

a cura di **Immacolata Messuri**

**SUPPORT**  
**Supporting**  
**Students' Understanding**  
**and Prevention Programs**  
**for Overall Relief and Thriving**



**Ministero  
dell'Università  
e della Ricerca**



**Ledizioni** 



# **SUPPORT**

*Supporting Students' Understanding and Prevention  
Programs for Overall Relief and Thriving*

A cura di Immacolata Messuri

Ledizioni

© 2026 Ledizioni LediPublishing  
Via Boselli 10 – 20136 Milano – Italy  
www.ledizioni.it  
info@ledizioni.it

*SUPPORT. Supporting Students' Understanding and Prevention Programs for Overall Relief and Thriving.* A cura di Immacolata Messuri

Prima edizione: 2026

ISBN cartaceo 9791256006663  
ISBN eBook 9791256006670  
ISBN PDF in Open Access 9791256007639

Il volume è stato realizzato con il finanziamento del Ministero dell'Università e della Ricerca nell'ambito dell'Avviso Proben, all'interno del progetto dal titolo "Supporting Students' Understanding and Prevention Programs for Overall Relief and Thriving".  
Responsabile scientifica prof.ssa Immacolata Messuri. Soggetto capofila Università Telematica degli Studi IUL ([www.iuline.it](http://www.iuline.it)).

Progetto grafico: ufficio grafico Ledizioni  
Informazioni sul catalogo e sulle ristampe dell'editore: [www.ledizioni.it](http://www.ledizioni.it)

Le riproduzioni a uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da Ledizioni.

# Indice

Introduzione <i>Immacolata Messuri</i>	7
Capitolo 1. Lo sportello di counseling socio-educativo come intervento di promozione del benessere: esperienza e risultati <i>Immacolata Messuri, Matilde Conti, Lara Balleri</i>	11
Capitolo 2. Progetto di ricerca GALPU – Gestione dell’Ansia Legata al Percorso Universitario <i>Chiara Mirandola, Ginevra Gargano</i>	21
Capitolo 3. La formazione artistico-musicale e il benessere performativo nelle Istituzioni AFAM: tra tradizione e innovazione didattica <i>Antonella Coppi</i>	39
Capitolo 4. Un’analisi multidimensionale dell’abbandono degli studenti nell’istruzione superiore <i>Stefano Armenia, Thomas De Angelis, Georgios Tsaples</i>	61
Capitolo 5. Dal burnout alla resilienza accademica: l’impegno dell’Universitas Mercatorum nella promozione del benessere studentesco attraverso il progetto Support <i>Irene Petruccelli, Elena Ruggiero, Giuseppe Carci</i>	79
Capitolo 6. Arte, formazione e benessere: l’esperienza della Scuola del Teatro Musicale nel progetto Support <i>Davide Ienco</i>	93
Capitolo 7. Progetto Support: verso un modello integrato di benessere e performance nell’Alta Formazione Musicale. L’esperienza del modello MoSS←uM1 <i>Riccardo Santoboni, Luigia Berti</i>	101
Conclusioni. Tra esiti e prospettive <i>Immacolata Messuri</i>	121



# Introduzione

*Immacolata Messuri*

Il presente volume raccoglie gli esiti delle attività e delle iniziative di ricerca del progetto SUPPORT – *Supporting Students’ Understanding and Prevention Programs for Overall Relief and Thriving*, configurandosi come restituzione scientifica e riflessiva del Convegno conclusivo tenutosi nel dicembre 2025 presso l’Università Telematica degli Studi IUL. Esso comprende gli atti del convegno e una selezione di contributi elaborati dai Partner coinvolti nelle attività di ricerca, intervento e disseminazione, delineando nel complesso l’esito di un percorso articolato di studio e sperimentazione sul benessere psicofisico della popolazione studentesca.

Il progetto SUPPORT è stato finanziato nell’ambito dell’Avviso PRO-BEN 2023 del Ministero dell’Università e della Ricerca (Decreto Direttoriale n. 1159 del 25 luglio 2023), con l’obiettivo di promuovere il benessere psicofisico e contrastare le forme di disagio psicologico ed emotivo tra gli studenti delle università e delle istituzioni AFAM. In tale prospettiva, il progetto ha adottato un approccio integrato e olistico, ritenuto necessario per affrontare un fenomeno complesso, multidimensionale e in continua trasformazione.

Il partenariato ha visto l’Università Telematica degli Studi IUL nel ruolo di capofila, affiancata da atenei e istituzioni AFAM attivi in qualità di partner; la composizione eterogenea della rete ha rappresentato un elemento qualificante del progetto, favorendo un dialogo strutturato tra ambito universitario e contesti artistico-performativi e sostenendo un’impostazione fortemente multidisciplinare.

Le attività si sono sviluppate a partire da una fase di ricerca finalizzata all’analisi dei fattori di rischio e di protezione che incidono sul benessere psicologico degli studenti, con particolare attenzione alla mappatura delle competenze di vita (*life skills*), quali la consapevolezza emotiva, la gestione delle relazioni e il supporto sociale. Tale fase ha consentito di delineare un profilo articolato della popolazione studentesca, includendo variabili relative agli stili di vita, agli aspetti nutrizionali, emotivi e psicologici, e di

orientare la progettazione di interventi di counseling e supporto mirati, soprattutto nella fascia d'età 19-25 anni, caratterizzata da pressioni significative legate alla performance e alla produttività.

Un'attenzione specifica è stata dedicata ai contesti artistici e performativi, nei quali il benessere si intreccia con dinamiche di esposizione al giudizio, aspettative esterne e costruzione dell'identità professionale. In tali ambiti, accanto al riconoscimento del valore potenzialmente protettivo delle arti, è stata indagata anche la loro possibile dimensione di vulnerabilità, qualora non sostenuta da adeguate competenze di vita; in questa prospettiva, lo sviluppo di tali competenze emerge come condizione essenziale per un attraversamento consapevole dei percorsi formativi.

I contributi raccolti nel volume restituiscono questa pluralità di prospettive, articolandosi lungo alcune direttrici principali. Una prima area è dedicata agli interventi di supporto e counseling socio-educativo, analizzati sia nella loro cornice teorica sia nelle modalità operative e nelle ricadute formative. In tale ambito si colloca, tra gli altri, il contributo dedicato allo sportello di counseling, che evidenzia il valore di interventi brevi e mirati orientati allo sviluppo dell'autonomia e della capacità decisionale degli studenti.

Una seconda direttrice riguarda l'analisi delle dimensioni emotive dell'esperienza accademica, con particolare riferimento all'ansia e ai processi di autoregolazione. Il progetto GALPU si inserisce in questo filone, offrendo un approfondimento sul ruolo ambivalente dell'ansia nei processi di apprendimento e di prestazione e proponendo modelli di intervento grupptale sperimentati in contesti telematici.

Una terza area di riflessione si concentra sui contesti AFAM e sulle specificità della formazione artistico-musicale, con attenzione alle dinamiche relazionali e comunicative che caratterizzano la didattica e la performance. In questi contributi emerge con chiarezza il ruolo centrale della relazione docente-studente nella costruzione di un apprendimento significativo e di un'identità artistica equilibrata, così come il potenziale delle pratiche performative nel sostenere dimensioni emotive e relazionali del percorso formativo.

Accanto a tali prospettive, il volume include contributi orientati a una lettura sistemica dei fenomeni, come nel caso dell'analisi dell'abbandono accademico attraverso modelli di *System Dynamics*, che consentono di cogliere l'interazione tra fattori personali, sociali, economici e istituzionali. In continuità con questo approccio, ulteriori contributi approfondiscono il tema del burnout e della resilienza accademica, evidenziando l'efficacia

di interventi preventivi e integrati basati su spazi di ascolto, webinar informativi e dispositivi psicoeducativi.

Infine, una particolare attenzione è rivolta alla dimensione progettuale e modellizzante, con la proposta di modelli integrati di benessere e performance sviluppati nell'ambito dell'Alta Formazione Musicale. In tali contributi, la pratica artistica viene riletta come infrastruttura emotiva e spazio di costruzione della consapevolezza, offrendo prospettive di applicazione e trasferibilità in contesti formativi differenti.

Nel suo insieme, il volume intende dunque contribuire alla definizione di un quadro interpretativo e operativo sul benessere studentesco integrando ricerca, intervento e pratiche educative, per restituire la complessità del fenomeno e proporre linee di sviluppo per future azioni nel sistema dell'istruzione superiore.

Immacolata Messuri  
Responsabile scientifica Support  
Università Telematica degli Studi IUL



# Capitolo 1

## Lo sportello di counseling socio-educativo come intervento di promozione del benessere: esperienza e risultati<sup>1</sup>

*Immacolata Messuri, Matilde Conti, Lara Balleri*

### 1. Le premesse della ricerca

Il presente contributo si colloca all'interno del progetto SUPPORT – *Supporting Students' Understanding and Prevention Programs for Overall Relief and Thriving*, promosso nell'ambito dell'Avviso Pro-Ben del Ministero dell'Università e della Ricerca, con l'obiettivo di sviluppare interventi orientati alla promozione del benessere psicofisico della popolazione studentesca universitaria e AFAM. All'interno di tale cornice, lo sportello di counseling socio-educativo è stato concepito come risposta a un bisogno emergente e, al tempo stesso, ha consentito di sperimentare l'efficacia di un siffatto intervento nel contesto formativo preso in esame. L'idea di fondo muove dal riconoscimento della crescente rilevanza della dimensione emotiva ed esistenziale nei percorsi di studio, in cui condizioni di disagio, fragilità e disorientamento incidono sui processi di apprendimento, sulla continuità del percorso formativo, sulla qualità complessiva dell'esperienza e sul benessere della popolazione studentesca.

In questa prospettiva, il counseling viene concepito come uno spazio di intervento breve e focalizzato, centrato sulla persona; è un contesto che favorisce la riflessione, l'auto-osservazione e l'attivazione delle risorse individuali. Il counseling breve offre la possibilità di promuovere cambiamenti in tempi relativamente rapidi, grazie all'utilizzo di tecniche

---

<sup>1</sup> Seppur il contributo sia frutto del lavoro congiunto delle autrici, alla prof.ssa Immacolata Messuri è possibile ricondurre i paragrafi 1 e 6, alla dott.ssa Matilde Conti i paragrafi 3 e 5, e alla dott.ssa Lara Balleri i paragrafi 2 e 4.

metodologiche innovative, e l'attenzione è rivolta soprattutto alle risorse positive della persona, con l'obiettivo di mantenere il focus sugli aspetti essenziali, facilitare la risoluzione dei problemi e raggiungere gli obiettivi nel modo più efficace possibile. A caratterizzare questo approccio sono alcuni elementi distintivi, che operano in modo integrato: la limitazione temporale, l'orientamento alla soluzione, la centralità della relazione e dell'azione, la dimensione interattiva sul piano sociale, insieme alla capacità di stimolare motivazione, senso dell'umorismo e crescita personale. L'intervento si è configurato come azione di natura socio-educativa, orientata alla promozione dell'autonomia, della consapevolezza e della capacità di fronteggiare le difficoltà nei contesti di vita e di studio.

La progettazione del servizio si è sviluppata a partire dall'ipotesi teorica che la partecipazione a un percorso di counseling socio-educativo breve possa incidere positivamente su dimensioni soggettive centrali per il benessere e il successo formativo degli studenti, in particolare la consapevolezza di sé e l'autoefficacia percepita. La scelta di indagare congiuntamente consapevolezza di sé e autoefficacia risponde alla volontà di cogliere due assi complementari dell'esperienza soggettiva, una dimensione più riflessiva e introspettiva, e una dimensione legata all'azione e alla percezione di agency. Su queste basi, la ricerca si è posta la seguente domanda: in che misura la fruizione di un servizio di counseling socio-educativo produce cambiamenti osservabili nei livelli di consapevolezza di sé e di autoefficacia? L'ipotesi sottesa è che l'esperienza dello sportello favorisca un rafforzamento di entrambe le dimensioni, rilevabile attraverso il confronto tra le misurazioni effettuate prima e dopo l'intervento di counseling.

Il contributo propone una lettura integrata dell'intervento, restituendo struttura, modalità di attuazione ed esiti della ricerca, sia sul piano quantitativo sia su quello qualitativo.

## **2. Impianto della ricerca**

L'intervento di counseling è stato concepito all'interno dell'impianto di ricerca per adempiere alla duplice funzione, come accennato, di risposta al bisogno e di dispositivo di verifica dell'ipotesi di partenza. Per l'esplorazione delle due dimensioni considerate è stata adottata una metodologia pre-post, articolata in due momenti distinti: una prima somministrazione all'avvio del percorso (t0) e una seconda al termine dell'intervento (t1). Questo impianto ha consentito di esaminare le variabili confrontandone i livelli iniziali e finali, e offrendo una lettura dei cambiamenti intervenuti

nel corso dell'esperienza. Alla rilevazione quantitativa è stata affiancata una rilevazione qualitativa, orientata a raccogliere il percepito dei partecipanti rispetto all'utilità del percorso.

Gli strumenti impiegati sono stati il *Self-Awareness Outcomes Questionnaire* (SAOQ), per la misurazione della consapevolezza di sé, e la *General Self-Efficacy Scale* (GSE), per la rilevazione dell'autoefficacia, entrambe scale psicometriche validate in letteratura e impiegate nella loro versione italiana, utilizzate con un adattamento a venti item ciascuna, coerente con le finalità esplorative dello studio. Gli item sono stati predisposti in moduli online autosomministrati, così da favorire accessibilità e semplicità di compilazione.

Il servizio è stato attivo da marzo a giugno 2025 e gli incontri – della durata di 45 minuti – sono avvenuti in modalità telematica, tramite Google Meet, attraverso colloqui individuali, svolti prevalentemente in fascia pomeridiana e dal lunedì al venerdì, la cui prenotazione è avvenuta in modalità autonoma, tramite accesso a un calendario online dedicato. In coerenza con l'impianto di ricerca iniziale, ciascun partecipante ha potuto accedere a un massimo di tre incontri, definiti sulla base del bisogno emerso nel primo colloquio. Particolare attenzione è stata dedicata al setting di accoglienza e alcuna registrazione è stata prevista, al fine di garantire uno spazio riservato e per tutelare la libertà espressiva.

Lo sportello ha coinvolto complessivamente 97 partecipanti, ovvero coloro che hanno scelto volontariamente di accedere al servizio nel periodo di attività; ai fini dell'analisi comparativa, il gruppo su cui è stato possibile effettuare una lettura completa dei dati è risultato di 63 partecipanti, ovvero coloro che avendo compilato gli strumenti di indagine sia nella fase iniziale sia in quella conclusiva hanno potuto costituire a tutti gli effetti il campione empirico della ricerca.

### **3. Profilo dei partecipanti e quadro iniziale**

L'analisi dei dati raccolti nella fase iniziale ha permesso di delineare un profilo articolato dei partecipanti, evidenziando alcune ricorrenze che attraversano esperienze anche molto diverse tra loro. Sul piano anagrafico, il campione si presenta eterogeneo e, accanto a una componente più giovane, prevalentemente tra i 20 e i 25 anni, emerge una presenza significativa della fascia adulta, in particolare over 40. Si rilevano partecipanti da atenei e istituzioni AFAM, con una netta prevalenza di studenti

dell'Università Telematica degli Studi IUL e di partecipanti che si riconoscono nel genere femminile.

Un elemento rilevante riguarda la presenza di partecipanti con pregresse esperienze in ambito psicologico e, in misura minore, psichiatrico, nonché in percorsi di counseling e coaching. Il servizio ha quindi avvicinato sia studenti alla prima esperienza di accesso a un servizio di accompagnamento, sia soggetti che avevano già familiarizzato con percorsi strutturati di rielaborazione e orientamento personale. In questo contesto, comunque, l'intervento ha mantenuto la peculiarità del counseling socio-educativo, distinguendosi per finalità e modalità operative dalle precedenti esperienze, in quanto centrato su processi di orientamento, consapevolezza e sviluppo di risorse personali in chiave educativa, piuttosto che su dimensioni di tipo clinico o terapeutico.

Per quanto riguarda le dimensioni oggetto di indagine, nella rilevazione iniziale i livelli di consapevolezza di sé e di autoefficacia risultano distribuiti su un ampio spettro, con la compresenza di valori medio-alti e di livelli significativamente più bassi. Accanto a questa variabilità emergono, come tratti ricorrenti, la tendenza di molti partecipanti all'autocritica elevata, accompagnata da vissuti di insicurezza, bassa autostima e svalutazione di sé, a cui si associano difficoltà nel riconoscere i propri bisogni e una percezione poco stabile delle risorse personali. Allo stesso tempo, il quadro evidenzia la presenza di competenze già attive, soprattutto sul piano comportamentale e relazionale; anche in condizioni di fragilità emotiva, molti studenti mostrano cioè capacità di adattamento, disponibilità alla relazione e potenzialità di attivazione, elementi che possono costituire una base significativa per il lavoro di counseling.

#### **4. Risultati**

I risultati dell'intervento sono stati analizzati integrando i dati quantitativi con gli elementi emersi dalla rilevazione qualitativa. Nei paragrafi che seguono, si riportano gli esiti delle due dimensioni esplorate, ciascuna analizzata nelle proprie peculiarità di andamento; si vedrà anche come, pur mantenendo le proprie specificità, il loro sviluppo congiunto suggerisca un effetto coerente dell'intervento di counseling, che incide su più livelli dell'esperienza personale.

#### ***4.1 Consapevolezza di sé***

L'analisi dei dati relativi alla consapevolezza di sé evidenzia un andamento complessivamente positivo tra la rilevazione iniziale e quella successiva al percorso di counseling con una tendenza diffusa all'aumento dei livelli di consapevolezza nei partecipanti tra T0 e T1 e con incrementi che, pur non risultando sempre marcati, mostrano di orientarsi in senso positivo; i casi di stabilità o lieve diminuzione restano limitati e non modificano il quadro complessivo.

Un elemento interessante riguarda la distribuzione dei punteggi che, nella fase iniziale, mostra livelli piuttosto eterogenei all'interno del gruppo, con punti individuali di consapevolezza tra loro distanti e che, al termine del percorso, rivela una maggiore convergenza verso valori più alti, accompagnata da una riduzione della dispersione. Il miglioramento interessa le situazioni inizialmente più fragili, con un innalzamento dei valori minimi, e i livelli già più elevati che tendono a consolidarsi. Ne emerge un quadro di crescita diffusa, che coinvolge l'intero gruppo pur nelle differenze individuali.

Nel complesso, i dati consentono di leggere l'impatto positivo dell'intervento nel sostenere processi di maggiore riflessività e riconoscimento dei propri vissuti; la consapevolezza di sé appare così una dimensione sensibile all'intervento, in grado di evolvere anche in un arco temporale relativamente breve.

#### ***4.2 Autoefficacia***

Per quanto riguarda l'autoefficacia, i dati mostrano un andamento complessivamente positivo tra la rilevazione iniziale e quella successiva al percorso, con un incremento diffuso della percezione di efficacia personale e un rafforzamento della fiducia nelle proprie capacità di affrontare situazioni complesse e gestire le difficoltà.

Le traiettorie individuali registrano un aumento dei punteggi, evidente in particolare in coloro che partivano da livelli più bassi, che tocca anche i livelli medio-alti di partenza orientandoli in senso sempre positivo. Le situazioni di stabilità o lieve diminuzione sono presenti, ma restano circoscritte e non incidono sull'andamento generale.

Dal punto di vista della distribuzione, si passa da una configurazione iniziale più ampia e disomogenea, con la presenza anche di valori molto bassi, a una distribuzione più raccolta e spostata verso livelli medio-alti. Si osservano, quindi, sia un aumento dei valori medi sia una riduzione della dispersione, con il gruppo che appare complessivamente più stabile

e meno polarizzato. L'incremento osservato suggerisce che il percorso di counseling abbia contribuito a un rafforzamento del senso di agency, con gli studenti che sono partiti da una posizione più incerta per giungere a una percezione più solida delle proprie possibilità di azione.

Anche in questo caso, pur considerando la durata contenuta dell'intervento, i risultati mostrano un cambiamento significativo; l'autoefficacia percepita emerge come una dimensione sensibile al lavoro di counseling, con ricadute dirette sulla capacità dello studente di affrontare il proprio percorso formativo con maggiore continuità e fiducia.

### ***4.3 Percezione degli studenti e integrazione dei risultati***

Accanto ai dati quantitativi, la rilevazione qualitativa consente di entrare nel modo in cui l'esperienza è stata vissuta dai partecipanti, offrendo un livello di lettura che integra e approfondisce i risultati emersi. Le risposte raccolte al termine del percorso restituiscono un quadro piuttosto netto, con la quasi totalità degli studenti che valuta l'esperienza come molto utile e con una forte concentrazione delle risposte sul livello massimo. Si tratta di un dato significativo di per sé, che acquista ulteriore valore se messo in relazione con l'andamento positivo osservato nelle dimensioni indagate. La percezione di utilità, infatti, non si esaurisce a una valutazione generale del servizio ma viene anche dettagliata dai rispondenti, che testimoniano di aver trovato uno spazio in cui fermarsi, mettere ordine nei propri vissuti, chiarire alcuni passaggi personali e formativi rimasti sospesi. L'esperienza viene descritta come un'occasione per rileggere situazioni già note utilizzando uno sguardo diverso e questo lascia intendere che il cambiamento interessa sia ciò che accade sia il modo con cui vi si interagisce.

Un elemento ricorrente, emerso sia dalle risposte ai questionari sia durante le sessioni di counseling, riguarda il desiderio dei costituenti il campione di proseguire il percorso oltre i tre incontri previsti dal disegno di ricerca e di intervento. Tale richiesta può essere interpretata come un indicatore della rilevanza dell'esperienza e del valore percepito rispetto alle tematiche affrontate, pur non fornendo elementi utili a valutare il raggiungimento degli obiettivi specifici della ricerca, che restano pertanto indipendenti da questo dato.

Nel complesso, mettendo in relazione dati quantitativi e qualitativi, emerge un quadro coerente con un incremento della consapevolezza di sé e dell'autoefficacia, che trova riscontro nella percezione di maggiore chiarezza in sé, orientamento e capacità di gestione delle situazioni.

L'esperienza dello sportello pare quindi aver costituito, in questo senso, uno spazio capace di attivare processi di riflessione e di rafforzamento personale, riconosciuti come significativi dagli stessi partecipanti.

## **5. Discussione dei risultati**

A partire dai risultati emersi, la domanda di ricerca che ha orientato le azioni condotte sulla popolazione studentesca di atenei e istituzioni AFAM guida ora una lettura puntuale dei risultati raccolti e analizzati in maniera preliminare; è opportuno, quindi, completare la riflessione verificando se e in che misura il percorso di counseling socio-educativo abbia inciso sui livelli di consapevolezza di sé e di autoefficacia percepita negli studenti. Il miglioramento rilevato nelle misure trova riscontro nel modo in cui l'esperienza viene descritta. I dati suggeriscono una risposta positiva, dal momento che l'incremento osservato in entrambe le dimensioni indica l'attivazione di cambiamenti significativi, un risultato particolarmente rilevante se si considera l'eterogeneità delle condizioni di partenza, con il campione che presentava livelli molto differenziati ma che nella fase successiva ha registrato una convergenza verso valori più elevati e più stabili. La coerenza tra dati quantitativi e percezione soggettiva degli studenti rafforza la lettura complessiva.

La lettura congiunta delle due dimensioni esplorate permette, inoltre, di cogliere un aspetto centrale, che ha a che fare con la sinergica attivazione degli aspetti di comprensione e di azione; si registrano, cioè, da una parte una maggiore capacità di leggere i propri vissuti e dall'altra una più solida percezione di poter intervenire nelle situazioni, un doppio movimento, a suggerire che il counseling abbia sostenuto un riequilibrio tra dimensione riflessiva e dimensione operativa del sé. Si scorge coerenza con l'impostazione socio-educativa dell'intervento e si rilevano i frutti di un lavoro che per proprio impianto teorico ha inteso concentrarsi sull'attivazione delle risorse personali e sul rafforzamento dell'autonomia, con un obiettivo che era posto sul mettere la persona nelle condizioni di riconoscersi e di orientarsi con maggiore consapevolezza nelle situazioni.

Un punto che richiede una precisazione riguarda la durata del percorso. Il limite dei tre incontri è stato definito in coerenza con l'impianto della ricerca, al fine di garantire omogeneità nella rilevazione e confrontabilità dei dati, in linea con l'approccio del counseling breve. L'esperienza ha mostrato che tale durata è generalmente sufficiente ad attivare processi iniziali di cambiamento e a produrre variazioni osservabili nelle

dimensioni indagate; tuttavia, in alcuni casi si è rivelata non adeguata rispetto alla complessità delle situazioni emerse o alla necessità, rilevata dal counselor, di consolidare i passaggi avviati.

A ciò si è aggiunta, come accennato, la richiesta di alcuni studenti di proseguire il percorso oltre gli incontri previsti; questa richiesta ha talvolta coinciso con la valutazione del counselor circa la necessità di un proseguimento, mentre in altri casi non ha trovato una corrispondenza diretta con l'interpretazione del professionista. Questo elemento può essere letto, da un lato, come espressione del bisogno di un accompagnamento più prolungato e della percezione di un'esperienza di cura significativa e dall'altro, può anche indicare una percezione di autonomia non ancora pienamente consolidata; si tratta, tuttavia, di un dato che non consente interpretazioni univoche e che richiede cautela nella lettura prima di ulteriori approfondimenti sperimentali. In alcuni di questi casi, è stato effettivamente attivato un proseguimento del percorso attraverso incontri aggiuntivi ma – e questa distinzione è necessaria per mantenere la coerenza metodologica dell'indagine – tale estensione è stata definita come intervento separato dal disegno di ricerca e non inclusa nel dispositivo sperimentale.

Nel complesso, il counseling socio-educativo è emerso come uno strumento in grado di incidere su dimensioni rilevanti per il benessere e il percorso formativo degli studenti; i risultati invitano a considerarlo come dispositivo utile nei contesti universitari e AFAM, mantenendo al contempo attenzione alla distinzione tra finalità di ricerca e organizzazione del servizio.

## **6. Conclusione**

Il presente contributo ha raccolto l'esperienza dello sportello di counseling socio-educativo, progettato e realizzato dall'Università Telematica degli Studi IUL all'interno di un impianto di ricerca orientato alla valutazione della sua efficacia nei contesti universitari e AFAM. I risultati emersi indicano un impatto complessivamente positivo dell'intervento; l'incremento osservato nei livelli di consapevolezza di sé e di autoefficacia percepita suggerisce che anche percorsi brevi, se strutturati in modo coerente e centrati sulla persona, possono sostenere processi di cambiamento significativi. Il miglioramento parallelo delle due dimensioni consente di leggere l'intervento come capace di incidere su più livelli dell'esperienza; da una parte la comprensione di sé, dall'altra la capacità di affrontare le situazioni e orientarsi nelle scelte.

La convergenza tra dati quantitativi e percezione degli studenti rafforza questa lettura. L'esperienza viene riconosciuta come utile e significativa sia rispetto a specifiche difficoltà sia, in maniera più generica, interpretata come occasione per fermarsi, riorganizzare i propri vissuti e acquisire maggiore chiarezza. In questo senso, il valore dello sportello si esplica in un supporto contingente, specifico, puntuale ma anche nella più ampia dimensione dello sviluppo progettuale della persona. Il counseling socio-educativo si configura, quindi, come uno strumento rilevante nei contesti universitari e AFAM, uno spazio che intercetta bisogni spesso impliciti, favorisce processi di consapevolezza e sostiene la capacità degli studenti di orientarsi nelle situazioni. La sua integrazione stabile all'interno delle politiche di supporto agli studenti appare una direzione possibile e l'esperienza condotta suggerisce che interventi di questo tipo possano contribuire al miglioramento della qualità della vita degli studenti e, più in generale, al funzionamento dei contesti formativi; un contributo che nello studente si colloca nel rapporto tra benessere individuale e qualità dell'intera esperienza educativa.

## Bibliografia

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Information Age Publishing.
- Cambi, F. (Ed.). (1998). *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*. Armando.
- Castelli, C. (2002). *Orientamento in età evolutiva*. FrancoAngeli.
- Demarinis, R., & Tassiello, F. (2002). L'auto-orientamento. In C. Castelli (Ed.), *Orientamento in età evolutiva*. FrancoAngeli.
- Di Fabio, A. (2002). *Bilancio di competenze e orientamento formativo*. Giunti.
- Dilts, R. B., & Nardone, G. (2018). *Il coraggio di cambiare: Due lezioni per superare il timore di cambiare e imparare a cogliere le opportunità*. Ponte alle Grazie.
- Egan, G. (2014). *The skilled helper: A problem-management and opportunity-development approach to helping* (10th ed.). Cengage Learning.
- Geldard, K., & Geldard, D. (2009). *Il counseling agli adolescenti*. Erickson.
- Ivey, A. E., Ivey, M. B., & Zalaquett, C. P. (2014). *Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development in a multicultural society* (8th ed.). Cengage Learning.
- Maggiolini, A. (2002). *Counseling a scuola*. FrancoAngeli.

- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., & Zannini, M. (2004). *Educare le life skills: Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*. Erickson.
- May, R. (1991). *L'arte del counseling*. Astrolabio.
- Messuri, I. (2009). *L'orientamento pedagogico nella società globalizzata*. FrancoAngeli.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L., & Paoletti, I. (2021). *La cura*. Il Nuovo Melangolo.
- Naranjo, C. (2012). *Cambiare l'educazione per cambiare il mondo*. Forum.
- Nardone, G. (2018). *Creare dal nulla: Imparare a inventare e a inventarsi*. Ponte alle Grazie.
- Nardone, G. (2024). *La paura di vincere: Aggirare il più subdolo dei nostri limiti*. Ponte alle Grazie.
- Nardone, G., & Bartoli, S. (2025). *L'arte della negoziazione: Trasformare i conflitti in accordi*. Ponte alle Grazie.
- Nussbaum, M. C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Il Mulino.
- Perls, F. (1977). *L'approccio della Gestalt*. Astrolabio.
- Petrucelli, S., Messuri, I., & Santilli, M. (2012). *Bilancio di competenze e orientamento professionale e scolastico*. FrancoAngeli.
- Pombeni, M. L., & D'Angelo, M. G. (1994). *L'orientamento di gruppo*. Carocci.
- Rogers, C. R. (2017). *La terapia centrata sul cliente*. Giunti Psychometrics.
- Rogers, C. R. (2022). *Un modo di essere*. Giunti Psychometrics.
- Sabbadini, R. (2009). *Manuale di counseling*. FrancoAngeli.
- Spalletta, E., & Quaranta, C. (2002). *Counseling scolastico integrato*. Sovera.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Astrolabio.
- World Health Organization. (1992). *Skills for life*.
- World Health Organization. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools*. World Health Organization.
- World Health Organization. (2003). *Skills for health: Skills-based health education including life skills*. World Health Organization.
- World Health Organization. (2020). *Doing what matters in times of stress: An illustrated guide*. World Health Organization.

