

**CONTRIBUTO TEORICO**

## Riflettere criticamente su “ciò che è importante”: l’approccio contemplativo per la promozione di employability nei futuri professionisti in ambito educativo.

## Reflecting critically on "what is important": the contemplative approach to promote the employability in the future professionals in education.

Mariarosaria De Simone, Università di Napoli Federico II.

**ABSTRACT ITALIANO**

Il presente contributo è volto essenzialmente ad approfondire la possibilità di lavorare sull’employability degli studenti universitari, futuri professionisti in ambito educativo, attraverso le pratiche mindfulness e l’approccio contemplativo. Si partirà da una riflessione critica sull’utilizzo delle pratiche mindfulness in educazione, per poi arrivare a delinearne le potenzialità educative in direzione di employability, soprattutto grazie alla possibilità della mindfulness, quale processo di etica incarnata, di permetterci di riflettere criticamente in termini valoriali. Dimensione, quest’ultima, estremamente in linea con una visione educativa, così come delineata anche dal Learning Compass 2030 dell’OCSE, che vede come fondamentale la promozione di competenze delineate non esclusivamente in termini di conoscenze e di abilità, ma altresì di attitudini e valori. Competenze che favoriscano, per i futuri cittadini planetari che andiamo a formare il benessere non solo individuale, ma anche sociale e globale.

**ENGLISH ABSTRACT**

The contribution is primarily aimed at exploring the possibility of working on the employability of the university students, future professionals in education, through mindfulness practices and the contemplative approach.

The paper will start with a critical reflection on the use of mindfulness practices in education, and then go on to outline the educational potential of those practices in the direction of employability, especially thanks to mindfulness seen as a process of embodied ethics which enhances the possibility to reflect critically in terms of values. This latter dimension is extremely in line with an educational vision, as also defined by the OECD Learning Compass 2030, which sees as fundamental the promotion of skills outlined not exclusively in terms of knowledge and abilities, but also of attitudes and values. Skills which will foster not only individual but also social and global well-being in the future planetary citizens we are to train.

**Premessa**

I rapidi progressi tecnologici, la complessificazione dei contesti socioeconomici, la globalizzazione, con il conseguente aumento di concorrenza ‘su larga scala’ da un lato e di disoccupazione dall’altro, sono tutte condizioni che hanno portato ad importanti cambiamenti nelle tendenze occupazionali globali degli ultimi anni.

Si tratta di cambiamenti che, rendendo gli ambienti di lavoro sempre più dinamici (Drange et al., 2018) e, pertanto, sfidanti, soprattutto per gli individui di giovane età, come i nostri studenti laureandi e neolaureati, che cominciano ad affacciarsi ad essi, ci richiedono, in qualità di studiosi in ambito educativo e pedagogico, quantomeno un duplice compito.

In primo luogo, naturalmente, è importante sostenere, in maniera il più possibile efficace, la transizione dei nostri giovani laureati, quale preziosa 'forza lavoro' (Hall, 2020), nei contesti lavorativi su descritti, caratterizzati da una visione economica altamente qualificata e basata sulla conoscenza, tanto da parlare, ormai già a partire dagli anni novanta del secolo scorso, sempre più diffusamente di "economia della conoscenza" o "società della conoscenza" (Zapp, 2022), e che rendono i percorsi di carriera così incerti e non lineari (Le Blanc et al., 2017; Magrin et al., 2019).

In seconda istanza, appare, d'altronde, quanto mai necessario effettuare una riconsiderazione critica e pedagogica del concetto e del fenomeno dell'employability dei neoaureati, soprattutto al fine di evitare di rappresentare questi ultimi esclusivamente come capitale economico, rappresentazione che non solo ci imporrebbe come obiettivo primario una formazione volta alla quasi esclusiva ottimizzazione dei loro futuri risultati economici (Tomlinson, 2017), ma altresì ci porrebbe nel rischio di proporre percorsi universitari frammentati e dispersivi, esistendo un'ampia gamma di definizioni e di strumenti che lavorano lungo tale direzione ma che risulta ben lontana, nella maggior parte dei casi, dal sostenere e lavorare educativamente sulle motivazioni, le aspirazioni e i sogni delle nuove generazioni (Faller et al., 2021).

