

## SAGGI – ESSAYS

### IL BENESSERE COME BENE COMUNE: LA PEDAGOGIA CONTEMPLATIVA PROMOTRICE DI “CAPABILITÀ”

*di Maria Rosaria De Simone*

La realtà specifica della pedagogia del benessere può essere rintracciata nella sfida che l'agire umano raccoglie in una tensione costante di crescita individuale e sociale. Le pratiche contemplative, lavorando sul coltivare la consapevolezza per operare scelte intenzionalmente responsabili, potrebbero rappresentare opportunità da diffondere per promuovere processi di “capabilità” tali da connettere il benessere individuale all'interno di rapporti umani che permettano sempre maggiore libertà nel poter “scegliere” fra una serie di vite quella, per ciascuno, il più possibile piena, ricca e significativa.

The specific reality of pedagogy of well-being can be traced back to the challenge that human action collects in a constant tension of individual and social growth. Contemplative practices, working on cultivating awareness to make deliberately responsible choice, could be opportunities to spread to promote “capability” process that connect individual well-being within human relationships that allow more and more freedom to “choose” between a series of lives that, for each one, are as full, rich and meaningful as possible.

In questo mondo folle dove il tempo è una cosa assurda,  
in cui non è assolutamente detto che si venga premiati  
in misura proporzionale agli sforzi compiuti,  
è bene usare la testa e vivere pensando solo  
a ciò che si vuole conquistare.  
Vivere senza perdere di vista quella luce,  
mantenendo l'equilibrio, adeguandosi alle circostanze.

Se si fa così, non c'è bisogno di mentire.  
E possiamo anche fare a meno di immolare il povero capro,  
necessario a pagare lo scotto delle falsità per vivere.  
In cambio, però, proprio come animali,  
dobbiamo individuare da soli cosa c'è  
al di là di molte cose, eh sì, di cose  
incredibilmente drammatiche e fastidiose...  
Dobbiamo scoprirlo per conto nostro.  
Banana Yoshimoto, *L'ultima amante di Hachiko*

La riflessione pedagogica, sotto forma di sistemi formativi e ricerca educativa, si proietta oggi in uno scenario inedito, caratterizzato da un complesso di fenomeni tecnologici, economici, politico-sociali e culturali, comunemente denominato globalizzazione, scenario che suscita pressanti interrogativi se si vuole lavorare in termini formativi su una idea di civiltà imperniata sulla ricerca del bene comune.

In questi contesti il compito di una pedagogia che voglia definirsi critico-ermeneutica è quello di decifrare e interpretare le dinamiche di sviluppo e di formazione dell'*humanum*.

nell'epoca della frammentazione e del relativismo valoriale, il sapere pedagogico è chiamato a riflettere sulla molteplicità delle esperienze variamente connesse con l'istruzione, sulle forme e gli stili d'insegnamento e d'apprendimento per individuare autentiche possibilità educative, "inattuabili" rispetto a modelli massificati ed omologanti (Malavasi, 2007, p. 169).

Compiere scelte responsabili di natura etico-morale sul piano deontologico-professionale assume quindi un'importanza fondamentale, contraddistinguendo, nella sua dialettica con l'incontro con l'altro, qualsiasi progetto ed azione educativa:

il profilo complesso connotante la società contemporanea costituisce una realtà in cui l'educazione non può sottrarsi. La realtà specifica della pedagogia del benessere può essere rintracciata nella sfida che l'agire umano raccoglie in una tensione costante di crescita individuale e sociale. Un approccio pedagogico per l'educazione al benessere, do-

vrebbe quindi promuovere una serie di azioni, tecniche e strategie finalizzate a dotare i soggetti fin dall’infanzia di solide competenze interne necessarie per vivere in modo soddisfacente nel presente operando per costruire il futuro (Parricchi, 2015, p. 118).

Si tratta di competenze di tipo “trasversale” in grado di promuovere stati di benessere, prodromici alla felicità, e che riguardano il costrutto di *Capability Approach*, mutuato dal pensiero del Premio Nobel Sen (2006), ed arricchito dal contributo della filosofia americana Nussbaum (2011), e che rifonda il concetto di *eudamonia*, ossia di felicità. Secondo questo costrutto «l’apprendimento rappresenta lo strumento attraverso il quale l’uomo può realizzare il pieno sviluppo delle proprie capacità, dei propri talenti, delle proprie responsabilità, delle proprie competenze» (Parricchi, 2015, p. 120), che da potenzialità diventano capacità di base in grado di migliorare la qualità di vita di ciascuna persona attraverso un processo in cui i mezzi e le risorse, acquisibili tramite appunto apprendimento, diventano essi stessi uno strumento per ottenere benessere, e non una misura in sé di esso.

