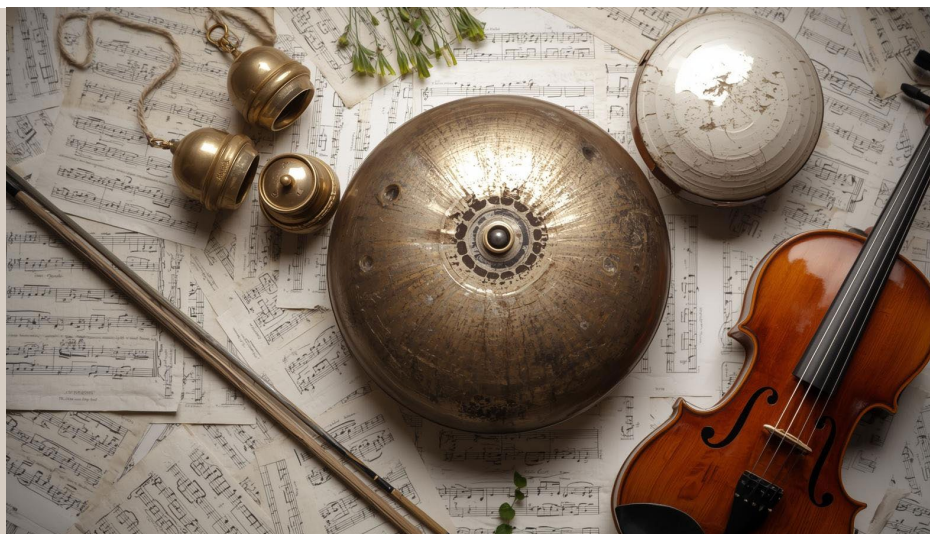




Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Conservatorio
Licio Refice
Frosinone



Mente e corpo

Approcci, strategie e modelli applicativi per un
paradigma integrato di formazione nei Conservatori
e nelle Università nell'ambito del progetto
“Supporting Students’ Understanding and
Prevention Programs for Overall Relief and Thriving”

A cura di
Luigia Berti, Antonella Coppi,
Riccardo Santoboni, Sara Schietroma



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Mente e corpo

Approcci, strategie e modelli applicativi per un
paradigma integrato di formazione nei Conservatori e
nelle Università nell'ambito del progetto
"Supporting Students' Understanding and
Prevention Programs for Overall Relief and Thriving"

A cura di

Luigia Berti, Antonella Coppi,
Riccardo Santoboni, Sara Schietroma

FrancoAngeli 

Il volume è stato realizzato con il finanziamento del Ministero dell'Università e della Ricerca nell'ambito dell'Avviso PRO-BEN, all'interno del progetto 'Supporting Students' Understanding and Prevention Programs for Overall Relief and Thriving' – ID progetto PROBEN_0000012.

Soggetto capofila
Università Telematica degli Studi IUL, Firenze

Unità locale
Conservatorio di Musica 'Licinio Refice' di Frosinone
Viale Michelangelo, 23 – 03100 Frosinone
Tel. 0775 840060
www.conservatoriofrosinone.it

Il volume è stato sottoposto a referaggio in doppio cieco all'interno di un comitato scientifico composto da: Lavinia Bianchi, Michele Biasutti, Michele Cagol, Paolo Caneva, Giovanna Carugno, Gabriele Cosmi, Giuseppe Curcio, Liliana Dozza, Katia Fontana, Gianni Ginesi, Lee Higgins, Andrzej Karalow, Silvano Manganaro, Linda Marcel, Gianni Nuti, Francisco Martín Quintero, Sara Schietroma, Paolo Sullo, Ines Tedesco.

Segreteria di redazione: Sabrina Lucilla Barone, Carla Cardinaletti, Domenico Maria Costantini, Guglielmo del Sante, Debora Tringali.

Isbn e-book Open Access: 9788835184164

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Prefazione , di <i>Luigia Berti, Antonella Coppi e Riccardo Santoboni</i>	»	11
Bibliografia	»	16

Parte Prima. Fondamenti e genesi del progetto

1. Il progetto PRO-BEN nel comparto AFAM: la genesi di un'urgenza formativa , di <i>Riccardo Santoboni</i>	»	21
1.1. Introduzione. La genesi di un'urgenza formativa	»	21
1.2. L'integrazione del benessere nel curriculum accademico: vantaggi strategici	»	22
1.3. Dalla gestione del talento alla cura dell'individuo: la prevenzione strutturale	»	24
1.4. Specificità del contesto AFAM: la relazione diadica e il musicista come atleta d'élite	»	24
1.5. Le linee guida e l'architettura del piano strategico	»	26
1.6. Conclusioni	»	28
Bibliografia	»	28
2. Arte, studenti, prevenzione e sostegno: azioni e interventi didattici e formativi per il benessere generale e la crescita artistica , di <i>Antonella Coppi</i>	»	30
2.1. Introduzione	»	30
2.2. Psicologia positiva e benessere formativo	»	31
2.3. L'arte come dispositivo di prevenzione primaria del disagio scolastico	»	34
2.4. Arte, trauma e resilienza: il contributo delle neuroscienze	»	35

2.5. La Ricerca	»	36
2.6. Conclusioni	»	41
Bibliografia	»	43
3. Le azioni del Conservatorio “L. Refice” di Frosinone: una sfida in quattro mosse per i musicisti <i>emerging adults</i>, di <i>Luigia Berti</i>	»	46
3.1. Introduzione: la parabola emotiva dell’artista	»	46
3.2. Un approccio multidimensionale in quattro work package	»	47
3.3. WP1. La mappatura del bisogno. Le testimonianze come strumento diagnostico e fondamento della ricerca	»	48
3.4. WP2. Protocolli e strategie per la toolbox	»	49
3.5. WP3. <i>Breakout area</i> . Gli spazi detox del “bene-stare”	»	50
3.6. WP4. Disseminazione e sostenibilità	»	51
3.7. Conclusioni	»	52
Bibliografia	»	53

Parte Seconda. Strumenti per la regolazione emotiva

4. Gestalt empowerment. Gestire le emozioni, di <i>Paolo Baiocchi</i>	»	57
4.1. Parte prima: la performance come problema pedagogico	»	57
4.2. Sistema sociale di appartenenza e vulnerabilità all’esposizione	»	58
4.3. La vergogna come emozione sociale primaria	»	58
4.4. Esibirsi nel branco: tensione tra affermazione e rischio	»	58
4.5. Regolazione neurobiologica e costruzione pedagogica	»	59
4.6. L’inibizione dell’azione e costruzione di significato	»	59
4.7. Flow e regolazione attentiva	»	60
4.8. Il codice mentale di registrazione e il sistema motivazionale mesolimbico	»	60
4.9. Memoria positiva e costruzione dell’autostima	»	61
4.10. Esposizione sociale, inibizione evoluzionistica e spazio simbolico	»	61
4.11. Conclusioni	»	62
4.12. Nota metodologica	»	62
Bibliografia	»	63

5. L'ascolto consapevole: <i>mindfulness</i> e <i>self-compassion</i> per il benessere e la gestione dello stress, di Rosa Bruni	»	64
5.1. Introduzione	»	64
5.2. Stress, regolazione emotiva e <i>mindfulness</i> nei musicisti in formazione	»	66
5.3. Il corpo che sente: interocezione e consapevolezza sensoriale	»	69
5.4. La voce del critico interiore e la voce della <i>self-compassion</i>	»	70
5.5. Ascoltare gli altri per ritrovare se stessi: sintonizzazione e performance	»	74
5.6. Conclusioni	»	75
Bibliografia	»	76
 6. L'importanza del mindset come strumento di crescita, di Maurizio Rizzuto	»	79
6.1. Introduzione. Il mindset di crescita	»	79
6.2. La teoria polivagale	»	81
6.3. L'apporto della psicologia positiva: la gratitudine	»	82
6.4. Integrazione teorica: corpo, mente e relazioni	»	84
6.5. Protocollo breve per l'autoregolazione (5-10 minuti)	»	86
6.6. Limiti teorici e pratici	»	86
6.7. Conclusioni	»	87
Bibliografia	»	88
 7. Psicologia della performance e mental training per i musicisti, di Giuseppe Gentile	»	90
7.1. Introduzione: salute, benessere e performance	»	90
7.2. La performance ottimale	»	91
7.3. L'ansia da performance musicale: nemica o alleata?	»	91
7.4. Il contesto formativo: tra eccellenza e pressione	»	93
7.5. Mental training: allenare le abilità mentali	»	94
7.6. La performance come obbligo	»	95
7.7. Focus sul processo e <i>flow</i>	»	95
7.8. <i>Mindfulness</i>	»	96
7.9. Le visualizzazioni	»	97
7.10. Perfezionismo e gestione dell'errore	»	97
7.11. Conclusioni	»	99
Bibliografia	»	99

Parte Terza. Corpo, strumento e pratiche esperienziali

8. Dalla batteria all'handpan tra sperimentazione, tecnica e sensibilità , di <i>Federico Capodiferro</i>	»	103
8.1. Introduzione	»	103
8.2. Storia e genesi dell'handpan	»	104
8.3. Principi tecnici e linguaggio musicale dell'handpan	»	104
8.4. Conclusioni	»	109
 9. Lo strumento-corpo. Aver cura di sé , di <i>Simone Carbonardi, Camilla Refice</i>	»	110
9.1. Introduzione	»	110
9.2. Le patologie del sistema muscolo-scheletrico nel musicista: stato dell'arte	»	111
9.3. Il programma di prevenzione primaria	»	113
9.4. Protocollo di rilassamento o body scan	»	117
9.5. Protocollo di meditazione	»	118
9.6. Conclusioni	»	124
Bibliografia	»	124
 10. Uno studio di caso: Diego Bianchi e la Propaganda Orchestra , di <i>Marcella Sullo</i>	»	126
10.1. Introduzione	»	126
10.2. La giornata al Conservatorio: cronaca di un incontro	»	126
10.3. Conclusioni	»	132

Parte Quarta. La ricerca

11. Premesse teoriche. Dal mindset al capitale psicologico , di <i>Luigia Berti e Sara Schietroma</i>	»	135
11.1. Introduzione	»	135
11.2. L'ansia da prestazione	»	135
11.3. Il mindset di crescita	»	139
11.4. Il capitale psicologico	»	141
11.5. L'intelligenza emotiva e la capacità di autoregolazione	»	145

12. Metodologia del campionamento , di <i>Antonio Diroma</i>	»	148
12.1. Introduzione	»	148
12.2. Disegno generale della ricerca	»	149
12.3. Popolazione di riferimento e unità di analisi	»	149
12.4. Accesso, consenso, criteri minimi di inclusione e campionamento	»	150
12.5. Procedura di somministrazione e norme etiche	»	151
12.6. Caratteristiche del campione	»	151
12.7. Strumenti di rilevazione	»	155
12.8. Formati di risposta e livelli di misura	»	156
13. Analisi dei dati , di <i>Luigia Berti, Antonio Diroma, Riccardo Santoboni e Sara Schietroma</i>	»	157
13.1. Introduzione	»	157
13.2. I risultati	»	157
13.3. Discussione dei risultati per aree di indagine	»	162
Bibliografia	»	170

Parte Quinta: MoSS←uM, verso la costruzione di un modello

14. Introduzione al modello: i principi fondamentali, le implicazioni , di <i>Sara Schietroma</i>	»	175
14.1. Introduzione	»	175
14.2. Definizione e caratteristiche dimensionali del benessere	»	175
14.3. Inquadramento epistemologico: dal welfare riparativo all'infrastruttura pedagogica	»	184
14.4. I tre pilastri concettuali del MoSS←uM	»	184
14.5. Una survey multidimensionale per un contesto formativo complesso	»	186
Bibliografia	»	194
15. La metodologia di applicazione, la replicabilità, sviluppi futuri e direzioni di ricerca , di <i>Luigia Berti e Riccardo Santoboni</i>	»	196
15.1. L'équipe di ricerca, l'attivazione dei percorsi esperienziali e la ricalibrazione strategica dei modelli didattici	»	196
15.2. Il potenziamento e la stabilizzazione del capitale psicologico	»	198

15.3. Protocolli applicativi e validazione sul campo: l'integrazione dei tre macro-approcci	»	200
15.4. Replicabilità del modello, sostenibilità e scalabilità tecnologica	»	202
15.5. Sviluppi prospettici e linee di ricerca: verso l'istituzionalizzazione di un modello sistemico di welfare studentesco	»	203
15.6. Conclusioni	»	204
Bibliografia	»	205
 Postfazione. Educare l'artista, custodire la persona, di		
<i>Sabrina Lucilla Barone e Debora Tringali</i>	»	207
Bibliografia	»	211

Prefazione

di *Luigia Berti, Antonella Coppi e Riccardo Santoboni*

Il volume che il lettore si accinge a sfogliare non è soltanto la sintesi di un progetto di ricerca, ma rappresenta l'approdo di una riflessione profonda sulla natura stessa della formazione musicale superiore in Italia. Il progetto PRO-BEN, Promozione del Benessere, nato sotto l'egida del Ministero dell'Università e della Ricerca, ha trovato nel Conservatorio "L. Refice" di Frosinone un terreno fertile per scardinare un paradigma pedagogico secolare: quello che vede il sacrificio e il conseguente stato di malessere psicofisico come elementi ineludibili, se non addirittura nobilitanti, del talento artistico.

L'urgenza di questo intervento è emersa con forza dall'osservazione diretta delle aule. Gli studenti e le studentesse di oggi, appartenenti alla generazione degli *emerging adults*, si trovano ad affrontare un mercato del lavoro estremamente competitivo con strumenti emotivi spesso fragili. La sfida come docenti e responsabili della formazione professionale nella fascia universitaria del segmento dell'istruzione superiore è stata quella di chiedersi come l'istituzione potesse farsi carico non solo della preparazione tecnica e artistica della popolazione studentesca, ma della loro integrità come persone, sostenendo lo sviluppo di un ambiente favorevole a tale crescita. Da questa domanda è nata un'architettura metodologica complessa, che ha unito la statistica alla clinica, la pedagogia alla biomeccanica, conflueno nel modello MoSS←uM, Modello di Supporto Studenti di Musica.

Il benessere, in queste pagine, non viene trattato come un concetto astratto o un servizio assistenziale accessorio, bensì come una vera e propria infrastruttura emotiva sostanziale all'apprendimento, alla valorizzazione dei propri talenti, all'autorealizzazione, e dunque indispensabile per la longevità professionale di chiunque scelga di fare della musica la propria vita. Come ha documentato la letteratura internazionale sul benessere accademico, le condizioni di malessere psicologico, ansia da prestazione e disagio relazionale incidono negativamente non soltanto sulla qualità della vita degli stu-

denti, ma sulla stessa qualità degli apprendimenti e dei processi creativi (Hasscher, 2010; Kenny, 2011). Riconoscere il benessere come dimensione costitutiva della qualità formativa, e non come aggiunta opzionale alla missione istituzionale, è il presupposto teorico e politico dal quale il progetto PRO-BEN ha preso le mosse.

Il Ministero dell'Università e della Ricerca ha emanato un Avviso pubblico, denominato PRO-BEN, specificamente dedicato alla promozione del benessere psicofisico e al contrasto ai fenomeni di disagio psicologico ed emotivo della popolazione studentesca nei contesti universitari e AFAM. Tale avviso rappresenta un segnale normativo e politico di significativa portata: esso riconosce, in sede istituzionale, che il benessere degli studenti non è un aspetto marginale della missione delle istituzioni di alta formazione, ma una dimensione costitutiva della qualità formativa che merita risorse, approcci sistematici e fondamento scientifico (OECD, 2015).

In risposta a questo bando PRO-BEN, l'Università Telematica degli Studi IUL costituitasi come capofila, ha promosso la costituzione di una cordata istituzionale che ha riunito dieci partner, quattro Conservatori di musica, un'Accademia di Belle Arti, una Scuola di teatro musicale e tre università telematiche, attorno al progetto denominato SUPPORT, *Supporting Students' Understanding and Prevention Programs for Overall Relief and Thriving*. Il titolo del progetto declina con precisione il proprio orientamento pedagogico: non si tratta soltanto di sostenere gli studenti in difficoltà, ma di promuovere attivamente la loro comprensione di sé, di offrire strumenti strutturati di prevenzione e di puntare al sollievo dal disagio e al fiorire come condizione positiva e attivamente perseguita di benessere integrale. Questa articolazione concettuale rispecchia il modello PERMA elaborato da Seligman (2011), che identifica nel *flourishing* l'orizzonte autentico di ogni intervento orientato al benessere, ben al di là della mera assenza di patologia.

Il progetto SUPPORT si colloca all'intersezione tra due istanze di crescente rilevanza nel panorama dell'alta formazione italiana: la promozione del benessere psicofisico degli studenti e la prevenzione dei fenomeni di disagio psicologico ed emotivo che interessano, con intensità specifica, le popolazioni studentesche dei percorsi universitari e di Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM). Si tratta, per molti versi, di un'esperienza pionieristica nel panorama italiano: per la prima volta, istituzioni afferenti a sistemi formativi distinti costruiscono un'alleanza organica finalizzata al benessere integrale dei propri studenti, riconoscendo in tale obiettivo una dimensione costitutiva, e non accessoria, della qualità formativa (Seligman, 2011).

La scelta di costruire un'alleanza istituzionale così eterogenea non è casuale, ma risponde a una precisa consapevolezza pedagogica che affonda le sue radici nella tradizione della pedagogia dell'esperienza inaugurata da John

Dewey (1938) e successivamente declinata nella prospettiva dei contesti di alta formazione artistica. Il benessere degli studenti che frequentano i percorsi del sistema AFAM, riformato dalla Legge 21 dicembre 1999, n. 508, non può essere affrontato con gli stessi strumenti elaborati per la formazione universitaria generalista, né con quelli sviluppati per la scuola secondaria ad indirizzo artistico.

Esso richiede un approccio pedagogicamente fondato, che tenga conto delle peculiarità formative, relazionali ed emotive di chi ha scelto di costruire la propria identità professionale attorno a una pratica artistica, e che sappia integrare la dimensione tecnico-disciplinare con quella del benessere psicofisico, della crescita personale e della consapevolezza di sé come artisti e come soggetti in formazione. Come ha argomentato Eisner (2002, p. 4), la formazione artistica non educa soltanto competenze estetiche, ma sviluppa forme di intelligenza e di presenza al mondo che investono la persona nella sua interezza e che i sistemi formativi hanno il dovere di coltivare con consapevolezza e intenzione.