A tal proposito, in linea con una visione pedagogica di employability quale promozione di competenze di vita in cui vi è strettissima connessione tra sviluppo personale e percorsi professionali (Knight & Yorke, 2004), appare fondamentale, nei contesti di formazione universitaria, approntare itinerari educativi in grado di sostenere processi di autoconsapevolezza critica tali da aiutare i nostri studenti non solo a connettere la propria traiettoria di crescita personale con le esperienze pregresse e i vari contesti di apprendimento, formali, non formali e informali, in cui sono inseriti, ma altresì a delineare, in chiave autoeducativa, la propria 'bussola valoriale' affinché il processo di transizione al mondo del lavoro (Boffo, 2019) diventi occasione sia per un'efficace inserimento nei contesti economici, ma anche di un'opportunità per imparare a divenire protagonisti attivi, in qualità di cittadini planetari, di azioni respons-abili, ovvero soggetti "abili a rispondere" a "ciò che conta davvero". Dimensione, quest'ultima, ancora più fondamentale per gli studenti, come nel nostro caso, che diverranno futuri professionisti in ambito educativo.

Lungo tale direzione cercheremo di riflettere sull'opportunità di utilizzare le pratiche mindfulness e, più in generale, l'approccio contemplativo per promuovere employability, fornendo innanzitutto un necessario inquadramento teorico sull'argomento (1).

## **Dalla mindfulness alla pedagogia contemplativa: l'importanza di coltivare la consapevolezza 'come' educazione e 'della' educazione**

La mindfulness, ovvero “il processo di prestare attenzione in modo particolare: intenzionalmente, in maniera non giudicante, allo scorrere dell'esperienza nel presente momento dopo momento” (Kabat-Zinn, 1994, p. 16), avendo origini antichissime risalenti essenzialmente alla tradizione buddista orientale, diffusasi già a partire dagli anni settanta del secolo scorso all'interno dei contesti clinici, ha cominciato ad essere utilizzata nei contesti educativi verso la fine del secolo scorso per i numerosi benefici che tale pratica si è visto poter apportare agli studenti in termini di regolazione emotiva, comportamento prosociale, disciplina dell'attenzione (De Simone, 2016).

Lungo tale direzione le ricerche in ambito educativo sulla mindfulness sono cresciute, negli ultimi venti anni, in maniera esponenziale apportando un notevole contributo a quella che viene definita “scienza contemplativa”, ambito di ricerca che si prefigge, attraverso la sperimentazione scientifica e l'applicazione delle pratiche, di studiarne gli effetti nei contesti all'interno dei quali si utilizza, da quelli clinici, a quelli aziendali a quelli, appunto, educativi (De Simone, 2018). Parallelamente al fiorire della scienza contemplativa sono nati, nei contesti educativi, numerosi approcci cosiddetti di ‘pedagogia contemplativa’, approcci che approntano l'utilizzo delle pratiche mindfulness attraverso una filosofia dell'educazione che valorizza lo sviluppo globale e integrato della persona e che privilegia, accanto ai tradizionali metodi accademici in terza persona, un approccio critico in prima persona all'apprendimento, senza dimenticare l'importanza di valorizzare quelle che sono gli apprendimenti emotivi e sociali, il cosiddetto SEL (Social Emotional Learning).

Restringendo il focus del discorso, specificatamente, circa l'opportunità di utilizzare le pratiche mindfulness per la formazione, nei contesti universitari, dei futuri professionisti in ambito educativo, occorre considerare innanzitutto che è proprio la scienza contemplativa a supportare il ruolo fondamentale di coltivare la presenza da parte degli insegnanti e degli educatori che propongono questo tipo di apprendimento contemplativo ai propri studenti e alle proprie studentesse.