Questo vuol dire, in una prospettiva pedagogica che

ciascuno, a qualsiasi età, può e deve imparare a costruire il benessere proprio e altrui, attraverso percorsi di capacitazione, che sviluppino le potenzialità e le possibilità nei piccoli gesti quotidiani di rispetto, educazione, democrazia e giustizia, per fare del sentimento di serenità e della felicità un modo di viaggiare libero, più che un punto di arrivo (Parricchi, 2015, p. 123).

Il costrutto della “capabilità” così definito risulta possedere una potente carica potenziale nei processi di insegnamento/apprendimento, delineando una complessità che non può non implicare prospettive di ricerca aperte ai risultati di diverse scienze con le quali la pedagogia è chiamata a stabilire, per alcuni aspetti, inediti rapporti di reciprocità.

In tale direzione si muove un tipo di approccio definito “pedagogia contemplativa” che, accanto a tradizionali approcci accademici “in terza persona” ne promuove uno “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 la costituiscono (De Simone, 2016).

Nello specifico la CE (*Contemplative Education*), definibile come un «insieme di pratiche volte a promuovere particolari forme di consapevolezza negli studenti in grado di favorire motivazione, regolazione dell’apprendimento e in generale una maggiore libertà e trascendenza nella vita» (Roeser & Peck, 2009, p. 119), rappresenterebbe uno strumento di trasformazione sociale tramite la coltivazione di processi di consapevolezza e responsabilità di tipo etico-relazionale. Si tratta di 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<sup>1</sup>.

A partire dunque dagli ultimi tre decenni l’interesse per le pratiche contemplative o delle “scienze interiori”, come vengono spesso chiamate, sembra essere in costante espansione nella cultura occidentale, soprattutto per l’importanza che viene data allo sviluppo integrato di dimensioni intellettive, emotive e spirituali:

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

Le ricerche scientifiche (Waters, Barsky, Ridd & Allen, 2014) evidenziano negli studenti che vengono formati attraverso le pratiche *mindfulness* miglioramenti dell’attenzione, creatività, apertura

<sup>1</sup> <http://naropa.edu/contemplative-education/index.php>

mentale, capacità di tollerare l’ambiguità e un maggior impegno civico compassionevole, incoraggiando abitudini e abilità mentali come l’attenzione sostenuta e focalizzata, la sospensione del giudizio, l’ascolto, l’accettazione di emozioni e pensieri negativi, aspetti che favoriscono il benessere psicologico. Un atteggiamento aperto e flessibile è funzionale, inoltre, alla risoluzione di problemi riguardanti il multiculturalismo e la diversità religiosa. Così come il rafforzare, accanto alla disciplina dell’attenzione, la flessibilità, un altro dei punti su cui lavora la *mindfulness*, appare ugualmente di rilievo: la capacità di lasciar andare un’idea o un progetto che non funziona, concentrandosi e tenendo in considerazione altre direzioni, appare fondamentale per la soluzione dei problemi nella vita quotidiana, dove risulta fondamentale una attenzione chiara ma non rigida sulle cose, un pensiero che spazi attraverso diverse prospettive.

L’utilizzo della *Contemplative Education* è in costante aumento soprattutto attraverso la pratica della meditazione, una pratica che può essere laica e tale da non richiedere alcun cambiamento nei sistemi di credenze o nella propria fede spirituale (Kabat-Zinn, 1990), e che si può definire come «azione deliberata di regolazione dell’attenzione attraverso l’osservazione di pensieri, emozioni e stati corporei» (Black, Milam & Sussman, 2009). Zylowska (2008), nello specifico, ha descritto tre tappe coinvolte nella pratica della meditazione: il dirigere il *focus* dell’attenzione su un “ancoraggio” come ad esempio il respiro o un oggetto esterno o una persona che amiamo, osservando le distrazioni interne ed esterne e disimpegnandosi da esse, per poi tornare all’“ancoraggio attento” della prima fase. Detto questo Waters et al. (2014), chiedendosi se le scuole siano il posto giusto per insegnare la meditazione, dato che molti programmi scolastici risultano essere già fin troppo impegnativi (Seldon, 2011), rispondono a tal riguardo affermativamente, a patto però di utilizzarla solo se effettivamente in grado di contribuire positivamente allo sviluppo pedagogico degli studenti. E la ricerca potrebbe rappresentare un valido aiuto per valutare questo. A tal proposito secondo una rassegna bibliografica del Garrison Institute (2005) pochi programmi di pedagogia contemplativa utilizzati a scuola riflettono le conoscenze ottenute sul fenomeno in ambito