Nella prospettiva dei curatori, il musicista va reintrodotto come un atleta della mente: un professionista la cui eccellenza artistica non può prescindere dalla salute psicofisica, dalla gestione consapevole dello stress e dalla sostenibilità della performance nel lungo periodo. Come ha osservato Tafuri (2018, p. 43), il processo di accademizzazione del sistema AFAM ha il merito indiscutibile di aver riconosciuto il valore accademico della formazione artistica, ma ha anche introdotto logiche valutative e burocratiche proprie dell'università generalista che non sempre si adattano alle specificità dei percorsi artistici e possono generare nuove forme di disagio quando non sono accompagnate da una riflessione pedagogica adeguata. Il progetto SUPPORT si propone esattamente di colmare questo vuoto riflessivo.

La composizione della cordata del progetto SUPPORT riflette una precisa volontà progettuale: costruire un modello di intervento che abbia validità e trasferibilità in contesti istituzionali diversificati, sia per tipologia formativa sia per collocazione geografica, con istituzioni del Centro, del Sud e del Nord Italia. Tale diversità non è semplicemente una caratteristica strutturale del partenariato, ma una scelta metodologicamente fondata: come sottolinea Wenger (1998) nella sua teoria delle comunità di pratica, la ricchezza di prospettive e di competenze che emerge dall'incontro tra soggetti istituzionali differenti genera forme di conoscenza e di innovazione che nessun singolo attore sarebbe in grado di produrre in modo isolato.

La rete vede l'Università Telematica degli Studi IUL nel ruolo di capofila con funzioni di coordinamento scientifico e gestionale, affiancata da nove istituzioni partner: l'Accademia di Belle Arti di Frosinone, con un pro-

gramma specifico nel campo delle arti visive e delle pratiche corporee e performative; quattro Conservatori di musica, il Conservatorio “L. Refice” di Frosinone, il Conservatorio “Tito Schipa” di Lecce, il Conservatorio “Vecchi Tonelli” di Modena e il Conservatorio Statale “Peri-Merulo” di Reggio Emilia e Castelnovo ne’ Monti; la Scuola Teatro Musicale; e tre atenei telematici, l’Università Telematica Pegaso, l’Università Telematica San Raffaele e Universitas Mercatorum. I dati raccolti in contesti così differenziati consentono analisi comparative e la messa a punto di un modello pedagogico realmente adattabile alle specificità dei diversi ambienti formativi, senza perdere la coerenza della propria cornice teorica e metodologica.

La condivisione dei protocolli di ricerca, la comparazione dei dati tra contesti diversi e lo scambio di pratiche e di competenze tra istituzioni di tipologia differente producono una ricchezza di prospettive che arricchisce l’intero progetto e ne garantisce la trasferibilità. La costruzione di reti stabili tra istituzioni di alta formazione artistica e universitaria, orientate alla ricerca e all’innovazione pedagogica, risponde a una delle esigenze più urgenti di un sistema che, a oltre venticinque anni dall’avvio della riforma, fatica ancora a trovare le forme organizzative e culturali adeguate alla propria nuova identità accademica.

L’opera è strutturata per accompagnare il lettore attraverso le diverse fasi dell’esplorazione condotta nell’ambito di PRO-BEN con particolare attenzione alle azioni messe in campo dal Conservatorio di Frosinone e dall’Università IUL. Dalle premesse strategiche e teoriche, che inquadrano il musicista come un atleta della mente, si passa all’analisi dei dati raccolti sul campo, per arrivare infine alla proposta di un modello operativo replicabile. Nel primo capitolo, Riccardo Santoboni analizza la dimensione strategica del piano, ridefinendo la figura del musicista e affrontando la necessità di superare i modelli didattici tradizionali per approdare a una gestione consapevole dello stress e della performance, intesi come pilastri di una nuova sostenibilità professionale nel comparto AFAM.

I temi affrontati riguardano aspetti pedagogici e sociali, inquadrando il benessere non come un servizio isolato, ma come un elemento trasversale della formazione accademica: il focus si sposta sulla centralità della persona e sulla responsabilità educativa delle istituzioni nel promuovere percorsi di crescita equilibrati e inclusivi, nel quadro più ampio della riflessione sulla qualità dei contesti di alta formazione e sulla responsabilità pedagogica delle istituzioni nei confronti dei soggetti in formazione che le abitano (Mortari, 2015).

Vengono inoltre approfondite la mappatura dei bisogni e la sperimentazione sul piano musicoterapico e psicologico, evidenziando il ruolo della ricerca-azione nella costruzione del modello MoSS-uM e riconoscendo nel benessere psicofisico un parametro di qualità dell’Alta Formazione Musicale contemporanea.

Infine, l'analisi dei risultati e delle evidenze qualitative raccolte nelle diverse istituzioni partner consente di identificare alcune condizioni determinanti per l'efficacia del modello SUPPORT. La prima e fondamentale riguarda la qualità della competenza dei conduttori delle pratiche: le attività di pratiche corporee performative, yoga, meditazione, *mindfulness* e ascolto del sé richiedono professionisti specificamente formati, capaci non soltanto di trasmettere le tecniche, ma di creare quello spazio relazionale sicuro in cui l'esperienza autentica diventa possibile. Come ha mostrato la ricerca di Mortari (2003) sull'apprendimento dall'esperienza, la qualità di un percorso formativo non dipende soltanto dai contenuti proposti, ma in misura determinante dalla qualità della presenza dell'adulto che lo conduce e dalla sua capacità di creare le condizioni relazionali in cui il soggetto in formazione può rischiare, sbagliare e crescere. Il contributo della professoressa Siciliano all'Accademia di Belle Arti di Frosinone costituisce un esempio eloquente di come la qualità del progetto sia inseparabile dalla qualità pedagogica della persona che lo anima (Siciliano, 2025).

La seconda condizione riguarda la continuità e la progressività del percorso: le pratiche attivate nel progetto SUPPORT non producono i loro effetti più significativi nelle prime sedute, ma nel corso di un percorso che consente la graduale familiarizzazione, la costruzione di un clima di fiducia nel gruppo e l'approfondimento progressivo della propria esperienza interiore. Interventi episodici o frammentati non consentono di attivare quei processi di trasformazione profonda che costituiscono l'obiettivo pedagogico centrale. Questa osservazione è coerente con quanto la ricerca sull'apprendimento esperienziale ha documentato a proposito della necessità di tempi distesi e di continuità per lo sviluppo di competenze riflessive e di cambiamenti durevoli nelle disposizioni cognitive ed emotive dei soggetti (Kolb, 1984; Mezirow, 1991). La terza condizione è la coerenza tra le diverse componenti dell'intervento: le pratiche corporee, quelle contemplative, quelle metacognitive e quelle artistiche si potenziano reciprocamente soltanto quando sono progettate e implementate in modo integrato, con una chiara consapevolezza pedagogica delle connessioni tra le diverse dimensioni dell'esperienza.

La ricerca è ancora nella sua fase iniziale e i dati qui presentati necessitano di essere analizzati e implementati anche su piani e contesti differenti. Il progetto SUPPORT si auspica possa trovare nuove occasioni di ampliamento in forma longitudinale, analizzando in profondità quanto emerso fino a ora, approfondendo le differenze tra le diverse tipologie di pratiche in termini di efficacia specifica sulle diverse dimensioni del benessere e verificando la stabilità degli effetti nel tempo. Tali sviluppi consentiranno di sotto-

porre il modello a una verifica empirica più robusta e di contribuire, con maggiore solidità, al dibattito pedagogico internazionale sui dispositivi formativi per il benessere degli studenti di alta formazione artistica e universitaria.

Ringraziamo i partner, i ricercatori e gli studenti che hanno reso possibile l'attivazione e il successo del progetto Support di PRO-BEN, augurandoci che questo testo possa rappresentare un punto di partenza, o comunque un contributo utile a inaugurare una nuova stagione dei Conservatori italiani, una fase inedita in cui l'eccellenza artistica e la salute della persona siano finalmente riconosciute come due facce della stessa, preziosa, medaglia.

Bibliografia

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company. (Trad. it.: Arte come esperienza. Aesthetica, 2007)
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Hascher, T. (2010). Learning and emotion: Perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal*, 9(1), 13–28.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Legge 21 dicembre 1999, n. 508. Riforma delle Accademie di belle arti, dell'Accademia nazionale di danza, dell'Accademia nazionale di arte drammatica, degli Istituti superiori per le industrie artistiche, dei Conservatori di musica e degli Istituti musicali pareggiati. *Gazzetta Ufficiale* n. 2 del 4 gennaio 2000.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard. (Trad. it.: *Fenomenologia della percezione*. Il Saggiatore, 2003).
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Carocci.
- Mortari, L. (2015). *La pratica della cura*. Mondadori Education.
- MUR. (s.d.). *Avviso PRO-BEN per la promozione del benessere psicofisico e il contrasto ai fenomeni di disagio psicologico ed emotivo della popolazione studentesca*. D.D. n. 729. Ministero dell'Università e della Ricerca.
- OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>.
- Rosenberg, M. B. (2003). *Nonviolent communication: A language of life*. Puddle-Dancer Press.
- Schlaug, G. (2015). Musicians and music making as a model for the study of brain plasticity. *Progress in Brain Research*, 217, 37–55. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2014.11.020>.

- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Siciliano, M. C. (2025). *Pratiche corporee, meditazione e ascolto del sé per il benessere degli studenti AFAM: documentazione del percorso SUPPORT all'Accademia di Belle Arti di Frosinone*. La Scuola Oggi. <https://www.lascuolaoggi.it>.
- SUPPORT – Supporting Students' Understanding and Prevention Programs for Overall Relief and Thriving. (s.d.). Progetto finanziato dal MUR nell'ambito dell'Avviso PRO-BEN. CUP Master G53C24000350001, codice PRO-BEN_0000012. Capofila: Università Telematica degli Studi IUL.
- Tafari, J. (2018). L'educazione musicale tra scuola, università e conservatorio. In A. Nardi (Ed.), *Pedagogia della musica in Italia*. FrancoAngeli.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Parte Prima.

Fondamenti e genesi del progetto

1. Il progetto PRO-BEN nel comparto AFAM: la genesi di un'urgenza formativa

di *Riccardo Santoboni*

1.1. Introduzione: la genesi di un'urgenza formativa

L'identificazione di una necessità strategica all'interno del comparto dell'Alta Formazione Artistica e Musicale (AFAM) non nasce da un'astrazione speculativa, bensì da una rigorosa rilevazione empirica condotta nelle aule e nelle sale da concerto. Per decenni, il modello pedagogico musicale si è strutturato attorno all'esclusiva "trasmissione del sapere tecnico", ignorando spesso le variabili psicofisiche che intercorrono tra l'apprendimento e la performance. Il progetto PRO-BEN si inserisce in questa lacuna, riconoscendo che la salute dello studente non è un elemento accessorio o esterno al successo artistico, ma la sua stessa condizione necessaria.

In questo scenario, il Conservatorio di Musica "L. Refice" di Frosinone ha intercettato un mutamento profondo nella coorte degli studenti attuali, definiti in letteratura come *emerging adults*. Si tratta di una fase della vita caratterizzata da una spiccata vulnerabilità, in cui le pressioni per un inserimento professionale rapido e competitivo si scontrano con la fragilità di un equilibrio psico-emotivo ancora in formazione. Dinanzi a questo contesto, l'urgenza formativa si manifesta sotto forma di una domanda silenziosa: come può l'istituzione garantire l'eccellenza senza compromettere l'integrità della persona?

PRO-BEN sostiene che un approccio scientifico alla gestione dello stress e della postura non solo previene l'abbandono accademico (drop-out), ma potenzia qualitativamente il risultato estetico della performance.

Sotto il profilo istituzionale, questa evoluzione risponde alle linee guida europee sull'istruzione superiore, che invitano le università e i centri di alta formazione a dotarsi di servizi di supporto che vadano oltre il mero tutoraggio didattico. Il piano diventa quindi un atto di responsabilità civile del Conservatorio: investire in PRO-BEN significa riconoscere al musicista lo status di "professionista della salute di sé", capace di gestire il proprio strumento

corporeo e mentale con la stessa perizia con cui domina lo strumento musicale. Questa consapevolezza ha guidato la selezione dei partner e dei professionisti coinvolti, con l'obiettivo di creare un protocollo replicabile a livello nazionale, capace di elevare gli standard dell'intera rete AFAM.

1.2. L'integrazione del benessere nel curriculum accademico: vantaggi strategici

L'integrazione strutturale delle tematiche del benessere all'interno dei percorsi di studio AFAM non deve essere intesa come un'aggiunta ancillare o un mero supporto psicologico esterno, bensì come una revisione profonda del curriculum formativo. In un contesto dove lo studente è chiamato a performance di altissimo livello, la separazione tra competenza tecnica e salute psicofisica appare oggi come un anacronismo didattico. Inserire il benessere nel nucleo del percorso accademico significa riconoscere che l'efficacia dell'apprendimento musicale è direttamente proporzionale allo stato di equilibrio del discente (Coppi, 2026).

I vantaggi di questa integrazione sono molteplici e toccano diverse sfere della vita accademica:

Ottimizzazione della performance artistica: la letteratura scientifica internazionale dimostra come la gestione consapevole del corpo e del controllo emotivo riduca drasticamente l'incidenza della Music Performance Anxiety (MPA). L'ansia da prestazione musicale non è una debolezza caratteriale del discente, ma un fenomeno complesso che coinvolge dimensioni cognitive, affettive e comportamentali (Kenny, 2011). Un ambiente formativo eccessivamente orientato al giudizio può esacerbare tali manifestazioni, rendendo necessario un intervento istituzionale che fornisca protocolli validati (Papa-georgi et al., 2008). Il piano PRO-BEN trasforma l'esperienza del palcoscenico da fonte di logoramento a momento di realizzazione artistica consapevole, permettendo allo studente di convertire l'ansia in energia creativa, migliorando la qualità del suono e la capacità interpretativa.

Riduzione del drop-out accademico: molti abbandoni precoci nei Conservatori non sono dovuti a mancanza di talento, ma a un sovraccarico da stress che sfocia nel burnout (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Un piano strategico che preveda spazi curriculari dedicati all'ascolto di sé e alla gestione del carico di studio funge da potente fattore di ritenzione, salvaguardando il capitale umano dell'istituzione.

Sostenibilità della carriera nel lungo periodo: formare un musicista significa prepararlo per una carriera che durerà decenni. Integrare l'ergonomia posturale e il mental training (Surian, 2021) fin dai primi anni di corso significa

dotare l'artista di quegli strumenti di "manutenzione" necessari a prevenire patologie professionali croniche, garantendo una longevità lavorativa altrimenti messa a rischio.

Sviluppo delle Soft Skills: il benessere nel curriculum favorisce lo sviluppo di competenze trasversali come la resilienza, l'autoefficacia e la gestione del conflitto (specialmente nella musica d'insieme), abilità oggi fondamentali per l'inserimento nel mercato del lavoro globale (Carlotto, 2015).

In questa prospettiva, l'azione del Conservatorio "L. Refice" si configura come una risposta tempestiva e lungimirante alle recenti istanze promosse dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR). L'Istituzione ha saputo intercettare l'attenzione ministeriale rivolta alla tutela del benessere psicofisico degli studenti, trasformando tale indirizzo in una risorsa strategica. Nello specifico, il progetto PRO-BEN (codice GEA 2E0D1E35) si inserisce organicamente nel quadro delle azioni di supporto alla popolazione studentesca finanziate ai sensi del D.D. n. 1159 del 25 luglio 2023¹.

Lungi dal limitarsi a una visione puramente teorica, il Conservatorio ha declinato queste direttive e la sinergia con l'Ateneo capofila (IUL) in un'offerta formativa concreta e multidisciplinare: una serie di attività seminariali e laboratoriali che spaziano dalla gestione consapevole del sé alla cura del corpo tramite discipline come lo yoga, la *mindfulness* e il controllo emozionale.

Il progetto ha integrato tali pratiche con un rigoroso approccio scientifico, basato sulla somministrazione di test clinici e metodologie di analisi dei dati specificamente calibrate sui curricula dei musicisti. Non si tratta di interventi isolati, ma di una vera e propria «ecologia della formazione» (Coppola, 2025) dove il dato statistico e la ricerca-azione guidano l'intervento pedagogico. Il vantaggio competitivo per lo studente risiede nella capacità di abitare il palcoscenico con una presenza integrale, in cui la tecnica virtuosistica è sostenuta da una struttura psicofisica solida, monitorata e consapevole. Questo approccio eleva il rango del Conservatorio da luogo di istruzione a centro di ricerca d'eccellenza sulla salute dell'artista, ponendosi come punto di riferimento nazionale.

¹. Il progetto PRO-BEN (PROmozione del BENessere), presentato dal Soggetto Capofila Università Telematica degli Studi IUL in risposta all'Avviso MUR n. 1159/2023, vede la partecipazione di un partenariato multidisciplinare che include diverse Istituzioni AFAM tra le quali il Conservatorio "L. Refice" di Frosinone, l'Accademia di Belle Arti di Frosinone e i Conservatori di Lecce e di Modena. L'iniziativa mira a strutturare protocolli di prevenzione del disagio psicologico-emotivo specificamente calibrati sulle esigenze della popolazione studentesca universitaria e AFAM.

1.3. Dalla gestione del talento alla cura dell'individuo: la prevenzione strutturale

L'approccio del progetto PRO-BEN segna un punto di rottura necessario con la tradizione pedagogica musicale, distaccandosi nettamente dalla logica del "supporto emergenziale" per approdare a quella della "prevenzione strutturale". Storicamente, l'istituzione accademica è intervenuta sul malessere dello studente quasi esclusivamente in presenza di crisi manifeste – siano esse di natura fisica (come l'infortunio funzionale) o psicologica (come il blocco da performance). PRO-BEN ribalta questo schema: il benessere non è l'assenza di patologia, ma una condizione di equilibrio dinamico che va costruita e preservata prima che il disagio si manifesti (Goldwurm, 2010).

È opportuno sottolineare la ratio politica dell'intervento, che mira a trasformare radicalmente la percezione del Conservatorio: da luogo di selezione e pressione agonistica a ecosistema di benessere. Lo studio della musica, per sua natura totalizzante, deve essere percepito come un autentico percorso di fioritura umana. Sebbene i capitoli successivi di questo volume approfondiranno le singole metodologie psicologiche, le tecniche somatopsichiche e le esperienze sul campo, il piano strategico qui delineato si pone l'obiettivo di "bonificare" l'ambiente formativo alla radice.