Riconoscendo, infatti, una maggiore efficacia in quei programmi mindfulness le cui pratiche vengono proposte da insegnanti che comprendono i principi contemplativi proprio dall'interno (Sheinman e Russo-Netzer, 2021) e che quindi «fanno di ogni azione educativa un'opportunità per incarnare e promuovere qualità particolari che vengono sviluppate dalle pratiche di consapevolezza come l'accettazione, la presenza, l'attenzione, la gentilezza, l'empatia, la compassione, l'apertura mentale, la curiosità» (De Simone, 2024, p. 33) si valorizza il ruolo fondamentale, ormai ampiamente riconosciuto, che insegnanti ed educatori hanno non solo in termini di apprendimento di contenuti cognitivi ma altresì, e soprattutto, per lo sviluppo e la crescita personale dei propri studenti/educandi (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005). Non solo: il riconoscere la fundamentalità di una formazione, come quella mindfulness, che coltivi proprio quello che è lo strumento più prezioso che abbiamo in qualità di professionisti dell'educazione, ovvero ‘noi stessi’ (De Simone, 2024), ci permette, e probabilmente è questa la ‘rivoluzione educativa’ che l'utilizzo dell'approccio contemplativo nei contesti educativi e soprattutto nei contesti di formazione

dei futuri professionisti in campo educativo in qualche modo promette, di lavorare in linea con una visione che riguarda l'educazione come qualcosa che coinvolge la globalità del soggetto impegnato nell'apprendere.

Questo tipo di approccio, supportato dalle ricerche neuroscientifiche, neurofenomenologiche e da quella che oggi si comincia a chiamare Embodied Education (De Simone, 2022), finalmente ci permette di superare una visione dell'uomo scissa tra mente e corpo e, di conseguenza, di superare quell'atteggiamento pedagogico che ancora oggi, in particolare nei contesti accademici, appare troppo disincarnato, "asomatico" (Dewey, 1929).

La visione profondamente non dualistica del pensiero orientale, infatti, potrebbe supportarci in maniera efficace nel contrastare l'atteggiamento riduttivo e frammentato che spesso caratterizza la relazione mente-corpo nei nostri contesti occidentali, aiutandoci ad intraprendere una ricerca più approfondita sulla consapevolezza, intesa come esperienza educativa contestualizzata promotrice di una conoscenza più autentica di sé, degli altri e dell'ambiente. Tuttavia, il rischio che si corre, soprattutto quando si introduce la mindfulness all'interno delle nostre coordinate spazio-temporali, è che si perda il suo significato 'radicale', ovvero 'radicato' nel contesto da cui trae origine, riducendola a una semplice tecnica di concentrazione. Per evitare questa deriva, è essenziale rimanere fedeli alle dimensioni etiche che animano queste pratiche, soprattutto se le proponiamo all'interno di contesti secolarizzati come quello educativo.

In tal senso, la mindfulness, nelle sue radici buddhiste, rappresenta un processo di etica incarnata, basato su valori di condotta umana piuttosto che su imperativi religiosi. La coltivazione della presenza nel qui ed ora, unita all'accettazione, non è solo un esercizio mentale, ma un'attitudine etica che si esprime attraverso l'equanimità, ovvero la capacità di mantenere una compostezza emotiva e mentale di fronte all'esperienza. Questo tipo di atteggiamento consente di sviluppare pazienza, gentilezza e apertura, evitando di ricadere nei consueti schemi di giudizio e valutazione che spesso condizionano il nostro agire. Come sottolinea Grossman (2015), parole chiave come 'accettazione' e 'non giudizio', che dovrebbero essere al centro della pratica mindfulness, vengono spesso banalizzate, trasformando la pratica in un mero esercizio di attenzione piuttosto che un'esperienza etica più profonda (De Simone, 2018).

In realtà, la nostra capacità di prestare attenzione è influenzata dai nostri stati emotivi e atteggiamenti (Gantman e Van Bavel, 2014).

Quante volte, per esempio, l'agitazione ci ha impedito di valutare chiaramente una situazione? Al contrario, una persona calma e aperta sarà in grado di mantenere una percezione più equilibrata degli eventi. Questo vale anche in semplici esperienze di meditazione, come la pratica di consapevolezza del respiro: l'attitudine con cui ci avviciniamo a queste esperienze fa la differenza. Se, ad esempio affrontiamo un momento di disagio con benevolenza, possiamo trasformare la nostra esperienza, aprendoci a una dimensione più serena e curiosa, piuttosto che essere travolti dalle emozioni negative.