## Capitolo 2

# Progetto di ricerca GALPU – Gestione dell’Ansia Legata al Percorso Universitario<sup>1</sup>

*Chiara Mirandola, Ginevra Gargano*

Immaginando di trovarci dinnanzi a una situazione emotivamente carica – come parlare a un pubblico numeroso in occasione di un convegno o in un altro contesto lavorativo, oppure essere in prossimità di una prova importante, accademica o professionale – sicuramente arriveremmo a percepire un’attivazione psicofisiologica nel corpo (ad es., battito cardiaco e flusso respiratorio accelerati, sudorazione eccessiva, diminuzione della saliva, rossore in volto); in aggiunta ai segnali psicofisiologici, potremmo riconoscere alcuni pensieri caratteristici del nostro vissuto: *e se sbagliaassi qualcosa? E se facessi brutta figura? E se non sapessi rispondere alla domanda del professore e non superassi l’esame?* Tutte queste caratteristiche fisiologiche e cognitive sono tipiche dei vissuti ansiosi, che se rientrano in una determinata finestra di tolleranza accompagnano ogni individuo nella gestione di accadimenti imminenti e garantiscono un approccio al compito motivato e sfidante. Tuttavia, laddove superino determinati livelli, i sintomi ansiosi possono interferire con la prestazione cui siamo sottoposti e provocare conseguentemente vissuti legati al fallimento o alla vulnerabilità di fronte alle situazioni difficili.

Il ruolo delle emozioni nel percorso formativo è stato ampiamente studiato negli ultimi vent’anni. Si è osservato nel dettaglio come queste cambino e influenzino complessivamente il processo di apprendimento, a partire dal momento in cui gli studenti si avvicinano allo studio, fino alla comunicazione del risultato dell’esame (Efklides e Volet, 2005). I primi studi condotti in quest’ambito si sono limitati principalmente a indagare il ruolo delle emozioni negative, in particolare dell’ansia provata

---

<sup>1</sup> Il contributo è frutto del lavoro congiunto della prof.ssa Chiara Mirandola e della dott.ssa Ginevra Gargano dell’Università Telematica degli Studi IUL.

durante i momenti di verifica (Pekrun *et al.*, 2002). Le ricerche più recenti, invece, hanno sottolineato il ruolo peculiare che altre emozioni hanno nel processo di apprendimento, soprattutto le emozioni positive come la sfida (*challenge*; Pekrun, 2014), il coinvolgimento (*enjoyment*), e l'interesse (Pekrun, 2011).

Facendo riferimento alla categorizzazione proposta da Pekrun nel 2011, è possibile riscontrare come categorie diverse di emozioni incidano sull'apprendimento in modi differenti; per esempio, mentre le emozioni piacevoli attivanti (i.e., che procurano una elevata attivazione psicofisiologica o *arousal*) come il coinvolgimento (*enjoyment*) e l'orgoglio possono avere un impatto positivo sulla motivazione e sulle prestazioni, le emozioni piacevoli deattivanti (ad es., legate a una scarsa attivazione psicofisiologica) come il sollievo e il rilassamento possono avere un effetto potenzialmente negativo (Linnenbrink, 2007). Analogamente le emozioni negative come ansia, rabbia e noia sono inversamente correlate alla motivazione degli studenti, alle strategie di apprendimento e alle risorse cognitive utilizzate (Pekrun *et al.*, 2002).

Le emozioni, dunque, influenzano trasversalmente i costrutti legati ai processi di studio come la motivazione e il suo conseguente impatto sulla percezione di sé nel ruolo di studenti e sul possibile raggiungimento di obiettivi prefissati (Kim e Pekrun, 2014). Esse sono il punto di intersezione tra le influenze esercitate dall'istituzione universitaria, quali le pratiche didattiche e la progettazione dei corsi, e quelle riconducibili allo studente, come le competenze accademiche e l'autoefficacia. In particolare, l'interesse e il coinvolgimento (*enjoyment*) emergono quando i contenuti del corso risultano coerenti con le esperienze di vita dello studente. Analogamente, la preoccupazione si colloca nello stesso punto di intersezione, essendo attivata dalla natura del compito di apprendimento in relazione alle competenze e ai livelli di autoefficacia dello studente. Infine, le emozioni di esito, quali l'orgoglio e la delusione, scaturiscono dai risultati accademici in rapporto alle aspettative e alle esperienze pregresse dello studente (Kahu *et al.*, 2014).

Una delle emozioni maggiormente esperite nel contesto accademico è l'ansia (Pekrun *et al.*, 2002). L'ansia viene definita come una sensazione soggettiva di tensione, apprensione, nervosismo e preoccupazione, associata all'attivazione del sistema nervoso (Spielberger, 1983). Gli studenti che sperimentano un elevato e incontrollato livello di ansia manifestano un atteggiamento passivo nei confronti dello studio, caratterizzato da scarso interesse per l'apprendimento, rendimento insoddisfacente agli esami

e prestazioni carenti nello svolgimento dei compiti. I sintomi psicologici dell'ansia negli studenti includono nervosismo prima di una lezione, stati di panico, vuoti di memoria durante le prove d'esame, sentimenti di impotenza nello svolgimento dei compiti o perdita di interesse verso discipline percepite come difficili. I sintomi fisiologici comprendono invece sudorazione delle mani, sensazione di freddo, nervosismo, panico, respirazione accelerata, tachicardia o disturbi gastrointestinali (Ruffins, 2007).

L'ansia esperita durante lo studio è uno dei maggiori predittori del successo accademico; in base al livello di ansia provata e alla percezione di competenza dello studente (ad es., quanto si sente capace di affrontare una materia o situazione), essa può portare a un miglioramento della prestazione oppure, al contrario, può essere invalidante (legge di Yerkes-Dodson, 1908). In particolare, come riportato da Vitasari *et al.* (2010), studenti che sperimentano elevati livelli di *arousal* raggiungono minor successo in ambito accademico e manifestano abilità di studio meno efficaci.

Data l'importanza delle abilità di regolazione emozionale in ambito scolastico e accademico, il presente progetto intende valutare queste abilità, nonché proporre un intervento grupppale mirato, laddove carenti, secondo un approccio di supporto psicologico – focalizzandosi sulle abilità cognitive e affettive, e sulla funzione autoregolatoria del gruppo. In particolare, il progetto è dedicato a un intervento in contesto di un Ateneo telematico, che se da un lato può essere un vantaggio in termini di adeguamento e flessibilità delle tempistiche e delle modalità di studio, dall'altro può risultare teatro di difficoltà a far fronte alle richieste accademiche creando una percezione di “isolamento” nello studente.

## 1.1 Materiali e metodi

Il presente progetto è stato dedicato a tutti gli studenti dell'Università telematica degli studi IUL, e ha coinvolto in totale 40 partecipanti. Il progetto è stato proposto in modalità interamente telematica e ha previsto due sessioni di sei incontri di gruppo ciascuna, svolte nell'anno accademico 2024-2025. Il primo ciclo di incontri è stato tenuto nei mesi di maggio e giugno 2025, mentre il secondo nei mesi di settembre e ottobre dello stesso anno. Per ciascuna sessione sono stati coinvolti 20 partecipanti.

Il progetto ha previsto una fase preliminare di assessment individuale. In particolare, a ciascuno dei partecipanti è stata proposta una valutazione

psicologica individuale che ha compreso la compilazione di sei questionari, volti a indagare lo stato affettivo generale e le capacità di regolazione emozionale, e un colloquio individuale della durata di 50 minuti – durante il quale sono stati indagati le abilità cognitive, i vissuti emotivi legati all'ansia, le rispettive ricadute e il rischio di uso/abuso di sostanze e/o internet attraverso un'intervista semi-strutturata.

Al termine del percorso è stata prevista una fase conclusiva post-intervento, che ha richiesto la compilazione dei sei questionari proposti nella fase preliminare.

## 1.2 Partecipanti

Il campione è stato selezionato in modo randomizzato (N=40); hanno partecipato alla ricerca studenti che hanno scelto di aderire volontariamente al progetto. Ai fini delle analisi statistiche sono stati considerati i dati dei partecipanti che hanno presenziato almeno a cinque dei sei incontri di gruppo e che abbiano compilato tutti i questionari anche nella fase conclusiva post-intervento. Il campione finale risulta costituito da 22 studenti, frequentanti corsi di laurea triennale. Complessivamente il numero di partecipanti maschi (n=3) è inferiore a quello delle femmine (n=19) e la metà dei partecipanti ha un'età maggiore di 40 anni (n=11).

L'età dei partecipanti è compresa tra i 20 e i 60 anni, suddivisa come riportato in *Tab. 1*.

*Tab. 1 – Età dei partecipanti*

<b>Età</b>	<b>Percentuale</b>
20-25	18,2%
26-30	4,5%
31-40	27,2%
41-50	36,4%
> 50	13,7%

### 1.3 Strumenti

Come precedentemente riportato, il progetto di ricerca ha previsto una fase preliminare e una fase conclusiva, nelle quali sono stati proposti ai partecipanti sei questionari volti a indagare lo stato affettivo generale e le capacità di regolazione emozionale. Inoltre, durante l'incontro individuale è stata somministrata una prova al fine di registrare una misura delle abilità di ragionamento non verbale del partecipante. In particolare sono stati utilizzati i seguenti materiali:

- *QAR (Questionario Ansia e Resilienza; De Beni et al., 2023)*: è uno strumento volto a rilevare il livello di ansia in situazioni di studio (fattore ansia) e la capacità dello studente di affrontare situazioni di studio particolarmente impegnative (fattore resilienza). È composto da 14 item, 7 per la scala dell'ansia e 7 per la scala resilienza, con scala Likert a 5 punti in base al grado di accordo (da 1 che corrisponde a "per niente" a 5 che corrisponde a "totalmente"). Di seguito si riportano alcuni esempi di item: "avvicinandosi la data di un esame, divento più ansioso"; "riesco a superare la delusione di un caso di insuccesso scolastico"; "l'ansia per l'esame mi impedisce di concentrarmi"; "supero l'agitazione e la tensione e riesco a riprendermi nei momenti di difficoltà nello studio";
- *STAI X-II (State Trait Anxiety Inventory; Spielberger, Gorsch e Lushene, 1970)*: è un questionario volto a indagare l'ansia nelle sue componenti di stato e tratto. È costituito da due sub-scale, una per la valutazione dell'ansia-stato (S-Anxiety Scale o Forma X-1) e una per l'ansia-tratto (T-Anxiety Scale o Forma X-2). Le due sub-scale sono composte ciascuna da 20 item, di cui soltanto 5 raggiungono i criteri di validità per entrambe. Gli item sono valutati in base a una scala a 4 punti (da 1 a 4) corrispondenti per la "Forma X-1" a *Per nulla, Un po', Abbastanza e Moltissimo* e per la "Forma X-2" a *Quasi mai, Qualche volta, Spesso e Quasi sempre*. Ai fini della presente ricerca è stata somministrata unicamente la scala relativa alla valutazione dell'ansia di tratto;
- *BDI (Beck Depression Inventory; Beck, 1961)*: è uno strumento composto da 21 item ed è volto a rilevare il livello dei sintomi depressivi negli adulti. Ciascun item è costituito da tre o quattro frasi e il partecipante è tenuto a selezionare l'affermazione che maggiormente lo rappresenta in quel periodo. Si riportano di seguito alcuni esempi di item: "mi sento triste o depresso/a"; "ho perso interesse per le cose che prima mi piacevano"; "mi sento colpevole o inadeguato/a"; "dormo meno del solito";

- “mi sento stanco/a o senza energie”; “faccio fatica a concentrarmi su ciò che devo fare”;
- *PANAS (Positive and Negative Affect Schedule; Watson, Clark & Tellegen, 1988)*: è uno strumento psicologico ampiamente utilizzato per valutare gli stati affettivi o emotivi di un individuo. Misura due dimensioni primarie, stato affettivo positivo (PA) e stato affettivo negativo (NA). Il primo (PA) si riferisce alla misura in cui un individuo sperimenta emozioni positive come gioia, entusiasmo e prontezza mentre il secondo (NA) misura la presenza di emozioni negative come paura, rabbia e angoscia. Il questionario è composto da 20 aggettivi, 10 per la scala di affetto positivo (PA) e 10 per la scala di affetto negativo (NA) e il partecipante, utilizzando una scala Likert a 5 punti (1=per nulla, 2=poco, 3=moderatamente, 4=abbastanza, 5=molto), indica quanto si sente come indicato dall’aggettivo; alcuni esempi di item sono: “interessato”, “entusiasta”, “deciso”, “angosciato”, “ostile” e “nervoso”;
  - *TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire)*: è un questionario volto a valutare l’intelligenza emotiva. La scala è composta da 30 item che trattano 4 dimensioni: benessere (es. item: “sono contento della mia vita”), autocontrollo (es. item: “di solito riesco a trovare difficoltà a mantenermi motivato”), emozionalità (es. item: “esprimere le mie emozioni con le parole non è un problema per me”), socievolezza (es. item: “riesco a interagire in maniera efficace con gli altri). La modalità di risposta prevede una scala Likert a 7 punti (da 1=“assolutamente falso” a 7=“assolutamente vero”);
  - *K-Bit 2 (Kaufman Brief Intelligence Test – Second Edition, standardizzazione italiana a cura di Bonifacci e Nori, 2016)* è un test volto a fornire una misura dell’intelligenza in individui dai 4 ai 90 anni. Si tratta di una batteria breve, composta da tre subtest, due di natura verbale (vocabolario e indovinelli) e uno di natura non verbale (matrici), a somministrazione individuale mediante una modalità carta-matita. Dalla somministrazione dei subtest si ottengono i punteggi di Qi verbale, Qi non verbale e Qi composito. Per il presente studio è stato proposto solo il subtest matrici, ed è stato dunque calcolato il Qi non verbale.

## 1.4 Procedura

Il progetto ha coinvolto l’anno accademico 2024/2025 ed è stato articolato in due cicli distinti e sovrapponibili (che hanno coinvolto 20 partecipanti ciascuno). Ciascun percorso si è articolato in tre fasi:

1. la fase preliminare ha previsto il reclutamento dei partecipanti su base volontaria, la compilazione online dei sei questionari presentati al punto precedente e la partecipazione a un colloquio individuale della durata di 50 minuti tenuto dalla dott.ssa Ginevra Gargano. I colloqui individuali avevano diversi obiettivi; in primo luogo conoscere i partecipanti e le loro motivazioni legate alla partecipazione al gruppo. Dopo una prima fase di contatto e di conoscenza veniva proposto il subtest matrici del K-Bit 2 e infine venivano esplorate le possibili ricadute dei vissuti ansiosi in ambiti come l'alimentazione e il sonno, così come l'eventuale uso o abuso di sostanze e di dispositivi elettronici;
2. la fase di svolgimento ha previsto la conduzione dei sei incontri di gruppo da parte della prof.ssa Chiara Mirandola e della dott.ssa Ginevra Gargano. Gli incontri sono stati organizzati a cadenza settimanale e avevano la durata di 90 minuti, a eccezione del primo, della durata di 2 ore. Durante ciascun incontro è stata approfondita una fase del processo di studio e le emozioni ad essa associate, seguendo una struttura definita SDAP (descritta più sotto). Al termine di ciascuna giornata veniva consegnata un'attività da svolgere a casa in autonomia, con l'obiettivo di riprendere quanto affrontato insieme e promuovere la riflessione dei partecipanti. Si riporta di seguito la struttura che ha caratterizzato gli incontri.

Dopo una prima fase di contatto e di condivisione delle attività per casa (15'), veniva introdotto il tema dell'incontro, dando l'opportunità agli studenti di confrontarsi in piccoli gruppi (**S**o qualcosa sull'argomento, 25') partendo dalle loro conoscenze ed esperienze in merito. Successivamente ci si confrontava nel gruppo allargato su quanto emerso nel lavoro in sottogruppi (**D**iscussione, 10'), per poi affrontare un momento psicoeducativo (**A**scolto e **A**pprendo, 20'). L'ultima fase dell'incontro era dedicata alla condivisione di una strategia utile per la gestione dell'ansia (**P**illole per la gestione).

La descrizione dettagliata di ciascun incontro viene riportata successivamente.
3. la fase conclusiva ha visto i partecipanti coinvolti nella compilazione dei sei questionari (gli stessi somministrati in fase preliminare) e di un questionario di gradimento.

Si riporta di seguito una descrizione dettagliata di ciascun incontro.

### ***Primo incontro: Conosciamo noi e la nostra ansia***

La parte iniziale del primo incontro è stata dedicata alla conoscenza reciproca. Ciascuno dei partecipanti si è brevemente presentato parlando di sé e condividendo nome e cognome, età, corso di laurea e anno, le aspettative personali e la motivazione della propria adesione al progetto.

**S:** I partecipanti sono stati divisi in cinque gruppi per discutere e confrontarsi sulle seguenti domande: *che cos'è l'ansia? In quali momenti del percorso di studio provo ansia? Come si manifesta? Metto in atto qualche strategia per gestirla?*

**D:** Quanto emerso dal confronto tra gli studenti è stato oggetto di condivisione in una discussione generale che ha coinvolto tutti i partecipanti.

**A:** La dott.ssa Gargano – conduttrice del gruppo – ha presentato dal punto di vista psicoeducativo gli argomenti oggetto dell'incontro: la definizione di emozione, le sue componenti, la definizione di ansia e delle sue funzioni.

**P:** Al termine dell'incontro è stata condivisa con gli studenti la tecnica di respirazione diaframmatica per la gestione dell'ansia.

Infine è stato richiesto ai partecipanti di completare una tabella pensando a un episodio ansioso vissuto durante la settimana o all'episodio ansioso più recente, descrivendo le tre componenti dell'ansia (fisiologica, soggettiva/cognitiva e comportamentale). Inoltre è stata proposta un'attività pratica, ovvero rappresentare la propria ansia attraverso un disegno.

### ***Secondo incontro: Mettersi a studiare? Un gioco da ragazzi, dicevano***

All'inizio del secondo incontro c'è stato un confronto sulle attività assegnate per casa, cercando di comprendere come si sono sentiti gli studenti mentre le svolgevano, quali difficoltà hanno incontrato e se gli fossero state utili. Inoltre è stata data la possibilità, a chi se la sentisse, di condividere sia quanto scritto sia eventuali dubbi o difficoltà.

**S:** Dopo l'introduzione del tema della giornata, i partecipanti sono stati divisi in gruppi per rispondere insieme alle seguenti domande: *c'è una relazione tra stato emotivo e motivazione allo studio? Quali sono le emozioni che influenzano il vostro studio? L'ansia come influenza lo studio?*

**D:** Le riflessioni emerse sono state poi approfondite attraverso una discussione generale tra i partecipanti guidata dalla dott.ssa Gargano.

**A:** Nel corso del secondo incontro la psicologa ha riportato quanto presente in letteratura sul tema della giornata; in particolare sono state presentate le modalità attraverso le quali l'ansia si manifesta durante il processo di studio, la correlazione tra emozioni e motivazione. Le emozioni

positive come gioia, speranza, orgoglio e soddisfazione portano al coinvolgimento nello studio, a efficaci strategie di studio e alla tendenza ad affrontare il compito. Al contrario, emozioni negative quali tristezza, paura, rabbia e senso di sconforto conducono a uno scarso coinvolgimento, a strategie di studio superficiali e all'evitamento del compito.

**P:** Al termine dell'incontro è stata ripresa la tecnica di respirazione diaframmatica.

Come attività da svolgere per l'incontro successivo è stato richiesto ai partecipanti di completare una tabella pensando a momenti di studio di materie che piacciono e che non piacciono, inserendo quali emozioni li hanno ostacolati o supportati e aggiungendo per ogni situazione riportata quali azioni li hanno aiutati a gestire quella specifica emozione in relazione allo studio. È stato chiesto anche di rispondere ad alcune domande che hanno l'obiettivo di stimolare la riflessione. In particolare è stato chiesto: *perché ho scelto questo percorso di studi? Qual è il mio obiettivo? Quanto è importante per me riuscire bene nel mio percorso di studio in una scala da 1 (per nulla importante) a 10 (molto importante)? Perché? Sei influenzato dalle aspettative degli altri (adulti di riferimento/compagno)? Esprimiti su una scala da 1 (poco influenzato) a 10 (molto influenzato); quali sono le aspettative degli altri (adulti di riferimento) che mi influenzano in maniera positiva o negativa?*

### ***Terzo incontro: Sono sulla strada giusta?***

**S:** All'inizio del terzo incontro, dopo essersi confrontati sulle attività per casa, gli studenti si sono divisi in cinque gruppi per confrontarsi sulle riflessioni derivanti dalle seguenti domande: *quali sono le emozioni che provate in relazione a un esame? Quali emozioni possono favorire la preparazione di un esame? Quali invece possono ostacolarla?*

**D, A:** A seguito della discussione generale su quanto emerso dai confronti in piccoli gruppi la dott.ssa Gargano ha illustrato gli argomenti oggetto del terzo incontro. Sono stati presentati la relazione tra emozioni e obiettivi e il loro possibile raggiungimento e sono state descritte le emozioni che possono essere sperimentate durante la preparazione di un esame.

Le emozioni che si possono provare durante la preparazione di un esame sono diverse e comprendono emozioni positive come la challenge ottimale ed emozioni negative come l'ansia e la noia. Le emozioni appena citate sono state descritte sia dal punto di vista fisiologico che cognitivo, riportando esempi di pensieri ad esse associati.

**P:** Al termine dell'incontro è stata insegnata la tecnica del rilassamento muscolare, concentrandosi su alcune aree, e i partecipanti sono stati invitati a provare ad allenarla tutti i giorni. Come attività da svolgere per l'incontro successivo è stato richiesto agli studenti di completare una tabella pensando agli esami che stanno preparando, notando quali emozioni stanno provando tra ansia, noia e challenge e qual è l'intensità di tali emozioni. Inoltre gli studenti sono stati invitati a riflettere su cosa pensano direbbe loro la propria ansia se avesse una voce nelle situazioni in cui è presente.

#### ***Quarto incontro: Questo di sicuro me lo chiede!***

**S:** Nel quarto incontro, dopo essersi confrontati sullo svolgimento delle attività per casa, gli studenti divisi in gruppi hanno provato a rispondere insieme alle seguenti domande: *come vivo il momento prima dell'esame e l'esame stesso? Quali emozioni si possono provare durante lo svolgimento di un esame? Metto in atto qualche rituale prima dell'esame? Utilizzo qualche strategia per gestire l'ansia?*

**D, A:** In seguito alla discussione generale su quanto emerso dai confronti nei gruppi la dott.ssa Gargano ha esposto gli argomenti oggetto del quarto incontro: *l'enjoyment*, l'ansia e la rabbia come emozioni che è possibile provare durante lo svolgimento di un esame. Anche in questo caso sono state presentate la componente fisiologica e cognitiva di ciascuna emozione.

Inoltre è stata introdotta la tecnica della ristrutturazione cognitiva, che consiste nell'identificare i pensieri che comportano una determinata emozione, nell'esaminarli, chiedendosi se sono razionali o irrazionali e se sono funzionali o disfunzionali, per ristrutturarli (Leahy *et al.*, 2018). L'obiettivo è individuare le distorsioni cognitive che spesso caratterizzano i pensieri associati a stati emotivi attivati, come la doverizzazione ("io devo"), il catastrofismo ("andrà tutto male") o il pensiero dicotomico ("o tutto o niente") e ristrutturarle con pensieri più funzionali.

**P:** A conclusione dell'incontro è stata condivisa con i partecipanti la tecnica della respirazione quadrata.

In vista dell'incontro successivo è stato richiesto ai partecipanti di pensare all'ultimo esame affrontato e completare una tabella nella quale gli è stato chiesto di descrivere brevemente la situazione, di riportare il pensiero esplicito relativo alla situazione, di individuare una componente disfunzionale nel pensiero riportato inizialmente e infine di riflettere su

che emozione è stata provata e con quale intensità, ovvero qual è stata la conseguenza di quel pensiero.

### ***Quinto incontro: Non so se lo voglio sapere***

**S:** Nel corso del quinto incontro, in seguito al monitoraggio delle attività per casa, i partecipanti sono stati divisi in cinque gruppi e si sono confrontati sulle seguenti domande: *quali emozioni posso provare alla fine di un esame mentre attendo l'esito? Quando conosco l'esito di un esame provo emozioni differenti: quali sono?*

**D, A:** In seguito alla discussione generale con oggetto quanto emerso dai confronti tra i gruppi, la psicologa ha proceduto a illustrare gli argomenti oggetto del quinto incontro, ovvero le emozioni che si possono provare dopo aver sostenuto l'esame prima e dopo aver conosciuto l'esito. Studi presenti in letteratura riportano che speranza e assenza di speranza possono essere esperite in attesa dell'esito (Pekrun, 2011), gioia e tristezza o insoddisfazione sono le emozioni maggiormente associate al momento in cui si riceve l'esito (Kahu *et al.*, 2014). Anche in questo caso sono state riportate la componente cognitiva e fisiologica delle emozioni. È stato poi ripreso il tema della ristrutturazione cognitiva, portando ai partecipanti un esempio applicativo.

**P:** Al termine dell'incontro è stata riproposta la tecnica del rilassamento muscolare, concentrandosi su aree diverse, e sono state assegnate le attività per casa. È stato chiesto ai partecipanti di completare una tabella facendo riferimento all'ultimo esame che hanno sostenuto o, se non ne avevano ancora sostenuto uno, è stato chiesto loro di immaginare di doverlo sostenere. Dovevano poi descrivere brevemente la situazione e applicare la ristrutturazione cognitiva al pensiero e all'emozione esperita.

### ***Sesto incontro: Facciamo il punto***

L'ultimo incontro è stato dedicato alle riflessioni dei partecipanti relativamente al percorso svolto e alla condivisione di impressioni e punti di vista. Sono stati ripresi i concetti principali trattati nei vari incontri, in particolare: l'ansia è un'emozione attivante che ha anche una funzione positiva; nelle fasi del processo di studio si possono provare diverse emozioni con diversa intensità, alcune emozioni possono ostacolarlo mentre altre possono favorirlo; gli obiettivi e gli stili attributivi hanno un ruolo nella modalità con cui viviamo i processi legati allo studio; riflettere sui propri pensieri e comportamenti può essere d'aiuto per trovare la strategia

più funzionale per restare motivati nello studio. L'ultima parte dell'incontro è stata dedicata alla compilazione dei questionari.

## 1.5 Risultati

Per la realizzazione delle analisi statistiche è stato utilizzato il software Jamovi e sono state svolte analisi volte a testare l'atteso miglioramento delle emozioni piacevoli e l'attesa riduzione dell'ansia in seguito all'intervento di supporto psicologico di gruppo.

Di seguito si riporta la tabella con le statistiche descrittive e di frequenza (*Tab. 2*), dalla quale si evincono informazioni relative alla distribuzione del campione per sesso ed età.

*Tab. 2 – Frequenze di distribuzione del campione per età e sesso*

Età	Sesso	Frequenze	% del Totale	% Cumulata
20-25	Femmina	4	16,7%	16,7%
	Maschio	0	0,0%	16,7%
26-30	Femmina	1	4,2%	20,8%
	Maschio	0	0,0%	20,8%
31-40	Femmina	5	25,0%	45,8%
	Maschio	1	4,2%	50,0%
41-50	Femmina	6	25,0%	75,0%
	Maschio	2	8,3%	83,3%
> 50	Femmina	3	16,7%	100,0%
	Maschio	0	0,0%	100,0%

Al fine di indagare se ci fossero dei cambiamenti nei vissuti emotivi degli studenti dopo la partecipazione al percorso di gruppo, è stato svolto il t-test per campioni appaiati, confrontando le risposte date ai questionari compilati prima e dopo il percorso. I dati relativi alle medie e alle deviazioni standard sono riportati in *Tab. 3*. I risultati del t-test sono riportati invece in *Tab. 4*.

*Tab 3 – Medie e deviazioni standard delle risposte ai questionari pre- e post-intervento*

	N	Pre-test		Post-test	
		Media	SD	Media	SD
STAI-Totale	22	48,59	9,72	49,59	6,12
QAR_A	22	24,50	5,83	20,18	6,29
zQAR_A	22	3,25	1,62	2,31	1,75
QAR_R	22	23,90	3,96	24,31	4,99
zQAR_R	22	-0,75	1,10	-0,63	1,39
QAES+	22	3,70	0,79	3,82	0,64
QAES-	22	2,94	0,84	2,77	0,88
BDI	22	18,72	11,08	10,86	10,20
PANAS_PA	22	20,31	7,33	24,09	7,86
PANAS_NA	22	16,68	8,71	9,86	9,28

*Tab 4 – t-test per campioni appaiati*

		t di Student	gdl	p
STAI (pre-test)	STAI (post-test)	-0,53	21	0,60
QAR_A (pre-test)	QAR_A (post test)	3,87	21	< 0,001
zQAR_A (pre-test)	zQAR_A (post-test)	3,86	21	< 0,001
QAR_R (pre-test)	QAR_R (post-test)	-0,38	21	0,70
zQAR_R (pre-test)	zQAR_R (post-test)	-0,38	21	0,70
QAES+ (pre-test)	QAES+ (post-test)	-0,89	21	0,38
QAES- (pre-test)	QAES- (post-test)	0,90	21	0,37

BDI (pre-test)	BDI (post-test)	6,24	21	< 0,001
PANAS_PA (pre-test)	PANAS_PA (post-test)	-2,36	21	0,03
PANAS_NA (pre-test)	PANAS_NA (post-test)	3,20	21	0,004

Dall'analisi dei risultati si osserva una riduzione statisticamente significativa dei punteggi ottenuti in alcuni dei questionari proposti. Ciò indica che generalmente i partecipanti hanno percepito un maggior livello di benessere dopo aver partecipato al percorso di supporto psicologico di gruppo.

In particolare, risultano significativi i punteggi riportati nel QAR\_A ( $t$  di Student=3,87,  $p < 0,001$ ); ciò suggerisce una riduzione dei vissuti ansiosi legati al mondo accademico e alla gestione dello studio.