La necessità di un piano organico risiede proprio nella volontà di creare una rete di protezione che non sia limitata al solo rapporto docente-allievo, ma che coinvolga l'intera comunità educante. Prevenzione strutturale significa, dunque, definire nuovi standard di salute applicabili all'intero comparto artistico nazionale. In questo senso, la cura dell'individuo diventa un prerequisito per la qualità del talento: un musicista consapevole delle proprie risorse fisiche ed emotive è un artista più libero, più resiliente e, in ultima analisi, capace di una comunicazione estetica più profonda. Il modello di intervento, operando in questa direzione, propone una visione in cui la protezione della salute psicofisica è parte integrante del mandato istituzionale, elevando il benessere a pilastro fondante dell'identità del musicista del futuro.

1.4. Specificità del contesto AFAM: la relazione diadica e il musicista come atleta d'élite

Un elemento di specificità assoluta del sistema AFAM, che il piano strategico PRO-BEN ha dovuto necessariamente considerare, è la natura della relazione tra docente e discente. A differenza del contesto universitario generalista, dove la didattica è prevalentemente collettiva, il Conservatorio si fonda su un rapporto "uno a uno" che si protrae spesso per l'intero ciclo di

studi. Questa dinamica diadica conferisce alla figura del docente un'influenza determinante, capace di incidere in modo profondo non solo sulle prestazioni tecniche, ma sul benessere psicofisico generale dello studente.

In tale configurazione, il docente non è solo un trasmettitore di saperi, ma diventa il principale regolatore esterno dello stato emotivo dell'allievo. Come già evidenziato, una relazione basata su un'eccessiva pressione o su modelli di perfezionismo disfunzionale può esacerbare i sintomi della Music Performance Anxiety (Le Blanc, 2021). Riconoscere l'asimmetria di questa relazione significa, per il piano PRO-BEN, promuovere una nuova consapevolezza comunicativa: un docente consapevole dei meccanismi dello stress e della comunicazione empatica può agire come un potente fattore di resilienza, trasformando la lezione in uno "spazio sicuro" di sperimentazione. Al contrario, l'assenza di strumenti psicopedagogici nella gestione del talento può innescare dinamiche di dipendenza o di logoramento. Come evidenziato da Papageorgi et al. (2008), la percezione del supporto da parte dell'insegnante è uno dei predittori più significativi del successo e del benessere a lungo termine, rendendo la formazione dei docenti un pilastro strategico inseparabile dal supporto diretto agli studenti.

La necessità strategica di un piano di intervento strutturato nasce quindi dal riconoscimento oggettivo della figura del musicista come un professionista sottoposto a carichi di lavoro psicofisico paragonabili a quelli dell'atletica d'élite. La letteratura scientifica nell'ambito della Performing Arts Medicine (Sataloff et al., 2010), evidenzia come la pratica strumentale di alto livello richieda una coordinazione neuromotoria di estrema precisione, un controllo costante della propriocezione e una gestione dei processi cognitivi legati alla memoria e all'attenzione che non hanno eguali in altri ambiti accademici.

In tale contesto, l'approccio di PRO-BEN si fonda sulla necessità di fornire allo studente una consapevolezza dei propri processi bio-chimici e bio-meccanici. La performance musicale non è solo un atto estetico, ma il risultato di un'interazione complessa tra il sistema nervoso centrale e l'apparato muscolo-scheletrico. Fattori come l'attivazione del sistema nervoso simpatico, la regolazione dei livelli di cortisolo in risposta allo stress da palcoscenico e la gestione della tensione muscolare agonista-antagonista sono variabili che incidono direttamente sulla qualità del risultato artistico.

In questo senso, l'adozione di strategie mirate all'ottimizzazione della performance (Williamon, 2004) permette di traslare i modelli dell'eccellenza sportiva all'ambito artistico, focalizzando l'attenzione non solo sulla quantità dello studio, ma sulla sua qualità e sostenibilità. Considerare il musicista un "atleta della mente" significa dunque integrare nel percorso formativo lo studio delle dinamiche di attivazione psicofisiologica. La prevenzione non è intesa come un supporto esterno, ma come l'acquisizione di tecniche di mental

training e di ottimizzazione del gesto motorio volte a garantire la longevità professionale. Un piano d'azione che ignori queste componenti espone l'individuo a rischi oggettivi: dalle patologie da sovraccarico funzionale (distonie focali, tendinopatie) al burnout emotivo derivante da una gestione inefficiente dell'ansia da prestazione.

Pertanto, l'introduzione di protocolli mirati all'ergonomia e alla regolazione emotiva risponde a un'esigenza di rigore formativo: dotare l'artista di quegli strumenti di "manutenzione di sé" che sono essenziali per trasformare il potenziale tecnico in una carriera sostenibile e duratura. Il passaggio da una didattica basata esclusivamente sull'imitazione estetica a una fondata sulla conoscenza scientifica del proprio organismo rappresenta il nucleo metodologico che giustifica l'intero impianto del progetto.

1.5. Le linee guida e l'architettura del piano strategico

Il piano PRO-BEN si articola su tre pilastri istituzionali che fungono da guida per le azioni intraprese a Frosinone:

Consapevolezza Istituzionale: riconoscere ufficialmente che il disagio (fisico o mentale) non è un limite del talento, ma una variabile del percorso formativo che l'istituzione ha il dovere di gestire.

Sostenibilità della Performance: promuovere un modello di studio che ottimizzi i risultati minimizzando i rischi di burnout o infortuni muscolo-scheletrici, tipici dei musicisti in età universitaria.

Inclusione e Risorse: garantire che ogni studente, indipendentemente dal proprio background, possa accedere a strumenti di supporto che potenzino il proprio capitale psicologico.

I tre pilastri sono stati declinati in quattro Work Packages (WP) che rappresentano la traduzione operativa della visione progettuale, permettendo di passare da una gestione episodica del disagio a una prevenzione sistemica e strutturata:

WP1 – Storie Musicali (La mappatura del bisogno e l'indagine statistica): fase finalizzata all'ascolto istituzionale e alla quantificazione scientifica del disagio. Ha previsto la progettazione di una survey nazionale somministrata su piattaforma Cloud protetta. Grazie a un algoritmo di anonimizzazione ricorsiva, il sistema ha generato codici pseudo-anonimi univoci, garantendo la conformità al GDPR e consentendo il data-matching longitudinale (il tracciamento del benessere prima e dopo i laboratori) su un dataset certificato di 428 rispondenti del comparto AFAM.

WP2 – Ipotesi e Metodi (La definizione dei protocolli didattici): Snodo teorico e clinico in cui le evidenze del WP1 sono state tradotte in linee guida terapeutiche attraverso la strutturazione del Modello MoSS←uM. Tale modello opera in modo integrato su tre leve biologiche e psicologiche: l'Approccio Clinico-Emotivo (*mindfulness* e *Self-Compassion* per disinnescare il perfezionismo patologico), l'Approccio Cognitivo-Performante (Mental Training, role playing e tecniche di ancoraggio sensoriale per il controllo dell'ansia) e l'Approccio Fisico-Propriocettivo (ottimizzazione posturale, ergonomia applicata allo strumento e protocolli di neurogliding).

WP3 – Azioni sul Campo (La fase di sperimentazione e ricerca-azione): core operativo del progetto che ha convertito le aule in laboratori vivi. Ha visto l'attivazione di workshop intensivi (dalle 50 ore di yoga posturale ai seminari di Gestalt Empowerment e all'uso integrativo dell'handpan) e l'analisi di casi studio reali ad alta pressione mediatica, come l'esperienza sul campo condotta in collaborazione con Diego Bianchi e i professionisti della Propaganda Orchestra, per allenare la flessibilità cognitiva e la gestione dell'errore.

WP4 – *Breakout Areas* (Disseminazione, Sostenibilità e Impatto Istituzionale): linea d'azione finalizzata a garantire la capitalizzazione scientifica e la trasferibilità del modello PRO-BEN oltre i confini dell'esperienza pilota, trasformandola in una buona pratica permanente per l'intero comparto AFAM. Sotto il profilo scientifico ed editoriale, questo asse ha previsto la sistematizzazione delle evidenze all'interno della presente sede monografica, offrendo una mappatura replicabile del protocollo MoSS←uM. A livello di terza missione e impatto civile, le attività hanno integrato una capillare campagna di divulgazione cross-mediale volta all'abbattimento dello stigma accademico; tale operazione ha previsto la produzione di contenuti audiovisivi documentali distribuiti sui canali multimediali istituzionali e la digitalizzazione di contributi di approfondimento teorico-pratico sotto forma di serie di podcast veicolate su network radiofonici e piattaforme di streaming audio internazionali (Spotify). A supporto trasversale della sostenibilità del progetto, è stata implementata un'infrastruttura web permanente (Open Repository) sul sottodominio del Conservatorio: <https://proben.conservatoriofrosinone.it> concepita come un hub metodologico stabile nel tempo e deputata a ospitare l'indicizzazione dei materiali scientifici e i collegamenti aggiornati alle risorse multimediali. Il riconoscimento politico-istituzionale di tale architettura ha trovato il suo culmine con la presentazione ufficiale dei risultati progettuali presso la Camera dei Deputati il 2 dicembre 2025.

1.6. Conclusioni

Il progetto PRO-BEN rappresenta un'importante occasione di ripensamento della formazione artistica e musicale contemporanea. L'esperienza sviluppata presso il Conservatorio "L. Refice" di Frosinone evidenzia come il benessere psicofisico non possa essere considerato un elemento accessorio rispetto alla formazione tecnica, ma costituisca una condizione essenziale per l'apprendimento, la creatività e la qualità della performance.

Attraverso un approccio integrato che coniuga ricerca, prevenzione e intervento educativo, il progetto ha promosso una nuova cultura della formazione, capace di riconoscere la complessità dell'esperienza dello studente musicista e di valorizzarne le dimensioni corporee, emotive e relazionali. In questa prospettiva, la cura della persona diventa parte integrante della costruzione dell'identità professionale dell'artista.

La sfida che emerge dall'esperienza PRO-BEN è quindi quella di consolidare modelli formativi nei quali eccellenza artistica e benessere procedano insieme. Solo attraverso istituzioni capaci di accompagnare gli studenti non soltanto nello sviluppo delle competenze tecniche, ma anche nella gestione consapevole delle proprie risorse personali, sarà possibile formare musicisti più resilienti, autonomi e preparati ad affrontare le complessità della professione artistica contemporanea

Bibliografia

- Carlotto, G. (2015). *Soft skills. Convincere con le competenze trasversali e raggiungere i propri obiettivi*. FrancoAngeli.
- Coppi, A. (2026). Capitolo 3. La formazione artistico-musicale e il benessere performativo nelle istituzioni AFAM: Tra tradizione innovazione didattica. In *SUPPORT: Supporting Students' Understanding and Prevention Programs for Overall Relief and Thriving*.
- Coppola, G. (2025). Approcci ecologici alla/per la formazione degli adulti. In *Simpósio Internacional de Filosofia de la Educación* (p. 94). Pensa Multimedia.
- Goldwurm, G. F. (Ed.). (2010). *Psicologia positiva. Applicazioni per il benessere*. Edizioni Erickson.
- Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.
- Le Blanc, A. (2021). A theory of music performance anxiety. *Visions of Research in Music Education*, 16(5), Article 34.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.

- Papageorgi, I., Hallam, S., & Welch, G. F. (2008). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 83–107.
- Sataloff, R. T., Brandfonbrener, A. G., & Lederman, R. J. (Eds.). (2010). *Performing arts medicine*. Science & Medicine.
- Surian, M. (2021). *Mental training per gli sportivi: Strategie e abilità mentali per la performance atletica*. Edizioni LSWR.
- Williamon, A. (Ed.). (2004). *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford University Press.

2. Arte, studenti, prevenzione e sostegno: azioni ed interventi didattici e formativi per il benessere generale e la crescita artistica

di Antonella Coppi

2.1. Introduzione

Il dibattito internazionale sulla qualità dei sistemi educativi ha progressivamente riconosciuto che l'apprendimento scolastico non si esaurisce nell'acquisizione di conoscenze e competenze disciplinari, ma investe in misura determinante la sfera del benessere, dell'identità e dello sviluppo integrale della persona (OECD, 2015; UNESCO, 2022).

In questo quadro, l'educazione artistica occupa una posizione del tutto peculiare: essa è al tempo stesso un ambito disciplinare specifico, un linguaggio espressivo universale e un potente dispositivo pedagogico per la promozione del benessere psico-educativo e della crescita personale degli studenti.

Il presente contributo si propone di esplorare questa triplice valenza dell'arte in educazione, con specifico riferimento alle azioni e agli interventi didattici e formativi che è possibile progettare e implementare nei contesti scolastici per prevenire quel disagio profondo che si verifica tra gli studenti del segmento terziario dell'educazione e verso il quale le azioni di PRO-BEN sono state indirizzate, al fine di sostenere la crescita artistica e promuovere il benessere generale degli studenti prima che si verifichino situazioni complesse. Il contributo si basa su una ricerca empirica di tipo qualitativo-interpretativo condotta su un campione di 140 studenti distribuiti in quattro istituti scolastici italiani, integrata da una revisione critica della letteratura scientifica nazionale e internazionale.

La domanda di ricerca che orienta il lavoro è la seguente: in che modo interventi didattici centrati sui linguaggi artistici possono costituire dispositivi efficaci di prevenzione primaria del disagio scolastico e di promozione del benessere e della crescita artistica degli studenti? Per rispondere a questa domanda, si adotta una prospettiva interdisciplinare che integra apporti dalla

pedagogia generale, dalla psicologia dell'educazione, dalla psicologia positiva, dalla pedagogia metacognitiva e dalle scienze dell'arte-terapia educativa.

Il fondamento teorico più solido per una pedagogia dell'arte come esperienza formativa integrale è senza dubbio costituito dal pensiero di John Dewey, e in particolare dalla sua opera *Art as Experience* (1934). In questo testo, Dewey elabora una concezione dell'esperienza estetica come forma compiuta e paradigmatica di ogni autentica esperienza umana: un processo di interazione continuamente rinnovata tra l'organismo e l'ambiente, in cui senso, emozione e intelligenza si integrano in modo indissociabile.

[L'esperienza estetica] non è qualcosa che si aggiunge dall'esterno all'esperienza ordinaria, ma è la qualità che pervade ogni esperienza quando essa raggiunge la sua forma più compiuta e intensa. L'arte non è il lusso di pochi privilegiati; è il culmine di ogni attività umana che si dispiega con pienezza e coerenza (Dewey, 1934, trad. it. 2007, p. 47).

Questa visione ha implicazioni pedagogiche di straordinaria portata. Se l'esperienza estetica è la forma più compiuta dell'esperienza umana, allora l'educazione artistica non può essere confinata a un orario marginale del curriculum, né ridotta all'acquisizione di tecniche espressive. Essa deve essere concepita come un asse portante della formazione integrale della persona, capace di sviluppare quelle capacità di attenzione, di presenza, di sintesi tra cognitivo ed emotivo che sono alla base di ogni apprendimento autentico (Dewey, 1938; Eisner, 2002).

In particolare, la nozione deweyana di "pensiero riflessivo" trova nella pratica artistica un terreno di applicazione privilegiato: il fare artistico richiede continuamente al soggetto di formulare ipotesi, sperimentarle, valutarne gli esiti e riformulare le proprie intenzioni creative in un ciclo ricorsivo di problem setting e problem solving che è strutturalmente analogo al ciclo della ricerca scientifica (Schön, 1983). È questa capacità di gestire l'incertezza creativa, di tollerare l'errore e di trasformarlo in risorsa, che rende l'educazione artistica un potente strumento di sviluppo del pensiero creativo e della resilienza cognitiva.

2.2. Psicologia positiva e benessere formativo

La psicologia positiva ha offerto un contributo fondamentale alla comprensione delle condizioni che favoriscono il benessere, il fiorire (*flourishing*) e lo sviluppo delle risorse positive degli individui nei contesti educa-

tivi. Il modello PERMA elaborato da Martin Seligman (2011) identifica cinque pilastri del benessere: Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning e Accomplishment. Ciascuna di queste dimensioni trova nella pratica artistica educativa una forma di espressione e di potenziamento particolarmente efficace.

Il benessere non è semplicemente l'assenza di malattia o di disagio: è la presenza attiva di qualcosa di positivo – emozioni piacevoli, impegno, senso delle relazioni, significato e realizzazione. Queste cinque dimensioni costituiscono il nucleo di quello che gli esseri umani perseguono per il bene di sé stessi (Seligman, 2011, p. 24).

In ambito scolastico, il benessere è stato concettualizzato come una condizione multidimensionale che include il benessere cognitivo (la percezione di competenza e di efficacia negli apprendimenti), il benessere emotivo (la qualità della vita affettiva nel contesto scolastico), il benessere relazionale (la qualità delle relazioni con i pari e con gli adulti di riferimento) e il benessere valoriale (il senso di appartenenza alla comunità scolastica e la percezione di significato dell'esperienza educativa) (Hascher, 2010; Seligman et al., 2009).

La ricerca empirica ha documentato in modo consistente la correlazione positiva tra partecipazione ad attività artistiche di qualità e miglioramento delle dimensioni del benessere formativo appena descritte (Hanna, 2014; Catterall, 2012). In particolare, le attività di espressione artistica – pittura, scultura, teatro, musica, danza – sembrano operare come dispositivi di regolazione emotiva, di elaborazione dell'esperienza soggettiva e di costruzione dell'identità personale, contribuendo in modo significativo alla riduzione dei livelli di ansia, alla promozione dell'autostima e al rafforzamento del senso di appartenenza alla comunità scolastica.

Un richiamo interessante in questa dimensione è quello alla teoria delle intelligenze multiple elaborata da Howard Gardner (1983) che ha rappresentato una svolta epistemologica di grande importanza per la pedagogia dell'arte, in quanto ha offerto un fondamento teorico rigoroso al riconoscimento della molteplicità e dell'irriducibilità delle forme in cui l'intelligenza umana si manifesta. Le intelligenze musicale, visivo-spaziale, corporeo-cinestetica e quella naturalistica, tradizionalmente trascurate dai sistemi educativi formali, orientati prevalentemente verso le intelligenze linguistica e logico-matematica, trovano nelle pratiche artistiche educative il loro contesto privilegiato di espressione e di sviluppo.

Siamo stati troppo a lungo dominati da una concezione ristretta e unilaterale dell'intelligenza. [...] Se vogliamo che la scuola sia davvero educativa, dobbiamo riconoscere e valorizzare le molte forme in cui la mente umana può eccellere. Non esiste

una sola intelligenza, ma molte intelligenze, e ciascuna ha il suo valore, la sua struttura, il suo percorso di sviluppo (Gardner, 1983, p. 9).