Il giudizio, in questo contesto, non viene eliminato, ma si esercita da una posizione di equanimità, una condizione che favorisce chiarezza e 'compostezza'. Questo processo, come suggerisce l'approccio ACT (Acceptance and Commitment Therapy) di Hayes

(Hayes et al., 2006), uno dei protocolli mindfulness maggiormente validati a livello scientifico accanto al Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) di Kabat-Zinn (1994), permette di 'giudicare' in modo più aperto e meno condizionato, promuovendo una maggiore saggezza pratica (Varela, 1999).

Sebbene, dunque, la mindfulness sia nata in un contesto spirituale, le qualità che coltiva, come la gentilezza e la compassione, non sono, ed è questa una delle dimensioni che ci aiuta a valutarne la potenzialità educativa, imposte come doveri morali, ma piuttosto come inviti a sperimentare una relazione diversa con il proprio corpo e la propria mente. Questa prospettiva ci mostra che, anche in contesti secolari come quello educativo, la pratica della mindfulness può portare a esperienze di benessere, non condizionate dalle circostanze esterne, ma derivanti dall'accettazione e dalla consapevolezza del momento presente.

Questo benessere, però, non è il fine ultimo, ma un effetto secondario di una pratica etica e responsabile. La vera sfida consiste nel portare questa attitudine nella vita quotidiana, nelle nostre relazioni, nel modo in cui comunichiamo e interagiamo con gli altri e con l'ambiente. In questo modo, la mindfulness diventa un atto di etica incarnata, una fusione, in netto contrasto con la tendenza occidentale, tra percezione, cognizione, emotività ed etica.

Le pratiche mindfulness, come suggerisce Varela (1999), ci aiuterebbero a sviluppare, dunque, saggezza pratica e virtù personali, strumenti fondamentali per il nostro agire educativo quotidiano, e niente affatto lontani, altresì, dalla nostra cultura filosofica occidentale che, attraverso il concetto aristotelico di *eudaimonia* (Etica Eudemia, II, I, 1219b 1-2), ben ha valorizzato, per il 'vivere' bene', l'importanza di assumere posture virtuose.

Stiamo parlando di una saggezza che emerge dalla consapevolezza del corpo vissuto, non è astratta o disincarnata, ma profondamente radicata nella nostra esperienza diretta.

Nel contesto educativo, ciò si traduce nella capacità di percepire e rispondere in modo etico alle situazioni complesse, come quelle che incontriamo nel lavoro con gli studenti/educandi.

In questa prospettiva, la conoscenza non è un dato già pronto, ma qualcosa che costruiamo attraverso il nostro impegno nel mondo.

La mindfulness ci invita a considerare la conoscenza come un processo incarnato, in cui l'intuizione e la percezione giocano un ruolo tanto importante quanto la razionalità.

Questo approccio, tuttavia, richiede una riflessione più ampia su ciò che intendiamo per conoscenza e apprendimento, e su come queste dimensioni si inseriscono nei processi educativi.

In sintesi, per 'onorare' realmente l'eredità delle pratiche contemplative, è fondamentale non ridurre la mindfulness a una semplice tecnica, ma riconoscerla come un processo critico ed etico.

Lungo tale direzione, e alla luce di quanto sinora detto, approfondire epistemologicamente la pratica mindfulness e l'approccio contemplativo in educazione non limitandosi esclusivamente alla dimensione 'performativa', ossia alla produzione di effetti misurabili in termini di efficacia e di benefici che il loro utilizzo potrebbe apportare ai nostri studenti e alle nostre studentesse (2), ci aiuterebbe ad orientarci verso una

riflessione sul significato dell'educare nel 'qui-ed-ora' della nostra epoca (Brito e Corthorn, 2018), una riflessione occasione di 'resistenza' alla sua caratterizzazione in direzione, causa la digitalizzazione, sempre più 'dis-orientante' e 'disincarnata' (Caldwell, 2014).

Oltre a fornirci, ritornando all'employability, un valido supporto epistemologico al fine di lavorare educativamente alle dimensioni delle competenze fino ad ora troppo dimenticate, e che riguardano le attitudini e i valori (3), in chiave pratica. Tanto più che, ad oggi, risultano ancora pochi gli studi sull'argomento, e quelli che vi sono in letteratura sembrano non riuscire ad uscire facilmente da una visione 'strumentale' della pratica mindfulness, vista come essenzialmente utile per gestire lo stress nel non riuscire a trovare un'occupazione (Roemer et al., 2021), o per la difficoltà nel trovarlo per coloro che ne sono alla ricerca (Lasaga Millet, 2017).