scientifico, così come per Meiklejohn et al. (2012) di tutti i programmi presi in considerazione solo il 60% era stato valutato e pubblicato in riviste scientifiche, ed entro questa percentuale rientravano esclusivamente programmi svolti una sola volta, tali da dover essere considerati, scientificamente, tutti studi-pilota. Se da un lato si assiste ad un aumento di percorsi *mindfulness* all'interno dei contesti di educazione formale, dall'altro c'è da dire che il disegno e l'implementazione di tali percorsi non risultano adeguatamente sostenuti da un'adeguata ricerca, tale da garantire alla meditazione di poter rientrare in un tipo di pedagogia educativa sostenibile. A tal proposito Waters et al. (2014) hanno sviluppato un modello concettuale, il “School-Based Meditation Model”, che si basa su due proposizioni, e cioè che la meditazione influenza positivamente il successo degli studenti (competenza sociale, benessere, rendimento scolastico), migliorando sia le funzioni cognitive, tra cui l'apprendimento, la memoria e l'attenzione degli studenti, che la regolazione emotiva degli studenti. Per sviluppare tale modello gli studiosi si sono avvalsi principalmente di tre filoni di ricerca: le evidenze neuroscientifiche relative all'influenza della meditazione su alcune aree del cervello; gli effetti sul miglioramento delle funzioni cognitive e regolazione delle emozioni in ambito formativo e la ricerca svolta sull'applicazione della pedagogia contemplativa. Dalle ricerche e meta-analisi riportate emergono quindi numerosi effetti positivi della formazione *mindfulness* negli studenti adolescenti e, poiché, possiamo dire, la ricerca scientifica sia soltanto agli esordi, e quindi risulta ancora abbastanza frammentata, non siamo ancora in grado di comprenderli in modo sistemico. Occorrerebbe ad esempio studiare con maggiore accuratezza, i meccanismi attivati e gli avvenimenti nei “mondi interiori” degli studenti durante la meditazione. Ricerche promettenti sicuramente potrebbero venire dalla ricerca neurofenomenologica (De Simone, 2016). Il modello teorico di Waters et al. (2014) appare un tentativo volto ad organizzare la ricerca prodotta nel campo della pedagogia contemplativa, cercando innanzitutto di approfondire le tecniche più efficaci per gli studenti e fornendo un quadro per comprendere i meccanismi attraverso cui la meditazione può influenzare i risultati ottenuti dai

programmi realizzati. Per quanto riguarda la definizione di efficacia, gli studiosi hanno preso in considerazione una visione integrata e “globale” dello studente a cui sono stati proposti i percorsi contemplativi, prendendo in esame le prove sugli effetti della meditazione sul suo benessere, sulla competenza sociale e sul conseguimento degli studi accademici. I risultati ottenuti dalla meta-analisi offrono alcune conclusioni ad ampio spettro: innanzitutto la meditazione a scuola è risultata essere vantaggiosa nella maggioranza dei casi, il 61% di studi presi in considerazione sono risultati infatti statisticamente significativi. Secondariamente la maggior parte degli effetti della meditazione sui risultati degli studenti sembra essere di piccola entità, sebbene ciò risulterebbe essere non inaspettato, secondo gli autori, data la moltitudine di fattori che potrebbero contribuire al benessere, alla competenza sociale ed al successo scolastico degli studenti. Emerge inoltre che i programmi di meditazione potrebbero essere resi più efficaci aumentando la durata del programma, incoraggiando a praticare la meditazione per circa due volte al giorno, e proponendo agli studenti percorsi con i loro insegnanti formati a loro volta per tali pratiche. Inoltre i programmi di meditazione trascendentale sono risultati possedere una percentuale più elevata di effetti significativi rispetto a programmi di *mindfulness* e ad altri tipi di percorsi di meditazione, ma questo potrebbe avere a che fare con la strutturazione stessa, anche teorica, dei percorsi proposti. Infine la rassegna bibliografica suggerisce che i percorsi di meditazione risulterebbero essere più efficaci se lavorassero in modo da promuovere in maniera intenzionale il funzionamento cognitivo e la regolazione emotiva.

Al di là di queste considerazioni sembra fondamentale sottolineare un aspetto importante, spesso sottaciuto, quale dimensione fondamentale della finalità ultima di qualsiasi percorso che voglia definirsi appartenere alla pedagogia contemplativa, ovvero la pratica della consapevolezza per operare scelte intenzionalmente responsabili.