In questo quadro, l'educazione artistica si configura come un ambito privilegiato per il riconoscimento e la valorizzazione delle intelligenze non convenzionali, con effetti positivi sull'autostima e sull'identità di quegli studenti che nel sistema scolastico tradizionale faticano a trovare spazi di riconoscimento e di successo. Ciò è particolarmente rilevante in una prospettiva di prevenzione del disagio scolastico: molti studenti a rischio di abbandono o di esclusione scolastica possiedono forme di intelligenza e di creatività che il curriculum tradizionale non riesce a intercettare e a valorizzare, mentre i laboratori artistici offrono loro un contesto in cui le proprie risorse diventano visibili, riconoscibili e socialmente valorizzate.

Un ulteriore asse teorico di riferimento per il presente lavoro è costituito dalla tradizione della pedagogia metacognitiva e, in particolare, dai contributi di Antoine de La Garanderie (2000, 2003) e di Pierluigi Sacchelli (2001, 2018, 2024). La Gestione Mentale, il metodo pedagogico elaborato da de La Garanderie, si fonda sull'idea che ogni soggetto abbia sviluppato, nel corso della propria storia esperienziale, specifiche "abitudini evocative": modalità preferenziali di richiamare e di elaborare mentalmente le informazioni, che possono essere prevalentemente visive, auditive, verbali o motorie.

Ciò che conta non è tanto il contenuto dell'apprendimento quanto il progetto mentale che il soggetto costruisce per incontrarlo. La pedagogia del successo è quella che aiuta ogni studente a prendere coscienza del proprio modo di fare nella mente, per poterlo gestire in modo più intenzionale e produttivo (De La Garanderie, 2000, p. 38).

Portare questa prospettiva nell'educazione artistica significa aiutare gli studenti a diventare consapevoli del proprio processo creativo: non solo del prodotto finale, ma del cammino mentale e sensoriale che li ha condotti a quel prodotto. Questa consapevolezza metacognitiva del processo artistico, alimentata dal dialogo pedagogico, dai diari di bordo, dalle conversazioni di studio sulle proprie produzioni – costituisce un potente dispositivo di formazione dell'identità creativa e, al tempo stesso, un mezzo per trasferire le competenze creative acquisite nell'arte verso altri domini dell'esperienza scolastica e di vita.

Sacchelli (2001) ha sviluppato in ambito italiano questa prospettiva, mostrando come il lavoro metacognitivo nel contesto artistico non inibisca la spontaneità creativa, ma al contrario la potenzi, fornendo allo studente strumenti di auto-regolazione e di auto-consapevolezza che gli consentono di accedere con maggiore intenzione e libertà al proprio repertorio espressivo. In questa accezione, la metacognizione non è un ostacolo all'ispirazione, ma

la condizione che la rende sistematicamente accessibile e pedagogicamente coltivabile.

2.3. L'arte come dispositivo di prevenzione primaria del disagio scolastico

Il disagio scolastico è un fenomeno complesso e multidimensionale, che non si riduce alle manifestazioni più visibili e acute del malessere (disturbi del comportamento, abbandono, rifiuto scolastico), ma comprende una vasta gamma di condizioni di sofferenza più silenziosa e diffusa: la demotivazione cronica, la bassa autostima cognitiva, l'ansia da prestazione, la difficoltà nelle relazioni con i pari e con gli adulti di riferimento, il senso di non appartenere alla comunità scolastica (Polito, 2003; Ianes, 2006). Secondo le stime più recenti dell'OCSE (2023), circa il 40% degli studenti europei manifesta almeno uno di questi indicatori di disagio nel corso della propria carriera scolastica, con picchi significativi nei periodi di transizione tra un ordine di scuola e l'altro.

La prevenzione primaria del disagio scolastico – ossia l'insieme di interventi che mirano a creare condizioni favorevoli al benessere prima che il disagio si manifesti in forma conclamata – è riconosciuta dalla letteratura scientifica come la strategia più efficace e meno costosa, sia in termini umani che economici (Caprara & Pastorelli, 1993; Ianes & Macchia, 2008). In questo quadro, l'educazione artistica si configura come uno dei dispositivi preventivi più promettenti, per le ragioni che si illustreranno nelle sezioni seguenti.

La letteratura scientifica ha identificato diversi meccanismi attraverso cui la pratica artistica educativa esercita un'azione preventiva rispetto al disagio scolastico. Il primo e più direttamente documentato è quello della regolazione emotiva: le attività artistiche offrono allo studente un canale di espressione e di elaborazione delle emozioni difficili – frustrazione, ansia, rabbia, tristezza – che il linguaggio verbale spesso non riesce a contenere (Malchiodi, 2011; Stuckey & Nobel, 2010). Attraverso il gesto pittorico, la modellazione dell'argilla, la composizione musicale o l'improvvisazione teatrale, lo studente può dare forma e distanza alle proprie esperienze interiori, acquisendo una maggiore capacità di auto-regolazione emotiva che si trasferisce positivamente all'intera esperienza scolastica.

L'arte-terapia in ambito educativo non si propone di guarire o di correggere, ma di offrire uno spazio sicuro in cui ogni studente possa esplorare e dare forma alla propria esperienza interiore, sviluppando gradualmente una maggiore capacità di auto-riconoscimento e di auto-regolazione emotiva. È in questo spazio che la crescita personale diventa possibile (Malchiodi, 2011, p. 17).

Il secondo meccanismo riguarda la costruzione dell'identità e del senso di efficacia: il fare artistico, a differenza di molte attività scolastiche tradizionali, produce sempre qualcosa di visibile, di tangibile, di attribuibile senza ambiguità all'autore. Questo aspetto ha un'importanza fondamentale per quegli studenti che faticano a costruire un'immagine positiva di sé nel contesto scolastico: il riconoscimento della propria opera come prodotto valido e degno di attenzione costituisce una forma concreta di validazione dell'identità che alimenta l'autostima e la motivazione intrinseca (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1996).

Un terzo meccanismo è quello del rafforzamento delle competenze relazionali: molte attività artistiche, le produzioni di gruppo, i murali collettivi, le performance teatrali, le installazioni collaborative, richiedono la negoziazione, la condivisione e la co-costruzione del significato, promuovendo forme di cooperazione creativa che sviluppano le competenze sociali e la capacità di riconoscere e valorizzare il contributo degli altri (Wiltermuth & Heath, 2009). Questa dimensione relazionale della pratica artistica è particolarmente rilevante in una prospettiva di prevenzione del disagio, poiché molti studenti in difficoltà sperimentano l'isolamento sociale come uno dei fattori più dolorosi e pervasivi del loro malessere scolastico.

2.4. Arte, trauma e resilienza: il contributo delle neuroscienze

Le neuroscienze cognitive e affettive hanno offerto negli ultimi decenni un contributo di grande rilevanza alla comprensione dei meccanismi attraverso cui la pratica artistica agisce sul cervello e sulla mente, con implicazioni significative per la comprensione della sua funzione preventiva e riparativa rispetto al disagio. In particolare, la ricerca sulla neuroplasticità ha mostrato come le attività artistiche – e in particolare quelle che coinvolgono la sincronizzazione tra movimento, emozione e produzione simbolica – attivino in modo integrato reti neurali associate alla regolazione emotiva, alla memoria autobiografica e alla costruzione del senso di sé (van der Kolk, 2014; Schlaug, 2015).

Il corpo custodisce il conto: le esperienze traumatiche non si depositano nella mente astratta ma nel corpo, nelle sue posture, nelle sue tensioni, nei suoi movimenti involontari. Le arti corporee – danza, teatro, arti marziali – offrono un percorso di riappropriazione del corpo come sede dell'esperienza vissuta e della possibilità di trasformazione (van der Kolk, 2014, p. 21).

Queste evidenze neuroscientifiche trovano riscontro negli studi sul ruolo dell'arte come fattore di resilienza: la capacità di creare, di dare forma a qualcosa di nuovo a partire dal caos o dalla sofferenza, è stata identificata come uno dei meccanismi fondamentali attraverso cui gli individui costruiscono significato dopo esperienze di perdita, di trauma o di marginalizzazione (Werner & Smith, 2001; Grotberg, 1995). In ambito scolastico, coltivare la capacità creativa degli studenti significa coltivare la loro resilienza: la disponibilità ad affrontare le difficoltà non con la fuga o con il rifiuto, ma con la ricerca attiva di nuove soluzioni e nuove forme di senso.

2.5. La Ricerca

La ricerca descritta nel presente paragrafo si è proposta di indagare gli effetti di un intervento didattico centrato sui linguaggi artistici su tre dimensioni del benessere e dello sviluppo degli studenti: il benessere formativo percepito, inteso come qualità soggettiva dell'esperienza scolastica; la fiducia nella propria creatività e nelle proprie capacità espressive; la crescita artistica, intesa come sviluppo di competenze, sensibilità estetica e consapevolezza del proprio processo creativo.

La ricerca è stata condotta su un campione di 140 studenti distribuiti in quattro istituti scolastici del Centro-Nord Italia, coinvolgendo classi di scuola primaria (classi IV e V) e di scuola secondaria di primo grado (classi II e III, con specializzazione artistico-musicale). La scelta di includere nel campione sia alunni di scuola primaria che studenti di scuola secondaria risponde all'esigenza di esplorare le specificità dello sviluppo del fenomeno connesso allo sviluppo artistico e creativo nelle diverse fasi del percorso formativo.

Tab. 1 – Distribuzione del campione per istituto, livello scolastico e genere.

Scuola / Istituto	Classe / Livello	N. studenti	% femmine	% maschi
Liceo Artistico A	II – IV anno	38	68%	32%
Liceo Artistico B	II – IV anno	41	72%	28%
Ist. Comprensivo C	Cl. IV – V primaria	29	55%	45%
Ist. Comprensivo D	Cl. IV – V primaria	32	53%	47%
Totale	—	140	62%	38%

Fonte: elaborazione dell'Autrice (2024).

Per la raccolta dei dati è stato adottato un approccio multi-metodo, che ha combinato strumenti quantitativi quali questionari standardizzati pre e post-

intervento e strumenti qualitativi come l'osservazione strutturata in aula, il portfolio delle produzioni artistiche e i focus group. Questa triangolazione metodologica ha consentito di cogliere sia le variazioni misurabili nelle percezioni e negli atteggiamenti degli studenti, sia la profondità e la complessità dei processi soggettivi attivati dall'esperienza artistica.

Tab. 2 – Strumenti di raccolta dati e finalità.

Strumento	Finalità	Quando somministrato
Questionario pre-intervento	Rilevare percezione di sé come soggetto creativo e livello di benessere formativo percepito	Settimana 0 (baseline)
Osservazione strutturata (griglia)	Registrare comportamenti creativi in aula durante i laboratori	Settimane 2–8
Portfolio delle produzioni artistiche	Documentare la progressione qualitativa delle opere	Settimanale – sett. 1–8
Focus group (3 gruppi da 6-8)	Raccogliere percezioni, emozioni e narrazioni degli studenti	Settimana 5 e settimana 9
Questionario post-intervento	Misurare variazioni in benessere, creatività, fiducia in sé	Settimana 9 (follow-up)

Fonte: elaborazione dell'Autrice (2024).

Il questionario pre e post-intervento è stato costruito ad hoc, articolato in 24 item su scala Likert a 5 punti, organizzati attorno a sei dimensioni: fiducia nella propria creatività, benessere formativo percepito, motivazione intrinseca all'arte, tolleranza all'errore e all'incertezza, qualità delle relazioni con i pari, percezione del sostegno del docente. La validità di contenuto del questionario è stata verificata attraverso una procedura di giudizio esperto che ha coinvolto tre pedagogisti e due psicologi dell'educazione.

L'intervento didattico è stato strutturato in cinque fasi successive, articolate su un periodo complessivo di nove settimane (circa 18 ore di attività). Ciascuna fase risponde a un'intenzione pedagogica specifica e si caratterizza per modalità organizzative e strumenti distinti, pur mantenendo una continuità tematica e relazionale che garantisce la coerenza complessiva del percorso.

Tab. 3 – Fasi del modello di intervento didattico-artistico.

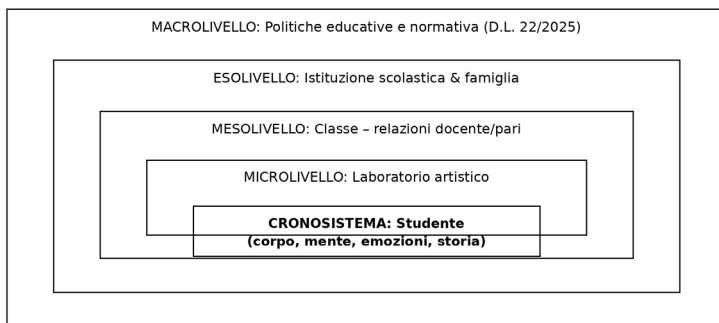
Fase	Denominazione	Contenuto / Attività	Durata
1	Esplorazione sensoriale	Manipolazione di materiali eterogenei; esplorazione libera senza finalità prestabilite	Settimane 1–2
2	Narrazione e simbolizzazione	Produzione di storie vivive; associazione libera immagine–parola; diari grafici	Settimane 3–4
3	Collaborazione creativa	Installazioni di gruppo; murale collettivo; improvvisazione sonoro-visiva	Settimane 5–6
4	Riflessione metacognitiva	Portfolio riflessivo; dialogo pedagogico; narrazione autobiografica dell'esperienza	Settimane 7–8
5	Restituzione e documentazione	Mostra interna; presentazione orale; raccolta documenti per la comunità scolastica	Settimana 9

Fonte: elaborazione dell'Autrice (2024).

La strutturazione in cinque fasi rispecchia il ciclo dell'apprendimento esperienziale elaborato da Kolb (1984): si parte dall'esperienza concreta (fase 1), si passa all'osservazione riflessiva (fasi 2 e 4), si giunge alla concettualizzazione astratta (fase 5) e si torna alla sperimentazione attiva (fase 3). Questo schema circolare garantisce che la pratica artistica non rimanga a livello di puro fare, ma divenga un'esperienza autenticamente formativa nel senso deweiano del termine.

Lo Schema A illustra il modello ecologico che ha guidato la progettazione dell'intervento. Ispirato alla teoria di Bronfenbrenner (1979), il modello rappresenta i diversi livelli di contesto che influenzano e sono influenzati dall'esperienza artistica dello studente: dal microsistema del laboratorio artistico al macrosistema delle politiche educative nazionali. Questa rappresentazione ha guidato nella progettazione dell'intervento la consapevolezza che il benessere e la crescita creativa degli studenti non dipendono soltanto dalla qualità delle singole attività proposte, ma dalla qualità complessiva del contesto, relazionale, istituzionale, culturale, in cui quelle attività si inscrivono.

SCHEMA A - Modello ecologico dell'intervento artistico-educativo per il benessere



Elaborazione dell'Autrice da Bronfenbrenner (1979) e Csikszentmihalyi (1996)

L'analisi comparativa dei questionari pre e post-intervento ha evidenziato variazioni positive e consistenti in tutte le sei dimensioni indagate. I dati medi del campione complessivo, sintetizzati nella Tabella 4, mostrano un incremento generalizzato che raggiunge la significatività statistica ($p < .05$, test di Wilcoxon per campioni appaiati) in cinque delle sei dimensioni considerate.

Tab. 4 – Variazioni nelle percezioni degli studenti: medie pre e post-intervento (scala 1–5).

Dimensione rilevata	Media pre (1–5)	Media post (1–5)	Variazione
Fiducia nella propria creatività	2.8	4.1	▲ +1.3
Benessere formativo percepito	2.9	3.8	▲ +0.9
Motivazione intrinseca all'arte	3.1	4.3	▲ +1.2
Tolleranza all'errore/incertezza	2.4	3.6	▲ +1.2
Collaborazione tra pari	3.0	4.0	▲ +1.0
Percezione di supporto del docente	3.2	4.2	▲ +1.0

Fonte: elaborazione dell'Autrice (2024). Campione: $N = 140$.

L'incremento più marcato si registra nella dimensione della fiducia nella propria creatività (+1.3 punti), seguita dalla motivazione intrinseca all'arte e dalla tolleranza all'errore (entrambe +1.2 punti). Questi risultati sono coerenti con le previsioni teoriche: le attività di esplorazione libera dei materiali e di improvvisazione creativa in un contesto relazionale sicuro sembrano avere un effetto particolarmente potente sulla costruzione del senso di sé come soggetto creativo capace, che è la premessa fondamentale di ogni ulteriore sviluppo artistico e cognitivo.

Risulta altrettanto significativo l'incremento nel benessere formativo percepito (+0.9 punti), in quanto questa dimensione non è direttamente oggetto delle attività proposte, ma ne costituisce un effetto indiretto e più generale. L'incremento suggerisce che l'esperienza del laboratorio artistico ha avuto un effetto di riduzione della distanza percepita tra lo studente e l'istituzione scolastica, contribuendo a costruire un senso più positivo di appartenenza al contesto educativo. L'analisi dei focus group e dei portfolio riflessivi ha offerto una comprensione più profonda e sfumata dei processi soggettivi attivati dall'intervento. Quattro temi ricorrenti sono emersi dall'analisi tematica del materiale qualitativo raccolto.

Il primo tema riguarda la scoperta di sé come soggetto creativo. Molti studenti hanno espresso, nel corso dei focus group finali, sorpresa e soddisfazione di fronte alla propria capacità di produrre qualcosa di originale e personalmente significativo. Emblematica, a questo proposito, è la testimonianza di una studentessa di undici anni: «Non sapevo di saper fare queste cose. Pensavo che la pittura fosse solo per chi è bravo da sempre. Invece ho scoperto che anche io ho qualcosa da dire, e che il mio modo di dirlo è mio». Questa rivelazione, che potrebbe sembrare banale, ha per molti studenti il carattere di una vera e propria scoperta identitaria, capace di riconfigurare il proprio rapporto con la scuola e con l'apprendimento.

Il secondo tema ricorrente è quello della libertà come condizione dell'esperienza artistica autentica. Quasi tutti gli studenti hanno sottolineato come la caratteristica più distintiva e apprezzata dei laboratori fosse l'assenza di un risultato prestabilito: «Non c'era un modo giusto di farlo. Potevi sbagliare e non importava, anzi, spesso le cose che venivano dagli errori erano le più belle». Questa percezione di libertà, che corrisponde a ciò che Csikszentmihalyi (1996), poi ripreso dagli studi in ambito musicale da Lori Custodero (Custodero, 2012; Custodero, Cali, & Kresek, 2023) chiama la condizione di "flow", è stata identificata dagli studenti come la principale differenza rispetto alle attività curriculari ordinarie e come la condizione che ha reso possibile un coinvolgimento autentico e gioioso.