### Educazione ai valori ed employability

Per provare a circoscrivere un discorso piuttosto ampio, riconducendolo più esplicitamente alla dimensione di employability, non possiamo già non notare, da quanto sinora detto, come emerga, trasversalmente, tutta la potenzialità del lavorarvi educativamente attraverso le pratiche mindfulness: per cercare di superare la dicotomia tra apprendimento e consapevolezza del corpo vissuto, una separazione che è ormai divenuta insostenibile (Eaton et al., 2016), occorre coltivare una visione dell'apprendimento che promuova un'etica incarnata tale da rendere i nostri studenti respons-abili, abili a rispondere, nella doppia accezione di 'retta visione' per una 'retta azione' (4), 'fedeltà alla ragione' e 'aderenza alla realtà' (Bertin, 1968), una visione che passi da un *focus* sul prodotto e sul risultato a un *focus* sul processo, da un *focus* sull'obiettivo a uno sulla riflessione critica sui nostri valori, su ciò che 'è importante' per noi (5), sulla bussola che 'orienta' il nostro percorso, da un *focus* che dal 'lì-e-allora', al 'quando e come troverò un lavoro', passi al 'qui-ed-ora', un 'qui-ed-ora' dove lavorare ad una employability che non sia esclusivamente il promuovere abilità ad 'impiegarsi' ma abilità ad 'impegnarsi' in 'ciò che conta davvero per noi'. In realtà, per lavorare alle dimensioni descritte è possibile utilizzare non solo, e non esclusivamente, la pratica meditativa in senso stretto, ma anche altri esercizi esperienziali, come le fantasie guidate, o pratiche narrative, il linguaggio metaforico, aneddoti (1).

Si tratta di pratiche, come avviene per l'Hexaflex, un modello di lavoro a sei dimensioni, dell'approccio ACT (Acceptance and Commitment Therapy) di Hayes (Hayes et al., 2006), tutte volte a lavorare, in maniera globale ed integrata, su più aspetti della mindfulness, largamente sovrapponibili, che potremmo definire, in termini generali, cognitivi, emotivi e di azione impegnata: è, ad esempio, attraverso la 'de-fusione' dalla nostra processualità di pensiero, l'accettazione del nostro vissuto emotivo e delle nostre sensazioni, come pure la riflessione critica sui nostri valori che è possibile coltivare, nella nostra vita, azioni impegnate in linea con essi.

Per concludere, sembra proprio opportuno riportare la 'Metafora della bussola', che in ACT viene utilizzata per lavorare sull'educazione ai valori, e forse non è un caso che anche il framework del Learning Compass 2030 dell'OCSE utilizzi proprio tale metafora, a testimonianza del dare finalmente 'valore', in termini educativi, ai 'valori', fondamentali,

oggi più che mai, per lavorare a un futuro volto alla promozione del benessere per tutti, compreso il nostro pianeta.

I valori sono come una bussola. Una bussola ti dà la direzione e ti mantiene sulla strada giusta quando viaggi. E i nostri valori fanno lo stesso per il viaggio della vita. Li usiamo per scegliere la direzione in cui vogliamo muoverci e per mantenerci in carreggiata mentre procediamo. Così, quando agiamo nella direzione di un valore, è come andare verso ovest. Non importa quanto ci si muova verso ovest, non lo si raggiungerà mai, per quanto si viaggi c'è sempre un ovest più lontano verso cui andare. Gli obiettivi, invece, sono come le cose che si cerca di raggiungere nel viaggio: sono come i luoghi che si vogliono vedere o le montagne che si desidera oltrepassare mentre ci si mantiene in viaggio verso ovest (Harris, 2009, p. 192).

