, 2004, p. 166).

La natura intersoggettivamente fondata della coscienza (Masullo, 2011) lascia intravedere, ancora una volta, l’importanza della trascendenza che occasiona l’incontro con l’altro, e che ci richiede la necessità di proiettarci nella relazione, verso la verità come relazione, in maniera necessariamente relativa.

Relativo che possiede e detiene una notevole sapienza, e che ci suggerisce, ancora una volta, l’incontro con il problematicismo di Giovanni Maria Bertin (1968):

¹⁰ «The delusion of separation becomes wisdom when we realize that no one is an island. We are interdependent because we are all part of each other, different facets of the same jewel we call earth. This world is not a collection of objects but a community of subjects, a web of interacting processes. Our “interpermeation” means we cannot avoid responsibility for each other» (Loy, 2003, p. 108).

è il porsi in questa direzione (di integrazione razionale) che permette la discriminazione tra la relatività della posizione di moralità inautentica (relatività che è alibi e arbitrio) e la relatività delle posizioni di moralità autentica (relatività che è impegno razionale) (p. 381).

Relativo, dunque, che non vuol dire, ci tiene ancora a precisare Bertin (1968), “relativismo etico” in quanto

l’etica dell’impegno e si consapevole della relatività di ogni impostazione e soluzione particolare, ma anche dell’esigenza che questa, nell’adeguarsi a particolari condizioni storico-sociali, si disponga in funzione di un’universale e progressiva integrazione razionale (p. 381).

Una relatività così intesa non può non richiedere la promozione educativa del protagonismo di ciascun soggetto che, con impegno etico-razionale, sceglie come “progettualità esistenziale”, il coltivare la “differenza” (Bertin & Contini, 2004).

La differenza rappresenta il principio per il quale ogni uomo ha diritto a non essere considerato elemento indistinto di un pluralismo in-forme e/o mezzo per funzioni che lo “necessitano” trascendendo la sua consapevolezza e soprattutto il suo consenso. Ha diritto, invece, ad essere considerato come potenziale portatore di una trascendenza esistenziale (intesa nel senso nietzschiano del *superamento* dell’uomo nell’immanenza), da rendere, anziché velleità utopica, volontà lucida e audace di individui e di gruppi (sostenuti, nella *dimensione futuro*, dall’appoggio di masse sempre più vaste e sempre più consapevoli) di sfidare il maresconfinato e tumultuoso, ma aperto alla speranza del possibile (Bertin, 2004, p. 29).

E quindi ecco che l’“incontro ritrovato” diviene una prima grande occasione (Masullo, 2011) per promuovere il “realizza te stesso realizzando l’altro” tanto caro a Bertin attraverso pratiche e visioni educative, come quelle proposte che permettano di lavorare criticamente sulla possibilità di possedere sempre più la sovranità su sé stessi, aprendoci a una libertà responsabile, che vuol dire essere chiamabile a tenere conto, seguendo un ideale che ci permette di combattere nel presente per realizzare il sogno di domani.

Ideale che nella realtà odierna, dove si evidenzia massivamente il bisogno di sottomettere, di mettere sotto, di rendere soggetto, di assoggettare attraverso la violenza, più che mai occorre perseguire, promuovendo “occasioni” di resistenza a tali meccanismi, oltre che di veri incontri che permettano l’uscita dalla propria solitudine per relazionarsi con il proprio alter ego senza il rischio che alla fine si realizzi piuttosto un non luogo, un soliloquio (De Simone, 2020, p. 67).

L’approccio contemplativo potrebbe dunque aiutarci a promuovere, nella presenza ritrovata dell’incontro educativo, il superamento di paradigmi antropocentrici e disgiuntivi (Contini, 2009) e la ricerca di felicità intesa come ricchezza di significato esistenziale, come apertura a dimensioni di possibilità, come spazio per permettere l’evoluzione di soggetti dell’“oltre”, incompiuti e connessi al mondo: le nostre studentesse e i nostri studenti ritrovati.

Per loro, oggi più che mai, occorre lavorare in direzione di resistenza (Mantegazza, 2003), affinché abbiamo strumenti di “retta visione” e di “retta azione” che permettano loro di impegnarsi nell’utopico cammino verso il “realizzare se stessi realizzando gli altri”, non solo gli altri più prossimi e vicini, ma tutti gli altri: dai bambini più poveri dall’altro capo del mondo, agli alberi della foresta amazzonica.