Il terzo tema è quello della qualità delle relazioni: molti studenti hanno riferito che l'esperienza del laboratorio ha modificato positivamente le relazioni con i compagni, creando occasioni di collaborazione e di riconoscimento reciproco inusuali nel contesto scolastico ordinario. «Con Matteo non mi parlavo quasi mai, ma lavorando insieme sul murale abbiamo scoperto che avevamo idee simili su tante cose» è una testimonianza rappresentativa di questo effetto relazionale, che è consistente con la letteratura sul valore delle attività artistiche collaborative per la costruzione del clima di classe (Wiltermuth & Heath, 2009, p. 2).

Il quarto tema, infine, riguarda il rapporto con l'errore: un numero significativo di studenti ha riferito che l'esperienza del laboratorio ha modificato il loro atteggiamento nei confronti dell'errore, rendendolo meno minaccioso e più ricco di possibilità. «All'inizio avevo paura di sbagliare e buttavo il foglio. Poi ho visto che dal mio sbaglio veniva fuori qualcosa di nuovo. Adesso non ho più tanta paura» è una descrizione sintetica ma efficace di quel cambiamento nella relazione con l'errore che, come si è argomentato nella cornice teorica, costituisce una delle dimensioni più preziose della formazione artistica in una prospettiva di prevenzione del disagio.

2.6. Conclusioni

L'indagine rivolta al rapporto tra pratica artistica, benessere formativo e crescita creativa degli alunni, attraverso una ricerca empirica condotta su 140 studenti e sorretta da una solida cornice teorica interdisciplinare ha portato risultati significativi, che confermano e approfondiscono quanto la letteratura scientifica aveva già documentato: l'arte, nei contesti educativi, non è un ornamento del curriculum, ma un potente dispositivo di prevenzione del disagio, di promozione del benessere e di sviluppo della persona nella sua interezza.

Sul piano teorico, si è proposta un'integrazione inedita tra la tradizione pedagogica deweyana, la psicologia positiva, la teoria delle intelligenze multiple di Gardner e la pedagogia metacognitiva di De La Garanderie e Sacchelli, mostrando come questi apporti si integrino in modo coerente e produttivo in una prospettiva di pedagogia dell'arte orientata al benessere. Sul piano metodologico, si è illustrato un modello di intervento in cinque fasi che si è rivelato pedagogicamente fondato ed efficace, offrendo un esempio di traduzione operativa delle istanze teoriche in pratiche educative concrete e trasferibili. Sul piano dei risultati, la ricerca ha documentato in modo sistematico l'effetto positivo dell'intervento su tutte le dimensioni del benessere e della crescita creativa indagate, integrando i dati quantitativi con un'analisi qualitativa approfondita delle voci degli studenti.

Rimangono aperte alcune questioni che meritano futuri approfondimenti. La prima riguarda la durata degli effetti: i dati raccolti si riferiscono a misurazioni condotte immediatamente dopo la conclusione dell'intervento, ma non consentono di valutare la stabilità delle variazioni osservate nel lungo periodo che invece meriterebbero un approccio longitudinale. La seconda riguarda la generalizzabilità del modello: pur avendo adottato criteri di campionamento che garantiscono una variabilità dei contesti, il campione di 140 studenti andrebbe implementato trasferendo la ricerca su un piano regionale, prima e nazionale se possibile. La terza riguarda la formazione dei docenti: le competenze necessarie per l'implementazione efficace del modello, non si è rivolto in modo sistematico ai processi attraverso cui tali competenze si sviluppano nei percorsi di formazione iniziale e continua, tema caldo in questo tempo, a seguito dell'entrata in vigore del DPCM 4.08.2023.

Queste questioni aperte indicano le direzioni prioritarie per la ricerca futura: studi longitudinali sulla durata degli effetti, sperimentazioni su campioni più ampi e diversificati, ricerche mirate sulla formazione dei docenti alla mediazione artistica costituiranno i prossimi passaggi che si spera di poter approfondire con il supporto di nuovi bandi PRO-BEN: nel frattempo, i dati qui presentati offrono elementi sufficientemente robusti per sostenere una proposta pedagogica e politica chiara, ovvero investire nell'educazione artistica di qualità, nelle scuole e nei servizi educativi, non è un lusso culturale ma un atto di prevenzione e di promozione del benessere che risponde alle esigenze profonde delle giovani generazioni e della società nel suo complesso.

Come scriveva Elliot Eisner (2002, p. 230) nella sua riflessione conclusiva sull'educazione artistica:

Le arti ci insegnano a prestare attenzione alla qualità delle esperienze che facciamo e produciamo. Ci insegnano che né la vita né l'arte devono essere mediocri, che ci è sempre possibile fare di meglio, essere più attenti, cercare e trovare forme di espressione che facciano onore all'esperienza che vogliamo comunicare. Questo è, in fondo, il contributo più duraturo e prezioso che l'educazione artistica può offrire all'essere umano (Eisner, 2002, p. 230).

È in questa visione che si radica e si nutre il senso ultimo di ogni progetto di educazione artistica orientata al benessere e alla crescita: non la produzione di opere o la formazione di artisti professionisti, ma la coltivazione di una qualità dell'attenzione, della presenza e della cura che trasforma, lentamente, progressivamente, irrevocabilmente, il modo in cui ogni studente abita la propria vita.

Bibliografia

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.
- Beaty, R. E., Benedek, M., Silvia, P. J., & Schacter, D. L. (2016). Creative cognition and brain network dynamics. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(2), 87–95. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.10.004>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Cambi, F. (2024). La creatività nella formazione attuale. *Studi sulla Formazione*, 27(2), 241–242. <https://doi.org/10.36253/ssf-15893>
- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7(1), 19–36.
- Catterall, J. S. (2012). *The arts and achievement in at-risk youth: Findings from four longitudinal studies*. National Endowment for the Arts.
- Claxton, G. (2002). *Building learning power*. TLO Limited.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.
- Custodero, L. A. (2012). The call to create: Flow experience in music learning and teaching. In D. Hargreaves, D. Miell, & R. MacDonald (Eds.), *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception* (pp. 369–384). Oxford University Press.
- Custodero, L. A., Cali, C., & Kresek, K. (2023). Teaching artists in flow: policy implications of a responsive and communal pedagogy. *Arts Education Policy Review*, 124(2), 102–112.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- De La Garanderie, A. (2000). *I profili pedagogici. Scoprire le attitudini scolastiche*. La Nuova Italia.
- De La Garanderie, A. (2003). *I mezzi dell'apprendimento e il dialogo con l'alunno*. Erickson.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company. (Trad. it.: *Arte come esperienza*. Aesthetica, 2007).
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – advanced reflections* (2nd ed.). Ablex.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Fabbri, G. M. (2012). *Professioni educative e riflessività*. Carocci.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

- Gariboldi, A. (2017). *La qualità educativa nei servizi per l'infanzia*. FrancoAngeli.
- Grotberg, E. H. (Ed.). (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. Bernard van Leer Foundation.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Hanna, G. P. (2014). *Arts and youth: A survey of research and evaluation on arts for at-risk youth*. The Wallace Foundation.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Open University Press.
- Hascher, T. (2010). Learning and emotion: Perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal*, 9(1), 13–28.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Erickson.
- Ianes, D., & Macchia, V. (2008). *La pedagogia speciale per l'integrazione*. Erickson.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Malchiodi, C. A. (2011). *Handbook of art therapy* (2nd ed.). Guilford Press.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Carocci.
- Mortari, L. (2015). *La pratica della cura*. Mondadori Education.
- OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *PISA 2022 results: Creative minds, creative schools*. OECD Publishing.
- Polito, M. (2003). *Attivare le risorse del gruppo classe*. Erickson.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96.
- Sacchelli, P. (2001). *Il metodo metacognitivo della Gestione Mentale*. Pendragon.
- Sacchelli, P. (2018). *Valorizzare le differenze per una scuola inclusiva*. Edizioni UNICOPLI.
- Sacchelli, P. (2024). *Insegnare ad apprendere è più facile se... sai come fare!* Ed. Il Papavero.
- Schlaug, G. (2015). Musicians and music making as a model for the study of brain plasticity. *Progress in Brain Research*, 217, 37–55.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. Free Press.

- Stuckey, H. L., & Nobel, J. (2010). The connection between art, healing, and public health: A review of current literature. *American Journal of Public Health*, 100(2), 254–263.
- Trevarthen, C. (1999). Musicality and the intrinsic motive pulse. *Musicae Scientiae*, 3(1, Suppl.), 155–215.
- UNESCO. (2006). *Road map for arts education*. World Conference on Arts Education.
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Viking.
- Vecchi, V. (2010). *Arte e creatività a Reggio Emilia*. Reggio Children.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Cornell University Press.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.
- Wiltermuth, S. S., & Heath, C. (2009). Synchrony and cooperation. *Psychological Science*, 20(1), 1–5.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock Publications.

3. Le azioni del Conservatorio “L. Refice” di Frosinone: una sfida in quattro mosse per i musicisti *emerging adults*

di *Luigia Berti*

3.1. Introduzione. La parabola emotiva dell'artista

Il presente contributo illustra l'architettura generale del progetto PRO-BEN realizzato al Conservatorio di Frosinone. L'indagine muove dalla disamina delle criticità nella sfera psicologica e psicofisiologica, e delle relative conseguenze sul piano performativo, che caratterizzano il percorso di studi dei musicisti e delle musiciste in età di *emerging adulthood*, ovvero nella fase di transizione evolutiva situata tra la cosiddetta tarda adolescenza (a partire dai 18 anni) e l'età adulta, in un periodo esistenziale di spiccata vulnerabilità, caratterizzato dalla pressante richiesta di performatività e produttività.

L'analisi rileva che allo stato attuale nelle istituzioni dell'AFAM, accanto alla straordinaria tradizione didattica tecnica e artistica, persisterebbe in effetti una carenza strutturale di percorsi volti alla gestione dell'emotività e del benessere psicofisico, sostanziali all'atto performativo e ad una migliore realizzazione delle aspirazioni della popolazione studentesca dei Conservatori di Musica.

Le biografie artistiche sono intrinsecamente caratterizzate da una polarità dialettica che da un lato incoraggia ed esorta all'impegno e all'azione proiettata verso l'autorealizzazione e il raggiungimento del successo anche grazie alla forza motrice della passione creativa, dall'altro frena e dissuade attraverso la minaccia del giudizio, della critica, dell'insicurezza degli esiti e del crollo emotivo. La transizione identitaria dell'artista in formazione implica una complessa dialettica tra istanze competitive e logiche di cooperazione. Questa sfida penetra profondamente la struttura psichica, riverberandosi sui livelli di autostima, sulla percezione di autoefficacia, sulle aspirazioni personali e sulle reti relazionali e valoriali. L'investimento emotivo e cognitivo si manifesta in una forma di totalità sistemica, in cui le componenti esistenziali si intrecciano in modo inscindibile nel determinare il nucleo dell'Io. Si può

sostenere che, all'interno di questa sinergia, se il corpo funge da substrato strumentale e la mente da principio organizzatore, il cuore rappresenta la dimensione ermeneutica, ovvero l'attribuzione di significato all'esperienza. Tale simbiosi espone la persona a sollecitazioni psicofisiologiche di elevata intensità, consolidando l'interdipendenza tra processi cognitivi, risonanza corporea e dinamiche emotivo-affettive. In linea con i paradigmi della *embodied cognition*, questa interconnessione si manifesta bidirezionalmente: se gli stati affettivi positivi ottimizzano l'omeostasi generale – e l'orientamento al compito (challenge) incrementa l'efficienza della prestazione – specularmente, vissuti ansiogeni o stressogeni, indotti dalle pressioni performative, dalla costante valutazione interparitaria e dalla precarietà professionale, compromettono i processi di apprendimento. Qualora tali risposte stressogene superino la soglia di tolleranza individuale, pur configurandosi inizialmente come meccanismi adattivi, possono somatizzarsi in manifestazioni cliniche palesi. Coerentemente con tale quadro teorico, le condotte posturali non si esauriscono nella dimensione biomeccanica ma esercitano un'influenza causale diretta sia sulle funzioni cognitive sia sugli assetti emozionali. La letteratura psicologica recente evidenzia poi come l'ansia da prestazione (*Music Performance Anxiety* – MPA), che così frequentemente colpisce gli artisti, non sarebbe in realtà che la parte emersa di un disagio profondo che nei casi più gravi può condurre all'abbandono precoce della carriera (Kenny, 2011).

Nonostante l'evidenza del problema, il sistema formativo musicale fatica a strutturare risposte sistemiche. La carenza principale, sebbene la ricerca neuroscientifica abbia ormai convalidato il ruolo fondante delle emozioni nell'apprendimento (Immordino-Yang, 2017), sembra riguardare i programmi di studio e le prassi didattiche consolidate che restano in effetti spesso ancorate ad una visione prevalentemente tecnicistica e artistica della formazione musicale e della preparazione all'atto performativo, e non anche alle implicazioni psicofisiologiche, al clima di classe, alla relazione educativa, alla metacognizione.

3.2. Un approccio multidimensionale in quattro work package

Con l'intento di delineare un quadro di riferimento il più possibile esaustivo nell'ambito di studio, il progetto del “L. Refice” è stato realizzato in forma di approccio multidimensionale e articolato in quattro blocchi di attività (work package) che spaziano dall'indagine strutturata (WP1: survey) agli incontri con esperte ed esperti, in forma seminariale e laboratoriale (WP2), fino alla predisposizione di spazi fisici di rigenerazione (WP3: *breakout areas*), con l'obiettivo complessivo di provare a delineare un framework

condivisibile e replicabile (WP4: disseminazione), un modello di intervento concreto per integrare stabilmente il benessere emotivo nei processi di apprendimento e produzione musicale.

3.3. WP1. La mappatura del bisogno. Le testimonianze come strumento diagnostico e fondamento della ricerca

La prima fase del progetto del “L. Refice” si è concretizzata nella somministrazione di una survey mirata, finalizzata a rilevare i vissuti quotidiani, le dinamiche emotive e la percezione soggettiva di autoefficacia in un campione di studenti e studentesse dell’alta formazione. Tale indagine non si è configurata come una mera mappatura retrospettiva del disagio e delle risorse individuali, bensì come un catalizzatore di processi di autoconsapevolezza stimolati dall’interazione stessa con lo strumento di ricerca. Il questionario, i cui dettagli metodologici saranno esposti più avanti in questa pubblicazione, è stato strutturato da un team multidisciplinare composto da esperti in ambito psicologico, musicale e statistico, ponendo le basi empiriche sia per l’attività di ricerca sia per il successivo modello applicativo. In ultima analisi, i dati qualitativi desunti dalle testimonianze dei partecipanti hanno integrato e approfondito le evidenze oggettive precedentemente registrate. L’adozione preliminare dell’indagine quanti-qualitativa si è configurata come un prerequisito metodologico essenziale per circoscrivere l’oggetto di studio, identificandone le evidenze oggettive, i fattori di rischio e di protezione, nonché le risorse endogene disponibili. La strutturazione di interventi strategici orientati al benessere psicofisico non può prescindere, infatti, dall’analisi empirica delle istanze manifestate dalla popolazione studentesca dell’alta formazione musicale. Tali soggetti, nella loro condizione di artisti in formazione, integrano e agiscono quotidianamente le competenze trasversali (life skills) necessarie a gestire la costante esposizione al giudizio esterno. In sintesi, il WP1 è stato concepito come un’estesa azione conoscitiva finalizzata a coniugare evidenze statistiche e narrazioni soggettive. Sotto il profilo strategico, ciò ha permesso di indicizzare le criticità peculiari dell’“atleta della mente e del corpo”, distinguendo i fattori di stress specifici dell’ambito musicale dai driver psicofisici che caratterizzano la popolazione universitaria generalista. La ricerca si è articolata lungo due direttrici programmatiche:

1. analisi dei fattori critici: esame dei determinanti di disagio, vulnerabilità, frustrazione, ansia e stati di panico. L’indagine si è focalizzata sulle contingenze scatenanti gli episodi di crisi e, in modo preminente, sulle strategie di coping – sovente a carattere empirico o destrutturato – adottate dai soggetti, nonché sui loro meccanismi di autoregolazione emotiva;

2. consolidamento delle esperienze positive: individuazione delle modalità prevalenti attraverso cui la popolazione artistica percepisce il successo e il benessere psicofisico. L'obiettivo risiede nella codifica di strategie atte ad ancorare stabilmente tali vissuti positivi, convertendoli in risorse resilienti spendibili nelle fasi di criticità.

3.4. WP2. Protocolli e strategie per la toolbox

Affinché le evidenze emerse dal WP1 superassero la mera dimensione descrittiva o la sola interpretazione teorica del fenomeno, configurandosi come fattori determinanti per l'avanzamento della ricerca, tali evidenze sono state integrate operativamente nella seconda linea d'azione, orientata secondo un paradigma psicopedagogico. Identificate le istanze prioritarie della popolazione studentesca, è stato pianificato un ciclo di interventi specialistici – approfonditi nella trattazione del secondo e del terzo capitolo – volti a individuare risposte efficaci alle vulnerabilità riscontrate. La ricerca di tali soluzioni ha preso le mosse dai modelli teorici e dai protocolli d'intervento attuali, mutuati prevalentemente dall'ambito della psicologia delle emozioni. Sotto il profilo metodologico, l'orientamento strategico ha previsto la selezione di paradigmi capaci di intervenire sinergicamente sulla triade somato-psichica ed emotiva. L'istanza progettuale non perseguiva finalità terapeutico-cliniche, bensì l'introduzione di linee guida e procedure validate a supporto e integrazione delle attività didattiche ordinarie. Tali dispositivi, innestati stabilmente nei curricula vigenti, mirano a sollecitare la sensibilità verso le dinamiche affettive e le condizioni performative globali, configurandosi come una nuova competenza curricolare trasversale. In altri termini potremmo dire che il WP2 rappresenta la fase di reperimento di una prima “cassetta degli attrezzi” con strategie di ascolto consapevole, *mindfulness*, self-compassion e cura di sé, mindset statico e di crescita, gestione dei conflitti, gestalt empowerment, funzioni esistenziali e intenzionalità, comunicazione empatica, autoaccettazione, mental training, tecniche di visualizzazione, prevenzione del burnout, yoga, respiro consapevole, pratiche meditative e pratiche corporee, prevenzione delle sindromi da sovraccarico, definizione degli obiettivi, gestione dell'errore e dell'imprevisto. Sotto il profilo analitico, in riferimento agli ultimi due indicatori descritti, si è rivelata significativa la strutturazione di un focus incentrato sulla metodologia dello studio di caso. Nello specifico, l'intervento che ha coinvolto il conduttore Diego Bianchi e

i componenti della Propaganda Orchestra¹ ha permesso di esaminare, attraverso la raccolta di testimonianze dirette, i meccanismi psicofisici e i protocolli operativi implicati nella gestione della performance in diretta televisiva. L'istanza progettuale sottesa alle attività del WP2 ha perseguito una duplice finalità: da un lato, dotare la popolazione studentesca di strumenti tecnici orientati alla rifunzionalizzazione delle attivazioni emozionali, focalizzandosi, ad esempio, sulla canalizzazione costruttiva degli stati ansiosi in risorse performative; dall'altro, promuovere lo sviluppo professionale del corpo docente attraverso la condivisione di modelli d'intervento integrabili nella pratica didattica quotidiana. Tale prospettiva mira a superare la logica meramente reattiva o emergenziale tipica dei servizi tradizionali di ascolto psicologico. Spesso, infatti, chi insegna lo strumento costituisce la figura di riferimento primaria, e talvolta esclusiva, per studenti e studentesse, pur non disponendo sistematicamente di percorsi formativi specifici volti alla gestione del carico emotivo ed esecutivo dei/lle discenti.