## Note

- (1) Per indicazioni pratiche si rimanda a De Simone, M. (2024), *La pedagogia contemplativa per la formazione dei professionisti in ambito educativo*, Napoli: Liguori Editore, in particolare al volume operativo dell'opera, di Mariarosaria De Simone e di Sofia Dal Zovo.
- (2) Nel volume De Simone, M. (2024), *La pedagogia contemplativa per la formazione dei professionisti in ambito educativo*, Napoli: Liguori Editore, è possibile trovare una approfondita riflessione sull'utilizzo in direzione 'critico-clinico' della mindfulness all'interno dei contesti educativi. Nel volume si analizzano le 'narrazioni' che la intendono come 'strumento' (mindfulness *in* educazione), quando ed esempio il focus è sulle prestazioni e sul benessere, che, in linea con il sistema in cui è inserita, ne sostiene in qualche modo il funzionamento, oppure come percorso (mindfulness *come* educazione), con una visione che, focalizzandosi su una prospettiva olistica dell'educazione, dovrebbe ridurre il rischio di cooptarne le pratiche all'interno di visioni educative di stampo neoliberista. Ed è proprio puntando su questa seconda 'narrazione' che la mindfulness potrebbe divenire, ed è l'approccio che più ci interessa e che in questa sede viene sostenuto, attraverso un chiaro orientamento socio-critico, tra l'altro già intrinseco, come abbiamo visto, alla visione etica dei contesti da cui trae origine, una pratica di sostegno alla consapevolezza *dell'*educazione, pratica estremamente interessante, in termini di employability, per la formazione dei nostri futuri professionisti in ambito educativo.
- (3) L'OCSE ha avviato nel 2015 il "Future of educational and skills 2030", un approccio che ha portato all'implementazione del framework "Learning Compass 2030", una 'bussola' che identifica competenze fondamentali su cui lavorare con gli studenti affinché prosperino e modellino un futuro migliore, non solo in termini individuali, ma sociali e culturali (OECD, 2019). Si tratta di competenze che riguardano «non soltanto conoscenze e abilità ma altresì attitudini e valori, in quanto pare ormai ampiamente assodato che tutte queste dimensioni siano tra di loro intrinsecamente connesse» (De Simone, 2024, p. 40).
- (4) Ricordiamo che nel contesto orientale buddista, contesto da dove principalmente trae origine, come abbiamo visto, la pratica mindfulness non ci si limita a lavorare sulla retta comprensione o saggezza ma anche sull'agire etico: retta visione e retta azione, in tutte le situazioni di vita quotidiana. Per un approfondimento sull'argomento si veda De Simone, M. (2016). *Coltivare la presenza. La mindfulness nei contesti educativi*. Napoli: Luciano Editore.
- (5) In ACT i valori vengono definiti come «qualità globali desiderate dell'agire continuativo» (Hayes et al., 2006, p.16). In tal senso essi fanno riferimento a 'ciò che per noi è importante', al di là della nostra cultura di riferimento, sociale o familiare che sia, a quei principi-guida che ci orientano e motivano durante il percorso della nostra vita e che ci permettono di dare maggiore pienezza alla nostra esistenza. E, proprio perché si tratta di una 'scelta intima, libera e personale' il valore o i valori con cui io decido di 'colorare' qualitativamente le mie azioni, richiedono una riflessione critica continua, e mai definitiva, lungo il percorso della mia crescita autoeducativa.