Un cammino che potrebbe sicuramente giovare di pratiche, come quelle contemplative, in grado di permettere un continuo esercizio di autoriflessività e di metariflessività, per la promozione di una educazione alla resistenza che, attraverso una visione pedagogica

pienamente consapevole del ruolo del “mondo della mente”, sia in grado di selezionare le informazioni, i messaggi impliciti che circolano, le testimonianze esistenziali di ieri e di oggi, per sceglierne e indicarne alcune e denunciarne, respingerne altre (Contini, 2009, p. 71).

Bibliografia

- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un’interpretazione della prospettiva. *Education Sciences & Society*, 1(1), 65-75.
- Bertin G.M. (1951). *Introduzione al problematicismo pedagogico*. Milano: Marzorati.
- Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando..
- Bertin G.M., & Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando Editore.
- Boorstein S. (1996). *È più facile di quanto credi. La via buddhista alla felicità*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Cheng F. (2006). *Cinque meditazioni sulla bellezza*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Colicchi E. (2009) (a cura di). *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*. Roma: Carocci Editore.
- Contini M. (2006). Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 1, 51-65.
- Contini M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell’educazione*. Bologna: CLUEB.
- Dallari M. (2017). La bellezza può essere un obiettivo educativo? Editoriale. *Encyclopaideia*, XXI(48), 1-4.
- De Simone M. (2015). La pratica della consapevolezza: a scuola di mindfulness. *Studi sulla formazione*, 2, 131-145.
- De Simone M. (2016). *Coltivare la presenza. La mindfulness nei contesti educativi*. Napoli: Luciano Editore.
- De Simone M. (2017). La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo? *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 12(3), 97-132.
- De Simone M. (2018). *L’autoconsapevolezza tra Oriente e Occidente. Una prospettiva pedagogica*. Napoli: Liguori Editore.
- De Simone M. (2020). *Libertà in educazione. Percorsi teorici*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F. (2012). Il Problematicismo pedagogico. *Studi sulla formazione*, 1, 11-23.
- Franzini E. (2012). *Introduzione all’estetica*. Bologna: Il Mulino.
- Geertz C. (1998). *Interpretazioni di culture* (traduzione italiana a cura di E. Bona & M. Santoro). Bologna: Editore Il Mulino.

- Goodman T.A. (2005). Working with children: Beginner's mind. In C.K. Germer, R.D. Siegel & P.R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and psychotherapy* (pp. 197- 219). New York: Guilford.
- Harris R. (2011). *Fare act. Una guida pratica per professionisti all'Acceptance and Commitment Therapy*. Milano: FrancoAngeli.
- Hayes S.C., Strosahl K.D., & Wilson K.G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: an experimental approach to behavior change*. New York: Guilford Press.
- Kabat-Zinn J. (1997). *Dovunque tu vada ci sei già. Una guida alla meditazione*. Milano: Tea pratica.
- Kabat-Zinn J. (2005). *Vivere momento per momento. Sconfiggere lo stress, il dolore, l'ansia e la malattia con la saggezza di corpo e mente*. Milano: Corbaccio. (Original work published 1990).
- Kaufman P. (2017). Critical Contemplative Pedagogy. *Radical Pedagogy*, 14(1), 1-20.
- Kuhn T.S. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Loy D.R. (2003). *The Great Awakening: a Buddhist Social Theory*. Boston, MA: Wisdom.
- Mantegazza R. (2003). *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere*. Troina: Città Aperta.
- Margiotta U. (2014). La pedagogia critica e i suoi nemici. *Formazione & Insegnamento*, XII(4), 15-38.
- Masullo A. (2011). *La libertà e le occasioni*. Milano: Editoriale Jaca Book.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Musaio M. (2007). *Pedagogia del bello. Suggestioni e percorsi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- 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., & Fitzgibbons D.E. (2005). Being in the classroom. *Journal of Management Education*, 29(2), 333-356.
- Ruhloff J. (2004). Problematizzazione della critica in pedagogia. In M. Borrelli (a cura di), *Pedagogia Critica* (pp. 165-199). Cosenza: Luigi Pellegrini Editore.
- Strolo M.R. (2008). *Il laboratorio di epistemologie e di pratiche dell'educazione. Un approccio neurofenomenologico alla formazione pedagogica degli educatori*. Napoli: Liguori.
- Suzuki S. (1994). *Mente zen, mente del principiante*. Roma: Ubaldini..

Vecchiato T. (2019). Un'epidemia di solidarietà. *Studi Zancan*, 5.

Zajonc A. (2013). Contemplative Pedagogy: a Quiet Revolution in Higher Education. *New Directions for Teaching and Learning*, 134, 83-94.