3.5. WP3. *Breakout area*. Gli spazi detox del “bene-stare”

La terza direttrice ha trovato attuazione nell'intervento strutturale di maggior impatto visivo e funzionale: la riconfigurazione degli spazi fisici in aree dedicate alla rigenerazione psicofisica. Il costruito di *breakout area* risponde alla consapevolezza che l'efficacia della performance artistica, in analogia con i contesti professionali, risulta strutturalmente interdipendente alla qualità dei tempi di recupero e, in modo preminente, alla socializzazione informale; da ciò deriva la necessità di predisporre ambienti idonei a promuovere tali dinamiche. Sotto il profilo didattico, le attività afferenti a questi spazi non si configurano come elementi di distrazione, bensì come componenti strutturali e attive del processo formativo integrato.

Come ampiamente documentato in letteratura (Albulescu, 2022), l'introduzione di brevi pause di recupero (o micro-breaks) all'interno di ambienti informali favorisce i processi di ripristino omeostatico, riducendo l'affaticamento mentale. Tali interruzioni funzionali stimolano la plasticità neuronale, ottimizzano l'attenzione sostenuta e incrementano la capacità di concentrazione, determinando un miglioramento progressivo delle prestazioni cognitive, della produttività e del potenziale creativo, a tutela del benessere olistico. Muovendo da tali evidenze empiriche, il disegno progettuale ha previsto la strutturazione di due aree specifiche:

¹ 8 ottobre 2025, Auditorium del Conservatorio “L. Refice” di Frosinone.

1. area relax (spazio di decompressione): un ambiente caratterizzato da isolamento acustico, illuminazione naturale e sistemi di biofilia (*green walls*), configurato come dispositivo di sosta e riequilibrio psicofisico. Tale spazio consente la sospensione temporanea del carico cognitivo. L'adozione di palette cromatiche neutre e di arredi ad alta ergonomia ottimizza il ripristino delle risorse attentive e l'omeostasi emotiva a seguito di sessioni intensive di studio, prove esecutive o prove d'esame.
2. Area dinamico-ludica (palestra e interazione): un contesto finalizzato alla motricità e alla mitigazione delle tensioni somatiche, un ambiente dotato di sussidi per lo yoga e il pilates, discipline elettive per l'ottimizzazione posturale e la regolazione diaframmatica nell'artista (Williamon, 2004). Parallelamente, l'inserimento di dispositivi ludici (quali il tennis da tavolo) incentiva dinamiche spontanee di team building e la riduzione dei livelli di cortisolo ematico. Una specifica sezione accoglie strumentazioni idiofone e membranofone a bassa barriera d'accesso (strumentario Orff e strumenti per pratiche meditative, tra cui campane tibetane e ocean drums).

3.6. WP4. Disseminazione e sostenibilità

L'estensione finale della ricerca ha riguardato la disseminazione scientifica e la socializzazione dei risultati, nella prospettiva di favorirne la trasferibilità in altri contesti accademici e di stimolare ulteriori validazioni empiriche, all'interno di un processo ricorsivo di ottimizzazione del modello. Nell'orizzonte della divulgazione degli esiti, sono state pianificate azioni mirate alla diffusione sia delle evidenze teorico-statistiche sia delle procedure strategiche validate. Tali componenti sono confluite nella strutturazione di un prototipo operativo originale, finalizzato al potenziamento delle competenze trasversali e delle capacità di mentalizzazione: il modello MoSS←uM, acronimo di Modelli di Supporto a Studenti e studentesse di Musica. Come evidenziato dal vettore grafico della freccia, il termine Musica (rappresentato dai grafemi M e U) viene declinato secondo un moto retrogrado. Tale inversione semantica intende simboleggiare il cambio di paradigma introdotto dal progetto PRO-BEN del Conservatorio "L. Refice", caratterizzato dallo spostamento del focus euristico dall'atto esecutivo (performance) al soggetto (performer), ponendo al centro il benessere globale della popolazione studentesca dei Conservatori².

²MoSS←uM è stato presentato alla Camera dei Deputati il 2 dicembre 2025, al convegno sull'inclusività nell'AFAM. Sono previste presentazioni alla 9th International Conference

La ricerca ha mirato alla costituzione di un format procedurale scalabile, finalizzato a sensibilizzare l'opinione accademica e il territorio circostante. La diffusione degli esiti della survey e delle analisi degli specialisti è finalizzata a superare le criticità strutturali esposte in introduzione, fornendo nuove traiettorie di indagine alla letteratura scientifica ed evidenziando il ruolo del conservatorio come istituzione leader nella medicina dell'arte e nella tutela del musicista. In questa prospettiva, l'istituto si afferma come nucleo fondamentale di ricerca applicata, in cui la dimensione psicopedagogica e didattica si integra sinergicamente con quella artistica.

L'attività di disseminazione ha capitalizzato un piano di comunicazione integrato che ha affiancato alla presente pubblicazione (fruibile in formato analogico, digitale e in archivi aperti) sussidi informativi cartacei, un sito web istituzionale, contributi digitali e relazioni presentate in tavole rotonde e simposi scientifici. In ultima analisi, il WP4 ha assolto la funzione di sistematizzare i risultati per ottimizzarne la trasferibilità. La finalità strategica è permettere al progetto PRO-BEN dell'Istituto "L. Refice" di porsi come framework normativo e procedurale per l'intero comparto dell'alta formazione artistica. Ciò agevolerà l'inversione di tendenza metodologica auspicata, traghettando i processi di apprendimento verso la centralità dell'autoconsapevolezza, dell'autoregolazione, dell'indipendenza esecutiva e dell'identità professionale del musicista, secondo i principi di una nuova ecologia didattica della formazione artistica-musicale.

3.7. Conclusioni

Il progetto PRO-BEN del Conservatorio di Frosinone evidenzia la necessità di un approccio olistico al benessere psicofisico degli studenti AFAM, superando la focalizzazione esclusivamente tecnicistica per favorire l'integrazione della salute emotiva nel percorso di studi. Attraverso l'approccio multidimensionale del modello MoSS←uM, che assimila dispositivi pedagogici e protocolli di benessere definendo un nuovo standard strutturale e scalabile per l'alta formazione artistica, si attua un cambio di paradigma nella formazione musicale accademica ponendo la tutela psicofisica del performer al centro del processo educativo.

IAMM (International Association for Music & Medicine), a Bengaluru, India, e all'APME International Conference, organizzata da MEMECO (Mediterranean Music Education Committee) e APME (Association for Popular Music Education).

Bibliografia

- Albulescu, P., Macsinga, I., Rusu, A., Sulea, C., Bodnaru, A., & Tulbure, B. T. (2022). "Give me a break!" A systematic review and meta-analysis on the efficacy of micro-breaks for increasing well-being and performance. *PLOS ONE*, 17(8), Article e0272460. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272460>
- Immordino-Yang, M. H. (2017). *Sentire e apprendere. Insieme alle emozioni verso una neuroscienza dell'educazione*. Raffaello Cortina Editore.
- Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.
- Williamon, A. (Ed.). (2004). *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford University Press.

Parte Seconda.

Strumenti per la regolazione emotiva

4. Gestalt empowerment. Gestire le emozioni

di *Paolo Baiocchi*

4.1. Parte prima: la performance come problema pedagogico

La performance musicale pubblica attiva nel soggetto non soltanto processi cognitivi ed esecutivi, ma circuiti neurobiologici profondamente radicati nell'evoluzione della specie. Dal punto di vista neurofunzionale, la situazione di esposizione valutativa coinvolge in modo significativo l'amigdala, struttura chiave del sistema limbico implicata nel rilevamento della salienza emotiva e nella modulazione delle risposte di difesa (LeDoux, 2014).

L'amigdala non è semplicemente il "centro della paura", come spesso definita in modo divulgativo, ma un sistema di rilevazione rapida della rilevanza biologica degli stimoli. In condizioni di esposizione pubblica, essa può interpretare la presenza di uno sguardo collettivo come potenziale minaccia sociale. Tale attivazione determina:

- incremento dell'arousal simpatico;
- aumento della frequenza cardiaca;
- tensione muscolare;
- modulazione dell'asse ipotalamo-ipofisi-surrene con rilascio di cortisolo.

Nel musicista, questi processi possono tradursi in tremore, alterazioni del controllo fine e accelerazione del tempo esecutivo. Tuttavia, la stessa attivazione può essere funzionale se regolata e integrata con i sistemi corticali superiori.

Il ruolo della corteccia prefrontale mediale risulta centrale nella modulazione top-down dell'amigdala. Una percezione di autoefficacia e controllo (Bandura, 2000) contribuisce a ridurre la risposta di allarme, favorendo una trasformazione dell'arousal in energia performativa organizzata.

4.2. Sistema sociale di appartenenza e vulnerabilità all'esposizione

L'essere umano è una specie profondamente sociale. La sopravvivenza evolutiva è stata storicamente legata all'inclusione nel gruppo. L'esclusione comportava vulnerabilità estrema. Numerose ricerche in neuroscienze sociali mostrano che il rifiuto sociale attiva circuiti sovrapponibili a quelli del dolore fisico, con coinvolgimento della corteccia cingolata anteriore (Cozolino, 2010; Siegel, 2013).

In questa prospettiva, la scena performativa può essere inconsciamente letta come: *Mi espongo al giudizio del gruppo dal quale dipende la mia appartenenza.*

L'attivazione dell'amigdala in tali contesti non riguarda soltanto il fallimento tecnico, ma la minaccia implicita alla propria collocazione sociale.

4.3. La vergogna come emozione sociale primaria

La vergogna costituisce una delle emozioni sociali più potenti (Lewis, 2014; Magherini, 2007). Essa emerge quando il soggetto percepisce una dissonanza tra l'immagine di sé e lo sguardo dell'altro interiorizzato. Neurobiologicamente, la vergogna implica (Schor, 2008):

- attivazione limbica (amigdala);
- coinvolgimento della corteccia prefrontale mediale;
- modulazione del sistema parasimpatico con tendenza al ritiro.

Dal punto di vista etologico, l'abbassamento dello sguardo e la riduzione della postura rappresentano segnali di sottomissione funzionali alla conservazione del legame sociale. Nell'ambiente ancestrale, tale risposta riduceva l'aggressività del gruppo.

Nella performance musicale, il timore della vergogna può attivarsi prima ancora dell'errore reale, come anticipazione immaginativa di una perdita di status. Ciò spiega perché soggetti altamente competenti possano sperimentare ansia intensa anche in assenza di reale impreparazione tecnica.

4.4. Esibirsi nel branco: tensione tra affermazione e rischio

L'atto di esibirsi possiede una duplice radice etologica:

- Spinta all'affermazione e al riconoscimento (status).
- Rischio di esposizione al giudizio collettivo.

Nel mondo animale, i comportamenti esibitori (canto, danza, postura) servono a segnalare competenza e attrattività. Tuttavia, tali comportamenti espongono l'individuo al confronto gerarchico.

La performance musicale può essere letta come ritualizzazione culturale di tale dinamica. Il palco diviene uno spazio simbolico in cui si negozia status, appartenenza e valore.

Se l'esperienza di esposizione è associata a memorie di padronanza, il sistema motivazionale prevale. Se invece è associata a esperienze di umiliazione o critica invalidante, il sistema di inibizione dell'azione (Laborit, 1980) può dominare, generando blocco.

4.5. Regolazione neurobiologica e costruzione pedagogica

La regolazione efficace dell'attivazione dell'amigdala non implica soppressione dell'emozione, bensì integrazione tra sistemi subcorticali e reti corticali superiori. Strategie quali:

- respirazione diaframmatica lenta;
- visualizzazione di esperienze di successo;
- simulazioni progressive di pubblico;
- ristrutturazione cognitiva dell'errore;

possono favorire l'attivazione del sistema vagale ventrale (Porges, 2014; Siegel, 2013), associato a stati di sicurezza relazionale.

Dal punto di vista pedagogico, diviene centrale trasformare la scena performativa da minaccia all'appartenenza a occasione di condivisione estetica. Ciò implica un cambiamento culturale: dall'idea di giudizio selettivo a quella di comunità artistica.

4.6. L'inibizione dell'azione e costruzione di significato

La distinzione elaborata da Laborit (1980) tra sistemi di gratificazione e sistemi di inibizione dell'azione consente di interpretare la scena performativa come spazio ambivalente. Quando l'individuo percepisce controllo e possibilità di riuscita, prevalgono circuiti motivazionali; quando percepisce minaccia senza via di fuga, si attivano risposte di blocco con coinvolgimento dei sistemi dello stress.

Nel musicista, l'arousal può essere letto come energia espressiva oppure come segnale di pericolo. La differenza non è quantitativa, ma semantica: dipende dalla costruzione cognitiva dell'esperienza.

4.7. Flow e regolazione attentiva

La teoria del flow (Csikszentmihalyi, 2008) descrive uno stato caratterizzato da equilibrio tra sfida e competenza percepita, concentrazione integrale e riduzione dell'autocoscienza valutativa. In tale configurazione, l'azione appare fluida e coerente.

Ipotesi neurocognitive suggeriscono una temporanea attenuazione dell'ipercontrollo prefrontale, consentendo l'espressione di schemi motori automatizzati. Pedagogicamente, risulta necessario distinguere tra fase analitica di studio e fase performativa, evitando la trasposizione del controllo correttivo nella situazione pubblica.

4.8. Il codice mentale di registrazione e il sistema motivazionale mesolimbico

Il concetto di codice mentale di registrazione (Baiocchi, 2015) si colloca all'interno di una prospettiva integrata che considera l'esperienza come evento neurobiologicamente tracciabile e psicologicamente ristrutturabile. Secondo tale modello, il modo in cui un'esperienza viene interiorizzata e narrativamente organizzata determina la qualità della memoria affettiva che ne deriva e, conseguentemente, la configurazione anticipatoria con cui il soggetto affronterà situazioni analoghe.

Dal punto di vista neuroanatomico, la registrazione di esperienze di successo e riconoscimento sociale può essere messa in relazione con l'attivazione del sistema mesolimbico della ricompensa (Panksepp, 2012; Kandel, 2007), che include l'area tegmentale ventrale, il nucleus accumbens e le connessioni lungo il medial forebrain bundle (MFB). Quest'ultimo costituisce una via fondamentale di integrazione tra strutture limbiche, ipotalamiche e corticali, implicate nella motivazione, nell'orientamento all'azione e nella valutazione della salienza positiva.

Quando un'esperienza performativa viene vissuta come efficace, riconosciuta e coerente con l'immagine di sé, l'attivazione dopaminergica associata al sistema mesolimbico contribuisce alla sua consolidazione mnestica.

La memoria non si deposita unicamente come traccia cognitiva dichiarativa, ma come configurazione affettiva integrata che coinvolge:

- il sistema limbico (valenza emotiva);
- circuiti subcorticali implicati nelle risposte automatiche di attivazione;
- componenti viscerali mediate dall'asse autonomico.

In questa prospettiva, la registrazione consapevole di esperienze positive non rappresenta una semplice operazione narrativa, bensì un processo di riorganizzazione dell'esperienza emotiva che può rinforzare le reti neurali associate alla motivazione e alla sicurezza.

4.9. Memoria positiva e costruzione dell'autostima

L'autostima, intesa come valutazione affettivamente stabile del proprio valore, non si configura come costruito puramente cognitivo. Essa emerge dall'integrazione ripetuta di esperienze di padronanza e riconoscimento, che nel tempo costruiscono una matrice anticipatoria di efficacia.

Nel modello del codice di registrazione, la scrittura intenzionale e la rievocazione guidata di esperienze performative riuscite favoriscono:

- la stabilizzazione della memoria emotiva positiva;
- la riduzione della dominanza di tracce mnestiche legate a fallimenti o umiliazioni;
- la creazione di uno “sfondo interno” di competenza percepita.

È noto che la memoria è dipendente dallo stato (Damasio, 1995; Kandel, 2007): stati emotivi simili facilitano il richiamo di tracce coerenti. Pertanto, un repertorio interno di memorie positive può essere riattivato in fase pre-performativa, contribuendo a modulare l'attivazione dell'amigdala e a orientare il sistema verso una configurazione di approccio piuttosto che di evitamento.

Non si tratta di negare l'esistenza dell'errore o della vulnerabilità, ma di riequilibrare il sistema mnestico, evitando che esperienze negative isolate assumano una funzione egemonica nella costruzione dell'identità performativa.

4.10 Esposizione sociale, inibizione evoluzionistica e spazio simbolico

L'essere umano eredita una struttura neuropsicologica plasmata dalla pressione selettiva dell'appartenenza al gruppo. Occupare uno spazio visibile all'interno del “branco” comporta storicamente una doppia valenza:

- possibilità di incremento di status;
- rischio di esclusione o svalutazione.

Il sistema di inibizione dell'azione descritto da Laborit può essere attivato quando l'individuo percepisce di non possedere risorse sufficienti per sostenere l'esposizione. In tale condizione, prevalgono risposte di blocco, ritiro o ipercontrollo.

Una solida autostima, costruita attraverso ripetute registrazioni di esperienze di efficacia, può funzionare come fattore di regolazione controbilanciante. Il soggetto non elimina la vulnerabilità evolutiva legata all'esposizione sociale, ma dispone di un sistema motivazionale sufficientemente robusto da tollerare l'incertezza.