## Riferimenti bibliografici

- Bertin, G.M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Armando Editore.
- Brito, R. & Corthorn, C. (2018). La presencia del profesor y su influencia para una educación significativa: hacia un enfoque mindfulness en educación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44, 241-258. 10.4067/S0718-07052018000100241.
- Caldwell, C. (2014). Mindfulness & bodyfulness: A new paradigm. *The Journal of Contemplative Inquiry*, 1(1), 69-88.
- De Simone, M. (2016). *Coltivare la presenza. La mindfulness nei contesti educativi*. Luciano Editore, pp. 1-178. ISBN 978-88-6026-000-0.
- De Simone, M. (2018). *L'autoconsapevolezza tra Oriente e Occidente. Una prospettiva pedagogica*. Liguori Editore, pp. 1-125. ISBN: 978-88-207-6820-1.
- De Simone, M. (2022). Embodied education: la prospettiva della pedagogia del corpo. In: M. R. Stollo e P. Vittoria (a cura di), *Pedagogia scolastica. Saggi per la formazione degli insegnanti*, pp. 94, 110. FrancoAngeli.
- De Simone, M. (2024). *La pedagogia contemplativa per la formazione dei professionisti in ambito educativo*. Liguori Editore. ISBN: 978-88-207-7042-6, ISSN: 1972-0750.
- Dewey, J. (1929). *The Quest for Certainty. In The later works, 1925-1953. Volume 4: 1929* (Ed. J. A. Boydston). Southern Illinois University Press, 2008.
- Drange, I., Bernstrøm, V.H. & Mamelund, S.-E. (2018) Are you moving up or falling short? An inquiry of skills-based variation in self-perceived employability among Norwegian employees. *Work. Employment and Society*, 32, 387-406.
- Eaton, M., Hughes, H., MacGregor, J. (2016). *Contemplative Approaches to Sustainability in Higher Education*. Routledge.
- Faller, P., Lokhtina, I., Galimberti, A., Sanojca, E. (2021). Developing Gen Y Competencies for the New Work Environment: Comparing and Contrasting Four Work-Integrated Learning Approaches Across National Contexts. In T. Gerhardt, P. Annon (eds). *Applications of work integrated learning among gen Z and Y students*. IGI Global.
- Gantman, A.P., Van Bavel, J.J. (2014). The moral pop-out effect: enhanced perceptual awareness of morally relevant stimuli. *Cognition*, 2014 Jul;132(1):22-9. doi: 10.1016/j.cognition.2014.02.007. Epub 2014 Apr 16. PMID: 24747444.
- Grossman, P. (2015). Mindfulness: Awareness Informed by an Embodied Ethic. *Mindfulness*, 6, 10.1007/s12671-014-0372-5.
- Hall, M. (2020). Towards a parrhesiastic engagement with graduate employability. *Power and Education*, 12(1), 110-122. <https://doi.org/10.1177/1757743819890356>
- Harris, R. (2009). *ACT Made Simple. An Easy-to-read Primer on Acceptance and Commitment Therapy*. New Harbinger Publications.
- Hart, T. (2004). Opening the contemplative mind in the classroom. *Journal of Transformative Education*, 2(1), 28-46.
- Hayes, S.C., Bond, F.W., Barnes-Holmes, D., & Austin, J. (2006) (Eds.). *Acceptance and Mindfulness at Work: Applying Acceptance and Commitment Therapy and Relational Frame Theory to Organizational Behavior Management* (pp. 25-54). The Haworth Press.

- Lasaga Millet, O. (2017). Mindfulness and Employability: A Course on the Control of Stress during the Search for Work. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Humanities and Social Sciences*, 11, 683-686.
- Le Blanc, P.M., Demerouti, E. & Bakker, A.B. (2017). How can I shape my job to suit me better? Job crafting for sustainable employees and organizations. In: Chmiel, N., Fraccaroli, F. & Sverke, M. (Eds) *An introduction to work and organizational psychology: An international perspective*, 3rd edn. Hoboken, pp. 48–63.
- Magrin, M.E., Marini, E. & Nicolotti, M. (2019). Employability of disabled graduates: Resources for a sustainable employment. *Sustainability*, 11, art. 1542.
- OECD (2019) Conceptual learning framework: Learning Compass 2030, Future of Education and Skills 2030, [http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning-learning-compass-2030/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_concept\\_note.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning-learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf) (2021).
- Roemer, A., Sutton, A., Grimm, C., Medvedev, O.N. (2021). Effectiveness of a Low-dose Mindfulness-based Intervention for Alleviating Distress in Young Unemployed Adults. *Stress and health* 37.2 (2021): 320–328.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Sheinman, N., & Russo-Netzer, P. (2021). Mindfulness in Education: Insights Towards an Integrative Paradigm. In: Kern, M. L., Wehmeyer, M. L. (eds), *The Palgrave Handbook of Positive Education*, pp. 609-642. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3\\_24](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_24).
- Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, Vol. 59 No. 4, pp. 338-352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>.
- Varela, F. (1999). *Ethical know-how. Action, wisdom, and cognition*. Stanford University Press.
- Zapp, M. Revisiting the Global Knowledge Economy: The Worldwide Expansion of Research and Development Personnel, 1980–2015. *Minerva* 60, 181–208 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11024-021-09455-4>.