Inoltre si registra una significatività nella differenza delle risposte fornite al BDI ( $t$  di Student 6,24;  $p < 0,001$ ). I partecipanti hanno quindi segnalato una riduzione generale della sintomatologia depressiva.

Infine, nel confronto tra le medie dei punteggi ottenuti al PANAS prima e dopo il percorso di gruppo, si evince una differenza statisticamente significativa per entrambe le sottoscale (PANAS\_PA  $t$  di Student= -2,36,  $p=0,03$ ; PANAS\_NA  $t$  di Student= 3,20,  $p=0,004$ ). Nel caso della sottoscala PA si registra un aumento del valore medio, che sta a indicare una maggiore esperienza di emozioni positive, mentre nel caso della sottoscala NA si registra una diminuzione significativa del valore medio, indicando una riduzione dell'esperienza di emozioni negative.

Dall'analisi dei risultati non si riportano cambiamenti significativi nelle risposte allo STAI-X, alla sottoscala resilienza del QAR e nel QAES. La sottoscala proposta dello STAI-X indaga l'ansia definita di tratto; probabilmente si registra una stabilità nelle risposte, in quanto gli item non riguardano situazioni tipiche del mondo accademico universitario. Al contrario fanno riferimento a un'attivazione generalizzata comune a diversi ambiti della vita quotidiana.

In riferimento alla sottoscala resilienza del QAR, si registra una stabilità nelle competenze degli studenti ad affrontare le situazioni di difficoltà incontrate durante lo studio. Tale risultato potrebbe essere da attribuire alla natura stessa degli argomenti affrontati durante il percorso, che non hanno riguardato direttamente i temi indagati dal questionario.

Infine, anche la sottoscala delle emozioni negative del QAES non ha riportato significativi cambiamenti. Ciò può essere dato da diversi fattori: in primo luogo il punteggio medio registrato nella compilazione pre-percorso risultava basso, indicando generalmente che gli studenti tendevano a sperimentare in poca misura emozioni negative. Sarebbe stato dunque ambizioso registrare una riduzione statisticamente significativa. Un secondo elemento è dato dalla variabilità di emozioni indagate.

Alla luce dei risultati emersi si può affermare che il percorso di gruppo, finalizzato a supportare gli studenti nella gestione dell'ansia legata al percorso universitario, ha influito positivamente sul benessere dei partecipanti. In particolare ha favorito un aumento delle emozioni positive esperite e una diminuzione del livello di ansia legata ai momenti di studio, nonché una riduzione dei sintomi depressivi e delle emozioni negative.

## **1.6 Limiti e prospettive future**

Lo studio condotto presenta alcuni limiti connessi soprattutto alla numerosità del campione. Avere un numero maggiore di partecipanti avrebbe permesso di svolgere analisi più solide e accurate. Un ulteriore aspetto da considerare è la distribuzione del campione sia relativamente al sesso che al corso di laurea. I partecipanti sono per la maggior parte femmine frequentanti un corso di laurea triennale. Aumentare la variabilità dei partecipanti permetterebbe di avere un campione maggiormente rappresentativo della popolazione.

Gli obiettivi futuri, considerato quanto appena esposto, comprendono l'aumento della numerosità e dell'eterogeneità del campione. Ci si propone infine di garantire attivo il presente progetto per gli studenti dell'Università telematica degli studi IUL per tutti gli anni accademici.

## Bibliografia

- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, *4*(6), 561–571. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1961.01710120031004>
- De Beni, C., Moè, A., Cornoldi, C., & Carretti, B. (2023). *AMOS: Abilità e motivazione allo studio. Prove di valutazione e orientamento* (2nd ed.). Erickson.
- Efkklides, A., & Volet, S. (2005). Emotional experiences during learning: Multiple, situated, and dynamic. *Learning and Instruction*, *15*, 377–380.
- Kahu, E., Stephens, C., Leach, L., & Zepke, N. (2014). Linking academic emotions and student engagement: Mature-aged distance students' transition to university. *Journal of Further and Higher Education*, *39*(4), 481–497. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.895305>
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2016). *Kaufman brief intelligence test—Second edition (KBIT-2)*. Adattamento e standardizzazione italiana a cura di L. Bonifacci e R. Nori. Giunti O.S.
- Kim, C., & Pekrun, R. (2014). Emotions and motivation in learning and performance. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 65–75). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_6)
- Leahy, R. L., Tirsch, D., & Napolitano, L. A. (2018). La ristrutturazione cognitiva. In *La regolazione delle emozioni in psicoterapia: Guida pratica per il professionista* (pp. 195–218). Erickson.
- Linnenbrink, E. A. (2007). The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 107–124). Elsevier.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, *37*, 91–105.
- Pekrun, R. (2011). Emotions as drivers of learning and cognitive development. In *New perspectives on affect and learning technologies* (pp. 23–39). Springer.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning* (Vol. 24). International Academy of Education.
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London Psychometric Laboratory.
- Ruffins, P. (2007). A real fear: It's more than stage fright, math anxiety can derail academic or professional success, but some scholars are working to help students get over it. *Diverse Issues in Higher Education*.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D. (1983). *State-Trait Anxiety Inventory manual*. Mind Garden.

- Vitasari, P., Wahab, M. N., Othman, A., Herawan, T., & Sinnadurai, S. K. (2010). The relationship between study anxiety and academic performance among engineering students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *8*, 490–497.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(6), 1063–1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, *18*, 459–482.



# Capitolo 3

## La formazione artistico-musicale e il benessere performativo nelle Istituzioni AFAM: tra tradizione e innovazione didattica

*Antonella Coppi*<sup>1</sup>

### Introduzione

Nel contesto delle Istituzioni di Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM), la relazione pedagogica tra docente e discente si delinea quale componente fondante del percorso formativo, esercitando un'influenza determinante sullo sviluppo delle competenze tecniche, espressive ed emotive, nonché sulla costruzione dell'identità artistica degli studenti. La lezione individuale e la performance pubblica, in quanto momenti di comunicazione intensificata e di valutazione critica, costituiscono i contesti elettivi per l'analisi di tale relazione pedagogica.

Il presente contributo nasce da una ricerca realizzata nell'ambito del progetto "SUPPORT. Supporting Students Understanding and Prevention Programs for Overall Relief and Thriving", finanziato dal MUR nell'ambito dell'Avviso per la concessione di finanziamenti destinati alla promozione del benessere psicofisico e al contrasto ai fenomeni di disagio psicologico ed emotivo della popolazione studentesca (Pro-Ben) emanato con d.d. n. 1159 del 25 luglio 2023<sup>2</sup>.

Lo studio, realizzato nell'ambito della rete di partenariato che ha visto la compartecipazione di Conservatori, Accademie di Belle Arti, Accademie di Teatro e Università italiane, si propone di indagare le dinamiche comunicative, affettivo-emotive e metodologiche che caratterizzano l'interazione didattica nei contesti artistico-formativi, rivolgendo

---

<sup>1</sup> Prof.ssa Antonella Coppi, Università Telematica degli Studi IUL.

<sup>2</sup> Per maggiori informazioni si veda d.d. n. 1159 del 25 luglio 2023.

particolare attenzione ai codici della comunicazione formativa anche non verbale, alla dimensione gestuale, ai processi di ascolto attivo e all'emozione. Il quadro teorico di riferimento attinente alle pedagogie artistiche contemporanee ha posto in luce il ruolo preponderante della didattica, a volte di matrice sperimentale: è grazie anche a un apporto epistemologico di studiosi che si sono rivolti a questi temi, quali Elliott, Green, Small, Delalande e altri, mettendo in evidenza la centralità della dimensione emotiva tanto nella prassi artistica quanto nei processi di apprendimento musicale, che si perviene alla conclusione che un ambiente educativo fondato su una relazione pedagogica in grado di soddisfare i bisogni di autonomia, competenza e appartenenza relazionale, sviluppo della creatività e del dialogo interpretativo si configura come prerequisito essenziale per promuovere un apprendimento significativo, durevole e di benessere nell'ambito delle discipline artistiche, contesto sano e rassicurante volto alla crescita solida dell'individuo in formazione.

### **1. Le Istituzioni AFAM in Italia e la didattica predominante**

Le Istituzioni AFAM (Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica) in Italia raccolgono un'importante fetta della formazione degli studenti, che nel nostro Paese conta 164 enti, di cui 107 statali e 57 non statali<sup>3</sup>. La tradizione formativa si intreccia con le dimensioni tecniche, estetiche ed espressive in un modello pedagogico fortemente identitario: la formazione musicale e artistica non procede per compartimenti stagni, poiché è un processo unitario nel quale conoscere, sentire, interpretare e agire sono aspetti inscindibili dell'esperienza. Questa visione è ampiamente

---

3 Il 51% delle Istituzioni afferisce all'Area Musicale e Coreutica, mentre il 49% all'Area Belle Arti, Industrie Artistiche e Teatro. Quasi la metà delle Istituzioni (il 46%) si concentra nelle regioni del Nord-Italia. L'offerta formativa nel Sistema AFAM conta 5.695 corsi accademici attivi, il 2,7% in più rispetto all'anno precedente; negli ultimi dieci anni la crescita del numero dei corsi è stata pari al 15%. L'82,9% dei corsi afferisce al settore Musicale, il 16,2% al settore delle Belle Arti. Il numero medio di iscritti per corso risulta di gran lunga più alto nell'area delle Belle Arti che nell'area Musicale (rispettivamente 67 *vs* 7) in ragione delle peculiari caratteristiche della didattica che in ambito musicale prevede lezioni frontali individuali. A partire dall'anno accademico 2024/2025 hanno preso avvio i corsi di dottorato di ricerca, una importante novità nel panorama dell'offerta formativa del settore AFAM, che va a completare il terzo ciclo della formazione superiore, previsto dalla L. 508/99 di riforma del comparto. (Tratto dal rapporto sul sistema AFAM 24-25. [https://ustat.mur.gov.it/media/1339/focus\\_afam\\_2024-2025.pdf](https://ustat.mur.gov.it/media/1339/focus_afam_2024-2025.pdf).)

supportata dalla letteratura contemporanea di stampo pedagogico musicale, che sottolinea l'importanza di un apprendimento che sia simultaneamente teorico e pratico, cognitivo ed emotivo (Delalande, 1993; Cagol, 2020).

Un aspetto centrale di questa esperienza è la relazione docente-studente, che rimane il fulcro dell'apprendimento nelle istituzioni del settore. Storicamente fondato sul rapporto maestro-allievo, il contesto AFAM ha progressivamente ampliato il proprio orizzonte, integrando pratiche di ricerca artistica, percorsi professionalizzanti e approcci interdisciplinari. Tuttavia, il nucleo della formazione resta la relazione diretta: un incontro continuativo che si costruisce attraverso gesti, sguardi, correzioni, ascolti condivisi e processi di imitazione trasformativa. È una relazione che coinvolge non solo il sapere musicale, ma la persona nella sua globalità, intrecciando corpo, emozioni, intenzioni e identità artistica (Dozza, 2012; 2015). In questa prospettiva, la lezione individuale, ancora largamente predominante all'interno della didattica delle istituzioni AFAM, assume un ruolo di primaria rilevanza pedagogica. Essa non può essere ridotta a un mero spazio di esercizio tecnico o a un momento di trasmissione lineare di competenze strumentali, ma deve essere concepita come un contesto formativo complesso e multilivello, nel quale l'acquisizione della tecnica si intreccia con processi di riflessione metacognitiva e di costruzione dell'identità artistica dello studente. All'interno di tale cornice, la lezione individuale si configura come un luogo di elaborazione del sé professionale, nel quale lo studente è chiamato a confrontarsi non solo con le proprie abilità esecutive, ma anche con le dimensioni etiche e deontologiche implicite nella futura pratica artistica. Tuttavia, questo momento formativo risulta frequentemente vissuto dagli studenti in termini di forte tensione emotiva e stress, poiché viene percepito come una situazione valutativa ad alta esposizione, assimilabile, per intensità e carico emotivo, all'esperienza performativa del palcoscenico. Tale percezione contribuisce a trasformare la lezione in uno spazio potenzialmente ansiogeno, nel quale il timore del giudizio e l'asimmetria relazionale possono interferire con i processi di apprendimento, limitando la sperimentazione, l'errore e la riflessione critica. Di conseguenza, si rende necessario interrogarsi sulle modalità didattiche e comunicative attraverso cui la lezione individuale può essere riconfigurata come ambiente sicuro, riflessivo e formativo, capace di sostenere lo sviluppo tecnico ed espressivo senza compromettere il benessere emotivo dello studente.

## 2. La relazione empatica e di supporto nella didattica

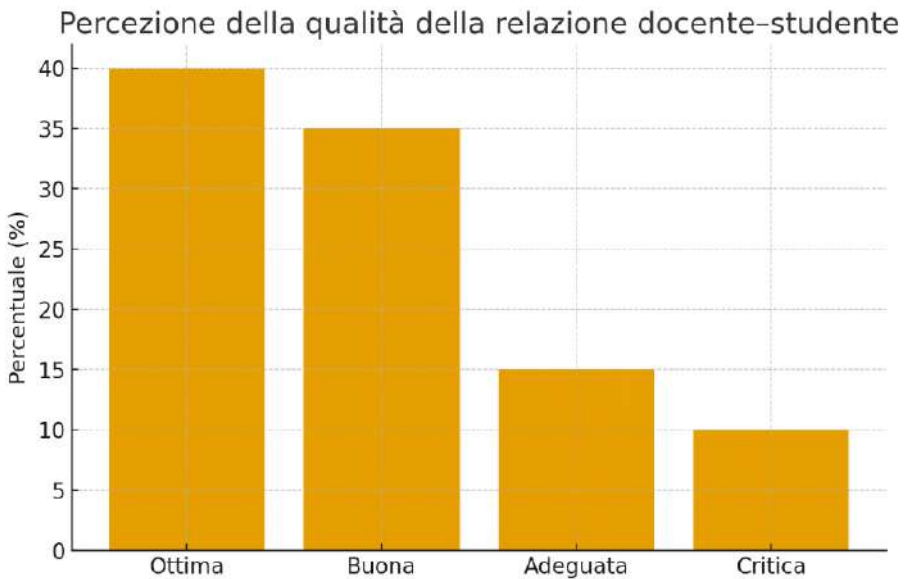
Uno degli aspetti toccati dalla ricerca è stata la relazione tra docente e alunno. Gli studi internazionali danno riscontro a quanto emerso dalla letteratura che rintracciano nella relazione empatica e di supporto un ruolo fondamentale per la crescita artistica e il benessere psicologico degli studenti. Questa affermazione è in linea con le teorie pedagogiche che enfatizzano l'importanza della comunicazione non verbale e dell'interazione emotiva nell'apprendimento musicale. Lo stesso Delalande (1993) evidenzia come ogni gesto sonoro sia carico di significato emozionale e percettivo, e come tale gesto diventi un canale attraverso cui il docente e lo studente si relazionano sia a livello tecnico che affettivo. Nella didattica musicale, la comunicazione non verbale, come il movimento del corpo e l'ascolto attivo, è fondamentale per costruire un ambiente favorevole all'apprendimento, poiché permette di esprimere emozioni, immaginazione e significati senza l'uso delle parole, ma basato sulla interlettura delle emozioni (Zalar, Kordeš e Sicherl Kafol, 2015). La percezione positiva di questa relazione da parte degli studenti conferma l'efficacia di un approccio che integra tecnica, emozione e identità artistica, creando un ambiente didattico che favorisce lo sviluppo non solo delle competenze tecniche, ma anche della motivazione e della fiducia nello studente.

Il contributo della pedagogia dell'emozione (Cagol, 2020; Cagol, Corni e Dozza, 2025) consente di approfondire ulteriormente questa prospettiva: ogni relazione formativa è un nodo di risonanza affettiva, in cui gli aspetti emotivi, cognitivi e corporei cooperano nel definire la qualità dell'apprendimento. La relazione docente-studente negli AFAM deve essere interpretata come un ambiente affettivo e simbolico nel quale studenti e studentesse imparano a riconoscere e a gestire le proprie risposte emotive, a modulare il proprio gesto espressivo e a sviluppare una presenza performativa consapevole. La qualità di questa relazione influisce direttamente sulla motivazione, sulla fiducia, sulla libertà interpretativa e sulla capacità dell'allievo di sostenere la complessità emotiva della performance.

Quando l'equilibrio relazionale si fonda su autorevolezza dialogica, ascolto reciproco e co-esplorazione interpretativa, la formazione musicale diventa un processo generativo, capace di favorire l'emergere di una voce artistica autentica. Quando invece la relazione si irrigidisce, prevalgono forme di autocensura, paura del giudizio o dipendenza da un modello estetico vissuto come inaccessibile. In queste situazioni, studenti

e studentesse possono percepire la lezione come un luogo di tensione, più che di esplorazione; come un esame costante, più che come un laboratorio creativo.

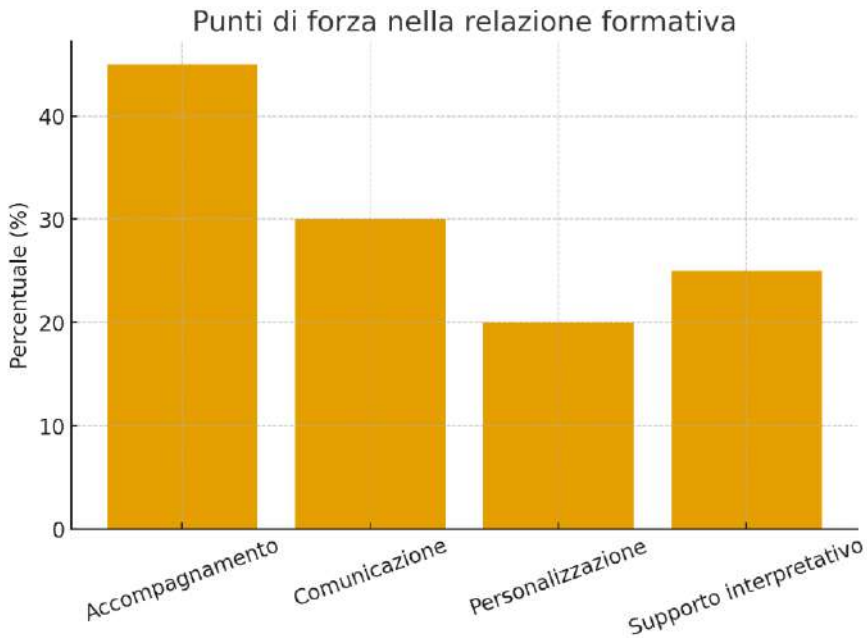
La fig. 1 mostra la percezione della qualità della relazione docente-studente secondo le risposte degli studenti intervistati nell'ambito del progetto SUPPORT.



*Fig. 1 – Percezione della qualità della relazione docente-studente.*

La maggior parte degli studenti ritiene che la qualità della relazione con il docente sia adeguata o buona, confermando l'argomentazione sulla centralità della relazione affettiva nel processo di apprendimento.

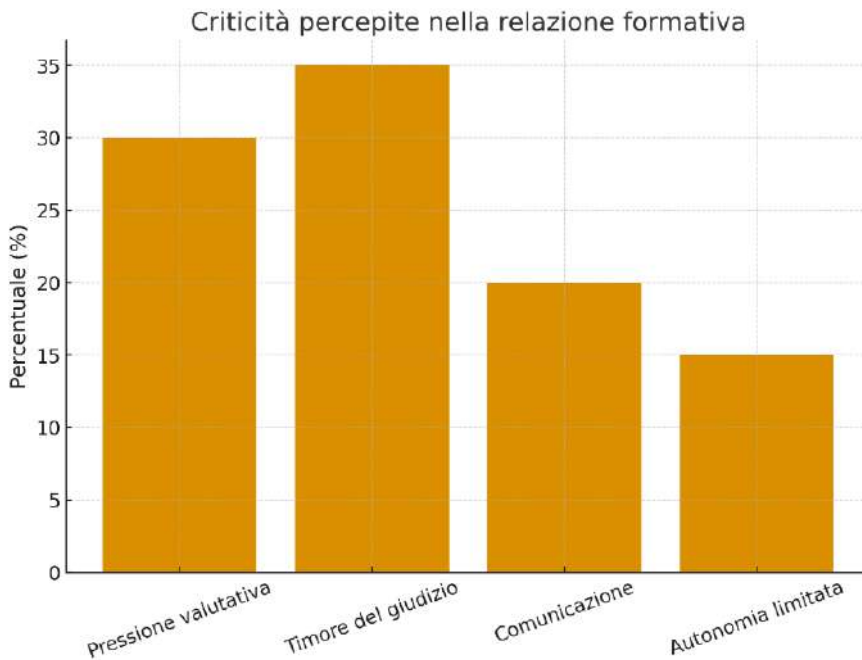
La fig. 2 mostra i punti di forza nella relazione formativa, come emerso dalle risposte dei professionisti, che sono l'accompagnamento e la comunicazione, seguiti dalla personalizzazione e dal supporto interpretativo.



*Fig. 2 – Punti di forza nella relazione formativa secondo i professionisti.*

Le risposte evidenziano quanto sia importante per i professionisti un approccio personalizzato e un accompagnamento emotivo continuo, elementi che definiscono la qualità dell'interazione didattica (Gaunt, 2008). Questi fattori sono fondamentali nel supportare la creatività e la motivazione degli studenti (Creech e Hallam, 2011), come sottolineato dalle prospettive teoriche che vedono nel soddisfacimento dei bisogni emotivi la base per lo sviluppo dell'autonomia artistica (Evans, 2015).

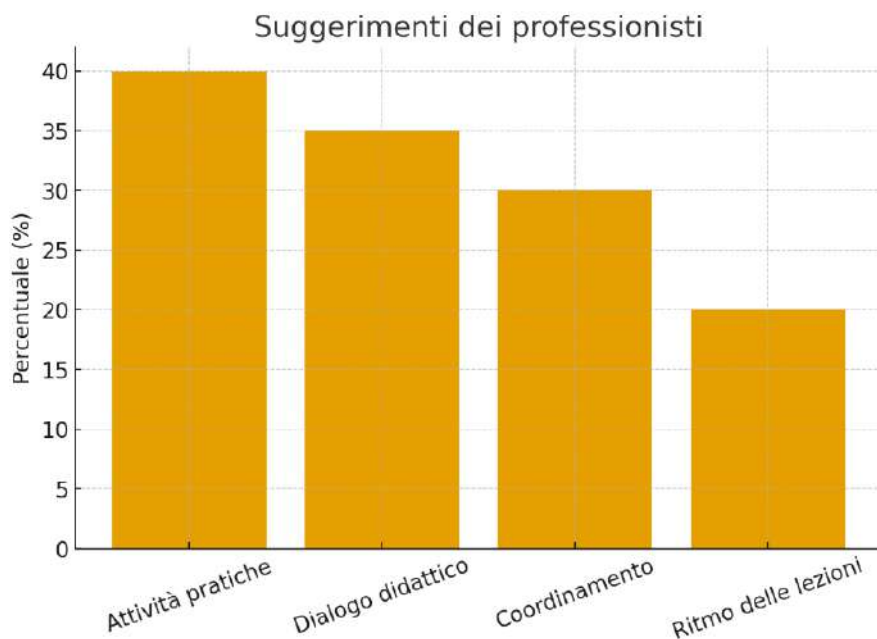
Le criticità percepite nella relazione formativa dai professionisti sono legate alla pressione valutativa, al timore del giudizio, e alla comunicazione, confermando l'idea che, in alcune situazioni, la relazione docente-studente può diventare troppo sbilanciata, minando la libertà creativa degli studenti (fig. 3).



*Fig. 3 – Criticità percepite dai professionisti nella relazione formativa.*

Le criticità evidenziate nel grafico confermano le problematiche legate alla pressione e al timore del giudizio, fattori che possono ostacolare un apprendimento emotivamente sano.

Infine, gli stessi professionisti avanzano proposte per migliorare il progetto (fig. 4), con un forte focus su attività pratiche e dialogo didattico, in linea con la necessità di un approccio più interattivo e partecipativo, emerso nei questionari e presente nelle teorie pedagogiche sulla didattica attiva.



*Fig. 4 – Suggerimenti dei professionisti.*

Le attività pratiche sono ritenute fondamentali per stimolare la creatività e il dialogo interpretativo, confermando le indicazioni teoriche che suggeriscono l'importanza di un insegnamento che vada oltre la semplice trasmissione di contenuti tecnici.

I dati emersi dal questionario e sintetizzati nei grafici confermano l'importanza di una relazione empatica e affettiva nella didattica artistica. La percezione positiva della relazione tra docente e studente, il supporto emotivo, e la personalizzazione dell'insegnamento sono stati ritenuti fattori imprescindibili per il successo formativo. Allo stesso tempo, è emerso un chiaro bisogno di migliorare la comunicazione e di ridurre la pressione valutativa per creare un ambiente educativo più libero e creativo.

### 3. La dimensione emotiva nella formazione artistica e musicale

La formazione artistica mobilita in modo intenso e profondo la sfera emotiva, poiché nel fare musicale e performativo studenti e studentesse espongono, attraverso la competenza tecnica, parti sensibili della loro identità. Come evidenziato dagli studi di psicologia della musica, l'identità musicale non costituisce un dato statico, bensì una costruzione dinamica che si definisce e ridefinisce nel tempo attraverso l'interazione sociale, l'ascolto reciproco e l'esperienza della performance (Hargreaves, Miell e MacDonald, 2002). Ogni gesto, ogni suono, ogni tentativo interpretativo diventa così un luogo di emersione in cui si intrecciano percezioni, immaginazioni, aspettative e vissuti emotivi. Dunque, l'esperienza formativa non può essere compresa separando la dimensione cognitiva da quella affettiva. Le emozioni costituiscono la trama attraverso cui la persona attribuisce senso al proprio agire, orienta l'attenzione, costruisce la motivazione e sviluppa consapevolezza artistica. I dati raccolti confermano tale premessa teorica: come mostrato in fig. 5, la quasi totalità degli studenti coinvolti nella rilevazione riferisce un livello significativo di coinvolgimento emotivo, con una netta prevalenza (70%) di un'intensità elevata.

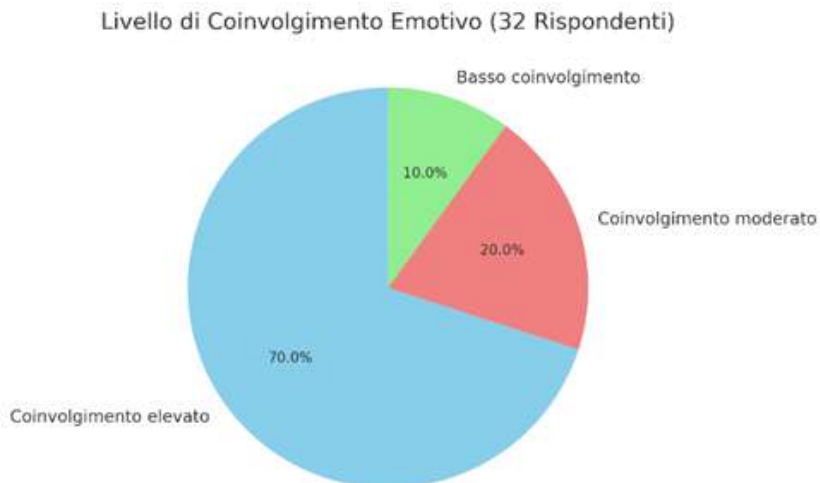


Fig. 5 – Coinvolgimento Emotivo e Partecipazione.

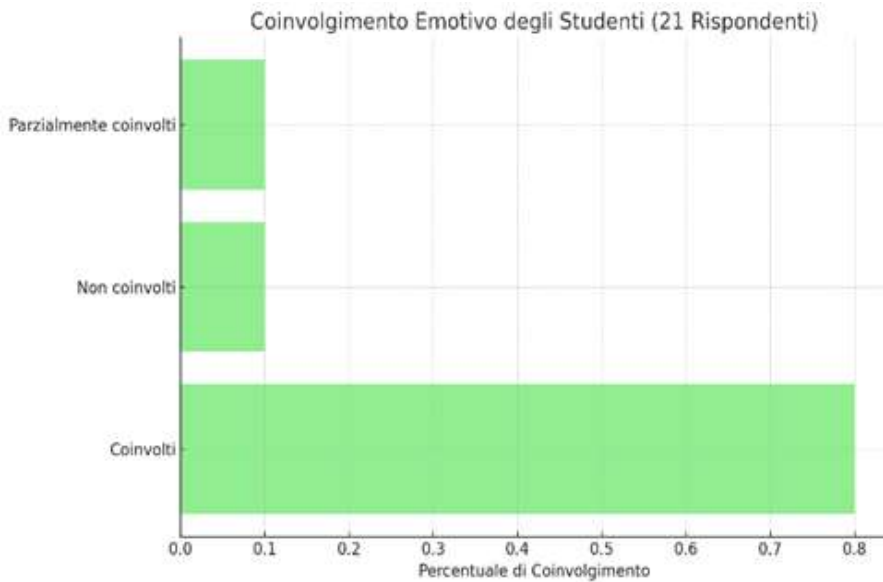


Fig. 6 – Coinvolgimento Emotivo e Partecipazione.

La lezione viene vissuta come un'esperienza esistenziale, capace di attivare risonanze profonde.

All'interno di questo quadro, la lezione individuale rappresenta uno dei contesti più delicati e densi sul piano emotivo. La relazione *one-to-one*, ricorrente nella formazione musicale e ampiamente analizzata nella letteratura (Nerland, 2007; Gaunt, 2008), è caratterizzata da un'interazione ravvicinata e continuativa, nella quale il docente detiene un forte potere di validazione dell'identità artistica dello studente. Il gesto musicale dell'allievo viene osservato, interpretato e riorientato, generando una duplice esposizione: quella del suonare e dell'eseguire, e quella dell'essere ascoltati e giudicati mentre si suona. Si configura così un campo di tensione formativa in cui emozioni quali il desiderio di riuscire, la paura del giudizio, l'incertezza o la fiducia emergono come componenti inevitabili del processo di crescita artistica.

Il fare musicale coinvolge in modo diretto la corporeità e sollecita dimensioni pre-riflessive dell'esperienza: tensioni muscolari, variazioni del respiro, posture che esprimono sicurezza o esitazione. Le condotte d'ascolto oscillano costantemente tra momenti di controllo analitico, nei quali prevalgono l'autosorveglianza e il timore dell'errore, e momenti di

partecipazione empatica, in cui il suono viene vissuto come esperienza immediata e incarnata (Delalande, 1995). È spesso nel passaggio improvviso tra questi due poli che affiorano le criticità emotive: un attacco incerto, un fraseggio bloccato, una perdita temporanea di contatto con il proprio gesto musicale.