In termini dinamici, si potrebbe affermare che:

- le memorie di umiliazione alimentano circuiti di difesa;
- le memorie di riconoscimento alimentano circuiti di esplorazione e affermazione.

Il codice di registrazione opera precisamente su questo equilibrio, potenziando la traccia affettiva del riconoscimento e consolidando una rappresentazione interna di sé come soggetto capace di sostenere lo sguardo collettivo.

4.11 Conclusioni

Una pedagogia della performance nell'Alta Formazione dovrebbe includere:

- moduli di psicologia della performance;
- simulazioni progressive di pubblico;
- training di regolazione respiratoria e attentiva;
- pratiche di registrazione consapevole delle esperienze riuscite;
- supervisione riflessiva post-performance.

L'obiettivo è integrare competenza tecnica e competenza regolativa, rendendo l'eccellenza uno stato riproducibile.

4.12 Nota metodologica

Il modello presentato deriva da integrazione teorica interdisciplinare. Si suggerisce la progettazione di studi quasi-sperimentali in ambito AFAM con misurazioni pre-post relative a: livelli di ansia da performance (scale validate), variabilità della frequenza cardiaca e valutazione qualitativa dell'esecuzione da parte di commissioni indipendenti.

Bibliografia

- Baiocchi, P. (2015). *Gestalt empowerment: Manuale per una rivoluzione culturale*. Safarà Editore.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: Teoria e applicazioni*. Erickson.
- Cozolino, L. (2010). *Il cervello sociale: Neuroscienze delle relazioni umane*. Raffaello Cortina.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: Psicologia dell'esperienza ottimale*. Armando Editore.
- Damasio, A. R. (1995). *L'errore di Cartesio: Emozione, ragione e cervello umano*. Adelphi.
- Kandel, E. R. (2007). *Alla ricerca della memoria: La storia di una nuova scienza della mente*. Codice Edizioni.
- Laborit, H. (1980). *L'inibizione dell'azione*. Feltrinelli.
- LeDoux, J. (2014). *Il cervello emotivo: Alle origini delle emozioni*. Baldini & Castoldi.
- Lewis, M. (2014). *Il sé nello sviluppo: Il bambino e la costruzione dell'identità*. Raffaello Cortina.
- Magherini, G. (a cura di). (2007). *La vergogna*. Raffaello Cortina.
- Panksepp, J. (2012). *Archeologia della mente: Origini neuroevolutive delle emozioni umane*. Raffaello Cortina.
- Porges, S. W. (2014). *La teoria polivagale: Fondamenti neurofisiologici delle emozioni, dell'attaccamento, della comunicazione e dell'autoregolazione*. Giovanni Fioriti Editore.
- Schore, A. N. (2008). *La regolazione degli affetti e la riparazione del Sé*. Astrolabio.
- Siegel, D. J. (2013). *La mente relazionale: Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Raffaello Cortina.

5. L'ascolto consapevole: *mindfulness* e *self-compassion* per il benessere e la gestione dello stress

di *Rosa Bruni*

5.1. Introduzione

Prima di ogni esecuzione orchestrale vi è un momento di profonda e caotica magia: è il momento dell'accordatura. L'oboe emette il suo La, e progressivamente ogni strumento cerca la propria risonanza, allineando la tensione delle corde e la temperatura dei fiati a quell'unica frequenza condivisa. È un atto di ascolto squisitamente rivolto verso l'esterno, una sintonizzazione acustica che prepara il terreno per l'opera d'arte. Eppure, in questo affascinante rituale che si ripete quotidianamente nei conservatori e nelle sale da concerto di tutto il mondo, si nasconde un paradosso silente. I musicisti in formazione dedicano innumerevoli ore ad affinare un orecchio assoluto per le sfumature del suono esteriore, imparando a discriminare variazioni microtonali e scarti di tempo e di ritmo, ma raramente vengono educati a rivolgere quello stesso orecchio verso il proprio paesaggio interiore. Il risultato è la genesi di artisti tecnicamente impeccabili che rischiano tuttavia di perdere il contatto con il proprio strumento primario: il corpo e la mente che generano la musica stessa. La formazione musicale avanzata è un percorso di grande intensità cognitiva, emotiva e relazionale. Gli studenti di conservatorio vivono un contesto nel quale l'eccellenza artistica è intrecciata a richieste elevate di precisione, disciplina, esposizione pubblica e capacità di performance sotto pressione. La musica è un'arte profondamente incarnata: richiede attenzione sostenuta, controllo fine dei movimenti, capacità di sentire e modulare emozioni complesse, flessibilità cognitiva e un alto livello di coordinazione interemisferica. Proprio questa dimensione multidimensionale fa sì che la formazione musicale non sia solo tecnica: è un processo che coinvolge l'intero organismo, corpo e mente, in una danza di sistemi tra loro interdipendenti.

Le ricerche degli ultimi anni (Cardoso et al., 2025) hanno mostrato come gli studenti di musica presentino livelli di stress tra i più elevati del mondo accademico, comparabili a quelli dei giovani atleti professionisti. L'ansia da

prestazione, in particolare, può colpire oltre il 60% dei musicisti in formazione (Kenny, 2011), compromettendo la qualità dell'apprendimento e dell'esecuzione. Accanto allo stress emotivo, la pratica musicale prolungata può generare affaticamento attentivo, sovraccarico esecutivo e difficoltà di regolazione corporea, elementi che incidono direttamente sulla qualità dell'ascolto e sulla fluidità della performance. In questo contesto di alta pressione, due metafore fondamentali emergono come bussole per orientare la navigazione del musicista: il ritmo e la voce. Il ritmo non è l'alternanza di suoni e silenzio, ma è prima di tutto un fenomeno biologico, l'oscillazione più o meno ampia che muove la vita. La respirazione, il battito cardiaco, i cicli circadiani e le fluttuazioni ormonali costituiscono la partitura somatica su cui si innesta ogni espressione artistica. Ritornare al proprio ritmo interiore diviene un atto primario di autoregolazione, un ancoraggio vitale quando ansie interiori o aspettative esterne sembrano travolgere il musicista. Parallelamente, la voce – sia essa intesa in senso letterale per i cantanti o in senso metaforico per gli strumentisti – rappresenta l'espressione più pura dell'unicità del sé. Trovare la “propria voce” non è un mero esercizio di stile, ma richiede la capacità coraggiosa di ascoltare profondamente se stessi, sdogliandosi delle paure e degli ingiungimenti. Perché questa voce autentica possa emergere in tutta la sua vulnerabile potenza, è necessario coltivare uno spazio interiore libero dal giudizio, aperto, accogliente in cui sia possibile esplorare con curiosità e benevolenza. Negli ultimi anni un crescente numero di studi ha dimostrato che pratiche come la *mindfulness* e la *self-compassion* possono migliorare significativamente la qualità dell'apprendimento, la regolazione emotiva e il benessere globale dei musicisti. L'interesse non nasce da un approccio alternativo o legato alla moda del tempo, ma da solide basi neuroscientifiche: l'allenamento dell'attenzione e della consapevolezza produce modifiche misurabili nelle reti cerebrali che sostengono memoria di lavoro, percezione sensoriale fine, regolazione dello stress e integrazione somato-emotiva. Per comprendere il potenziale trasformativo della *mindfulness* nel contesto musicale, è essenziale partire dalle sue radici operative e neurobiologiche. Jon Kabat-Zinn (1990), pioniere nell'integrazione delle pratiche di *mindfulness* nella medicina occidentale, definisce la *mindfulness* come «la consapevolezza che emerge prestando attenzione in modo intenzionale, nel momento presente e in modo non giudicante, al dispiegarsi dell'esperienza momento per momento» (Kabat-Zinn 2003). Questa definizione, apparentemente semplice, racchiude un profondo capovolgimento del consueto assetto cognitivo del musicista, spesso intrappolato in ruminazioni sugli errori passati o in anticipazioni ansiose sulle esecuzioni future. Per questo motivo, sempre più conservatori internazionali hanno iniziato a integrare

programmi di *mindfulness* e interventi psicologici basati sulla consapevolezza all'interno della formazione curricolare. Questo capitolo si propone di esplorare l'architettura neurobiologica e psicologica che sottende il benessere e la performance del musicista, integrando le recenti scoperte delle neuroscienze affettive con le pratiche di *mindfulness* e *self-compassion*.

5.2. Stress, regolazione emotiva e *mindfulness* nei musicisti in formazione

Il percorso di formazione musicale è costellato di momenti in cui la pressione raggiunge livelli critici: esami, audizioni, concorsi e concerti solistici. In queste situazioni, la capacità di gestire il proprio paesaggio emotivo determina non solo la qualità della performance, ma il benessere psicofisico del musicista. I musicisti affrontano sfide specifiche che possono minare profondamente il loro benessere. L'ansia, entro certi limiti, può essere funzionale, ma quando diventa troppo intensa compromette l'attenzione e la coordinazione. L'Ansia da Prestazione Musicale (MPA), definita da Kenny (2011) come un'esperienza complessa di apprensione persistente e distress legata all'esecuzione pubblica, si manifesta attraverso una triade di sintomi: cognitivi (ruminazione, paura del giudizio, catastrofizzazione), emotivi (terrore, senso di inadeguatezza) e corporei (tachicardia, tremori, tensione muscolare). Il perfezionismo maladattivo, alimentato dall'ambiente accademico con la sua enfasi sull'eccellenza tecnica, può concorrere a creare un'istanza interiore di severa autocritica intollerante di ogni imperfezione, fonte di stress continuo e, spesso, principale segnale di incipiente burnout (Osborne et al., 2002). A questi si aggiungono il rischio di infortuni da sovraccarico muscolo-scheletrico (Holst & Baelum, 2021) e un senso di isolamento derivante dalle lunghe ore di studio individuale, in contrasto con la natura profondamente relazionale della musica. Il modello di regolazione emotiva proposto da James Gross (1998, 2015) offre una cornice utile per comprendere questo processo. Gross descrive la regolazione emotiva come l'insieme delle strategie conscie o inconscie attraverso cui percepiamo, moduliamo ed esprimiamo le emozioni. Molti musicisti, purtroppo, nel tentativo di non essere travolti dall'ansia o dalle emozioni difficili, ricorrono a strategie disfunzionali come la soppressione espressiva o l'evitamento, modalità che a lungo termine amplificano lo stress e impoveriscono l'espressività artistica. Lo stress da performance musicale attiva frequentemente il sistema di minaccia mediato dall'amigdala, con aumento del cortisolo, irritabilità attentiva, peggioramento della memoria di lavoro e compromissione della finezza motoria.

Studi recenti hanno dimostrato che durante l'esecuzione musicale sotto pressione si osserva una ridotta comunicazione tra corteccia prefrontale dorsolaterale e aree motorie, con impatto diretto sul controllo delle sequenze. Un indicatore biologico cruciale di questa risposta è la variabilità della frequenza cardiaca (HRV): un'alta HRV riflette un sistema nervoso autonomo resiliente, capace di adattarsi rapidamente alle sfide ambientali e di ritornare a uno stato di calma, mentre lo stress cronico la riduce progressivamente (Appelhans et al., 2006; Porges 2011).

La *mindfulness* si inserisce in questo panorama come una potente strategia di regolazione emotiva basata sull'accettazione. Non si tratta di una tecnica di rilassamento, ma di un processo di riorganizzazione delle reti neurali coinvolte nella regolazione emotiva, nell'attenzione e nella percezione intero-cettiva. A differenza dei tentativi di controllo forzato, la *mindfulness* in quanto sinonimo di presenza mentale insegna ad accogliere l'esperienza emotiva così come si presenta, disinnescando la lotta contro lo stress che spesso ne è il principale amplificatore (Chambers et al., 2009). Dal punto di vista neurobiologico, la pratica costante della *mindfulness* è associata a una riduzione dell'attivazione dell'amigdala— il centro di allarme del nostro cervello emotivo— e a un rafforzamento delle connessioni tra questa e la corteccia prefrontale, facilitando una regolazione emotiva di tipo top-down (Desbordes et al., 2012; Hölzel et al., 2011). Interventi strutturati come il protocollo MBSR (*Mindfulness*-Based Stress Reduction) hanno dimostrato di produrre una significativa downregulation dell'asse ipotalamo-ipofisi-surrene (HPA), traducendosi in una diminuzione dei livelli di cortisolo (Kabat-Zinn, 1990; Grossman et al., 2004). Meta-analisi e rassegne sistematiche (Hölzel et al., 2011; Tang et al., 2015; Creswell, 2017) mostrano che pratiche di *mindfulness* riducono i livelli di stress percepito e i sintomi d'ansia, modulano l'attivazione dell'amigdala e migliorano la connettività con la corteccia prefrontale. Sul piano psichico tutto ciò si traduce nella capacità della *mindfulness* di disaccoppiare la consapevolezza dalla reattività. Si sviluppa così uno spazio tra lo stimolo corporeo e la risposta in cui diventa possibile regolare e gestire meglio le emozioni e i comportamenti: il musicista "mindful", ad esempio, impara a notare con chiarezza l'aumento del proprio battito cardiaco o la tensione nelle mani prima di salire sul palco, senza che queste percezioni inneschino la cascata di ansia o di stress. Se poi si considera che la *mindfulness* comprende sia l'autoregolazione dell'attenzione che un particolare atteggiamento verso l'esperienza caratterizzato da curiosità, apertura e accettazione, indipendentemente dalla valenza piacevole o spiacevole dello stimolo (Bishop et al., 2004), allora diventa intuitivo comprendere come la pratica di *mindfulness* agisca, a livello neurobiologico, come un po-

tente catalizzatore di “integrazione neurale” (Siegel, 2007). La musica, infatti, richiede funzioni cognitive complesse che presuppongono memoria di lavoro, controllo esecutivo, attenzione selettiva e sostenuta, flessibilità cognitiva e buona capacità di integrazione dei diversi sistemi coinvolti. La *mindfulness* migliora la memoria di lavoro (Jha et al., 2007), potenzia l’attenzione sostenuta e la stabilità attentiva, aumenta la capacità di spostare flessibilmente il focus e riduce la ruminazione cognitiva che interferisce con la performance. Questi risultati sono direttamente applicabili alla formazione musicale: la pratica quotidiana richiede di mantenere per lunghi periodi un livello elevato di attenzione, e la *mindfulness* aiuta a prevenire la fatica cognitiva, a migliorare la qualità dell’apprendimento e a favorire un atteggiamento più aperto e curioso verso la pratica. Studi condotti specificamente su musicisti confermano riduzioni significative dell’ansia e miglioramenti dell’auto-efficacia musicale dopo interventi basati sulla consapevolezza (Diaz, 2013; Farnsworth-Grodd 2012). Le pratiche contemplative diventano particolarmente efficaci quando vengono integrate nella routine di studio, senza essere percepite come elementi estranei, ma come parte integrante del processo formativo. Lo stato mentale e fisiologico dello studente influenza la precisione esecutiva, la memoria musicale, l’apprendimento motorio, la percezione del tempo e la qualità dell’interpretazione: la musica non è mai solo una questione di dita, fiato o corde vocali, ma un processo dinamico in cui corpo, emozioni e mente cooperano in un equilibrio fine e complesso. Le pratiche di *mindfulness* modulano inoltre il tono vagale – aumentando la variabilità della frequenza cardiaca, indice di flessibilità nella regolazione – e aiutano a rimanere nella “finestra di tolleranza” (Siegel, 1999), facilitando quella danza tra attivazione e calma che è necessaria per una performance musicale espressiva ma stabile. Un musicista allenato alla consapevolezza può riconoscere i segnali di iper-attivazione (respiro corto, tensione eccessiva) e usare respiro e attenzione per restare presente, invece di farsi trascinare dall’ansia. Il momento di silenzio che precede l’attacco del primo suono sul palco assume, in questa prospettiva, un’importanza vitale. Non è un vuoto da riempire frettolosamente per l’ansia di iniziare, ma uno spazio di regolazione. La *mindfulness* allena la capacità di abitare quel silenzio senza fuggire, di ascoltare il proprio ritmo biologico che si assesta, permettendo alla musica di nascere non da una contrazione di paura, ma da una presenza radicata e consapevole.

5.3. Il corpo che sente: interocezione e consapevolezza sensoriale

Per comprendere come un musicista possa ritrovare il proprio ritmo interiore, è necessario esplorare quel senso fondamentale del nostro organismo che è l'interocezione. Definita in ambito neuroscientifico come la capacità del sistema nervoso di ricevere, mappare e integrare i segnali provenienti dall'ambiente interno del corpo, l'interocezione rappresenta il fondamento biologico della nostra autoconsapevolezza (Craig, 2002, 2009). Ogni variazione nel ritmo del respiro, ogni accelerazione del battito cardiaco, ogni sottile contrazione del diaframma o tensione nei muscoli delle spalle viene costantemente monitorata da una complessa rete di vie neurali afferenti. Questi segnali viscerali e somatici viaggiano attraverso il midollo spinale e il tronco encefalico fino a raggiungere l'insula anteriore, regione cruciale della corteccia cerebrale. È in questa struttura che le sensazioni corporee grezze vengono tradotte in sentimenti soggettivi, dando origine a ciò che Craig definisce il "sentire di esistere" in un dato momento e in un dato luogo. Daniel Siegel (2010) parla di *mindsight* come della capacità di percepire dall'interno la propria esperienza emotiva e corporea. Per un musicista, questa competenza è fondamentale: il corpo è lo strumento primario, che si tratti di un cantante, un pianista o un violinista. Le ricerche sull'interocezione mostrano che una maggiore consapevolezza corporea migliora la regolazione emotiva, favorisce la coordinazione motoria, ottimizza la precisione del gesto e riduce la fatica attentiva. L'insula anteriore è significativamente coinvolta nella pratica musicale: la *mindfulness* ne aumenta l'attività e lo spessore corticale, come documentato da diverse ricerche longitudinali (Farb et al., 2013; Lazar et al., 2005). Questo incremento della sensibilità interoceettiva è particolarmente rilevante per i musicisti, che devono modulare tensione, postura, respirazione e micro-movimenti con straordinaria precisione. La rilevanza dell'interocezione per la vita emotiva e decisionale è stata ben illustrata dalla teoria dei marcatori somatici di Antonio Damasio (1996) che considera le emozioni non come entità astratte o puramente cognitive, ma intrinsecamente radicate in specifici stati corporei. Quando un musicista si trova di fronte a una scelta interpretativa complessa, o quando avverte l'imminenza di un passaggio virtuosistico temuto, il suo corpo genera dei "marcatori somatici": sottili variazioni fisiologiche che fungono da bussola intuitiva, guidando l'azione e l'espressione musicale prima ancora che la mente cosciente abbia formulato un pensiero specifico o preso, consapevolmente, una decisione. Il corpo, dunque, non è un mero esecutore meccanico di comandi cerebrali, ma è la sede stessa dell'emozione e dell'intuizione artistica. Tuttavia, nel conte-

sto altamente valutativo e performativo del conservatorio, molti studenti imparano a disconnettersi da questi segnali, percependo le reazioni corporee – il tremore, la sudorazione, il cuore accelerato – esclusivamente come ostacoli da sopprimere, piuttosto che come informazioni preziose sul proprio stato di attivazione. È qui che la pratica della *mindfulness* interviene come strumento di rieducazione percettiva. Gli studi di neuroimaging dimostrano che l'addestramento alla *mindfulness* potenzia significativamente la consapevolezza intero-cettiva, agendo sulla corteccia, in particolare quella prefrontale mediale e la connettività funzionale dell'insula (Farb et al., 2013; Lazar et al., 2005; Hölzel et al., 2011). La consapevolezza del proprio respiro, della postura e delle tensioni muscolari prima e durante la performance cessa di essere fonte di allarme e diventa uno strumento di autoregolazione profonda. In questo senso, la metafora del ritmo assume una valenza terapeutica: ritornare al ritmo naturale e non forzato del proprio respiro significa tornare a casa, ancorandosi al momento presente e permettendo al sistema nervoso di ritrovare la propria stabilità anche in mezzo alla tempesta emotiva dell'esecuzione.