Appare, anche per questo motivo, importante mantenere una visione quanto più possibile integrata della *mindfulness* e delle pratiche con-

templative, 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 (De Simone, 2016, p. 69).

A tal proposito alcuni aspetti su cui lavora l’Acceptance and Commitment Therapy (ACT) di Hayes, Strosahl e Wilson (1999/2013), uno dei protocolli *mindfulness* più riconosciuti a livello scientifico, 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.

Già Aristotele interpretava l’*eudamonia* come la tensione verso la piena realizzazione delle proprie potenzialità, ma sempre in un processo tale per cui la felicità individuale può realizzarsi solo nell’ambito dello spazio sociale. Si tratta di un benessere intenzionale del nostro stare al mondo-con-gli-Altri che, come categoria interpretativa del mondo, presuppone un incessante “esercizio” di lavoro ermeneutico, di riflessività critica consapevole: «l’analisi epistemologica del benessere non può prescindere dunque dalla sua interdipendenza con la dimensione della responsabilità nei confronti di se stessi e degli altri» (Falaschi, 2017, p. 100).

Tale tipo di visione, connettendo la cura di sé con la formazione di sé, come chiarisce Foucault (2001), può essere perseguita solo attraverso una *tekne* che si immette nella vita individuale, ma che va instancabilmente coltivata nelle diverse manifestazioni che rendono fecondi i legami umani, essendo la dimensione di cura un fenomeno ontologicamente di natura relazionale (Mortari, 2006).

Le pratiche di pedagogia contemplativa potrebbero quindi rappresentare opportunità da diffondere e veicolare per lavorare all’espansione di pratiche “democratiche” (Cambi, 2006) che connettano il benessere individuale all’interno di rapporti umani



basati sul valore non di “potere su” ma di “potere di” (Weber, 2014) inteso, quest’ultimo come capacità, potenza e opportunità, come, appunto, *capability* ovvero la possibilità di acquisire funzionamenti di rilievo che permettono la libertà di scegliere fra una serie di vite possibili.

### *Bibliografia*

- Aristotele (1979). *Etica Nicomachea*. Milano: Rusconi.
- Black D. S., Milam J., & Sussman S. (2009). Sitting-meditation interventions among youth. A review of treatment efficacy. *Pediatrics*, 124, 532-541.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: Utet Università.
- De Simone M. (2016). *Coltivare la presenza. La mindfulness nei contesti educativi*. Napoli: Luciano.
- Falaschi E. (2017). Il benessere come bene comune. Una forte coscienza filosofica e un fondato impegno pedagogico. *Studi sulla Formazione*, 20(1), 95-118.
- Foucault M. (2001). *La cura di sé. Storia della sessualità*. Milano: Feltrinelli.
- Garrison Institute (2005). *Contemplation and education. A survey of programs using contemplative techniques in K-12 educational settings: a mapping report*. Garrison, NY: Garrison Institute.
- Hayes S. C., Strosahl K. D., & Wilson K. G. (1999/2013). *ACT. Teoria e pratica dell'Acceptance and Commitment Therapy*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kabat-Zinn J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Delacorte.
- Malavasi P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Meiklejohn J., Phillips C., Freedman M. L., Griffin M. L., Biegel G., Roach A., et al. (2012). Integrating mindfulness training into K–12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 1-17.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Neck H. M., Greene P. G., & Brush C. G. (2014). *Teaching Entrepreneurship: A Practice-Based Approach*. Cheltenham, UK – Northampton, USA: Edward Elgar.

- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Palmer P. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parricchi M. (2015). *Educazione al consumo. Per una pedagogia del benessere*. Milano: FrancoAngeli.
- Ramsey V. J., & Fitzgibbons D. E. (2005). Being in the classroom. *Journal of Management Education*, 29(2), 333-356.
- Roeser R. W., & Peck S. C. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44, 119-136.
- Seldon A. (2011). Stillness in schools. *Resurgence and Ecologist*, 269.
- Sen A. (2006). *Scelta, Benessere, Equità*. Bologna: Il Mulino.
- Waters L., Barsky A., Ridd A., & Allen K. (2014). Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the effect of Meditation Interventions in Schools. *Educational Psychology Review*, 27, 103-134.
- Weber M. (2014). *Sociologia del potere*. Milano: Pgreco.
- Yoshimoto B. (1999). *L'ultima amante di Hachiko*, Milano: Feltrinelli.
- Zylowska L., Ackerman D. L., Yang M. H., Futrell J. L., Horton N. L., Hale T. S., Pataki C., & Smalley S. L. (2008). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD: A feasibility study. *Journal of Attention Disorders*, 11, 737-746.