Qui si colloca il fenomeno dell'ansia da performance (Music Performance Anxiety – MPA), ampiamente documentato nei percorsi AFAM. Lungi dall'essere un elemento marginale, l'ansia costituisce un correlato strutturale della forte esposizione identitaria che la pratica musicale comporta. Come sottolinea Kenny (2011), essa non dovrebbe essere interpretata esclusivamente in termini patologici, ma compresa alla luce dell'interazione complessa tra predisposizioni personali, storia di apprendimento e contesto esecutivo. L'ansia può essere letta pertanto come tensione costitutiva dell'esperienza estetica: un segnale della posta in gioco simbolica che accompagna ogni atto performativo.

La continuità tra lo spazio della lezione e quello della performance pubblica emerge con chiarezza dai dati empirici. La fig. 7 evidenzia una correlazione positiva tra l'ansia vissuta durante le lezioni musicali e quella percepita nelle esibizioni pubbliche, suggerendo che le difficoltà emotive non elaborate nel contesto formativo tendono a ripresentarsi sul palco.

Correlazione tra Ansia nelle Lezioni e Ansia nelle Performance Pubbliche

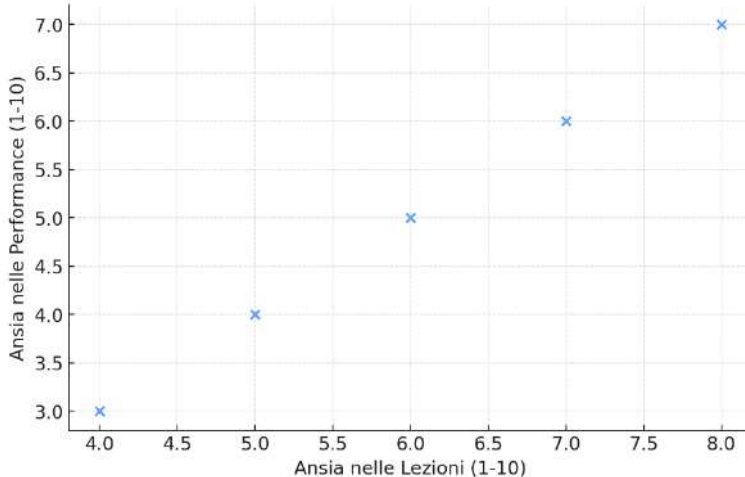
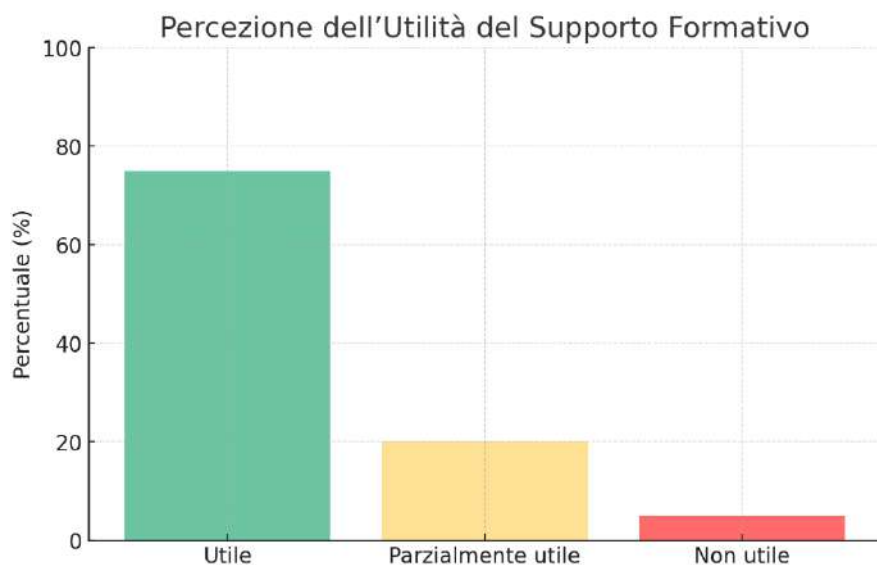


Fig. 7 – Correlazione tra ansia nella lezione e ansia nella performance pubblica.

Al tempo stesso, il grafico a barre mostra come il supporto emotivo offerto dal progetto SUPPORT\_Pro-Ben venga percepito come “utile” dalla maggioranza degli studenti, configurandosi come un significativo fattore protettivo (fig. 8).



*Fig. 8 – Percezione dell'utilità del supporto formativo.*

La prospettiva filosofica sull'emozione offre, in questo contesto, un contributo interpretativo decisivo. Martha Nussbaum (2001) definisce le emozioni come giudizi di valore e forme di pensiero cognitivo, attraverso le quali la persona valuta ciò che conta davvero per sé. Trasposta nella formazione musicale e artistica, questa concezione consente di riconoscere l'emozione non come un disturbo irrazionale, ma come una risorsa cognitiva e educativa, capace di orientare la comprensione di sé e dell'esperienza artistica. Anche la pedagogia italiana, attraverso la riflessione sulla “filosofia della cura” e sulla “sapienza del cuore” (Mortari, 2008; 2010; 2022), sottolinea come comprendere le emozioni richieda un lavoro di attenzione, premura e accompagnamento verso l'interiorità.

In questa prospettiva, la relazione educativa si configura come uno spazio di ascolto e di cura, in cui l'emozione non viene né negata né medicalizzata, ma accompagnata come parte integrante del processo formativo (Dozza, 2015). La responsabilità pedagogica del docente consiste

pertanto nel creare un ambiente di sicurezza psicologica (Edmondson, 1999) che renda le emozioni attraversabili e trasformabili, evitando che si cristallizzino in blocchi o in forme di autocensura interpretativa. Il docente diventa così una figura di accompagnamento capace di “fare spazio” all’emozione, aiutando studenti e studentesse a riconoscere, nominare e integrare ciò che accade dentro di sé nei diversi momenti dell’esperienza artistica: durante lo studio, l’esecuzione, l’ascolto, la creazione e l’esposizione pubblica.

La relazione docente–studente emerge pertanto come fattore determinante nella gestione dell’emotività e nella costruzione di un clima formativo positivo. I risultati del progetto SUPPORT\_Pro-Ben mostrano come un atteggiamento didattico accogliente, un feedback rispettoso e una comunicazione basata sulla fiducia siano percepiti come elementi essenziali per sostenere la motivazione, la sicurezza interpretativa e la resilienza emotiva. Quando la formazione musicale riesce a integrare la dimensione performativa e quella affettiva, valorizzando le emozioni come strumenti di comprensione e non come ostacoli, essa si configura come un’esperienza autenticamente trasformativa, capace di favorire una maturazione artistica profonda e duratura.

#### **4. La performance: tra esito tecnico e percorso formativo**

La performance artistica, in particolare quella musicale, non rappresenta semplicemente l’esito tecnico di un percorso formativo, ma costituisce un rito identitario di grande rilevanza. Essa è un processo trasformativo che coinvolge corpo, mente ed emozioni, in cui l’artista si confronta con se stesso, con la propria arte e con il pubblico. Come osservano McPherson e Zimmerman (2011), la performance è un passaggio cruciale nella costruzione dell’identità artistica, poiché espone non solo competenze tecniche, ma anche vulnerabilità, aspirazioni e visioni personali.

Il concetto di rito identitario affonda le sue radici nella pedagogia e nella fenomenologia: la performance è una fase liminale (Van Gennep, 1909/1960), un momento di transizione che implica l’accettazione di sé come soggetto espressivo. In questa soglia emotiva si intrecciano tensioni opposte: il desiderio di autoaffermazione e la paura del giudizio, la fragilità e la forza creativa. Dewey (1934) interpreta l’esperienza estetica come occasione per scoprire e riscoprire se stessi, trasformando emozioni autentiche in espressione artistica.

La relazione con il pubblico, lungi dall'essere accessoria, diventa parte integrante del processo: la performance è un dialogo sociale (Goffman, 1959), in cui l'artista negozia il proprio ruolo e costruisce significati condivisi. Questo dialogo non si limita alla dimensione esterna, ma si estende alla sfera interiore, stimolando autopercezione, autocritica e autoregolazione emotiva (McPherson e Zimmerman, 2011). La performance smette di essere un atto isolato, per diventare luogo di esplorazione emotiva e metacognitiva, che favorisce la consapevolezza delle proprie emozioni e il consolidamento dell'identità creativa.

Un elemento decisivo è il feedback, proveniente sia dal pubblico sia dal docente, che alimenta la riflessione metacognitiva e sostiene la motivazione. La gestione dell'ansia da performance, ampiamente documentata in letteratura (Kenny, 2011), non costituisce un ostacolo, ma un'opportunità per sviluppare resilienza emotiva e trasformare la tensione in energia creativa. Come sottolinea Dozza (2015), la performance è un'occasione per mettere in luce la propria vulnerabilità e convertirla in forza espressiva.

Il ruolo del docente è fondamentale in quanto facilitatore di crescita emotiva e creativa (Delalande, 1984; Mortari, 2022). Una relazione educativa basata su ascolto, fiducia e sostegno consente allo studente di affrontare il palco con maggiore serenità e consapevolezza, favorendo una performance autentica e libera da condizionamenti. Quando il contesto formativo integra dimensione tecnica ed emotiva, la performance diventa un'esperienza trasformativa, capace di consolidare un'identità artistica autonoma e resiliente.

## **5. La rielaborazione della performance: feedback e metacognizione**

Il momento del feedback post-performance costituisce uno degli snodi più delicati dell'intero processo formativo, poiché rappresenta la prosecuzione riflessiva del lavoro comunicativo e relazionale sviluppato durante la lezione individuale. È in questo spazio di rielaborazione che la qualità della restituzione assume un ruolo decisivo.

Come evidenziato da Jørgensen (2000), la qualità della restituzione incide in modo significativo sulla percezione di competenza e sull'autoefficacia: un feedback che sappia riconoscere i progressi raggiunti e orientare il miglioramento senza ridurre l'esperienza a un elenco di errori favorisce la continuità motivazionale e la disponibilità a mettersi nuovamente in gioco. In questa prospettiva, la rielaborazione della performance trascende la mera correzione tecnica per configurarsi come un processo riflessivo,

in cui lo studente è guidato a comprendere ciò che è accaduto sul piano esecutivo, emotivo e interpretativo.

Il feedback efficace assume dunque una funzione metacognitiva: non fornisce soltanto indicazioni su *che cosa* migliorare, ma sostiene la capacità di interrogarsi su *come* e *perché* una determinata scelta interpretativa ha prodotto un certo esito (Sadler, 1989; Hattie & Timperley, 2007). In questo senso, il docente non agisce come giudice dell'esecuzione, ma come facilitatore di un processo di riflessione sull'azione (reflection-on-action), aiutando lo studente a integrare l'esperienza performativa all'interno del proprio percorso di crescita artistica.

In ambito pedagogico, tale funzione richiede una particolare attenzione al vissuto emotivo che accompagna la performance. Come sottolinea Dozza (2012; 2015), il feedback educativo non può limitarsi alla valutazione dell'esito, ma deve saper accogliere l'esperienza soggettiva del soggetto in formazione, validando l'autenticità del tentativo espressivo prima ancora di intervenire sulla sua forma. In questo modo, l'emozione non viene repressa né medicalizzata, ma trasformata in risorsa cognitiva e interpretativa, in linea con la concezione di Nussbaum (2001), secondo cui le emozioni costituiscono forme di giudizio e di comprensione di ciò che per il soggetto ha valore.

La rielaborazione post-performance diventa così uno spazio privilegiato per la costruzione dell'autonomia artistica. Attraverso un dialogo rispettoso e orientante, lo studente è messo nelle condizioni di riconoscere i propri punti di forza, di individuare aree di miglioramento e di sviluppare criteri interni di valutazione, riducendo progressivamente la dipendenza dal giudizio esterno. In questo senso, il feedback non rappresenta un momento conclusivo, ma un passaggio trasformativo che consente di reintegrare l'esperienza performativa nel percorso formativo, sostenendo resilienza, continuità motivazionale e consapevolezza identitaria.

## Conclusioni

Lo studio di cui si sono riportate alcune riflessioni sui temi emersi e analizzati ha messo in luce l'importanza delle relazioni tra le pratiche formative e i modelli didattici che caratterizzano le Istituzioni di Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM) in Italia. L'analisi dei dati, in questa prima restituzione, ha consentito di evidenziare come tali contesti presentino elementi di potenziale beneficio e fattori di criticità in relazione alla gestione dello stress e al benessere psicologico degli

studenti, mentre gli aspetti prettamente didattici predominanti, fondati in larga misura sulla lezione individuale e sul modello tradizionale maestro–allievo, costituisce un dispositivo formativo di grande valore per la trasmissione delle competenze artistiche, ma richiede una riflessione approfondita circa le sue implicazioni emotive, relazionali e identitarie.

In questo quadro, la relazione empatica e di supporto tra docente e studente emerge come un elemento cruciale nel favorire situazioni formative capaci di mitigare i livelli di stress e di promuovere un clima di apprendimento psicologicamente sicuro. La qualità della relazione educativa, quando orientata all'ascolto, al riconoscimento e alla valorizzazione dell'esperienza soggettiva dello studente, si configura come un fattore protettivo rispetto all'ansia da prestazione e al timore del giudizio, contribuendo allo sviluppo della motivazione intrinseca e del senso di autoefficacia. Se da un lato il modello one-to-one tra docente e discente rappresenta una struttura storicamente consolidata e culturalmente significativa nella formazione artistica, dall'altro può generare dinamiche di forte asimmetria relazionale che, in assenza di una consapevolezza pedagogica, rischiano di amplificare forme di dipendenza, pressione performativa e vulnerabilità emotiva: occorre, dunque, una reinterpretazione del ruolo del docente come guida, facilitatore e mentore, che appare pertanto fondamentale per coniugare autorevolezza e sostegno, rigore formativo e cura della persona.

In questo contesto, la centralità della dimensione emotiva nella formazione artistica e musicale costituisce uno dei punti di osservazione principali della ricerca: l'esperienza della performance, intesa come esito valutativo e come rito legato all'esperienza didattica, momento cruciale nel percorso formativo dello studente, coinvolge processi di esposizione, riconoscimento e costruzione del sé artistico, rendendo evidente la necessità di un accompagnamento educativo che sappia integrare competenza tecnica e consapevolezza emotiva.

In tale prospettiva il feedback dialogico, orientato allo sviluppo e non esclusivamente alla valutazione, consente allo studente di riflettere sui propri processi esecutivi, cognitivi ed emotivi, favorendo una maggiore capacità di autoregolazione e una riduzione dello stress associato alla prestazione. La dimensione metacognitiva, così, permette di integrare l'errore come risorsa formativa, contribuendo a costruire una relazione più equilibrata e sostenibile con la performance.

Infine, una riflessione sistemica sulle pratiche didattiche e relazionali all'interno delle istituzioni AFAM, orientata alla promozione di ambienti formativi capaci di coniugare eccellenza artistica e benessere psicologico,

merita di essere ancora approfondita, connessa all'attenzione alla dimensione emotiva e all'adozione di strategie riflessive che oggi appaiono elementi imprescindibili per sostenere percorsi di formazione artistica profondi, sostenibili e di benessere individuale e di gruppo, coerenti con le sfide professionali e umane del presente e del futuro.

## Bibliografia

- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740–756. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3)
- Bresler, L. (1995). Ethnography, phenomenology and action research in music education. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6(3), 4–16.
- Burwell, K. (2012). Studio-based instrumental learning: Investigating the nature of the lesson. *Music Education Research*, 14(3), 387–405. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.703173>
- Cagol, M. (2020). *Emozioni, ragione, etica in educazione: Per una pedagogia dei comportamenti complessi*. FrancoAngeli.
- Cagol, M., Corni, F., & Dozza, L. (Eds.). (2025). *Esperienza, emozione, immaginazione*. FrancoAngeli.
- Cerrocchi, L., & Dozza, L. (Eds.). (2018). *Contesti educativi per il sociale: Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. FrancoAngeli.
- Clifton, T. (1983). *Music as heard: A study in applied phenomenology*. Yale University Press.
- Creech, A., & Hallam, S. (2011). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, 39(1), 102–122. <https://doi.org/10.1177/0305735610370221>
- Cross, I. (2009). The evolutionary nature of musical meaning. *Musicae Scientiae*, 13(2\_suppl), 179–200. <https://doi.org/10.1177/1029864909013002091>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Buchet/Chastel.
- Delalande, F. (1995). *La musique est un jeu d'enfant*. INA / Buchet-Chastel.

- Delalande, F. (1993). Le paradigme électroacoustique. In J.-J. Nattiez (Ed.), *Musiques: Une encyclopédie pour le XXIe siècle. I: Musique du XXe siècle*. Actes Sud / Cité de la musique.
- Delalande, F. (2013). *Analyser la musique: Pourquoi, comment?* INA Éditions.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Rev. ed.). D. C. Heath.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.
- Dozza, L. (2012). *Relazioni e apprendimento: Teorie e strategie educative*. FrancoAngeli.
- Dozza, L. (2015). La relazione educativa tra ascolto e cura. In L. Dozza & S. Ulivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. FrancoAngeli.
- Dozza, L., & Gola, G. (Eds.). (2022). *Trasformare l'educazione*. Zeroseiup.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 72–92. <https://doi.org/10.1177/1029864914568045>
- Fuchs, T. (2018). *Ecology of the brain: The phenomenology and biology of the embodied mind*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med/9780199646883.001.0001>
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36(2), 215–245. <https://doi.org/10.1177/0305735607080827>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Gellrich, M., & Parncutt, R. (2012). Instrumental teacher education. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 2, pp. 359–376). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0024>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Hanken, I. M. (2016). Peer learning in specialist higher music education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3–4), 364–375. <https://doi.org/10.1177/1474022216647389>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Hyry-Beihammer, E. (2015). *Developing self-regulated learning skills in music studies*. Musiikki.
- Jõesaar, H., Hein, V., & Hagger, M. S. (2012). Peer influence on young athletes' need satisfaction, intrinsic motivation and persistence in sports. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 22(5), 633–640. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2010.01128.x>
- Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: Who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17(1), 67–77.
- Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent, and performance: A conservatory cultural system*. Temple University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Leman, M. (2008). *Embodied music cognition and mediation technology*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/7644.001.0001>
- MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (Eds.). (2002). *Musical identities*. Oxford University Press.
- McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2011). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In R. Colwell & P. R. Webster (Eds.), *MENC handbook of research on music learning* (Vol. 2, pp. 130–175). Oxford University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, Trans.). Routledge. (Original work published 1945)
- Mortari, L. (2008). *La sapienza del cuore: Per una pedagogia della cura*. Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica: La cultura del fare scuola*. Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2022). *La pratica dell'aver cura*. Pearson.
- Nerland, M. (2007). One-to-one teaching as cultural practice: Two case studies from an academy of music. *Music Education Research*, 9(3), 399–416. <https://doi.org/10.1080/14613800701587761>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Núñez, J. L., & León, J. (2016). The mediating effect of intrinsic motivation to learn on the relationship between autonomy support and vitality and deep learning. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, e43. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.43>
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge University Press.

- Papageorgi, I., Hallam, S., & Welch, G. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 83–107. <https://doi.org/10.1177/1321103X070280010207>
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Doubleday.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225–236. <https://doi.org/10.1086/501484>
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (2004). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 258–276. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.258>
- Rizzo, A., & Lietti, M. T. (2013). *Musica e DSA: La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio*. Rugginenti.
- Ruotolo, A. (2025). Il corpo che insegna, la musica che cura: Neuroscienze, pedagogia clinica ed embodied cognition per una scuola del benessere. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(2). <https://www.inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/337>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Schiavio, A., & Høffding, S. (2015). Playing together without communicating? Joint action, signals, and affordances in musical improvisation. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 1358. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01358>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schütz, A. (1951). Making music together: A study in social relationships. *Social Research*, 18(1), 76–97.
- Schütz, A. (1974). *La fenomenologia del mondo sociale* (E. Mazzarella, Trans.). Il Mulino. (Original work published 1932)
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE.
- Stroet, K., Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65–87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage* (M. B. Vizedom & G. L. Caffee, Trans.). University of Chicago Press. (Original work published 1909)
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09815-x>

- Williamon, A. (Ed.). (2004). *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford University Press.
- Zalar, K., Kordeš, U., & Sicherl Kafol, B. (2015). Non-verbal communication in music lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 704–712. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.151>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)



## Capitolo 4

# Un'analisi multidimensionale dell'abbandono degli studenti nell'istruzione superiore<sup>1</sup>

*Stefano Armenia, Thomas De Angelis, Georgios Tsaples*

Il presente capitolo ha lo scopo di illustrare in dettaglio il processo di costruzione, le basi teoriche e la struttura finale del modello di Dinamica dei sistemi (System Dynamics) sviluppato per comprendere e analizzare il fenomeno complesso e multidimensionale dell'abbandono degli studenti nell'istruzione superiore. Questo lavoro si inserisce nel contesto del progetto di ricerca Pro-Ben, volto a indagare le cause profonde e spesso nascoste che portano all'interruzione del percorso accademico, con l'intento di andare oltre l'analisi del rendimento scolastico o della frequenza alle lezioni.

L'abbandono degli studenti non può essere considerato un problema isolato né tantomeno un processo lineare; è piuttosto il risultato emergente di un'interazione dinamica e continua tra fattori sistemici, personali, sociali e psicologici. Un'ampia gamma di variabili interagisce nel tempo per determinare la traiettoria di uno studente, influenzando la decisione di proseguire gli studi o di abbandonare. In un senso generale, un modello può essere definito come una rappresentazione di una parte della realtà vista e compresa da responsabili politici o analisti, utilizzata per gestire o controllare quella specifica parte della realtà (Pidd, 1997). Tuttavia, affinché il modello sia utile, deve fornire indicazioni su come quella realtà si comporta o si comporterà in futuro (Meadows *et al.*, 1974).

Molti approcci tradizionali si basano su ipotesi di linearità ed equilibrio che non rappresentano fedelmente il mondo reale (Forrester, 2003). Il comportamento umano e le conseguenze a lungo termine di problemi

---

<sup>1</sup> Il contributo è frutto del lavoro congiunto del prof. Stefano Armenia dell'Università degli Studi IUL, del dott. Thomas De Angelis dell'Università Pegaso e del Prof. Georgios Tsaples, International Hellenic University.

complessi spesso sfuggono a queste interpretazioni. Di conseguenza, le politiche basate su tali modelli possono incontrare resistenza o generare conseguenze indesiderate. Per questo motivo, è necessario pensare per sistemi. Il modello qui presentato non ha la pretesa di prevedere con esattezza matematica i tassi di abbandono futuri, bensì si pone come uno strumento concettuale ed esplorativo. L'obiettivo primario è catturare la struttura delle relazioni e i circuiti di feedback (anelli di retroazione) che governano il comportamento degli studenti, permettendo così di identificare i punti di leva più efficaci per eventuali interventi politici e istituzionali mirati a migliorare la persistenza.

## 1. Basi teoriche

### 1.1. *Il questionario Support*

La costruzione del modello si è basata su fondamenta empiriche e teoriche solide, partendo da un approccio “bottom-up”. Il primo pilastro di queste fondamenta è costituito dal questionario sviluppato specificamente nel contesto del progetto Support. Questo strumento di indagine è stato progettato per esplorare aree che spesso vengono trascurate nelle analisi puramente accademiche, ma che giocano un ruolo cruciale nel benessere generale dello studente e, di conseguenza, nella sua capacità di resilienza e persistenza agli studi.

Il questionario ha indagato in profondità le seguenti aree chiave:

1. **attività fisica:** il livello di movimento e l'impegno fisico dello studente, intesi come valvola di sfogo per lo stress e indicatore di salute generale;
2. **alimentazione:** le abitudini nutrizionali, che influenzano direttamente i livelli di energia e la concentrazione;
3. **benessere psicologico:** lo stato mentale ed emotivo, indagando livelli di ansia, depressione e soddisfazione generale;
4. **qualità del sonno:** il riposo come fattore rigenerante fondamentale per le funzioni cognitive e la stabilità emotiva.

Di conseguenza, per scelta progettuale, queste diverse dimensioni che potrebbero spiegare l'abbandono sono state incorporate fin dall'inizio come una linea di base (“baseline”) per la costruzione del modello. Ciò suggerisce che la salute e lo stile di vita non sono fattori accessori, ma variabili intrinsecamente collegate al rischio di abbandono che richiedono un'analisi sistemica approfondita.

## 1.2. Letteratura di riferimento

Per corroborare le intuizioni derivanti dal questionario, è stata condotta una revisione approfondita della letteratura scientifica esistente. Il materiale di base per il modello è stato arricchito da studi selezionati che hanno evidenziato relazioni causali specifiche, fornendo una validazione esterna alle ipotesi del progetto.

Uno dei fattori più critici emersi è la salute, sia fisica che mentale. Una cattiva salute può ridurre drasticamente l'efficacia dello studio e aumentare il disagio psicologico. Bewick *et al.* (2008) hanno evidenziato come una scarsa salute fisica, le difficoltà finanziarie e il calo del rendimento accademico siano indicatori probabili di un bisogno di supporto. I loro studi hanno dimostrato che gli indicatori di salute tendono a peggiorare man mano che gli studenti progrediscono nel percorso universitario, in correlazione con il disimpegno accademico e lo stress mentale.

Parallelamente, la salute mentale si è rivelata uno dei fattori più determinanti. Eisenberg, Golberstein e Hunt (2009) hanno identificato nella depressione e nell'ansia dei predittori significativi: gli studenti affetti da tali disturbi mostrano una probabilità significativamente più alta di abbandono, anche dopo aver controllato il rendimento accademico (GPA). Il disagio psicologico crea un circolo vizioso: mina la concentrazione, riduce l'impegno in classe e amplifica l'effetto di altri fattori di stress, come i problemi finanziari o familiari. A sua volta, uno scarso benessere psicologico rafforza i risultati scolastici negativi.

Anche la dimensione economica gioca un ruolo preponderante e spesso decisivo. L'instabilità finanziaria è uno dei più forti predittori di abbandono. Goldrick-Rab *et al.* (2016) hanno dimostrato che offrire agli studenti ulteriori aiuti finanziari aumenta le probabilità di conseguimento della laurea, contribuendo a diminuire la disuguaglianza di reddito nell'istruzione superiore. L'instabilità finanziaria, infatti, costringe spesso a orari di lavoro eccessivi, sottraendo tempo ed energie allo studio e aumentando i livelli di stress.

Tinto (2012) ha sottolineato l'importanza dell'infrastruttura istituzionale. La chiave per un'azione istituzionale di successo non risiede solo nell'obiettivo educativo astratto, ma nella capacità dell'istituzione di fornire ambienti (setting) adeguati affinché tale educazione possa avvenire. Problemi infrastrutturali, dalle aule sovraffollate ai laboratori obsoleti, possono erodere l'impegno, peggiorare la salute mentale e aumentare i costi percepiti per la permanenza nell'istruzione.

Infine, il ruolo della famiglia agisce come un cuscinetto cruciale. Gil *et al.* (2021) hanno trovato una relazione diretta tra le capacità di socializzazione dello studente e il suo impegno, con il sostegno familiare che agisce come mediatore fondamentale. Una famiglia emotivamente e praticamente solidale riduce la probabilità di abbandono, proteggendo lo studente dagli effetti negativi dello stress e della pressione finanziaria.

### ***1.3. Conclusioni sulle ipotesi iniziali***

Confrontando la struttura del questionario con le evidenze della letteratura, sono state identificate cinque dimensioni maggiori che hanno una relazione diretta con l'attrito (abbandono) degli studenti. La complessità del problema non risiede solo nel numero di fattori, ma nel modo in cui questi si influenzano a vicenda. In sintesi:

1. **benessere psicologico:** un peggiore benessere psicologico porta a un maggiore abbandono;
2. **salute fisica:** una salute peggiore porta a un maggiore abbandono;
3. **sostegno familiare:** un aumento del sostegno porta a un minore abbandono;
4. **stabilità finanziaria:** una maggiore stabilità finanziaria porta a un minore abbandono;
5. **qualità delle infrastrutture:** una migliore qualità delle infrastrutture porta a un minore abbandono.

Tali relazioni (dimensione migliore/peggiore -> minore/maggiore abbandono) richiamano le relazioni causali tipiche della Dinamica dei sistemi (System Dynamics), che verranno esplorate nella sezione successiva.

## **2. Fondamenta di System Dynamics**

Per comprendere come queste cinque dimensioni interagiscano tra loro nel tempo, è stato adottato l'approccio della System Dynamics e del Systems Thinking (pensiero sistemico). Questo approccio intellettuale aiuta a guardare gli eventi e le situazioni da un punto di vista olistico, analizzando non solo gli elementi che compongono il sistema, ma soprattutto le relazioni tra di essi.

Secondo Meadows (2008), un sistema è un insieme di elementi interconnessi e organizzati in modo coerente per raggiungere uno scopo. Le tre caratteristiche principali sono quindi:

1. **elementi**: le entità che compongono il sistema (ad es., studenti, docenti, budget);
2. **interconnessioni**: le relazioni che collegano gli elementi. Se si modificano le interconnessioni (ad es., le regole del gioco), cambia la natura stessa del sistema;
3. **scopo**: l'obiettivo che associa tutti gli elementi; senza uno scopo, un sistema perde la sua identità.

La System Dynamics è il ramo operativo che facilita la rappresentazione dei sistemi in termini matematici e aiuta a comprendere il loro comportamento nel tempo (Sterman, 2000). L'assunto principale è che il comportamento di un sistema dipende in larga misura dalla sua struttura.

### ***2.1. Cicli causali e strutture: teoria di base***

Le relazioni identificate nella fase preliminare sono state codificate graficamente attraverso i Diagrammi di ciclo causale (Causal Loop Diagrams – CLD). Un CLD è un grafo composto da variabili (elementi sistemici) collegate da archi (relazioni causali) che identificano un legame di influenza. Ogni arco è caratterizzato da un segno positivo (+) o negativo (–):

1. **relazione positiva (+)**: indica che un cambiamento in una variabile porta a un cambiamento della stessa direzione nell'altra variabile. Se la variabile A aumenta, B aumenta; se A diminuisce, B diminuisce (ad es., se le vendite aumentano, i ricavi aumentano);
2. **relazione negativa (–)**: indica che un cambiamento in una variabile porta a un cambiamento di direzione opposta nell'altra. Se A aumenta, B diminuisce (ad es., se il riposo aumenta, lo stress diminuisce).

Oltre alla polarità, le relazioni possono includere un **ritardo temporale**, indicando che l'effetto di un'azione non è immediato (ad es., l'effetto di una politica fiscale si vede dopo mesi).

Leggendo il CLD è possibile verificare la presenza di anelli di retroazione (*feedback loops*), che sono cicli chiusi di variabili interconnesse.

Questi possono essere di due tipi fondamentali:

1. ciclo auto-rinforzante (Reinforcing Loop – R): è presente quando le relazioni causa-effetto generano crescita e si alimentano a vicenda, amplificando il cambiamento. È identificabile da un numero pari (o zero) di collegamenti con segno “–” all'interno del ciclo. Un singolo ciclo di

rinforzo crea una crescita esponenziale. Un esempio tipico è la diffusione di un virus o la crescita di un conto bancario con interessi composti;

2. ciclo auto-bilanciante (Balancing Loop – B): rappresenta il tipico comportamento di ricerca di un obiettivo (*goal-seeking*) o di stabilizzazione. È un quadro normativo che aiuta un sistema a mantenere un obiettivo. È identificato da un numero dispari di collegamenti con segno “-” nel ciclo. Un classico esempio è il termostato o il riempimento di un bicchiere d’acqua: man mano che il livello dell’acqua si avvicina al livello desiderato, il flusso viene ridotto fino a fermarsi per raggiungere l’equilibrio.

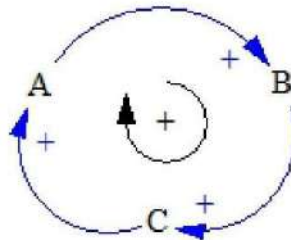


Fig. 1 – Esempio di ciclo “auto-rinforzante”.

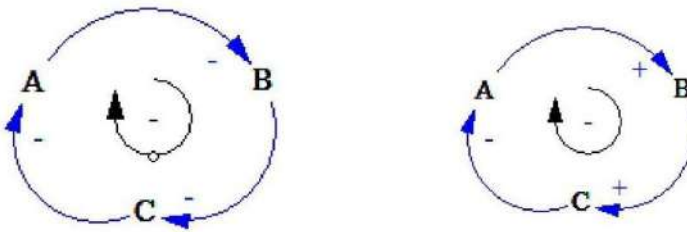


Fig. 2 – Esempi di cicli “auto-bilancianti”.

Questi concetti di base sono fondamentali per interpretare il modello costruito per il progetto Support, dove le variabili umane e ambientali si influenzano reciprocamente in modi non lineari, spesso controintuitivi.

### 3. Revisione dei modelli esistenti

Dopo aver analizzato il questionario e la letteratura generale, il passo finale prima della modellazione vera e propria è stato l'analisi dei modelli preesistenti rilevanti per l'argomento. Questa fase è cruciale per comprendere come altri ricercatori abbiano strutturato problemi simili. Sono stati analizzati tre tipi di modelli:

1. modelli basati sulla Dinamica dei sistemi (System Dynamics Models);
2. modelli di società (Society Models);
3. modelli basati su agenti (Agent-Based Models).

#### *3.1. Analisi dei modelli di System Dynamics*

Dall'analisi di diversi paper accademici, sono emersi vari cicli di feedback che hanno informato la nostra struttura.

- **Arenas *et al.* (2024)** si sono concentrati sul tutoraggio e sugli studenti a rischio, collegando il reclutamento degli studenti alla formazione delle competenze e alla psicologia, evidenziando come il supporto accademico influenzi direttamente la ritenzione.
- **Al Hallak *et al.* (2019)** hanno evidenziato l'importanza dei cicli di investimento. Nel loro ciclo delle strutture (R1), l'aumento delle iscrizioni porta a maggiori entrate, che permettono investimenti, attirando a loro volta più studenti e aumentando potenzialmente il ranking universitario. Un meccanismo simile (R2) si applica agli investimenti nel personale, migliorando il rapporto staff-studenti.
- **Nickbeen, Bogus, e Valentin (2018)** hanno identificato un ciclo di rinforzo positivo tra il completamento degli studenti e le iscrizioni future, e un ciclo di bilanciamento negativo tra studenti iscritti e abbandoni (più iscritti portano a più potenziali abbandoni). Inoltre, hanno notato come gli aiuti finanziari abbiano un effetto di rinforzo sulle iscrizioni, mentre le tasse scolastiche un effetto di bilanciamento negativo.

Di seguito una tabella (Tab. 1) sintetica delle variabili chiave estratte dalla letteratura scientifica di Dinamica dei sistemi specifica al macro-tema in esame:

Tab. 1 – Sintesi delle variabili chiave estratte dalla letteratura

Paper	Variabili chiave	Note sui Loop
Arenas <i>et al.</i> (2024)	Alunni, studenti a rischio, reclutamento, mentori, psicologia	Focus su tutoraggio e impatto psicologico
Al Hallak <i>et al.</i> (2019)	Popolazione studentesca, entrate, investimenti in strutture/staff, rank universitario	Loop di investimento (più iscritti -> più fondi -> migliori strutture -> più iscritti).
Dahlan e Yahaya (2010)	Offerta formativa (staff), domanda formativa (studenti), strutture, finanziamenti	Focus sulla capacità educativa e risorse
Nickbeen, Bogus e Valentin (2018)	Studenti iscritti, completamento, abbandono, aiuti finanziari, tasse, GPA	Loop tra iscritti e abbandoni; impatto finanziario

### 3.2. Analisi dei modelli di società e “Agent-Based”

Anche i modelli sociali e quelli basati su agenti hanno fornito spunti preziosi per arricchire la visione sistemica.

- **Rincón *et al.* (2023)** hanno descritto cicli viziosi legati al reddito familiare. Un’età di ammissione più alta porta a più obblighi familiari, meno tempo per lo studio e più abbandoni, che a loro volta riducono il reddito familiare futuro, perpetuando il ciclo. Al contrario, un maggior reddito familiare riduce i compiti domestici, aumentando il tempo per lo studio.
- **Ballard, Farrell, e Long (2020)** hanno discusso il concetto di “stanchezza da iniziativa”, dove il lancio continuo di nuovi interventi senza risultati immediati porta a impazienza e riduzione dell’adesione del personale.
- **Abdelhamid *et al.* (2016)** nel loro modello basato su agenti, hanno mappato la depressione come una rete di sintomi che interagiscono. Un aspetto chiave è la logica sociale: la depressione si diffonde attraverso i legami sociali, dove lo stato di un agente può influenzare i pari, innescando potenzialmente sintomi depressivi in altri.

### 3.3. Conclusioni dall'analisi dei modelli esistenti

Dalla revisione sono state estratte le seguenti intuizioni fondamentali che guidano la costruzione del nostro modello:

- variabili come “Studenti iscritti”, “Completamento” e “Abbandoni” sono onnipresenti e centrali;
- le strutture e il personale sono spesso legati alla capacità istituzionale; gli investimenti in queste risorse (stipendi, infrastrutture) sono elementi chiave di feedback;
- le entrate, gli aiuti finanziari e i finanziamenti sono critici per le decisioni istituzionali e il comportamento degli studenti, agendo come motori o freni del sistema;
- i cicli di bilanciamento spesso coinvolgono limiti di risorse o obiettivi (ad es., budget limitato o capacità delle aule).

La seguente Tabella (Tab. 2) riassume le relazioni specifiche estratte dalla revisione dei modelli, classificate per dimensione:

*Tab. 2 – Sintesi relazioni tra variabili*

Variabile 1	Relazione	Variabile 2	Dimensione
Aiuto finanziario	Positiva	Iscrizione	Finanziaria
Tasse scolastiche	Negativa	Iscrizione	Finanziaria
Investimento staff/strutture	Positiva	Domande studenti	Infrastrutture
Rank università	Positiva	Volume domande	Infrastrutture
Docenti mentori	Positiva	Ritenzione studenti a rischio	Infrastrutture
Obblighi familiari	Positiva	Attrito/Abbandono	Famiglia

## 4. Costruzione del CLD (Causal Loop Diagram)

Sulla base delle analisi preliminari, il modello finale è stato strutturato attorno alle cinque dimensioni interagenti identificate: benessere psicologico, salute fisica, supporto familiare, stabilità finanziaria e qualità delle infrastrutture.

Nelle sezioni seguenti viene descritta la costruzione passo dopo passo del diagramma, illustrando le interazioni tra queste cinque dimensioni, ogni legame causale aggiunto e la logica sottostante.

#### ***4.1.1. Centralità del benessere psicologico***

Il benessere psicologico si trova al centro del sistema, come emerso sia dalla letteratura (Eisenberg Golberstein e Hunt, 2009) sia dal questionario del progetto. È stato identificato che un peggiore benessere psicologico porta a un maggiore attrito (abbandono) degli studenti. Di conseguenza, si tratta di una relazione negativa: al diminuire del benessere, l'abbandono aumenta (e viceversa).

#### ***4.1.2. Impatto delle infrastrutture***

Infrastrutture scadenti portano a un peggioramento del benessere psicologico. Al contrario, quando la qualità delle infrastrutture aumenta (ad es., spazi studio migliori, accesso digitale, ambienti confortevoli), il benessere psicologico migliora riducendo il carico cognitivo e lo stress. Questa è una relazione positiva che sottolinea l'importanza dell'ambiente fisico.

#### ***4.1.3. La dimensione salute***

Anche la salute influisce sul benessere psicologico con una relazione positiva. Quando la salute degli studenti migliora (grazie a sonno adeguato, nutrizione corretta e attività fisica regolare), il loro benessere psicologico si rafforza.

#### ***4.1.4. Il ciclo di rinforzo salute-benessere (R2)***

Inversamente, un alto benessere psicologico incoraggia abitudini più sane e resilienza. In termini di dinamica dei sistemi, questo crea un classico ciclo di feedback positivo (Rinforzante – R2), dove le due variabili si amplificano a vicenda nel tempo: la salute migliora il benessere, che a sua volta sostiene la salute. Bewick *et al.* (2008) hanno osservato questa interazione ciclica, notando come il peggioramento di una dimensione trascini con sé l'altra.

#### ***4.1.5. Il ciclo di rinforzo del supporto familiare (R1)***

Il supporto familiare e il benessere psicologico sono connessi similmente attraverso un ciclo di rinforzo (R1). All'aumentare del supporto familiare, il benessere migliora grazie all'effetto "cuscinetto" contro lo stress; allo stesso tempo, un migliore benessere favorisce una comunicazione più forte e una reciprocità emotiva all'interno della famiglia. Questo ciclo rientra nella categoria del rinforzo sociale.

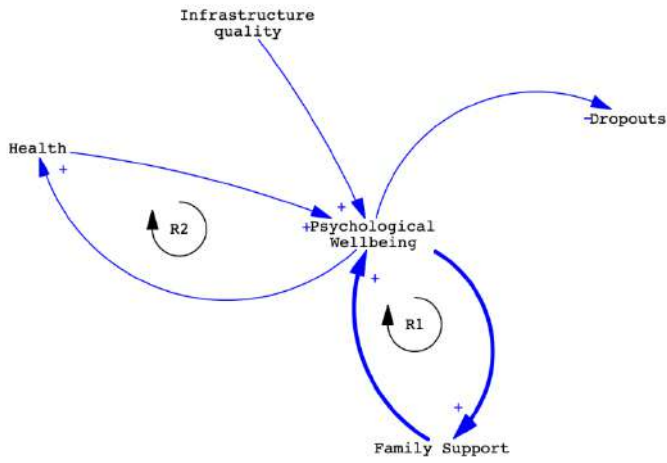


Fig. 3 – Prima versione del Modello CLD con i primi due cicli di feedback.

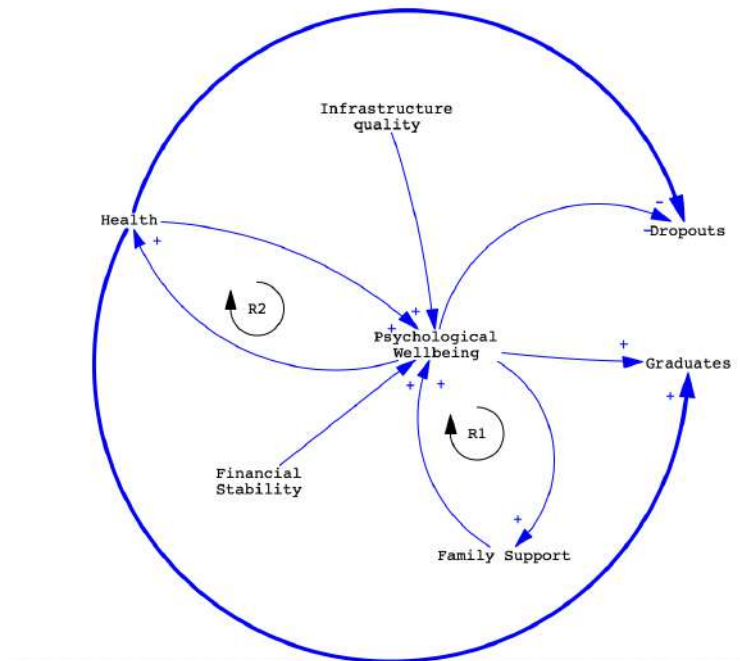


Fig. 4 – Seconda versione del Modello CLD.

#### **4.1.6. Stabilità finanziaria e stress**

La stabilità finanziaria ha un effetto causale positivo sul benessere psicologico. Quando gli studenti sperimentano meno preoccupazioni finanziarie, il loro stress diminuisce significativamente e la capacità di concentrarsi sugli studi migliora. Goldrick-Rab *et al.* (2016) confermano che gli aiuti finanziari favoriscono direttamente la persistenza riducendo l'angoscia economica.

#### **4.1.7. Relazione con i laureati**

Per chiudere il cerchio sul successo accademico, il benessere psicologico è positivamente correlato al numero di laureati. Gli studenti mentalmente stabili e motivati hanno maggiori probabilità di rimanere impegnati, superare le difficoltà e completare gli studi.

#### **4.1.8. Salute, laureati e abbandoni**

Continuando con la dimensione della salute, essa ha una relazione causale positiva con il numero di laureati e una negativa con il numero di abbandoni (Dropouts). Gli studenti in salute sono più produttivi ed efficienti. Questa coppia di relazioni genera una struttura che rinforza il completamento degli studi e bilancia l'attrito, agendo come un motore di successo per il sistema.

#### **4.1.9. Infrastrutture e salute**

La qualità delle infrastrutture influenza positivamente la salute. Migliori infrastrutture (ambienti più sicuri, puliti e confortevoli) migliorano sia la salute fisica che quella psicologica. La nozione di "clima istituzionale" di Tinto (2012) può essere interpretata qui come un meccanismo di mediazione: strutture scadenti degradano sia il morale che il benessere fisico.

#### **4.1.10. Interdipendenza finanza-salute**

La stabilità finanziaria migliora la salute attraverso l'accesso a una migliore nutrizione, alloggi adeguati e assistenza sanitaria, confermando l'interdipendenza profonda tra i domini economici e fisiologici. La precarietà economica si traduce spesso in stili di vita meno sani.

#### **4.1.11. Supporto familiare e condizioni economiche**

Il supporto familiare riflette l'interazione tra l'individuo e il suo ambiente sociale più ampio. Esso migliora quando il benessere è alto e,

crucialmente, quando le condizioni economiche generali sono favorevoli, permettendo alla famiglia di fornire risorse e tempo.

#### ***4.1.12. Supporto familiare e tensione finanziaria***

Tuttavia, il supporto familiare si deteriora sotto tensione finanziaria. Se la stabilità finanziaria dello studente o della famiglia è bassa, ciò può creare tensioni domestiche che riducono il supporto percepito o effettivo, indebolendo la rete di sicurezza dello studente.

#### ***4.1.13. Il ruolo delle condizioni economiche generali (R3)***

Per quanto riguarda la stabilità finanziaria, le condizioni economiche generali (del Paese o della regione) la influenzano positivamente. Questo crea un percorso indiretto attraverso il quale la stabilità macroeconomica migliora i risultati individuali degli studenti. Il supporto familiare, sostenendo il benessere e stabilizzando le finanze, contribuisce a creare un altro ciclo di feedback positivo (R3), legando il successo dello studente al contesto economico più ampio.

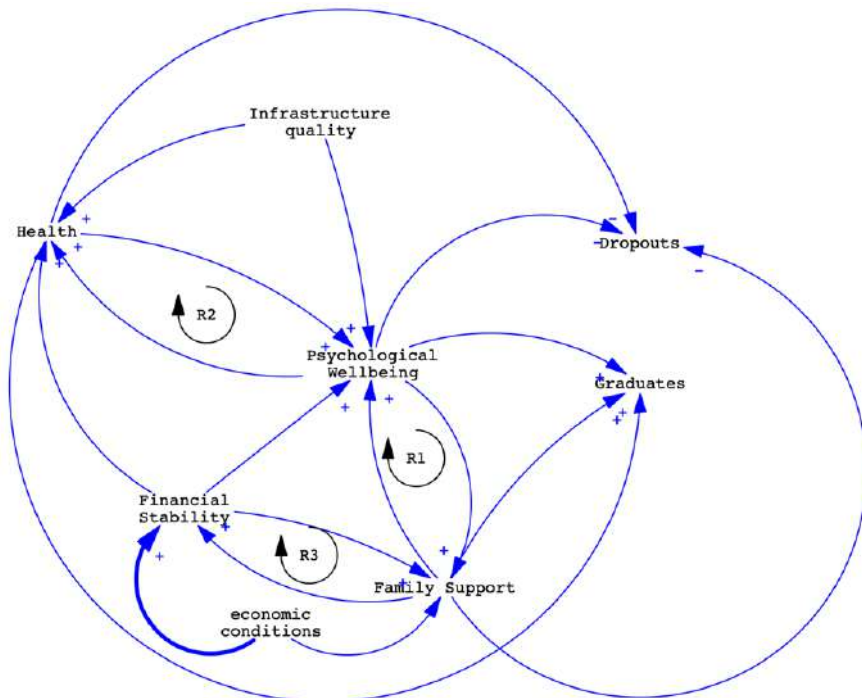


Fig. 5 – Terza versione del Modello CLD.

#### ***4.1.14. Il ciclo di bilanciamento finanziario (B1)***

Emerge un legame causale distinto e interessante tra la stabilità finanziaria e il numero di abbandoni. Mentre una maggiore stabilità finanziaria riduce gli abbandoni (legame negativo, poiché riduce la necessità di lavorare eccessivamente), accade anche che all'aumentare del numero di abbandoni la stabilità finanziaria individuale di chi lascia gli studi possa aumentare (legame positivo). Questo avviene perché gli studenti che abbandonano possono dedicare più ore al lavoro retribuito immediato. Insieme, questi due legami opposti creano un ciclo di feedback di bilanciamento (B1) che stabilizza il sistema su un equilibrio parziale. In termini classici di SD, questa è una struttura omeostatica: il sistema si auto-regola, impedendo che l'abbandono o la stabilità finanziaria vadano fuori controllo indefinitamente.

#### ***4.1.15. Sintesi della stabilità finanziaria***

Di conseguenza, la stabilità finanziaria è un nodo cruciale che dipende dal supporto familiare, dalle condizioni economiche e, in parte, dal bacino degli abbandoni. Le finanze stabili alimentano il sistema rinforzando il benessere, abilitando una salute migliore e allentando le tensioni familiari. La forza finanziaria riduce anche il rischio di abbandono e supporta la re-iscrizione quando gli studenti hanno abbandonato.

#### ***4.1.16. Dinamiche delle infrastrutture***

La qualità delle infrastrutture non è statica: è modellata dinamicamente dalla pressione delle iscrizioni (numero di studenti che usano le risorse), dal contesto economico e dai livelli di costo/investimento. Quando le infrastrutture si deteriorano sotto sforzo o sotto-investimento, indeboliscono sia il benessere che la salute, aumentando il rischio di abbandono. Quando mantenute e migliorate (tramite investimenti strategici derivanti dalle tasse o dai fondi), hanno l'effetto opposto, rafforzando l'intero sistema educativo.

#### ***4.1.17. Struttura finale***

Infine, la struttura degli studenti iscritti, laureati e abbandonati riunisce tutti questi feedback in un modello coerente. Gli studenti entrano nel sistema attraverso l'iscrizione, avanzano tramite la laurea o escono tramite l'abbandono. Le loro possibilità di successo sono direttamente influenzate da benessere psicologico, salute, supporto familiare, stabilità finanziaria e qualità delle infrastrutture. Gli stock di studenti, a loro volta, modellano la

domanda di infrastrutture e le dinamiche di iscrizione, chiudendo i cicli di feedback che sostengono l'intero sistema.

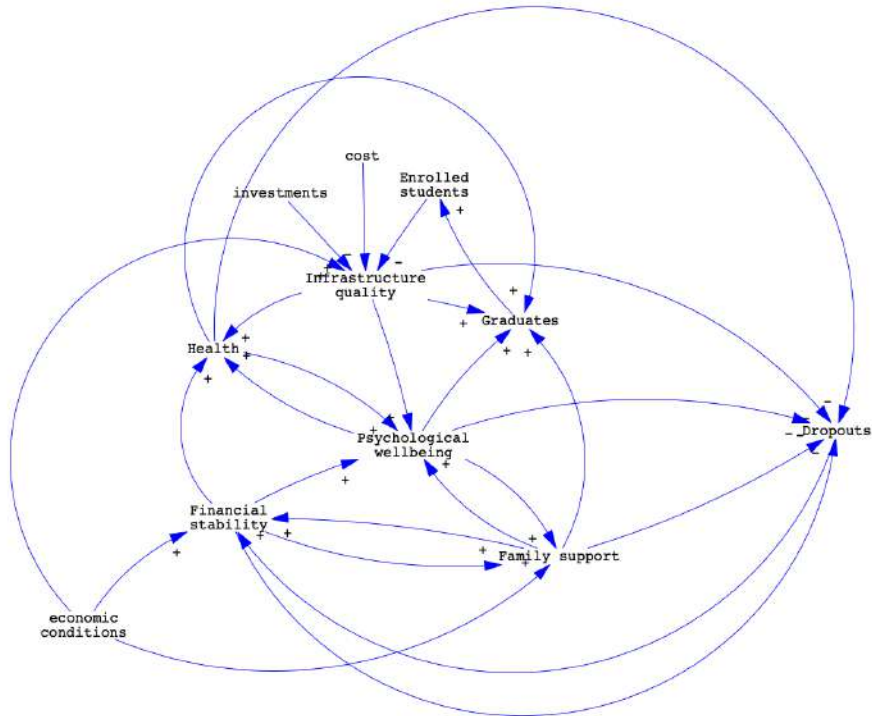


Fig. 6 – Modello CLD Completo.

## 5. Conclusioni

Lo sviluppo del Diagramma di ciclo causale (CLD) presentato in questo capitolo ha seguito un processo strutturato, graduale e rigoroso. È iniziato con l'identificazione delle dimensioni rilevanti attraverso il questionario del progetto Support (che copriva salute fisica, nutrizione, qualità del sonno e benessere psicologico) ed è stato ampliato attraverso una revisione della letteratura generale sull'attrito studentesco e un'analisi mirata degli studi di Dinamica dei sistemi.

Queste fonti hanno informato congiuntamente la selezione delle cinque dimensioni fondamentali attorno alle quali, come abbiamo visto, il modello è stato organizzato:

1. Benessere psicologico
2. Salute
3. Supporto familiare
4. Stabilità finanziaria
5. Qualità delle infrastrutture

Il CLD sviluppato fornisce una mappa concettuale di come queste dimensioni interagiscano attraverso cicli di feedback di rinforzo (come quello tra salute e benessere o tra supporto familiare e benessere) e di bilanciamento (come quello tra stabilità finanziaria e abbandono) per influenzare la ritenzione, la laurea e l'abbandono degli studenti.

Piuttosto che prevedere i risultati numerici futuri, il modello serve come strumento esplorativo. Esso assiste nel chiarire quali interazioni e quali punti di leva potrebbero essere utilizzati più efficacemente per interventi politici, con l'obiettivo finale di migliorare la persistenza degli studenti e ridurre il fenomeno dell'abbandono, non agendo su una singola variabile isolata, ma comprendendo l'intero ecosistema che circonda lo studente.

## Bibliografia

- Abdelhamid, S. E., Kuhlman, C. J., Marathe, M. V., Ravi, S. S., & Reid, K. (2016, June). Agent-based modeling and simulation of depression and its impact on student success and academic retention. In *2016 ASEE Annual Conference & Exposition*.
- Al Hallak, L., Ayoubi, R. M., Moscardini, A., & Loutfi, M. (2019). A system dynamic model of student enrolment at the private higher education sector in Syria. *Studies in Higher Education*, *44*(4), 663–682. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1393841>
- Arenas, L. A., Retuerto, M. G., & Yactayo-Arias, C. (2024). System dynamics modeling for predicting the impact of tutoring on student retention in the school of engineering. *Bulletin of Electrical Engineering and Informatics*, *13*(5), 3446–3454. <https://doi.org/10.11591/eei.v13i5.6130>
- Armenia, S., Tsaples, G., & Carlini, C. (2018). Critical events and critical infrastructures: A system dynamics approach. In *International Conference on Decision Support System Technology* (pp. 55–66). Springer.
- Ashby, E., Minicucci, C., Liao, J., Buonsenso, D., González-Dambrauskas, S., Obregón, R., Zahn, M., Hallman, W., & John, C. (2023). Systems thinking

- for public health: A case study using U.S. public education. *NAM Perspectives*. <https://doi.org/10.31478/202311>
- Ballard, E., Farrell, A., & Long, M. (2020). Community-based system dynamics for mobilizing communities to advance school health. *Journal of School Health, 90*(12), 964–975. <https://doi.org/10.1111/josh.12975>
- Bewick, B. M., Mulhern, B., Barkham, M., Trusler, K., Hill, A. J., & Stiles, W. B. (2008). Changes in undergraduate student alcohol consumption as they progress through university. *BMC Public Health, 8*(1), 163. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-8-163>
- Dahlan, S. M., & Yahaya, N. A. (2010, September). A system dynamics model for determining educational capacity of higher education institutions. In *2010 Second International Conference on Computational Intelligence, Modelling and Simulation* (pp. 285–290). IEEE. <https://doi.org/10.1109/CIMSim.2010.47>
- Duggan, J. (2016). *System dynamics modeling with R*. Springer International Publishing.
- Eisenberg, D., Golberstein, E., & Hunt, J. B. (2009). Mental health and academic success in college. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy, 9*(1), Article 40. <https://doi.org/10.2202/1935-1682.2191>
- Forrester, J. W. (2003). Economic theory for the new millennium. In *Proceedings of the 21st International Conference of the System Dynamics Society*.
- Forsman, J., Linder, C., Moll, R., Fraser, D., & Andersson, S. (2014). A new approach to modelling student retention through an application of complexity thinking. *Studies in Higher Education, 39*(1), 68–86. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.654144>
- Forsman, J., Van den Bogaard, M., Linder, C., & Fraser, D. (2015). Considering student retention as a complex system: A possible way forward for enhancing student retention. *European Journal of Engineering Education, 40*(3), 235–255. <https://doi.org/10.1080/03043797.2014.941712>
- Gil, A. J., Antelm-Lanzat, A. M., Cacheiro-González, M. L., & Pérez-Navío, E. (2021). The effect of family support on student engagement: Towards the prevention of dropouts. *Psychology in the Schools, 58*(6), 1082–1095. <https://doi.org/10.1002/pits.22488>
- Goldrick-Rab, S., Kelchen, R., Harris, D. N., & Benson, J. (2016). Reducing income inequality in educational attainment: Experimental evidence on the impact of financial aid on college completion. *American Journal of Sociology, 121*(6), 1762–1817. <https://doi.org/10.1086/685442>
- Meadows, D. L., Behrens, W. W., Meadows, D. H., Naill, R. F., Randers, J., & Zahn, E. (1974). *Dynamics of growth in a finite world*. Wright-Allen Press.
- Meadows, D. H. (2008). *Thinking in systems: A primer*. Chelsea Green Publishing.
- Nickbeen, P., Bogus, S. M., & Valentin, V. (2018). Tracking student retention using system dynamics modeling. In *Construction Research Congress 2018* (pp. 128–138).

- Pidd, M. (1997). Tools for thinking—Modelling in management science. *Journal of the Operational Research Society*, 48(11), 1150.
- Pruyt, E. (2013). *Small system dynamics models for big issues: Triple jump towards real-world complexity*. TU Delft Repository.
- Rincón, A. G., Barragán, S., Cosenz, F., & Vitery, F. C. (2023). Prevention and mitigation of rural higher education dropout in Colombia: A dynamic performance management approach. *F1000Research*, 12, 497. <https://doi.org/10.12688/f1000research.132267.2>
- Sterman, J. D. (2000). *Business dynamics: Systems thinking and modeling for a complex world*. Irwin/McGraw-Hill.
- Tinto, V. (2012). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Tsaples, G., & Armenia, S. (2016). Studying pension systems and retirement age: A simple system dynamics model for a complex issue. *International Journal of Applied Systemic Studies*, 6(3), 258–270. <https://doi.org/10.1504/IJASS.2016.078912>

# Capitolo 5

## Dal burnout alla resilienza accademica: l'impegno dell'Universitas Mercatorum nella promozione del benessere studentesco attraverso il progetto Support<sup>1</sup>

*Irene Petruccelli, Elena Ruggiero, Giuseppe Carci*

### **1. Introduzione: l'università come spazio di sviluppo e complessità**

L'esperienza universitaria rappresenta una fase di transizione cruciale nella vita dei giovani adulti, caratterizzata da rilevanti sfide cognitive, emotive, sociali e relazionali. In questo periodo, gli studenti non sono chiamati solo ad acquisire competenze accademiche, ma anche a costruire la propria identità personale e professionale, sviluppare autonomia e adattarsi a contesti spesso complessi e competitivi (Tinto, 1993; Chemers, Hu e Garcia, 2001).

Pur offrendo importanti opportunità di crescita, l'università può essere fonte di stress significativo, legato alla pressione per il successo accademico, alla gestione del tempo, all'incertezza sul futuro professionale e al confronto con i pari. Tale stress deriva dall'interazione tra fattori esterni (carichi di studio, scadenze, contesto sociale) e fattori interni, quali strategie di coping, percezione di autoefficacia, motivazione e resilienza individuale (Lazarus e Folkman, 1984).

Parallelamente, gli studenti affrontano complesse sfide identitarie: la definizione di valori, aspirazioni e relazioni significative può generare conflitti emotivi, soprattutto in presenza di aspettative familiari o sociali elevate. In questo quadro, la capacità di integrare crescita personale

---

<sup>1</sup> Il contributo è frutto del lavoro congiunto della prof.ssa Irene Petruccelli, della prof.ssa Elena Ruggiero e del prof. Giuseppe Carci dell'Università Mercatorum.

e successo accademico rappresenta un indicatore centrale di benessere (Taylor, Brown e Green, 2020).

Il contesto sociale e culturale svolge un ruolo determinante: disuguaglianze socioeconomiche, barriere linguistiche, isolamento geografico e disparità nell'accesso alle risorse possono amplificare lo stress e incidere negativamente su rendimento e motivazione (Baik, Larcombe e Brooker, 2019). L'università si configura così come un microcosmo sociale in cui si intrecciano dinamiche di inclusione, esclusione, competizione e collaborazione.

Il benessere universitario va pertanto inteso come un concetto multidimensionale, che comprende equilibrio emotivo, autoregolazione, strategie di coping funzionali, motivazione e senso di efficacia personale. In questa prospettiva, un approccio preventivo e integrato risulta fondamentale: promuovere il benessere significa non solo intervenire nelle situazioni di difficoltà, ma anche attivare risorse interne, rafforzare la resilienza e sostenere la crescita lungo l'intero percorso accademico (Salanova, Llorens e Grau, 2021; Regehr, Glancy e Pitts, 2021).

Interventi mirati – quali webinar tematici, gruppi psicoeducativi, spazi di ascolto e pratiche corporee – si inseriscono in questo quadro come strumenti efficaci per accompagnare gli studenti nella gestione delle difficoltà e favorire lo sviluppo di competenze utili al benessere accademico e personale.

## **2. Stress e benessere: concetti chiave e fattori di rischio/protettivi**

Lo stress rappresenta una risposta adattiva della persona a stimoli interni ed esterni percepiti come sfidanti o minacciosi (Lazarus e Folkman, 1984). In ambito universitario, si manifesta attraverso sintomi psicologici e fisiologici quali ansia, irritabilità, difficoltà di concentrazione, insonnia ed esaurimento emotivo. Non tutto lo stress ha però effetti negativi: livelli moderati possono favorire motivazione e apprendimento, mentre forme croniche o mal gestite costituiscono un rischio per il benessere e la performance accademica (Schaufeli *et al.*, 2002; Putwain, Daly e Chamberlain, 2023).

Il benessere psicologico non si limita all'assenza di sintomi, ma comprende equilibrio emotivo, soddisfazione, resilienza e capacità di affrontare efficacemente le sfide quotidiane (Ryff e Singer, 2008). Gli studenti che sviluppano strategie di coping funzionali, quali pianificazione, regolazione emotiva e supporto sociale, mostrano una maggiore resistenza allo

stress e una minore probabilità di burnout accademico (Regehr, Glancy e Pitts, 2021; Cavioni, Cossu e Cocco, 2023).

Tra i principali fattori di rischio per il disagio psicologico rientrano carichi di studio elevati, pressione per la performance, bassa autoefficacia, carenza di supporto sociale e difficoltà nella gestione di tempi e priorità (Taylor, Brown e Green, 2020). A questi si affiancano fattori contestuali, come condizioni economiche sfavorevoli, isolamento geografico e barriere culturali, che possono amplificare la vulnerabilità individuale (Baik, Larcombe e Brooker, 2019).

Accanto ai fattori di rischio, numerosi fattori protettivi sostengono il benessere accademico, tra cui resilienza, autoefficacia, autoregolazione emotiva, consapevolezza di sé e sostegno sociale percepito (Brown e Green, 2019; Salanova, Llorens e Grau, 2021). In particolare, il supporto sociale svolge una funzione protettiva, favorendo la condivisione emotiva e il senso di appartenenza.

In ottica preventiva, intervenire sul benessere significa agire non solo sui sintomi, ma anche sulle condizioni che li generano. Pratiche di mindfulness, yoga, training autogeno, insieme a spazi di ascolto e gruppi psico-educativi, si configurano come strumenti efficaci per rafforzare le risorse personali, promuovere l'autoregolazione emotiva e prevenire il disagio psicologico (Smith, Brown e Taylor, 2018; Regehr, Glancy e Pitts, 2021).

In sintesi, il benessere universitario può essere inteso come un equilibrio dinamico tra stress e risorse, in cui interventi preventivi e integrati rappresentano un elemento chiave per sostenere il successo accademico, la crescita personale e la salute mentale nel lungo periodo.

### **3. Webinar tematici e apprendimento esperienziale**

L'esperienza dei webinar in ambito universitario rappresenta un'opportunità rilevante per promuovere non solo l'acquisizione di contenuti, ma anche lo sviluppo di competenze trasversali, consapevolezza emotiva e strategie di coping. Oltre la semplice trasmissione di informazioni, questi percorsi favoriscono l'integrazione tra apprendimento cognitivo, esperienziale e relazionale, creando spazi di riflessione e confronto sulle sfide quotidiane degli studenti (Mezirow, 1991).

Pur affrontando tematiche differenti – quali gestione dello stress, equilibrio tra studio e lavoro, dinamiche familiari e definizione di obiettivi personali – i webinar condividono una finalità comune: sostenere la crescita personale e accademica attraverso il rafforzamento delle risorse

individuali e relazionali. In questo senso, si configurano come microcontesti educativi in cui è possibile osservare modelli di comportamento, confrontarsi con esperienze simili e sperimentare strategie adattive in un clima non giudicante (Yalom, 2005).

Il confronto tra pari costituisce un elemento centrale del processo. L'osservazione delle esperienze altrui favorisce l'apprendimento vicario, aumenta la consapevolezza emotiva e contribuisce alla regolazione dell'ansia e al rafforzamento dell'autoefficacia, fattori chiave nella prevenzione del burnout accademico (Clark e Wells, 2015; Salanova, Llorens e Grau, 2021).

Un ulteriore aspetto riguarda la promozione della riflessione critica sulle strategie di gestione del tempo, sulle priorità e sui valori personali. Il confronto con esperti e peer, anche in contesto virtuale, consente di rivedere convinzioni disfunzionali e di costruire significati più adattivi, favorendo scelte più consapevoli e sostenibili (Vygotskij, 1978; Berne, 1964).

La dimensione esperienziale dei webinar facilita inoltre l'attivazione di risorse personali spesso latenti. Attività pratiche e momenti di riflessione guidata permettono agli studenti di sperimentare strategie di regolazione emotiva, resilienza e comunicazione efficace in un contesto sicuro, favorendone il trasferimento alla vita quotidiana e professionale (Brown e Green, 2019).

In ottica preventiva, i webinar contribuiscono a creare un ambiente educativo protettivo, riducendo il senso di isolamento, rafforzando la coesione sociale e promuovendo un atteggiamento proattivo verso il benessere psicologico (Taylor, Brown e Green, 2020; Regehr, Glancy e Pitts, 2021).

In sintesi, i webinar tematici non sono meri strumenti informativi, ma interventi educativi e preventivi capaci di integrare conoscenze, consapevolezza emotiva e competenze relazionali, sostenendo una crescita accademica e personale resiliente e sostenibile.

#### **4. Spazio di ascolto e gruppi psicoeducativi: promozione del benessere e prevenzione del disagio**

Lo spazio di ascolto rappresenta uno strumento strategico di prevenzione e promozione del benessere psicologico. Non si limita a raccogliere informazioni o segnalazioni di disagio, ma costituisce un ambiente relazionale in cui emergono emozioni, significati, vissuti e difficoltà. L'accoglienza empatica e non giudicante da parte dell'operatore favorisce l'espressione libera dei contenuti emotivi, creando un contesto sicuro in

cui il singolo può riconoscere e riflettere sui propri stati interni (Rogers, 1961). Un aspetto centrale dello spazio di ascolto è la rilevazione precoce del disagio. Gli studenti, accolti in un contesto di ascolto senza finalità diagnostica immediata, possono condividere pensieri, emozioni ed esperienze che altrimenti rimarrebbero silenti. Ciò permette di intervenire prima che eventuali condizioni di stress si consolidino in problematiche più gravi, riducendo il rischio di burnout e facilitando percorsi di prevenzione psicoeducativa (Smith, Brown e Taylor, 2018; Regehr, Glancy e Pitts, 2021).

Oltre alla rilevazione precoce, lo spazio di ascolto funge da ambiente di contenimento e regolazione emotiva. L'ascolto attivo facilita la decodifica di vissuti complessi come ansia, solitudine, frustrazione o senso di inadeguatezza, e riduce l'isolamento percepito. In termini preventivi, ciò significa che le difficoltà vengono intercettate prima di raggiungere uno stato acuto o disfunzionale. Attraverso la relazione con un operatore esperto, lo studente sperimenta un modello di comunicazione empatica e assertiva, apprendendo indirettamente modalità efficaci di coping e autoregolazione (Cavioni, Cossu e Cocco, 2023).

Lo spazio di ascolto contribuisce anche all'educazione alla salute mentale. La possibilità di riflettere sul proprio funzionamento emotivo e relazionale costituisce la base per interventi psicoeducativi successivi, in cui la persona diventa protagonista attiva del proprio percorso di crescita. Senza questo spazio, la psicoeducazione rischierebbe di restare un mero trasferimento di informazioni, poco centrato sulla soggettività e sulle esperienze individuali (Brown e Green, 2019).

Parallelamente, i gruppi psicoeducativi rappresentano un dispositivo potente per integrare conoscenza e pratica, offrendo uno spazio di apprendimento trasformativo. Il gruppo diventa un microcosmo relazionale, dove l'esperienza interpersonale facilita l'osservazione di modelli comportamentali, la condivisione dei vissuti e il sostegno reciproco (Yalom, 2005). La partecipazione attiva consente di sviluppare competenze cognitive, emotive e sociali, come regolazione dello stress, problem solving, assertività e comunicazione efficace.

La dimensione esperienziale dei gruppi psicoeducativi potenzia la resilienza e la percezione di autoefficacia. Attraverso esercizi pratici, role-play, riflessione condivisa e peer learning, gli studenti apprendono strategie di coping adattive osservando e rielaborando le esperienze altrui. Questo processo non solo favorisce il benessere individuale, ma rinforza anche la coesione sociale e la capacità di sostenere gli altri, promuovendo una

cultura di supporto reciproco e prevenzione collettiva del disagio (Taylor, Brown e Green, 2020; Salanova, Llorens e Grau, 2021).

Gli interventi psicoeducativi di gruppo hanno inoltre un impatto preventivo significativo sul burnout accademico. La partecipazione al gruppo aumenta la motivazione, riduce l'ansia e il senso di isolamento, e favorisce l'adozione di abitudini salutari e strategie di gestione del tempo e dello stress (Baik, Larcombe e Brooker, 2019; Evans *et al.*, 2018). La creazione di un ambiente sicuro, accogliente e non giudicante permette ai partecipanti di esplorare e ristrutturare copioni di vita e schemi relazionali disfunzionali, promuovendo la responsabilizzazione personale e l'autonomia emotiva (Berne, 1964).

Dal punto di vista operativo, l'efficacia dei gruppi psicoeducativi dipende da alcuni elementi chiave: la selezione dei partecipanti per età, interessi o bisogni comuni; la strutturazione delle sessioni con un equilibrio tra contenuti informativi ed esperienze pratiche; la qualificazione del conduttore, capace di guidare la dinamica di gruppo, favorire la coesione e stimolare la riflessione individuale e collettiva (DGPPN Guidelines, 2023; Sarkhel *et al.*, 2020).

Infine, lo spazio di ascolto e i gruppi psicoeducativi si completano reciprocamente. Il primo offre un contesto di rielaborazione individuale e contenimento emotivo, mentre il secondo amplia la dimensione relazionale, favorendo l'apprendimento vicario e la costruzione condivisa di significato. Entrambi costituiscono strumenti fondamentali per promuovere il benessere psicologico, prevenire il disagio e sviluppare competenze personali e sociali durature, creando un ponte tra crescita individuale e comunitaria (Rogers, 1961; Mezirow, 1991).

## **5. Counseling universitario: accompagnamento alla crescita personale e prevenzione del burnout**

Il counseling universitario rappresenta oggi uno strumento essenziale per sostenere gli studenti nella gestione dello stress accademico, nella prevenzione del burnout e nello sviluppo di competenze personali e relazionali. Si configura come un contesto protetto in cui lo studente può esplorare le proprie emozioni, riflettere sulla propria identità e individuare strategie efficaci di coping. Non si tratta di un intervento terapeutico tradizionale, ma di uno spazio di accompagnamento alla crescita personale, in cui la persona diventa protagonista del proprio percorso di sviluppo (Tinto, 1993; Kumar, Kumar e Singh, 2022).

Gli anni universitari costituiscono una fase di transizione evolutiva complessa. La vita accademica introduce sfide multiple: richieste di performance, incertezza sul futuro, instabilità delle relazioni sociali e familiari, e pressioni legate al confronto con pari e docenti. Tali fattori possono generare tensioni emotive che, se non gestite, conducono a condizioni di esaurimento, ansia o disturbi del benessere psicologico (Salanova, Llorens e Grau, 2021). In questo contesto, il counseling non si limita a suggerire strategie pratiche di studio o gestione del tempo, ma favorisce una riflessione profonda sul sé, sulle proprie risorse, sulle motivazioni e sui limiti personali, promuovendo l'autonomia psicologica e la consapevolezza delle proprie scelte.

### ***5.1 Prevenzione del burnout accademico attraverso il counseling***

Secondo il modello transazionale di stress di Lazarus e Folkman (1984), lo stress percepito dipende non solo dagli eventi esterni, ma dalle risorse soggettive disponibili per affrontarli. Nel contesto universitario, questa prospettiva evidenzia che il burnout studentesco – caratterizzato da esaurimento emotivo, cinismo verso lo studio e ridotta efficacia personale – può essere prevenuto potenziando le competenze interne di gestione dello stress (Schaufeli *et al.*, 2002; Salanova, Llorens e Grau, 2021).

Il counseling interviene su tre livelli complementari:

- **Cognitivo-emotivo** – aiuta a identificare e modificare pensieri disfunzionali, promuovendo auto-affermazioni realistiche e strategie di autoregolazione emotiva;
- **Relazionale** – migliora la comunicazione con docenti, colleghi e familiari, favorendo relazioni autentiche e riducendo conflitti e isolamento;
- **Comportamentale** – supporta la pianificazione realistica del tempo, il bilanciamento tra studio e attività rigenerative, e l'adozione di abitudini salutari.

In questa prospettiva, lo studente diventa protagonista del proprio cambiamento, sviluppando resilienza, consapevolezza e senso di autoefficacia, che rappresentano fattori protettivi contro il burnout (Baik, Larcombe e Brooker, 2019; Regehr, Glancy e Pitts, 2021).

### ***5.2 Crescita personale e sviluppo dell'autonomia***

Il counseling universitario non è solo prevenzione, ma anche promozione della crescita personale. Attraverso l'accompagnamento, lo studente impara a conoscere e integrare le proprie parti interiori, a prendere decisioni consapevoli e a costruire relazioni autentiche e paritarie. Promuovere

l'autonomia significa favorire la transizione da una condizione di dipendenza dalle aspettative altrui a una consapevolezza matura delle proprie motivazioni, dei propri limiti e dei propri obiettivi (Chemers, Hu e Garcia, 2001; Putwain, Daly e Chamberlain, 2023).

Il counseling incoraggia la responsabilizzazione personale e la riflessione sui copioni disfunzionali, stimolando uno sviluppo integrato tra dimensione cognitiva, emotiva e relazionale. Gli studenti imparano a riconoscere schemi comportamentali ripetitivi, a adottare strategie di coping efficaci. In questo modo, il counseling diventa un percorso trasformativo, che potenzia il benessere psicologico e favorisce il successo accademico.

### ***5.3 Il setting di counseling universitario***

I servizi di counseling accademico si articolano in colloqui individuali brevi o micro-gruppi psicoeducativi su tematiche specifiche come gestione del tempo, ansia da prestazione, autostima ed equilibrio tra studio e vita personale. Il contratto di counseling definisce obiettivi chiari, condivisi e realistici, stabilendo una relazione collaborativa e non direttiva tra counselor e studente (Berne, 1964).

Il successo dell'intervento dipende da fattori quali la continuità del percorso, la qualità della relazione con il counselor, la partecipazione attiva dello studente e la capacità del conduttore di favorire un clima sicuro, empatico e non giudicante. In questo setting, lo studente sviluppa consapevolezza dei propri schemi di pensiero e comportamentali, acquisisce strumenti di autoregolazione emotiva e migliora la gestione delle proprie risorse personali, prevenendo l'insorgenza di stress cronico e burnout (Cavioni, Cossu e Cocco, 2023).

## **6. Apprendimento, famiglia e crescita personale: concetti chiave emersi dai webinar tematici**

I webinar realizzati nell'ambito del progetto hanno rappresentato un'importante occasione di esplorazione delle principali dimensioni che influenzano la vita accademica e personale degli studenti. Senza entrare nel dettaglio dei singoli interventi, è possibile sintetizzare alcuni concetti trasversali, strettamente connessi ai temi del counseling universitario e della prevenzione del disagio.

### ***6.1 Equilibrio tra impegni accademici e vita personale***

Uno dei temi più ricorrenti riguarda la gestione del tempo e delle priorità. Il percorso universitario richiede capacità di pianificazione, flessibilità e consapevolezza dei propri limiti. Gli studenti sono spesso chiamati a bilanciare studio, lavoro, impegni familiari e vita sociale, una condizione che può generare tensione, frustrazione o sensi di colpa, soprattutto in presenza di ruoli di responsabilità.

In questo contesto, il counseling universitario si configura come uno spazio di esplorazione dei conflitti tra ruoli e responsabilità, utile a individuare strategie di gestione del tempo più funzionali e a valorizzare le risorse personali disponibili (Tinto, 1993; Kumar, Kumar e Singh, 2022). L'accompagnamento favorisce la trasformazione della pressione in motivazione consapevole, sostenendo l'integrazione tra vita personale e percorso accademico.

### ***6.2 Famiglia d'origine, modelli relazionali e copioni di vita***

Un secondo tema centrale riguarda l'influenza della famiglia d'origine sul percorso accademico. Le relazioni familiari e i modelli educativi interiorizzati contribuiscono a definire aspettative, schemi di comportamento e copioni di vita che possono sostenere o ostacolare la crescita personale e il successo universitario (Berne, 1964; Perrotta, 2023).

I webinar hanno evidenziato come la consapevolezza di tali modelli consenta agli studenti di riconoscere schemi disfunzionali, come il perfezionismo o la dipendenza dalle aspettative altrui, e di sviluppare strategie di coping alternative. Il counseling permette di ristrutturare questi copioni, favorendo scelte più autonome e coerenti con gli obiettivi personali e accademici, con un effetto preventivo sul burnout e sul disagio emotivo.

### ***6.3 Mindset, autoefficacia e resilienza***

Il mindset, inteso come atteggiamento mentale verso le sfide e gli errori, è emerso come fattore determinante per il successo accademico. Gli studenti con un mindset di crescita tendono a interpretare le difficoltà come opportunità di apprendimento, mantenendo motivazione e fiducia nelle proprie capacità (Dweck, 2006).

Il counseling universitario interviene su questa dimensione promuovendo la consapevolezza dei propri schemi di pensiero e delle convinzioni limitanti, favorendo atteggiamenti più flessibili e resilienti. Lo sviluppo di un mindset di crescita contribuisce alla regolazione emotiva, riduce l'ansia da prestazione e rafforza la percezione di autoefficacia: elementi chiave

per prevenire il disagio psicologico e sostenere la continuità nello studio (Chemers, Hu e Garcia, 2001; Regehr, Glancy e Pitts, 2021).

#### ***6.4 Sensi di colpa, scelte di studio e motivazione***

Dai webinar è emersa la diffusione di sensi di colpa legati alle scelte accademiche e ai compromessi tra studio e vita personale, emozioni che possono compromettere la motivazione e favorire stress cronico. La riflessione guidata nel counseling consente di esplorare tali vissuti, distinguere tra responsabilità reali e percepite e sviluppare strategie di equilibrio tra richieste interne ed esterne.

Attraverso l'ascolto empatico, il lavoro sui valori personali e l'elaborazione dei copioni interiorizzati, lo studente può trasformare il senso di colpa in consapevolezza, favorendo scelte più autonome e allineate ai propri obiettivi di crescita. In questo senso, il counseling svolge una funzione preventiva rispetto all'escalation emotiva e al burnout accademico (Schaufeli *et al.*, 2002; Salanova, Llorens e Grau, 2021).

#### ***6.5 Apprendimento esperienziale e peer learning***

Un ulteriore concetto chiave riguarda il valore del confronto tra pari. I webinar hanno evidenziato come la condivisione di esperienze, difficoltà e successi favorisca l'apprendimento vicario e la costruzione di significati condivisi.

Il counseling può integrare questa dimensione attraverso micro-gruppi psicoeducativi, in cui gli studenti apprendono strategie di coping, regolazione emotiva e gestione del tempo osservando e interagendo con gli altri. Il peer learning rafforza resilienza, autoefficacia e fiducia nelle proprie capacità, consolidando le competenze sviluppate nei percorsi individuali (Vygotskij, 1978; Mezirow, 1991).

#### ***6.6 Prevenzione e promozione del benessere***

Nel loro insieme, i temi emersi dai webinar convergono verso un principio centrale: la prevenzione del disagio e la promozione del benessere non si realizzano esclusivamente attraverso interventi clinici, ma anche tramite contesti di ascolto, riflessione e confronto che valorizzano l'esperienza soggettiva dello studente.

Il counseling universitario, integrato con pratiche di peer learning, promuove competenze relazionali, regolazione emotiva, autonomia e consapevolezza dei propri schemi di pensiero. In questa prospettiva, rappresenta uno strumento fondamentale per prevenire il burnout, sostenere

il successo accademico e favorire una crescita personale equilibrata e sostenibile (Baik, Larcombe e Brooker, 2019; Regehr, Glancy e Pitts, 2021; Cavioni, Cossu e Cocco, 2023).

## **7. Conclusioni: un modello integrato di promozione del benessere**

La promozione del benessere universitario non può ridursi a interventi isolati, ma richiede un approccio integrato e sistemico, capace di agire simultaneamente su più dimensioni del vissuto dello studente: cognitiva, emotiva, relazionale, comportamentale e sociale. Un modello efficace combina informazione, ascolto empatico, esperienze pratiche, gruppi psicoeducativi e counseling, sostenendo non solo il successo accademico, ma anche la crescita personale e la resilienza della persona (Salanova, Llorens e Grau, 2021; Regehr, Glancy e Pitts, 2021).

I webinar tematici, pur prevalentemente informativi, favoriscono sensibilizzazione e riflessione. Consentono agli studenti di entrare in contatto con concetti chiave sul benessere psicologico, gestione dello stress, conciliazione tra studio e vita personale e prevenzione del burnout. La conoscenza teorica costituisce la base per strategie consapevoli di autoregolazione e per comprendere i propri schemi emotivi e relazionali (Brown e Green, 2019). Ascoltare esperienze altrui stimola la riflessione sulle proprie modalità di affrontare sfide e difficoltà, attivando risorse interne e consapevolezza dei copioni di vita.

Le pratiche corporee completano l'informazione, poiché benessere psichico e fisico sono interconnessi. Attività come la mindfulness, lo yoga, il training autogeno o gli esercizi di respirazione favoriscono la regolazione emotiva, la concentrazione, la riduzione dell'ansia e la consapevolezza dello stato interno (Goyal *et al.*, 2014; Streeter *et al.*, 2017). Gli studenti sperimentano strategie di rilassamento e centratura applicabili nella loro vita quotidiana e nello studio.

Lo spazio di ascolto, inteso come setting empatico e non giudicante, ha funzione preventiva e di contenimento emotivo. Permette di esplorare vissuti complessi, emozioni, dubbi e ansie, attivando processi di autoriflessione e consapevolezza. Questo approccio precoce favorisce interventi mirati, sostenendo l'autoregolazione emotiva e riducendo il rischio di cronicizzazione del disagio (Rogers, 1961; Regehr, Glancy e Pitts, 2021).

I gruppi psicoeducativi offrono uno spazio collettivo di apprendimento, confronto e sostegno reciproco. La dimensione relazionale e il confronto paritetico consentono di apprendere strategie di coping, regolazione

emotiva e comunicazione efficace, favorendo coesione sociale, autoefficacia e resilienza (Yalom, 2005; Vygotskij, 1978; Taylor, Brown e Green, 2020). Il gruppo diventa un microcosmo relazionale dove trasformare esperienze difficili in opportunità di crescita.

Il counseling universitario rappresenta il pilastro dell'accompagnamento alla crescita personale. Attraverso un approccio individualizzato, orientato alla promozione dell'autonomia, gli studenti imparano a riconoscere schemi cognitivi, emotivi e relazionali, a ristrutturare convinzioni limitanti, a migliorare la comunicazione assertiva e a sviluppare strategie di gestione dello stress. Il counseling costruisce competenze durature di autoregolazione, pianificazione, resilienza e gestione del tempo, fondamentali per il successo accademico e il benessere globale (Berne, 1964; Lazarus e Folkman, 1984; Salanova, Llorens e Grau, 2021).

Integrando questi strumenti, l'università diventa un contesto favorevole alla crescita integrata: accademica, personale e sociale. Lo studente impara a gestire le difficoltà come opportunità di sviluppo, modulare emozioni e comportamenti, utilizzare risorse interne e collettive, trasformando stress e sfide quotidiane in strumenti di empowerment. Un modello integrato richiede quindi una visione sistemica in cui informazione, ascolto, pratiche corporee, gruppi psicoeducativi e counseling operano in sinergia, potenziando lo sviluppo della persona e la qualità della vita accademica.

In conclusione, la promozione del benessere in ambito universitario è un processo dinamico e multidimensionale, in cui apprendimento, consapevolezza emotiva, regolazione corporea, supporto relazionale e crescita personale si intrecciano. Questo approccio consente agli studenti di affrontare la complessità della vita accademica con maggiore equilibrio, autonomia e resilienza, trasformando ogni sfida in un'opportunità di crescita sostenibile (Masten, 2014; Brown e Green, 2019).

## Bibliografia

- Baik, C., Larcombe, W., & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: The student perspective. *Studies in Higher Education, 44*(6), 1002–1017. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1462785>
- Berne, E. (1964). *Games people play: The psychology of human relationships*. Grove Press.
- Brown, J., & Green, T. (2019). *Psychoeducational interventions for student wellbeing: Theory and practice*. Routledge.
- Cavioni, V., Cossu, M., & Cocco, E. (2023). University counseling and resilience: Supporting students' mental health in higher education. *Frontiers in Psychology, 14*, 112345. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.112345>
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 55–64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Clark, D. M., & Wells, A. (2015). *Cognitive therapy of anxiety disorders: Science and practice*. Guilford Press.
- DGPPN. (2023). *Psychosocial interventions in mental health and educational settings*. DGPPN.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Evans, J., Scourfield, J., Murphy, S., & Moffatt, S. (2018). The impact of psychoeducational groups on mental health outcomes: A longitudinal study. *Journal of Mental Health, 27*(1), 82–90. <https://doi.org/10.1080/09638237.2016.1255001>
- Goyal, M., Singh, S., Sibinga, E. M. S., Gould, N. F., Rowland-Seymour, A., Sharma, R., Berger, Z., Sleicher, D., Maron, D. D., Shihab, H. M., Ranasinghe, P. D., Linn, S., Saha, S., Bass, E. B., & Haythornthwaite, J. A. (2014). Meditation programs for psychological stress and well-being: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Internal Medicine, 174*(3), 357–368. <https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2013.13018>
- Kumar, A., Kumar, A., & Singh, P. (2022). Effectiveness of brief counseling interventions on university student stress. *International Journal of Educational Psychology, 11*(2), 45–61.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Perrotta, G., Basiletti, V., & Eleuteri, S. (2023). The “human emotions” and the new “Perrotta human emotions model” (PHEM-2): Structural and functional updates to the first model. *Open Journal of Trauma, 7*(1), 022–034. <https://doi.org/10.17352/ojt.000043>
- Putwain, D., Daly, A., & Chamberlain, S. (2023). University student self-efficacy and academic stress: Longitudinal perspectives. *Higher Education Research*

- Development*, 42(3), 625–639. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2045621>
- Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 148(1), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026>
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. In S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol. 3, pp. 97–116). Praeger.
- Salanova, M., Llorens, S., & Grau, R. (2021). Occupational health and student burnout: Promoting wellbeing in academic contexts. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 37(2), 73–88. <https://doi.org/10.5093/jwop2021a8>
- Sarkhel, S., Singh, O. P., & Arora, M. (2020). Clinical practice guidelines for psychoeducation in psychiatric disorders: General principles of psychoeducation. *Indian Journal of Psychiatry*, 62(Suppl. 2), S319–S323. [https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry\\_780\\_19](https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_780_19)
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Smith, J., Brown, L., & Taylor, P. (2018). Early intervention psychoeducation and its impact on mental health outcomes. *Journal of Mental Health Prevention*, 10(1), 10–18.
- Streeter, C. C., Gerbarg, P. L., Saper, R. B., Ciraulo, D. A., & Brown, R. P. (2012). Effects of yoga on the autonomic nervous system, gamma-aminobutyric-acid, and allostasis in epilepsy, depression, and post-traumatic stress disorder. *Medical Hypotheses*, 78(5), 571–579. <https://doi.org/10.1016/j.mehy.2012.01.021>
- Taylor, R., Brown, J., & Green, T. (2020). *Psychoeducational group work in educational settings: Evidence-based approaches*. Routledge.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5th ed.). Basic Books.

# Capitolo 6

## Arte, formazione e benessere: l'esperienza della Scuola del Teatro Musicale nel progetto Support<sup>1</sup>

*Davide Ienco*

### 1. Introduzione: Il benessere come questione formativa

Negli ultimi anni il tema del benessere psicologico degli studenti è emerso con crescente forza all'interno dei contesti formativi, universitari e non solo. La pressione legata ai percorsi di studio, l'ansia da prestazione, l'incertezza rispetto al futuro professionale e l'intensificazione dei carichi emotivi hanno reso evidente come la formazione non possa più essere intesa esclusivamente come trasmissione di competenze tecniche o disciplinari. In particolare, nei contesti dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM), il tema del benessere assume caratteristiche specifiche, legate alla natura performativa dei percorsi, alla centralità del corpo e dell'esposizione emotiva e alla forte componente identitaria che accompagna la costruzione della figura dell'artista.

In questo quadro si inserisce l'iniziativa ministeriale Pro-Ben, che ha rappresentato un'importante occasione per interrogarsi in modo sistemico sul rapporto tra formazione, salute mentale e pratiche educative. Per la Scuola del Teatro Musicale (STM), istituzione AFAM impegnata nella formazione professionale di attori e professionisti del teatro musicale, il progetto Support, nato in seno alla partnership, ha costituito non soltanto un'opportunità di intervento, ma anche uno spazio di riflessione critica sul proprio ruolo educativo e sulla responsabilità di accompagnare gli studenti in un percorso di crescita che sia al tempo stesso artistico, umano e relazionale.

---

1 Prof. Davide Ienco, Scuola del Teatro Musicale.

La partecipazione di STM a Support nasce dalla consapevolezza che il benessere non possa essere considerato un elemento accessorio o emergenziale, ma debba essere riconosciuto come una condizione strutturale della formazione. In ambito artistico, in particolare, il benessere diventa prerequisito essenziale per l'apprendimento, per la creatività e per la possibilità stessa di abitare in modo sostenibile il proprio percorso professionale.

## **2. Un'alleanza inedita: AFAM e Atenei**

Uno degli aspetti più significativi del progetto Support è stato il coinvolgimento congiunto di Atenei e istituzioni AFAM, chiamati a collaborare su un terreno comune di ricerca e intervento. Si tratta di un passaggio non scontato, soprattutto nel panorama italiano, dove i due sistemi formativi hanno storicamente operato in modo parallelo, con limitate occasioni di dialogo strutturato.

Per STM, la collaborazione con gli Atenei, i Conservatori e con la rete di soggetti coinvolti nel progetto ha rappresentato un'occasione preziosa di apertura e di riposizionamento. Il confronto con ambiti di ricerca accademica, con competenze psicologiche e cliniche, e con metodologie di analisi proprie del contesto universitario ha contribuito a rafforzare la consapevolezza che la formazione artistica possa – e debba – dialogare con altri saperi per affrontare in modo più efficace la complessità del disagio studentesco.

Questa alleanza ha inoltre favorito la costruzione di un linguaggio comune e di una responsabilità condivisa: la salute psicofisica degli studenti non come questione individuale, ma come tema strutturale dell'ecosistema educativo. In tal senso, il progetto ha contribuito a ridefinire il modo in cui le istituzioni formative possono concepirsi: non più come luoghi separati e autosufficienti, ma come nodi di una rete orientata alla cura dei contesti di apprendimento.

## **3. Il ruolo della Scuola del Teatro Musicale**

All'interno del progetto Support, STM ha interpretato il proprio ruolo come quello di un polo artistico-formativo capace di tradurre il tema del benessere in pratiche quotidiane, integrate nella didattica e nella vita della comunità accademica. L'approccio adottato non è stato quello di interventi episodici, ma di un percorso continuativo e trasversale, capace

di coinvolgere studenti, docenti e staff. Sono stati individuati tre assi di intervento principali:

- benessere psicologico e supporto emotivo;
- benessere creativo ed espressivo attraverso le arti performative;
- benessere fisico e relazionale mediante attività di movimento e comunità.

Queste dimensioni, lungi dall'essere separate, sono state concepite come profondamente interconnesse, soprattutto in un contesto in cui il corpo e l'emotività rappresentano strumenti professionali essenziali.

#### **4. Le azioni sviluppate**

##### ***4.1 Benessere psicologico nella didattica***

A partire da gennaio 2025, il Consiglio accademico e il Collegio dei professori hanno scelto di lavorare sul musical *Next to Normal*, opera contemporanea (vincitrice del premio Pulitzer per la drammaturgia) che affronta temi quali lutto, depressione, dipendenza e cura psichiatrica. L'inserimento di questo titolo all'interno del percorso triennale per attori ha consentito di trasformare la didattica in uno spazio di riflessione emotiva oltre che tecnica.

Gli studenti del secondo anno hanno analizzato e messo in scena alcune sequenze dello spettacolo, accompagnati da docenti e professionisti, in un processo che ha intrecciato studio drammaturgico, lavoro performativo ed elaborazione personale. Il teatro, in questo senso, è diventato strumento di consapevolezza e di nominazione delle fragilità, non soltanto esercizio stilistico.

Accanto al lavoro artistico, nei periodi di maggiore pressione accademica è stato attivato uno sportello di supporto psicologico e psicoterapeutico rivolto a studenti e docenti, disponibile anche in modalità telematica. La possibilità di accedere a uno spazio di ascolto riservato ha favorito una cultura della prevenzione e ha contribuito a ridurre lo stigma legato alla richiesta di aiuto.

##### ***4.2 Attività culturali e divulgative***

STM ha inoltre sviluppato iniziative di divulgazione rivolte al territorio, con l'obiettivo di estendere la riflessione oltre i confini della scuola. Tra queste, la ripubblicazione del disco *Next to Normal* e l'organizzazione

di un ciclo di sei incontri dedicati al rapporto tra benessere psicologico e arti performative.

Gli incontri hanno messo in dialogo psicologi o psichiatri con critici teatrali ed esperti di musical, proponendo una lettura interdisciplinare di opere che affrontano tematiche di fragilità, crescita e resilienza. Questo formato ha consentito di coniugare rigore scientifico e linguaggio accessibile, favorendo la partecipazione di studenti, operatori culturali e cittadini.

#### ***4.3 Benessere fisico e dimensione comunitaria***

Un ulteriore asse di intervento ha riguardato la promozione del benessere fisico e relazionale. In concomitanza con la sessione estiva e con l'avvio del nuovo anno accademico, sono state organizzate attività sportive e momenti di movimento condiviso, pensati come occasioni di decompressione, riequilibrio corporeo e socializzazione, con l'obiettivo di contrastare lo stress accumulato durante i periodi di studio e favorire la costruzione di legami informali tra studenti, docenti e staff. Tali momenti hanno contribuito a rafforzare il senso di appartenenza alla comunità accademica, riconoscendo nel corpo non soltanto uno strumento performativo, ma anche uno spazio di cura e prevenzione.

In questa direzione si inserisce anche la partecipazione all'evento "Novara On Stage", all'interno del quale STM ha curato un *talk* pubblico dedicato al rapporto tra arte, benessere e inclusione sociale. L'incontro ha visto il coinvolgimento di realtà e professionisti impegnati nella relazione tra creatività e cura, tra cui l'organizzazione Dynamo Camp, attiva nella terapia ricreativa per bambini e famiglie con patologie gravi o croniche, il musicista e divulgatore Pietro Morello, impegnato in progetti educativi e sociali attraverso la musica, e il performer Nicholas Ori. Le loro testimonianze hanno offerto prospettive complementari sul valore trasformativo dell'esperienza artistica nei processi di crescita personale e comunitaria.

Il *talk* è stato inoltre aperto e concluso da due momenti performativi a cura di un gruppo di diplomati della Scuola del Teatro Musicale, che hanno interpretato brani del repertorio contemporaneo del musical selezionati per la loro pertinenza ai temi del benessere psicologico, della resilienza e della crescita individuale. L'inserimento di interventi musicali dal vivo ha trasformato l'incontro in un'esperienza non soltanto discorsiva ma anche emotiva e partecipativa, restituendo concretamente il linguaggio artistico come strumento di elaborazione, condivisione e cura.

Nel suo complesso, l'iniziativa ha rafforzato il legame tra scuola e territorio, restituendo al progetto una dimensione pubblica, partecipata e intergenerazionale, e confermando il ruolo delle arti performative come dispositivi di relazione e benessere collettivo.

### **5. Presenza e distanza: un modello ibrido**

Il progetto ha consentito di sperimentare modalità ibride di partecipazione, combinando attività in presenza con strumenti digitali. Incontri online, sportello di counseling telematico e momenti di restituzione a distanza hanno ampliato l'accessibilità delle iniziative, permettendo di raggiungere anche chi, per motivi logistici o personali, avrebbe faticato a partecipare esclusivamente in presenza.

La dimensione digitale si è rivelata non una soluzione emergenziale, ma un'opportunità di inclusione e continuità del supporto.

### **6. Esiti e apprendimenti**

Le azioni messe in campo hanno prodotto risultati osservabili sia sul piano individuale sia su quello collettivo. Tra gli effetti più evidenti si possono segnalare una maggiore consapevolezza emotiva negli studenti, un rafforzamento del dialogo tra docenti e discenti e una più diffusa legittimazione della richiesta di supporto psicologico.

Parallelamente, il progetto ha contribuito a consolidare una cultura organizzativa orientata alla cura, nella quale il benessere non è percepito come tema marginale ma come elemento strutturale della qualità formativa.

Sono emerse anche alcune criticità, in particolare la necessità di garantire continuità e sostenibilità nel tempo alle pratiche avviate. Questo aspetto ha evidenziato l'importanza di trasformare le sperimentazioni in politiche strutturali.

## 7. Conclusioni e prospettive future “quasi normali”

L'esperienza maturata attraverso il progetto Support ha lasciato in eredità alla Scuola del Teatro Musicale non soltanto una serie di attività realizzate, ma soprattutto metodi, strumenti e relazioni che si sono rivelati strutturali per ripensare il modo stesso di concepire la formazione artistica. Il benessere, inizialmente assunto come tema progettuale, si è progressivamente configurato come principio guida dell'intero impianto educativo, capace di orientare scelte didattiche, organizzative e culturali.

Le azioni intraprese – dall'integrazione del lavoro drammaturgico su testi sensibili come *Next to Normal*, all'attivazione di uno sportello di supporto psicologico, fino alle attività divulgative e comunitarie – hanno dimostrato come il benessere possa diventare una categoria operativa e non soltanto teorica. Attraverso l'integrazione tra didattica, ascolto clinico, pratiche artistiche e momenti di socialità, è stato possibile sperimentare un modello di formazione più attento alla complessità delle persone, nel quale la dimensione emotiva non rappresenta un ostacolo all'apprendimento, ma una sua componente essenziale.

In questo percorso, la collaborazione tra istituzioni AFAM e Atenei ha assunto un ruolo decisivo. Il dialogo tra ricerca accademica, competenze psicologiche e pratiche performative ha mostrato come prospettive differenti possano convergere in una direzione comune: costruire ambienti educativi nei quali apprendere significhi anche sentirsi accolti, ascoltati e sostenuti. Il progetto ha così contribuito a rafforzare una visione condivisa secondo cui arte, educazione e benessere non sono ambiti separati, ma dimensioni che si sostengono reciprocamente.

Guardando al futuro, STM intende consolidare e rendere strutturali le pratiche avviate. Tra le prospettive vi sono la stabilizzazione dello sportello di counseling psicologico, la prosecuzione delle attività divulgative rivolte al territorio e il rafforzamento delle collaborazioni con Atenei e partner sociali, nella convinzione che il benessere richieda una responsabilità diffusa e una rete stabile di competenze.

In questa logica di continuità, l'esperienza didattica maturata attorno a *Next to Normal* non si esaurisce nel perimetro del progetto: lo spettacolo tornerà infatti in scena nel 2026 come produzione professionale di STM, e la scuola ha scelto di coinvolgere nel processo produttivo anche gli studenti che hanno partecipato alle attività Support, offrendo loro l'opportunità di trasformare il percorso formativo e riflessivo in esperienza concreta di palcoscenico. Tale scelta intende sottolineare la coerenza tra apprendimento,

cura e professionalizzazione, dimostrando come il benessere possa tradursi in empowerment e crescita reale.

Support ha rappresentato per STM non soltanto un progetto temporaneo, ma un passaggio culturale. Ha reso evidente che la qualità della formazione artistica dipende anche dalla qualità delle relazioni e dalla capacità delle istituzioni di prendersi cura delle persone che le abitano. In questa prospettiva, il benessere non costituisce un obiettivo aggiuntivo o accessorio, ma la condizione stessa perché la formazione possa esprimere pienamente il proprio potenziale umano, creativo e professionale.



## Capitolo 7

# Progetto Support: verso un modello integrato di benessere e performance nell'Alta Formazione Musicale. L'esperienza del modello *MoSS←uMI*<sup>1</sup>

*Riccardo Santoboni, Luigia Berti*

### 1. Introduzione. Il quadro istituzionale e le finalità di Support

Il progetto Support si colloca nel solco delle iniziative promosse dal Ministero dell'Università e della Ricerca per fronteggiare il crescente disagio psicologico tra gli studenti delle istituzioni di alta formazione.

La struttura del progetto poggia su un partenariato complesso, in cui l'Università IUL ricopre il ruolo di capofila, coordinando una cordata di istituzioni che hanno declinato le linee guida ministeriali in base alle proprie specificità territoriali e disciplinari.

Il Conservatorio "Licinio Refice" di Frosinone ha orientato la propria azione verso la creazione di un protocollo specifico per il musicista, inteso come "atleta della mente e del corpo". Il nucleo teorico di questa sperimentazione è il modello *MoSS←uMI* (Modelli di sostegno agli studenti di musica), un prototipo operativo volto a potenziare le soft skills e le capacità di mentalizzazione degli allievi, in particolare nella fascia d'età degli *emerging adults* (18-28 anni).

Al fine di poter operare in modo adeguato è stato formato un gruppo di ricerca composto da esperti nei differenti settori coinvolti nelle azioni contemplate dal comitato scientifico, composto dal prof. Riccardo

---

<sup>1</sup> Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto del M<sup>o</sup> prof. Riccardo Santoboni e della M<sup>a</sup> prof.ssa Luigia Berti del Conservatorio musicale "Licinio Refice" di Frosinone.

Santoboni in qualità di responsabile scientifico e dalla prof.ssa Luigia Berti in qualità di coordinatrice.

Il team di ricerca ha annoverato: la prof.ssa Sara Schietroma, psicologa, docente, direttrice e docente del Corso di perfezionamento in Tecniche di rilassamento; il dottor Antonio Diroma, medico palliativista presso l'Unità di cure palliative di Fondazione Sanità e Ricerca di Roma e professore universitario a contratto presso la Facoltà di medicina e chirurgia – Università LUM (Casamassima, Bari); l'ingegner Stefano Pesci, responsabile dell'architettura del sito; il dottor Federico Coccarelli, statistico.

L'architettura del progetto è stata suddivisa in quattro pilastri metodologici (Work Packages):

- WP1 (Storie musicali) – analisi dei bisogni e indagine statistica nazionale;
- WP2 (Ipotesi, metodi e strategie) – fase seminariale e clinica con esperti multidisciplinari;
- WP3 (Informazione e disseminazione) – pubblicazione scientifica e orientamento;
- WP4 (Breakout Areas) – creazione di spazi fisici e protocolli per il “bene-stare” istituzionale.

## **2. I Work Packages**

### ***2.1 Work Package 1. Storie musicali***

Il WP1 è scaturito da una sinergia operativa tra tre aree di competenza distinte ma interdipendenti: la progettazione psicologico-metodologica (prof.sse Berti e Schietroma, prof. Diroma), l'architettura tecnologica di raccolta (prof. Santoboni, ing. Stefano Pesci) e l'elaborazione statistica avanzata (dott. Coccarelli). Questo approccio multidisciplinare ha permesso di trasformare una semplice indagine in un asset scientifico solido, capace di orientare le fasi successive del progetto con evidenze empiriche incontrovertibili.

#### **Progettazione scientifica e metodologica**

L'intervento dei proff. Berti, Diroma, Schietroma ha garantito che l'indagine non fosse solo una raccolta di opinioni ma uno strumento di ricerca-azione scientificamente validato. Il lavoro si è articolato attraverso fasi metodologiche rigorose.

### **Analisi degli obiettivi e ricerca bibliografica**

La fase iniziale è stata dedicata alla definizione del target e della metodologia di indagine. È stata condotta una ricerca sistematica di materiale bibliografico e testologico per individuare un modello teorico di riferimento. Questo studio preliminare è stato essenziale per selezionare e adattare strumenti standardizzati in grado di misurare variabili complesse come l'ansia da prestazione, il perfezionismo e il benessere percepito, garantendo una cornice interpretativa coerente per la lettura dei risultati.

### **Elaborazione e adattamento degli strumenti per il target AFAM**

Data la specificità del target (studentesse e studenti di conservatori, accademie e università, prevalentemente nella fascia degli *emerging adults*), si è proceduto alla creazione di uno strumento conoscitivo *ad hoc*. Oltre all'integrazione di questionari standardizzati, Berti e Schietroma hanno elaborato quesiti specifici per indagare le biografie musicali degli studenti e delle studentesse e le criticità legate al rapporto con la performance, l'esibizione, la competizione, il palcoscenico e il giudizio. L'obiettivo è stato assicurare che il linguaggio e le tematiche fossero perfettamente congruenti con il vissuto artistico e professionale degli intervistati.

### **Analisi psico-sociale e validazione dei risultati**

Conclusa la fase di raccolta, Berti, Diroma e Schietroma hanno curato l'interpretazione dei risultati in chiave psicologica. Questo lavoro è confluito nella stesura di documenti tecnici, fornendo la base teorica necessaria per la successiva implementazione dei seminari e dei laboratori nel WP2.

### **Implementazione tecnologica e infrastruttura Web**

Il contributo tecnologico è stato il motore che ha permesso di rendere operativa la visione scientifica, garantendo la tracciabilità e la sicurezza dei dati raccolti. Il prof. Santoboni e l'ing. Pesci hanno trasformato il modello psicologico-metodologico in una piattaforma digitale performante. Particolare attenzione è stata posta alla strutturazione logica dei quesiti e all'inserimento di parametri tecnici necessari per la successiva pulizia del dato. La scelta della piattaforma di raccolta è stata orientata verso soluzioni che garantissero la massima accessibilità su diversi dispositivi (mobile e desktop).

### **Creazione dell'hub digitale e disseminazione**

Il cuore dell'intervento è stata la realizzazione della piattaforma web di progetto. Operando su un sottodominio dedicato del Conservatorio "Licinio Refice", è stato installato e configurato un CMS professionale appositamente personalizzato. Questa infrastruttura non ha solo ospitato la survey, ma è stata progettata per essere "scalabile" e replicabile in futuro per altre utenze AFAM. Il sito funge oggi da memoria storica del progetto e da portale per la diffusione (disseminazione) dei risultati prodotti dal comitato scientifico.

### **Analisi statistica ed elaborazione dati**

L'intervento del dott. Coccarelli, coadiuvato dai proff. Berti e Santoboni, ha rappresentato la fase di chiusura del ciclo del dato, trasformando le risposte grezze in informazioni statistiche strutturate e visualizzabili. Il suo ruolo è stato cruciale per garantire la veridicità e l'utilità dei risultati.

#### **- Preparazione del dataset e pulizia dei dati**

Dopo la chiusura della survey, Coccarelli ha proceduto al download dei risultati e alla loro esportazione in formati idonei all'analisi statistica avanzata (CSV). La fase più delicata è stata la "pulizia" del dato: sono state eliminate le risposte incomplete o palesemente inattendibili. Grazie all'analisi delle domande di controllo opportunamente inserite in fase di progettazione, è stato possibile isolare gli errori di compilazione e garantire che il dataset finale fosse privo di distorsioni e i dati ineccepibili sul piano scientifico.

#### **- Normalizzazione delle variabili e analisi descrittiva**

Per rendere i dati confrontabili, è stata effettuata una normalizzazione di variabili quali l'età, il livello di istruzione e l'area geografica di provenienza. Il dott. Coccarelli, coadiuvato dai proff. Berti, Diroma e Schietroma, ha quindi condotto un'analisi descrittiva iniziale per identificare la distribuzione delle risposte e far emergere i primi pattern significativi riguardanti la percezione del disagio e del benessere.

### **Analisi incrociate e visualizzazione grafica**

Il lavoro è proseguito con analisi incrociate complesse (tramite tabelle pivot e software statistici) per studiare la relazione tra le diverse variabili (ad esempio, la correlazione tra l'età dello studente e la sua percezione della sicurezza o dello stress). Per rendere i risultati immediatamente fruibili ai revisori e al comitato scientifico, è stato prodotto un corredo di grafici (bar chart, pie chart) e report che illustrano visivamente le tendenze

principali. Infine, un'analisi della coerenza interna ha permesso di valutare l'attenzione e l'affidabilità dei partecipanti durante l'intera compilazione.

### **Risultati conseguiti nel WP1**

I risultati ottenuti includono:

- survey nazionale validata: somministrata a 428 rispondenti, con un campione rappresentativo delle diverse realtà AFAM e universitarie italiane;
- dataset strutturato e certificato: un archivio di dati puliti e normalizzati, pronti per essere utilizzati in pubblicazioni scientifiche e per orientare le politiche di welfare studentesco;
- modello replicabile: una metodologia di indagine che può essere esportata in altri contesti accademici con costi minimi di infrastruttura.

Attraverso la somministrazione della survey strutturate e le analisi incrociate, è emersa una chiara correlazione tra l'alto livello di perfezionismo auto-indotto e l'incidenza di sintomi d'ansia da prestazione. I risultati hanno evidenziato come il giudizio (della commissione, del pubblico, dei/delle docenti) sia percepito non come un momento di valutazione tecnica ma come un "attacco" all'identità ontologica della persona. Questo dato ha giustificato la necessità di un intervento multidisciplinare che integrasse corpo e mente.

### **2.2 Work Package 2. Ipotesi, metodi, strategie: un modello possibile?**

Il WP2 ha rappresentato la fase operativa e di sperimentazione del progetto Support. Se il WP1 è servito a mappare il disagio, il WP2 ha avuto l'obiettivo di "testare sul campo" le soluzioni, attraverso un ciclo di interventi multidisciplinari volti alla definizione del modello *MoSS←uMI*.

#### **Obiettivi e struttura operativa del WP2**

All'interno del modello *MoSS←uMI*, la riduzione dello stress non viene affrontata con un metodo unico ma attraverso tre approcci distinti e complementari. Ognuno di essi agisce su una "leva" diversa del benessere del musicista: quella clinico-emotiva, quella cognitivo-performativa e quella fisico-corporea.

Ecco le distinzioni principali tra i tre approcci:

#### **1. Approccio clinico-emotivo (consapevolezza e accettazione)**

Esperti di riferimento: dott.ssa Rosa Bruni, dott. Paolo Baiocchi.

Focus: il rapporto interno con se stessi e con l'errore.

Questo approccio agisce sulla regolazione del sistema nervoso attraverso la Mindfulness e la Self-Compassion. L'obiettivo non è "cancellare" lo stress ma modificare il modo in cui lo percepiamo.

Mentre altri metodi cercano di migliorare la performance, questo mira a disinnescare il "giudice interno" e il perfezionismo patologico. Si lavora sull'accettazione della propria vulnerabilità (Bruni) e sulla registrazione dei successi emotivi (Baiocchi) per evitare che il fallimento diventi un trauma bloccante.

### **Neurobiologia della performance e protocolli di regolazione emotiva**

L'integrazione della dimensione clinica e neuroscientifica all'interno del modello *MoSS-uMI* è stata affidata alla dott.ssa Rosa Bruni, medico psichiatra e psicoterapeuta. Il suo intervento, intitolato *Ascolto Consapevole: Mindfulness e Self-Compassion per il benessere e la gestione dello stress*, ha rappresentato un pilastro fondamentale per la decodifica dei meccanismi psicofisiologici che sottendono la performance musicale.

L'apporto della dott.ssa Bruni ha permesso di ancorare la pratica artistica alla biologia del sistema nervoso centrale e autonomo. Attraverso l'analisi della plasticità neuronale, è stato illustrato come lo stress non sia un fattore puramente emotivo, ma una risposta organica che può essere regolata e riprogrammata. Il focus si è spostato dalla "subizione" dell'ansia alla sua gestione attiva, identificando nella consapevolezza lo strumento per modulare la reattività del sistema simpatico, spesso iper-sollecitato durante le audizioni e i concerti.

### **La mindfulness come strategia di regolazione**

Lontano da una visione semplicistica della mindfulness intesa come mero rilassamento, il workshop ha proposto la consapevolezza come una forma rigorosa di regolazione delle emozioni difficili. Attraverso protocolli evidence-based, gli allievi sono stati guidati in esperienze pratiche quali:

body scan e mindful movement: finalizzati a mappare le tensioni fisiche e a riconnettersi con il corpo, spesso percepito dal musicista solo come un mezzo tecnico e non come sede di segnali emotivi precoci;  
l'ascolto consapevole: un esercizio volto a sviluppare la presenza mentale nel "qui e ora" dell'esecuzione, prevenendo la *ruminazione mentale* legata agli errori passati o all'ansia per i passaggi tecnici futuri.

### **La self-compassion contro il perfezionismo clinico**

Un elemento di rottura rispetto alla didattica tradizionale è stato l'inserimento della self-compassion, basata sul modello dei tre pilastri di Kristin Neff (Self-Kindness, Common Humanity, Mindfulness). La dott.ssa Bruni ha evidenziato come il perfezionismo patologico e l'autocritica distruttiva agiscano come freni inibitori della creatività.

Il modello *MoSS←uMI* integra quindi la “gentilezza verso se stessi” non come forma di autocompiacimento ma come risorsa tecnica: imparare a supportarsi nei momenti di errore permette di mantenere la stabilità emotiva necessaria per non compromettere l'intera performance.

### **La dimensione di gruppo e la normalizzazione della fragilità**

In conclusione, l'intervento ha trasformato l'aula in uno “spazio sicuro” dove la condivisione delle fragilità individuali è diventata apprendimento collettivo. Normalizzare il disagio ha permesso agli studenti di uscire dall'isolamento competitivo, riconoscendo nella vulnerabilità una condizione comune dell'artista. I feedback raccolti hanno confermato un incremento significativo della consapevolezza delle reazioni corporee e un miglioramento del senso di auto-accettazione, elementi che il modello *MoSS←uMI* pone come precondizioni indispensabili per un'eccellenza artistica sostenibile.

### **Gestalt Empowerment e gestione del vissuto emotivo: l'intervento del dott. Paolo Baiocchi**

Un apporto determinante alla definizione del modello *MoSS←uMI* è giunto dal dott. Paolo Baiocchi, medico psichiatra e psicoterapeuta, attraverso il workshop intitolato *Gestalt Empowerment: gestire le emozioni*. L'intervento si è focalizzato sulla fornitura di strumenti pratici per la governance del mondo interiore dell'artista, con l'obiettivo di trasformare il vissuto emotivo da potenziale ostacolo a risorsa espressiva.

### **La registrazione dei successi positivi come ancoraggio tecnico**

Il nucleo centrale della metodologia proposta da Baiocchi risiede nella registrazione dei successi positivi. In un contesto accademico spesso dominato dall'analisi dell'errore e dal perfezionismo, il modello *MoSS←uMI* integra la necessità di consolidare consapevolmente nella memoria emotiva i momenti di efficacia e padronanza. Questa pratica non risponde a una generica esigenza di autostima, ma funge da vero e proprio “archivio di sicurezza” a cui il musicista può attingere durante la performance sotto stress, richiamando stati di fiducia e fluidità precedentemente esperiti e codificati.

### **La gestione del dolore**

Un secondo pilastro dell'intervento ha riguardato la gestione delle situazioni di dolore, intese come fallimenti in audizioni, concorsi o momenti di stasi nel percorso formativo. Attraverso l'approccio della Gestalt, gli allievi hanno appreso a elaborare queste esperienze difficili affinché non si cristallizzino in blocchi psicofisici o in *bias* di negatività. Il modello mira a rendere il musicista resiliente, capace di abitare l'insuccesso senza che questo comprometta la proiezione futura della propria carriera o la qualità delle esecuzioni successive. L'approccio di Baiocchi si distingue per la capacità di coniugare la gestione emotiva con lo sviluppo delle capacità espressive. Nel paradigma *MoSS←uMI*, l'emozione non viene "neutralizzata", ma governata e messa al servizio dell'interpretazione. Il controllo dei vissuti interni permette infatti al performer di agire con una maggiore libertà comunicativa, utilizzando l'energia emotiva come "motore" del gesto artistico anziché subirne gli effetti inibitori.

I feedback raccolti al termine del seminario hanno evidenziato come gli strumenti di Gestalt Empowerment abbiano fornito agli allievi una nuova chiave di lettura per la propria pratica quotidiana, permettendo di trasformare la gestione dello stress in una competenza tecnica attiva, fondamentale per la longevità e la sostenibilità della professione musicale.

## **2. Approccio cognitivo-performante (mental training e ottimizzazione)**

Esperti di riferimento: dott. Giuseppe Gentile, dott. Maurizio Rizzuto. Focus: la gestione della mente "mentre" si agisce e il raggiungimento dell'obiettivo.

A differenza dell'approccio clinico, questo è proattivo e orientato al risultato. Non si limita a calmare, ma insegna a trasformare l'ansia in energia positiva (arousal) per raggiungere lo stato di flusso (flow). Gentile usa il role playing per demistificare il giudizio della giuria, mentre Rizzuto lavora sulla flessibilità cognitiva per risolvere problemi tecnici immediati.

### **Psicologia della performance e mental training**

Un pilastro operativo del modello *MoSS←uMI* è rappresentato dal contributo di Giuseppe Gentile, focalizzato sulla psicologia della performance e sul mental training applicato. L'intervento ha affrontato la sfida della gestione dell'ansia da prestazione non come un elemento da eliminare, ma come una dinamica da comprendere e governare per ottimizzare l'efficacia esecutiva.

### **Dall'ansia da prestazione allo stato di flusso**

Il dott. Gentile ha analizzato i fattori psicologici che influenzano la qualità della prestazione in contesti di alta pressione (concorsi, audizioni, concerti). Il focus centrale è stato il potenziamento dell'autoefficacia e la ricerca dello stato di flusso (flow): una condizione di totale assorbimento nell'atto creativo che permette di superare i blocchi cognitivi legati alla paura dell'errore. Attraverso tecniche di visualizzazione guidata, gli allievi hanno appreso a costruire abitudini mentali ed emotive orientate alla stabilità e alla fiducia in se stessi.

### **Role playing**

Tra gli elementi più innovativi del seminario è da annoverare la sessione pratica di role playing, mirata a ricalibrare la percezione del giudizio esterno. Coinvolgendo gli studenti in simulazioni di audizioni in cui, a turno, vestivano i panni della giuria, Gentile ha favorito un insight decisivo: i partecipanti, nel ruolo di valutatori, hanno constatato di essere naturalmente portati a premiare la musicalità e l'intenzione espressiva, trascurando le marginali imperfezioni tecniche. Questa inversione di prospettiva è stata fondamentale per demistificare la figura della commissione giudicante, riducendo drasticamente l'ansia sociale associata alla valutazione.

### **Goal setting e gestione dell'errore**

A consolidare le basi del paradigma *MoSS←uMI*, Gentile ha fornito strumenti di goal setting per la definizione di obiettivi realistici e strutturati, essenziali per una crescita artistica non frustrante. La gestione dell'errore è stata trattata come competenza tecnica: imparare a mantenere il focus sul momento presente, impedendo che una sbavatura tecnica attivi processi di ruminazione mentale capaci di compromettere l'intera esecuzione. L'intervento ha dunque fornito una vera e propria "cassetta degli attrezzi mentale", indispensabile per abitare il palcoscenico con lucidità e presenza.

### **Mental training e della performance**

L'intervento del dott. Maurizio Rizzuto, intitolato *Il mindset come strumento di crescita*, ha integrato nel modello *MoSS←uMI* una riflessione profonda sulle strutture cognitive che guidano l'apprendimento e la performance. Attraverso un approccio psicopedagogico, Rizzuto ha analizzato l'impatto della mentalità sulla resilienza e sul successo degli studenti AFAM.

### **Mentalità statica e mentalità di crescita**

Il fulcro del seminario è stata la distinzione tra *fixed mindset* (mentalità statica) e *growth mindset* (mentalità di crescita). Rizzuto ha evidenziato come la convinzione che il talento sia un tratto innato e immutabile porti inevitabilmente a evitare le sfide e a vivere il fallimento come una minaccia identitaria. Al contrario, il modello *MoSS←uMI* promuove la fiducia nella plasticità delle proprie abilità: in questa prospettiva, lo sforzo non è visto come mancanza di talento, ma come il motore necessario per il raggiungimento della maestria, e l'errore diventa un'occasione di apprendimento fondamentale.

### **Strategie di flessibilità cognitiva e creatività**

Per potenziare la capacità di adattamento degli allievi, l'intervento ha incluso laboratori di pensiero divergente, stimolando la ricerca di soluzioni creative a problemi quotidiani. Questa flessibilità cognitiva è stata presentata come una competenza trasversale vitale per il musicista, necessaria per gestire con lucidità gli imprevisti tipici della performance dal vivo.

### **Tecniche di ancoraggio e consapevolezza sensoriale**

Un contributo pratico di grande rilievo è stato l'addestramento alle tecniche di radicamento emotivo. Rizzuto ha proposto esercizi di richiamo della memoria emotiva; rievocazione di ricordi positivi e protettivi attraverso il coinvolgimento dei cinque sensi per rafforzare la sicurezza interiore.

### **Esercizio di consapevolezza 5-4-3-2-1**

Un protocollo di mindfulness sensoriale finalizzato a interrompere i processi di ruminazione ansiosa. Identificando sequenzialmente elementi visivi, tattili, uditivi, olfattivi e gustativi nell'ambiente circostante, lo studente apprende a ricondurre la propria attenzione al momento presente, stabilizzando il proprio stato emotivo prima dell'ingresso sul palco.

L'integrazione del lavoro sul mindset nel paradigma *MoSS←uMI* risponde all'esigenza di formare artisti non solo tecnicamente eccellenti, ma dotati di una struttura psicologica solida, capace di trasformare le sfide del percorso accademico in tappe di un'evoluzione personale e professionale continua.

### **3. Approccio fisico-proprioceettivo (corpo e presenza)**

Esperti di riferimento: dott.ssa Camilla Refice, dott. Simone Carbonardi.

Focus: il corpo come struttura portante e strumento biologico.

L'approccio fisico-proprioceettivo agisce sulla biomeccanica, sulla postura e sulla salute del sistema nervoso periferico (fisioterapia e yoga). Si interviene direttamente sulla base materiale dello stress. Si parte dal presupposto che una tensione fisica o un respiro corto inviino segnali di allarme al cervello, alimentando l'ansia. Riducendo la tensione neurale (*neurogliding*) e migliorando il radicamento fisico e la respirazione diaframmatica, si crea una barriera fisica contro lo stress. Se il corpo è stabile e sciolto, la mente riceve segnali di sicurezza.

### **Ergonomia, postura e salute del musicista**

La dimensione corporea e la prevenzione delle patologie professionali sono state integrate nel modello *MoSS←uMI* attraverso il contributo della dott.ssa Camilla Refice, fisioterapista specializzata. L'intervento ha affrontato in modo sistemico le criticità fisiche derivanti dallo studio intensivo dello strumento e dalle posture sedentarie prolungate, tipiche del percorso accademico nelle istituzioni AFAM.

### **Valutazione e correzione posturale nello studio dello strumento**

Attraverso un approccio che ha coniugato trattamenti individuali e sessioni collettive, la dott.ssa Refice ha effettuato una mappatura delle principali problematiche muscolo-scheletriche riscontrate tra gli studenti. Il focus è stato posto sulla correzione posturale dinamica, ovvero l'adattamento della postura del corpo in relazione alle specifiche esigenze tecniche e meccaniche del proprio strumento musicale. Questo intervento ha permesso agli allievi di individuare i compensi errati e di sviluppare un'igiene del movimento fondamentale per prevenire infortuni da sovraccarico.

### **Protocolli di *neurogliding* e gestione della tensione neurale**

Un elemento di particolare rilievo tecnico all'interno del paradigma *MoSS←uMI* è stato l'addestramento agli esercizi di *neurogliding* (scioglimento neurale). Queste tecniche di mobilitazione del sistema nervoso sono essenziali per il musicista, in quanto favoriscono la corretta circolazione e funzionalità dei nervi periferici negli arti superiori, riducendo il rischio di compressioni e infiammazioni croniche (come sindromi del tunnel carpale o dell'arto superiore) indotte da gesti ripetitivi ad alta velocità.

### **Consapevolezza motoria: respirazione, coordinazione e potenziamento**

Il protocollo fisioterapico ha previsto una serie di laboratori pratici focalizzati su:

- respirazione diaframmatica: intesa non solo come supporto tecnico (per i fiati o i cantanti) ma come strumento universale per la regolazione del battito cardiaco e la riduzione della tensione muscolare globale sotto stress;
- stretching settoriale e auto-allungamento: esercizi mirati per la colonna vertebrale e i muscoli della mano, volti a mantenere l'elasticità necessaria per la fluidità del gesto artistico;
- destrezza e rinforzo: esercizi specifici per la mano e la spalla finalizzati a migliorare la coordinazione fine e la stabilità articolare.

L'integrazione della fisioterapia nel modello *MoSS←uMI* sancisce il passaggio da una visione puramente estetica dell'esecuzione a una visione "atletica" e consapevole del musicista. I benefici tratti dagli studenti, sia in termini di riduzione del dolore fisico che di miglioramento della propriocezione, confermano che la salute del "corpo che suona" è il prerequisito indispensabile per la longevità della carriera e per la qualità dell'espressione musicale.

### **Integrazione propriocettiva e controllo psicofisico**

All'interno del modello *MoSS←uMI*, la disciplina dello yoga è stata individuata come strumento privilegiato per la costruzione di una solida base propriocettiva, necessaria per sostenere lo sforzo fisico e mentale del musicista. L'intervento, coordinato dal dott. Simone Carbonardi (Turiya yoga), si è articolato in un ciclo intensivo di cinquanta ore di attività, fornendo agli studenti un percorso strutturato di consapevolezza corporea e gestione dello stress attraverso la pratica millenaria dello hatha yoga adattata alle esigenze artistiche.

### **Il corpo come baricentro dell'esecuzione: asana e propriocezione**

L'attività condotta dal dott. Carbonardi ha posto l'accento sulla relazione tra stabilità fisica e sicurezza emotiva. Attraverso la pratica delle asana (posizioni), gli allievi hanno lavorato sul rafforzamento del "core" e sul miglioramento dell'equilibrio, elementi che nel paradigma *MoSS←uMI* rappresentano il baricentro fisico della performance. Sviluppare una corretta propriocezione permette al musicista di percepire il proprio corpo nello spazio scenico non come un peso o un ostacolo, ma come un supporto dinamico e flessibile allo strumento, riducendo le tensioni parassite che spesso inibiscono il gesto tecnico.

### **Regolazione del respiro (*pranayama*) e gestione dei sintomi dell'ansia**

Un focus centrale dell'intervento è stato dedicato alle tecniche di *pranayama* (controllo del respiro). Nel contesto del progetto Support, l'educazione respiratoria è stata proposta come strumento immediato di biofeedback.

Controllo del battito cardiaco: la respirazione diaframmatica profonda è stata utilizzata per contrastare la tachicardia e l'iperventilazione tipiche dell'ansia da palcoscenico.

Economia dello sforzo: una corretta gestione del soffio e della pressione intra addominale favorisce una maggiore resistenza fisica durante le sessioni di studio prolungate e le esecuzioni dal vivo.

### **Concentrazione e presenza mentale: dallo yoga al palco**

Oltre alla dimensione fisica, il contributo di Carbonardi ha integrato tecniche di rilassamento profondo e concentrazione (*dharana*), funzionali al raggiungimento della calma mentale necessaria per l'ingresso in scena. Il modello *MoSS←uMI* riconosce nello yoga una disciplina capace di unificare il frammentato vissuto dello studente sotto stress, riconducendo l'attenzione al momento presente e favorendo quella "centratura" psicofisica che è alla base della naturalezza dei gesti.

La partecipazione attiva e costante delle studentesse e degli studenti ha confermato l'efficacia dello yoga come pratica di supporto trasversale. L'integrazione di questa disciplina nel percorso formativo del Conservatorio non risponde solo a un'esigenza di benessere generico, ma fornisce al musicista un metodo rigoroso per abitare il proprio corpo con consapevolezza, trasformando la pratica quotidiana in un esercizio di equilibrio tra rigore tecnico e libertà espressiva.

### **Il suono come via per il benessere**

L'architettura del modello *MoSS←uMI* si arricchisce di una dimensione sonora e meditativa attraverso il contributo del prof. Federico Capodiferro. L'intervento, focalizzato sull'uso dell'handpan, ha introdotto gli studenti a una pratica strumentale non convenzionale, orientata meno all'esecuzione virtuosistica e più alla ricerca di un equilibrio psicofisico attraverso la vibrazione e la ritmicità.

#### **- Vibrazione e rilassamento: la dimensione catartica del metallo.**

L'handpan, per le sue caratteristiche timbriche ricche di armonici e la sua natura percussiva ma melodica, è stato utilizzato come mediatore nel processo di scarico delle tensioni emotive. Il prof. Capodiferro ha guidato gli allievi in un percorso di esplorazione sonora in cui il gesto percussivo diventa un atto di rilascio dello stress. La ripetitività ritmica

e la qualità ipnotica del suono dell'handpan favoriscono l'abbassamento dei livelli di cortisolo e inducono uno stato di rilassamento profondo, agendo come un ponte tra la tecnica musicale e la meditazione sonora.

**- Consapevolezza ritmica e ascolto empatico.**

Oltre al lavoro individuale, l'attività ha stimolato la creazione di un cerchio di ascolto (*sound circle*). In questa configurazione, gli studenti hanno sperimentato la coordinazione non verbale e l'ascolto empatico, elementi cardine delle soft skills promosse dal Progetto. Saper "abitare il ritmo" insieme agli altri, in un contesto privo di giudizio accademico, ha permesso di riscoprire il piacere del gioco sonoro, fondamentale per contrastare l'apatia e l'irrequietezza che spesso accompagnano i percorsi di studio intensivi.

Il workshop di Capodiferro valida l'ipotesi di una "ecologia del suono" all'interno del Conservatorio. L'handpan viene così inserito nel paradigma come uno strumento di self-help sonoro: una pratica che lo studente può adottare per riequilibrare la propria sfera emotiva, migliorando la capacità di concentrazione e la presenza mentale nel "qui e ora" dell'atto creativo.

**2.2.1. Lo studio del caso: musica come "infrastruttura emotiva" e le esperienze di mutazioni improvvise**

Professione: musicista. Con il talk del noto conduttore televisivo (nonché musicista) Diego Bianchi, del quale è conduttrice Marcella Sullo, insieme ad alcuni componenti della Propaganda Orchestra, gruppo strumentale residenziale della omonima trasmissione, è stato fornito un esempio di vissuto reale, di ciò che accade o può accadere a un/a musicista in un contesto professionale, in questo caso di altissimo livello.

Il concetto cardine emerso dall'incontro è quello della musica come infrastruttura emotiva. In un contesto televisivo live, il musicista non è solo un esecutore di un repertorio fisso, ma un elemento reagente a un flusso comunicativo in continua evoluzione. Lo studio del caso ha evidenziato come la performance sia soggetta a mutazioni improvvise: cambi estemporanei di scaletta, interazioni impreviste con il conduttore o necessità di sottolineare emotivamente un momento di cronaca in tempo reale. In questo scenario, il modello  $MoSS \leftarrow uMI$  trova applicazione nella capacità di "improvvisazione controllata": una competenza che permette di abitare l'imprevisto non come un errore ma come una direzione creativa fertile.

### **La naturalezza dei gesti e la resilienza artistica**

Diego Bianchi e i musicisti della Propaganda Orchestra hanno sottolineato l'importanza della naturalezza dei gesti. Questo concetto si sposa perfettamente con l'approccio propriocettivo e clinico del Progetto: la riduzione delle "tensioni parassite" e la ricerca di un'autenticità espressiva che non cerchi effetti speciali, ma che si fondi sul dialogo e sull'ascolto reciproco (la dimensione della jam session). La resilienza artistica, in questo caso, è data dalla disponibilità a mettersi in gioco e dalla capacità di mantenere una "centratura" psicofisica anche quando il contesto esterno muta bruscamente.

### **Sintesi psicopedagogica del *case study***

L'integrazione di questo studio di caso nel percorso formativo del Conservatorio ha permesso agli studenti di comprendere che:

- l'errore è parte del processo: in una diretta di quattro ore, la perfezione assoluta è un mito; ciò che conta è la capacità di recupero e la continuità del flusso comunicativo;
- l'ascolto è la prima tecnica: la capacità di reagire ai cambiamenti improvvisi dipende dalla qualità della connessione emotiva con i colleghi e con il contesto;
- il benessere è funzionale alla durata: solo una corretta igiene mentale e fisica permette di sostenere performance di lunga durata senza incorrere nel burnout o in cali di qualità.

Questo incontro ha rappresentato un piccolo "manifesto" del rapporto tra le arti, confermando che il paradigma *MoSS←uMI* è essenziale non solo per superare un esame ma per abitare con successo e serenità il mondo del lavoro artistico contemporaneo.

#### ***2.2.2 Conclusioni del Work Package 2: verso una sintesi operativa del modello MoSS←uMI***

Il completamento della fase operativa del WP2 permette di tracciare un bilancio qualitativo e metodologico di estremo rilievo per l'Alta Formazione Musicale. Come già evidenziato, se il WP1 ha fornito la "mappa" del disagio e delle necessità della popolazione studentesca, il WP2 ha permesso di testare e validare i protocolli d'intervento che costituiscono il nucleo del modello *MoSS←uMI*.

### **L'efficacia dell'integrazione multidisciplinare**

La prima conclusione emersa dalla sperimentazione è che il benessere del musicista non può essere affrontato attraverso un unico canale. La forza del modello risiede nella simultaneità dei tre approcci (clinico, cognitivo e fisico). L'evidenza dei laboratori ha dimostrato che una correzione posturale (approccio fisico) ha effetti immediati sulla percezione della sicurezza (approccio cognitivo), così come la pratica della self-compassion (approccio clinico) riduce le tensioni muscolari parassite durante l'esecuzione. Questa circolarità trasforma il musicista da esecutore tecnico ad "atleta consapevole" del proprio gesto artistico.

### **Il ruolo del *case study* come "ponte" professionale**

Il caso studio della Propaganda Orchestra ha fornito una conferma empirica fondamentale: le soft skills e le strategie di gestione dello stress non sono accessori pedagogici ma competenze professionali primarie. La capacità di abitare un "arco temporale di pressione" esteso e di reagire a mutazioni improvvise del contesto ha dimostrato che il modello  $MoSS \leftarrow uM1$  è un framework capace di preparare l'allievo non solo all'esame accademico ma alla realtà mutevole e complessa dell'industria culturale contemporanea.

### **Dalla sperimentazione al framework istituzionale**

In sintesi, i risultati del WP2 conducono alla definizione di una nuova "ecologia della formazione". Il passaggio dalle singole relazioni degli esperti a un modello integrato ha permesso di:

- standardizzare pratiche di mental training e consapevolezza corporea all'interno del curriculum AFAM;
- creare una base di dati qualitativi che confermano il miglioramento della percezione di autoefficacia degli studenti;
- fornire un protocollo di intervento replicabile, che non si esaurisce con il finanziamento ministeriale ma che lascia all'istituzione un'eredità metodologica permanente.

Il modello  $MoSS \leftarrow uM1$  si configura, al termine di questa fase, non più come una semplice ipotesi di supporto ma come un'infrastruttura emotiva e tecnica solida. Esso rappresenta una risposta sistemica al perfezionismo patologico e allo stress da prestazione, ponendo il benessere come preconditione indispensabile per il raggiungimento di un'eccellenza artistica autentica e sostenibile.

### ***3. Work Package 3. Informazione, orientamento e disseminazione dei risultati***

Se il WP1 ha permesso la mappatura dei bisogni e il WP2 ha testato le strategie di intervento, il Work Package 3 (WP3) ha rappresentato la fase di consolidamento e diffusione del modello *MoSS←uMI*. L'obiettivo di questa fase è stato duplice: da un lato, fornire orientamento a studenti/esse e ai/alle docenti attraverso la sistematizzazione delle conoscenze acquisite; dall'altro, presentare alla comunità scientifica e alle istituzioni un paradigma di benessere replicabile.

#### **La sintesi scientifica: il volume dei risultati**

Il principale esito tangibile del WP3 è la pubblicazione di un volume collettaneo che raccoglie i contributi metodologici, i dati statistici della survey nazionale e i protocolli clinici sviluppati dal comitato scientifico. Il testo non si configura solo come una rendicontazione dei risultati ma come un vero e proprio manuale operativo per l'Alta Formazione. Esso offre ai docenti dei conservatori e delle università strumenti teorici per intercettare il disagio e agli studenti percorsi pratici di autogestione psicofisica. La pubblicazione rappresenta il "cuore teorico" del *MoSS←uMI*, garantendo che le buone pratiche testate nel WP2 diventino uno standard didattico permanente.

#### **La disseminazione digitale e il portale di progetto**

L'infrastruttura digitale, raggiungibile all'indirizzo <https://proben.conservatoriofrosinone.it>, ha svolto un ruolo bivalente e strategico durante tutto l'arco del progetto.

In una prima fase, il sito è stato il fulcro tecnologico per l'acquisizione dei dati (WP1), ospitando l'interfaccia di accesso alla survey nazionale rivolta agli studenti AFAM. Esaurita la fase di raccolta, il portale si è evoluto in un ambiente di documentazione e disseminazione attiva. Attualmente, il sito ospita:

- la memoria storica delle attività: una sezione completa con tutti gli articoli e i report relativi ai seminari svolti;
- materiali di orientamento: le brochure degli eventi e i profili metodologici degli esperti coinvolti, messi a disposizione degli studenti come strumenti di primo supporto.

Il portale documenta inoltre le tappe del progetto attraverso una raccolta sistematica di articoli e report relativi ai singoli interventi. Questa

struttura permette di seguire l'evoluzione del percorso formativo e dei seminari, offrendo una testimonianza documentale delle attività svolte e del coinvolgimento dei diversi esperti.

La sua esistenza garantisce che il Support non sia rimasto un'esperienza chiusa, ma un percorso trasparente e accessibile a chiunque voglia approfondire le dinamiche della formazione musicale e del benessere.

### **Il riconoscimento istituzionale: la presentazione alla Camera dei deputati**

Un momento di cruciale rilevanza per la validazione del progetto è stato il riconoscimento istituzionale culminato nella presentazione ufficiale dei risultati presso la Camera dei deputati (2 dicembre 2025), a cura della prof.ssa Berti. In questa sede, il modello *MoSS-uMI* è stato presentato come un esempio virtuoso di "ecologia della formazione", sottolineando come l'inclusività e la salute psicofisica siano parametri imprescindibili per la sostenibilità sociale del settore artistico. Questo evento ha sancito il passaggio di Support da iniziativa locale a proposta di sistema per l'intero comparto AFAM, evidenziando l'importanza delle arti non solo come fine estetico, ma come strumento di benessere per la persona.

### **Orientamento e impatto sulla comunità accademica**

Le attività di orientamento rivolte agli studenti hanno mirato a de-costruire lo stigma legato al disagio psicologico in ambito musicale. Attraverso seminari di restituzione e materiali informativi, gli allievi sono stati orientati verso una nuova percezione della propria carriera, intesa come un percorso che richiede non solo eccellenza tecnica, ma anche consapevolezza emotiva. L'impatto del WP3 si misura dunque nella capacità di aver generato un cambiamento culturale all'interno dell'istituzione, dove il benessere è ora percepito come un diritto fondamentale dell'allievo e un dovere formativo dell'istituzione.

### 3. Conclusioni: l'eredità del progetto Support e le prospettive del modello *MoSS←uMI*

Il percorso tracciato attraverso i quattro Work Packages del progetto Support segna un punto di svolta fondamentale per l'Alta Formazione Artistica e Musicale in Italia. Il modello *MoSS←uMI* non si configura semplicemente come una risposta emergenziale al disagio psicofisico ma come la proposta di un nuovo paradigma educativo in cui il benessere non è l'alternativa all'eccellenza, ma il suo presupposto indispensabile.

In sintesi, le evidenze raccolte permettono di trarre tre conclusioni fondamentali:

- l'efficacia della multidisciplinarietà. La stretta collaborazione tra clinica, psicologia della performance e fisioterapia ha dimostrato che il musicista è un "atleta del gesto e delle emozioni". Solo un approccio integrato può fornire risposte efficaci alla complessità dello stress da prestazione. Il *MoSS←uMI* ha trasformato questa intuizione in un protocollo scientifico rigoroso e replicabile;
- sostenibilità e replicabilità. Attraverso la creazione dell'hub digitale e la sistematizzazione dei risultati in un framework teorico solido, il Conservatorio "Licinio Refice" lascia in eredità uno strumento pronto per essere adottato da altre istituzioni AFAM. La validazione ottenuta presso le sedi istituzionali (Camera dei deputati) conferma che la strada della "sostenibilità sociale della formazione artistica" è ormai tracciata;
- il superamento del mito della sofferenza. Forse il risultato più profondo del progetto è culturale. Attraverso i seminari e il caso studio della Propaganda Orchestra è stato decostruito il pregiudizio secondo cui l'eccellenza debba necessariamente passare attraverso il sacrificio della salute mentale. Il benessere, la naturalezza del gesto e la gestione consapevole del sé sono emersi come i veri motori della libertà espressiva e della longevità professionale.

In conclusione, il progetto Support dimostra che investire sull'infrastruttura emotiva degli studenti significa investire sulla qualità stessa dell'arte prodotta. Il modello *MoSS←uMI* resta ora a disposizione della comunità accademica come una buona pratica vivente, capace di trasformare i conservatori in luoghi dove il talento può fiorire in un ambiente sano, inclusivo e scientificamente supportato.

## Bibliografia

- Amitani, M., Amitani, H., Owaki, T., Monuki, T., Adachi, S., Kawazu, S., Fukumoto, T., Suzuki, H., Yoshimura, T., Mizuma, K., Nishida, Y., Watanabe, H., Hirose, M., Funakoshi, K., Ota, K., Murotani, K., & Asakawa, A. (2022). *The effect of mindfulness yoga in children with school refusal: A study protocol for an exploratory, cluster-randomized, open, standard care-controlled, multicenter clinical trial*. *Frontiers in Public Health*, 10.
- Baer, R. A. (Ed.). (2015). *Mindfulness-based treatment approaches: Clinician's guide to evidence base and applications*. Academic Press.
- Baiocchi, P. (2014). *Gestalt empowerment: Manuale per una rivoluzione culturale*. Safarà.
- Berti, L., Coppi, A., Santoboni, R., & Schietroma, S. (Eds.). (2025). *Musica, mente e corpo: Approcci, strategie e modelli applicativi per un paradigma integrato di formazione*. FrancoAngeli.
- Bradt, J., Dileo, C., Shim, M., & Radl, D. (2013). Music interventions for preoperative anxiety. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 6, CD006908. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD006908.pub2>
- Bruni, R. (2025). *Neurobiologia dello stress e protocolli mindfulness-based*. Report tecnico progetto Support.
- Pridy, C. B., Watt, M. C., Romero-Sanchiz, P., Lively, C. J., & Stewart, S. H. (2021). Reasons for listening to music vary by listeners' anxiety sensitivity levels. *Journal of Music Therapy*, 58(4), 463–492. <https://doi.org/10.1093/jmt/thab015>
- Kabat-Zinn, J. (2008). *Vivere momento per momento: Pratiche di consapevolezza*. Astrolabio Ubaldini.
- Neff, K. (2011). *Self-compassion: The proven power of being kind to yourself*. William Morrow.
- Rainone, A. (2012). La mindfulness: Il non fare, l'accettare e il fare consapevole. *Cognitivismo Clinico*, 9(2), 135–150.
- Zappella, M., Balzamino, B., Manieri, R., Cortes, M., Santucci, D., Di Stasio, E., Rizzuto, M., & Micera, A. (2021). Relaxation response in stressed volunteers: Psychometric tests and neurotrophin changes in biological fluids. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 655453. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.655453>
- Särkämö, T., Tervaniemi, M., Laitinen, S., Numminen, A., Kurki, M., Johnson, J. K., & Rantanen, P. (2014). Cognitive, emotional, and social benefits of regular musical activities. *The Gerontologist*, 54(4), 634–650. <https://doi.org/10.1093/geront/gnt100>
- Siegel, D. J. (2010). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being*. W. W. Norton & Company.

# Conclusioni

## Tra esiti e prospettive

*Immacolata Messuri*

Il volume ha dato voce ad alcune delle attività sviluppate all'interno del progetto SUPPORT e si è proposto di offrire un punto di osservazione su traiettorie di ricerca e di intervento ritenute significative per comprendere l'impianto complessivo del progetto. Le attività sviluppate hanno prodotto un insieme articolato di evidenze e di pratiche tra loro connesse. La raccolta e l'analisi dei dati hanno orientato la progettazione degli interventi, mentre le esperienze operative hanno contribuito a chiarire meglio i fenomeni osservati, delineando un quadro in cui ricerca e intervento si influenzano reciprocamente, rendendo più leggibile la complessità del benessere studentesco nei contesti universitari e AFAM. Questo intreccio si è costruito attraverso il confronto tra saperi differenti e grazie al contributo di soggetti portatori di molteplici esperienze e approcci, una pluralità all'interno della quale hanno preso forma ricerche e interventi.

Nel corso del progetto, il benessere si è progressivamente definito come una dimensione che attraversa i processi formativi evidenziando come le dinamiche emotive, relazionali e corporee siano intrecciate con l'apprendimento, con la performance e con la costruzione dell'identità personale e professionale. La popolazione studentesca coinvolta ha mostrato elementi comuni, legati alla condizione universitaria, insieme a tratti specifici che emergono con maggiore evidenza nei contesti artistici e performativi. Nei contesti AFAM, la dimensione performativa ha reso particolarmente evidente il rapporto tra esposizione al giudizio, gestione delle emozioni e qualità dell'esperienza formativa; nei contesti universitari, il legame tra carico di studio, motivazione e benessere psicologico ha restituito una complessità analoga ma declinata in forme differenti. In entrambe le direzioni, il benessere ha assunto un ruolo centrale nella possibilità di attraversare in modo sostenibile il percorso formativo.

Da questi affondi emergono alcune questioni che il progetto ha portato alla luce e che restano aperte. Tra queste si riconoscono l'esigenza di dare continuità agli interventi, la difficoltà di intercettare precocemente le situazioni di disagio e la necessità di strumenti più flessibili, capaci di adattarsi alla variabilità dei contesti e delle traiettorie individuali. Si aggiunge la richiesta di rafforzare il legame tra produzione di dati, interpretazione dei fenomeni e progettazione delle azioni, insieme alla possibilità di disporre di dispositivi stabili di osservazione nel tempo. Questi elementi delineano una direzione di sviluppo che il progetto ha reso visibile e che non può restare disattesa. L'esperienza maturata richiama l'esigenza di una maggiore strutturazione, di un ampliamento della scala di intervento e di un consolidamento delle pratiche attivate.

In questa prospettiva, quanto realizzato si configura come una base da cui ripartire: un insieme di conoscenze, dispositivi e relazioni che apre a ulteriori sviluppi e che lascia intravedere la possibilità di un lavoro capace di evolvere nel tempo, mantenendo al centro il benessere della popolazione studentesca come dimensione strutturale dei contesti formativi e come ambito di riflessione condiviso tra discipline, istituzioni e comunità educative, anche alla luce del percorso avviato e delle responsabilità assunte nella sua conduzione.

Immacolata Messuri  
Responsabile scientifica Support  
Università Telematica degli Studi IUL



*SUPPORT. Supporting Students' Understanding and Prevention Programs for Overall Relief and Thriving* documenta l'omonimo progetto finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca, dedicato alla promozione del benessere psicofisico della popolazione studentesca nei contesti universitari e dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica.

Il progetto ha coinvolto una rete di partner composta da università e istituzioni artistiche, dando forma a un percorso in cui ricerca e intervento si sono sviluppati in modo congiunto. Il confronto tra contesti, approcci e linguaggi differenti ha contribuito a mettere a fuoco il benessere come dimensione complessa che attraversa i processi formativi, in relazione alle dinamiche emotive, relazionali e all'esperienza formativa degli studenti.

Il volume si collega al convegno conclusivo, svoltosi nel dicembre 2025 presso l'Università Telematica degli Studi IUL, capofila del progetto, e restituisce la pluralità di contributi che hanno caratterizzato il progetto, i quali, nel loro insieme, articolano e mettono in relazione esperienze di intervento, analisi dei processi emotivi e formativi e riflessioni sui contesti artistici, delineando una lettura articolata del benessere nei contesti formativi.

I contributi qui pubblicati offrono elementi utili per sostenere e sviluppare pratiche e interventi rivolti alla popolazione studentesca, delineando al tempo stesso possibili direzioni di lavoro e di consolidamento nel tempo, in cui il benessere si configura come dimensione strutturale dei contesti formativi.

Il volume è stato realizzato con il finanziamento del Ministero dell'Università e della Ricerca nell'ambito dell'Avviso Proben.

Università Telematica degli Studi IUL, segreteria: 055/2380568

[www.ledizioni.it](http://www.ledizioni.it)