5.4. La voce del critico interiore e la voce della *self-compassion*

Se l'interocezione ci permette di ascoltare il corpo, vi è un'altra voce interiore che domina costantemente la mente del musicista in formazione: la voce del critico severo. La ricerca dell'eccellenza tecnica e interpretativa porta inevitabilmente a confrontarsi con il perfezionismo, un tratto che nella popolazione musicale assume proporzioni epidemiche. Gli studiosi distinguono tra un perfezionismo adattivo – caratterizzato da standard elevati uniti a flessibilità e motivazione intrinseca – e un perfezionismo maladattivo, dominato dalla paura dell'errore, dal dubbio cronico sulle proprie azioni e da una percezione di discrepanza incolmabile tra la prestazione reale e l'ideale irraggiungibile (Stoeber et al., 2007; Flett et al., 2002). Quest'ultimo è uno dei principali predittori dell'ansia da prestazione musicale e del burnout (Kenny, 2011). L'autocritica severa che accompagna il perfezionismo maladattivo non è semplicemente un'abitudine mentale sgradevole: è una vera e propria forma di autoaggressione neurobiologica. Quando un musicista si rimprovera aspramente per una nota sbagliata, il suo cervello non distingue tra una minaccia esterna e un attacco interno. Si attiva il sistema di difesa, la reazione di stress che inonda l'organismo di cortisolo e adrenalina, causando reazioni sul piano fisico ed emotivo con disregolazione emotiva, pensieri catastrofici e difficoltà di gestione di sé. Il risultato è un circolo vizioso: l'autocritica genera ansia, l'ansia compromette la performance, e la performance

compromessa alimenta ulteriormente l'autocritica. Un antidoto molto efficace a questa dinamica distruttiva è quell'attitudine verso sé stessi, che Kristin Neff (2003a; 2011) ha definito *self-compassion*: si tratta di un atteggiamento interiore di benevolenza e supporto a sé stessi, soprattutto quando si vivono difficoltà, momenti critici o sofferenze. La *self-compassion* (Neff, 2003b) si articola in tre componenti interconnesse. La prima è la gentilezza verso se stessi (*self-kindness*) che significa trattarsi con cura e comprensione nei momenti di difficoltà, invece di giudicarsi duramente. La seconda è il senso di umanità condivisa: equivale a riconoscere che l'errore, la fatica e il fallimento fanno parte dell'esperienza umana universale, e che non si è soli nella propria difficoltà. La terza è la *mindfulness*: mantenere una consapevolezza equilibrata del proprio vissuto, senza negarlo né drammatizzarlo, senza esserne sommersi né distaccarsene completamente. Per un musicista, questo si traduce in capacità concrete e trasformative: poter sbagliare una nota senza trasformarla automaticamente nella prova del proprio fallimento totale; riconoscere che anche i migliori affrontano ansia, errori e giornate difficili; saper stare con la frustrazione o la delusione senza crollare nell'autodistruzione. Neff e Germer (2018) hanno introdotto una distinzione vitale tra due volti della *self-compassion*, particolarmente rilevante nel mondo della musica, dove molti studenti temono che la benevolenza gentile verso di sé porti a diventare meno esigenti o disciplinati. La *self-compassion*, come indicano molti studi (Breines & Chen, 2012; Ortiz et al., 2023), non riduce la motivazione, ma la rende meno dipendente dalla paura e dalla vergogna. È associata a maggiore autoefficacia percepita, resilienza e capacità di riprovare dopo un fallimento; a minori livelli di ansia e depressione; e a un migliore benessere generale. Vale la pena sottolineare che la *self-compassion* non è il contrario della disciplina, ma ne è un contenitore più capace. La cura di sé non è pigrizia: è il suolo fertile in cui la motivazione autentica ovvero quella guidata dalla passione e non dalla paura, può crescere e dare frutti duraturi. L'ascolto consapevole del proprio corpo aiuta gli studenti a riconoscere quando si entra in una spirale di attivazione eccessiva, prima che il controllo musicale venga compromesso. La consapevolezza corporea diventa così, simultaneamente, una competenza musicale e una competenza autoregolativa. Dal momento che prendersi cura di sé con benevolenza non vuol dire solo confortarsi o consolarsi, ma piuttosto, in altre occasioni, motivarsi e proteggersi, ecco che è possibile distinguere due forme di *self-compassion*. Da un lato vi è la *self-compassion* tenera (l'energia Yin), che consiste nell'accogliere il proprio dolore, nel consolarsi dopo un fallimento e nell'offrirsi calore incondizionato: è la capacità di riconoscere la propria sofferenza senza banalizzarla, di dirsi "questo passaggio è davvero impegnativo per me" e concedersi uno spazio interno di comprensione. Dall'altro vi è la *self-compassion* fiera (l'energia

Yang), che si manifesta nella capacità di proteggersi, di porre confini sani, di affrontare la sfida con determinazione e di motivarsi con chiarezza e lucidità. La *self-compassion* fiera è ciò che permette di trasformare il perfezionismo malsano: insegna al musicista che non è necessario rinunciare all'eccellenza, ma che è possibile perseguirla attraverso l'incoraggiamento costruttivo anziché attraverso l'autolesionismo. Prepararsi con serietà, senza che ogni prova diventi un tribunale interiore. Usare l'errore come informazione per migliorare, non come arma contro sé stessi. Sviluppare una fiducia di base, dirsi con serenità "posso affrontare questa sfida" oppure "posso provarci", che sostiene l'autoefficacia anche nei momenti più difficili. Ritornando alla nostra metafora centrale, trovare la propria voce autentica come artista richiede un atto di ribellione interiore: smettere di lasciarsi dominare dalla voce punitiva del critico interiore severo e dare spazio a una voce "nuova" che sia al contempo motivante e profondamente amorevole. Dal punto di vista neurobiologico, attivare la *self-compassion* significa disinnescare il sistema di minaccia e stimolare il sistema di affiliazione e cura dei mammiferi, mediato dal rilascio di ossitocina e dall'attivazione della corteccia prefrontale e del nervo vago (Gilbert, 2010). Studi di neuroimaging suggeriscono il coinvolgimento di aree come l'insula anteriore e la corteccia cingolata anteriore, implicate nella percezione di sé e degli altri in stati di cura, con una riduzione della dominanza dei sistemi di minaccia. Programmi strutturati come il protocollo di *Mindful Self-Compassion* (Neff & Germer, 2013) mostrano riduzioni di ansia, depressione e stress percepito, insieme a un aumento di resilienza e benessere. Le evidenze empiriche su musicisti e studenti di musica confermano la potenza di questo approccio: livelli più elevati di *self-compassion* sono associati a una minore ansia da performance, a una maggiore resilienza dopo gli errori e a un benessere psicologico superiore (Farley & Kelley, 2023). Per un musicista, questo può significare uno spostamento fondamentale: dall'idea "valgo solo se non sbaglio mai" a una prospettiva in cui il valore non viene messo in discussione da un singolo errore, e in cui l'errore stesso diventa materiale di apprendimento invece che prova d'accusa. Solo in questo spazio di sicurezza psicologica, senza il timore paralizzante del giudizio, il musicista può esprimersi autenticamente e fiorire con pienezza.

Pratiche brevi di *Mindfulness* e *Self-Compassion*

L'integrazione della consapevolezza nella routine di studio non richiede necessariamente lunghe sessioni di meditazione formale. Le pratiche brevi, eseguite con costanza, possono riprogrammare le risposte del sistema nervoso e trasformare stabilmente il rapporto del musicista con la performance e con se stesso.

1. Il respiro come metronomo interiore (3 minuti)

Prima di iniziare la sessione di studio, siediti con lo strumento a riposo e chiudi gli occhi. Porta l'attenzione esclusivamente al fluire naturale dell'aria: senza alterarne il ritmo, osserva l'inspirazione e l'espiazione come fossero il battito di un metronomo biologico. Ogni volta che la mente divaga verso preoccupazioni legate alla performance, riporta dolcemente l'attenzione al respiro. È un atto di ritorno a casa, un ancoraggio al momento presente.

2. Il body scan del musicista (5 minuti)

Prima di suonare, esegui una scansione mentale del corpo dai piedi alla sommità del capo. Soffermati intenzionalmente sulle aree critiche per l'esecuzione: la morbidezza delle mani, il rilascio delle spalle, l'apertura della gola, la libertà del diaframma. L'obiettivo non è forzare il rilassamento, ma portare consapevolezza (clarity) sulle tensioni accumulate, permettendo al corpo di autoregolarsi. Il corpo, ascoltato senza giudizio, diventa un alleato prezioso.

3. La pausa prima del palco – protocollo STOP (2 minuti)

Nei minuti che precedono l'ingresso sul palco: Fermati (Stop); fai un respiro profondo e consapevole (Take a breath); Osserva con curiosità e senza giudizio i tuoi pensieri e le sensazioni corporee (Observe); Procedi (Proceed) verso l'azione musicale con una rinnovata intenzione di presenza. Questa pausa trasforma l'ansia da nemica in segnale: l'attivazione fisiologica è energia vitale, non pericolo da fuggire.

4. La voce della gentilezza – pratica di *Self-Compassion* (3 minuti)

Dopo un errore, un esame difficile o una giornata frustrante: posa una mano sul petto. Riconosci la difficoltà del momento ("Questo passaggio è davvero impegnativo per me"). Ricorda la comune umanità ("Tutti i musicisti provano ansia, fatica, delusione: non sono solo"). Offriti parole di incoraggiamento ("Possa io suonare con gioia"; "Possa io perdonarmi le imperfezioni ed esprimere la mia voce autentica"). Questo piccolo gesto attiva circuiti neurali di sicurezza e affiliazione, riducendo il cortisolo e ampliando la finestra di tolleranza emotiva.

5. L'ascolto consapevole in pratica (5 minuti)

Scegli di suonare una scala, un arpeggio o un breve brano focalizzando l'attenzione unicamente sulla qualità tattile del contatto con lo strumento e sulla vibrazione del suono nello spazio. Lascia andare ogni valutazione estetica o tecnica. È un puro atto di ricezione sensoriale che riconnette la mente al piacere primordiale del suono e riduce il rumore dell'autocritica. Il musicista non valuta: percepisce, sente, abita il suono.

Nota: queste pratiche possono essere un punto di partenza. La loro efficacia cresce se integrate nella quotidianità e, quando possibile, accompagnate da un percorso guidato da istruttori qualificati.

5.5. Ascoltare gli altri per ritrovare se stessi: sintonizzazione e performance

Se lo stress da perfezionismo e l'ansia da prestazione musicale (MPA) rappresentano alcune delle sfide più pervasive e invalidanti per chi intraprende la carriera musicale, i trattamenti basati sulla *mindfulness* e sulla self-compassion si stanno affermando come interventi evidence-based di primaria importanza per regolare le emozioni e gli stati d'animo correlati allo stress poiché agiscono simultaneamente su tutti e tre i livelli: fisico, emotivo e cognitivo, promuovendo l'accettazione dei sintomi fisici e il disinnescamento dei loop cognitivi disfunzionali. L'ascolto consapevole – una pratica di *mindfulness* applicata al mondo sonoro – permette allo studente di ridurre il rumore mentale – dato dall'incessante susseguirsi di pensieri, preoccupazioni per il futuro, ricordi, immagini e così via – percepire con più precisione le micro-variazioni dinamiche, sviluppare un senso di presenza nel corpo durante la pratica e modulare l'attivazione fisiologica. Come direbbe Siegel (2007) questo processo è un esempio di “integrazione verticale” tra corpo e mente: la capacità di sentire il suono mentre lo si vive, con un senso di presenza incarnata. Nella formazione tradizionale, l'ascolto viene spesso allenato sul piano tecnico-analitico. L'ascolto consapevole aggiunge una dimensione ulteriore, quella della regolazione interna: il musicista non solo ascolta la musica, ma ascolta sé stesso mentre ascolta, riducendo l'autocritica e mantenendo maggiore fluidità durante lo studio e la performance. Al contempo la dimensione relazionale del fare musica offre una via d'uscita ulteriore dalle prigioni dell'ansia individuale. Ascoltare gli altri musicisti all'interno di un'orchestra, di un coro o di un ensemble di musica da camera rappresenta una forma di *mindfulness* in azione. Quando l'attenzione del musicista si sposta dall'ossessione per la propria prestazione all'ascolto profondo del suono collettivo, si verifica un cambiamento radicale nello stato di coscienza. Le neuroscienze sociali hanno iniziato a mappare questo fenomeno attraverso lo studio dell'*inter-brain synchrony*, la sincronizzazione neurale tra individui che interagiscono. Ricerche condotte tramite registrazioni EEG su chitarristi che suonavano in duetto hanno dimostrato che, durante l'esecuzione condivisa, le onde cerebrali dei musicisti tendono a sincronizzarsi, creando una vera e propria rete neurale interpersonale (Lindenberger et al., 2009; Sängers et al., 2012). Questa sintonizzazione emotiva e ritmica tra i musicisti è la condizione biologica e psicologica che facilita l'ingresso nello stato di flow, quell'esperienza di assorbimento totale, concentrazione senza sforzo e perdita della cognizione del tempo descritta da Csikszentmihalyi (1990; 1998). Nel flow, l'ansia svanisce perché l'ego giudicante viene temporaneamente silenziato dall'immersione nell'attività. Il ritmo condiviso diventa così una

forma di presenza collettiva, un respiro comune che sostiene e avvolge l'individuo. In questo spazio di risonanza interpersonale, il musicista scopre che ascoltare profondamente l'altro non è una distrazione dal proprio compito, ma è paradossalmente il modo più efficace per ritrovare sé stessi, liberando la propria voce all'interno di un'armonia più grande.

5.6. Conclusioni

Il viaggio all'interno della formazione musicale nei conservatori è, nella sua essenza più profonda, un percorso di crescita e di trasformazione identitaria. La competenza musicale autentica non può esaurirsi nella mera padronanza tecnica di uno strumento o nella decodifica intellettuale di una partitura. Essa richiede, in modo ineludibile, la capacità di ascolto interiore. L'interocezione ci insegna che il corpo è il primo risuonatore delle nostre emozioni; la regolazione emotiva ci mostra come abitare lo stress senza esserne travolti; la *self-compassion* ci offre il coraggio di far emergere la nostra voce autentica silenziando il tiranno interiore; e la sintonizzazione con gli altri ci ricorda che la musica è, in ultima analisi, un atto di connessione condivisa. Introdurre pratiche di *mindfulness* e *self-compassion* nella formazione musicale significa innanzitutto formare musicisti più sani e resilienti: meno vulnerabili allo stress cronico e al burnout, più capaci di ascoltare il proprio corpo, di prevenire gli infortuni e di gestire le tensioni accumulate. Significa promuovere un clima di apprendimento più umano e cooperativo, in cui l'errore sia valorizzato come parte inevitabile del processo creativo, e le relazioni docente-studente siano fondate su rispetto e sostegno anziché su paura del giudizio. Significa, infine, considerare queste pratiche come parte della formazione curricolare – non come strumenti di gestione del “problema ansia” di pochi, ma come componenti ordinarie della pedagogia musicale – operando un cambio di prospettiva dal modello riparativo al modello di prevenzione e promozione del benessere. La *mindfulness* stabilizza l'attenzione, riduce la ruminazione e modula i circuiti dello stress. La *self-compassion* riduce l'autocritica e favorisce resilienza, motivazione e continuità. L'ascolto consapevole affina la sensibilità musicale e la presenza mentale. Insieme, queste pratiche costruiscono un modello di formazione più umano e sostenibile, capace di proteggere il musicista dal rischio di burnout e di valorizzarne creatività, autenticità e capacità espressiva. I docenti e gli studenti che condividono una minima alfabetizzazione su stress, regolazione e cura possono parlare apertamente di ansia da performance senza vergogna, costruire feedback che mantengono l'esigenza artistica ma riducono la componente punitiva, e riconoscere segnali di sofferenza psichica per attivare

percorsi di supporto tempestivi. In questa prospettiva, la *mindfulness* e la *self-compassion* cessano di essere considerate semplici accessori psicologici o rimedi estemporanei. Al contrario, si rivelano come basi operative, epistemologiche e neurobiologiche della formazione artistica stessa. Integrare queste pratiche nel core-curriculum dei conservatori significa promuovere una pedagogia della cura, capace di formare non solo esecutori impeccabili, ma esseri umani resilienti, emotivamente intelligenti e artisticamente liberi. Musicisti in grado di ascoltare e di ascoltarsi: ascoltare il suono che nasce nel mondo, ascoltare il respiro di chi suona accanto, e, soprattutto, ascoltare con gentilezza e fierezza il ritmo inestinguibile della propria vita interiore.

Bibliografia

- Appelhans, B. M., & Luecken, L. J. (2006). Heart rate variability as an index of regulated emotional responding. *Review of General Psychology*, 10, 229–240.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241.
- Breines, J. G., & Chen, S. (2012). Self-compassion increases self-improvement motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(9), 1133–1143.
- Cardoso, M., Leonido, L., Pereira, A., & Morgado, E. (2025). Mental health challenges in professional musicians: A systematic review of stress, anxiety, and depression. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 8(2), 3611–3621.
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 560–572.
- Craig, A. D. (2002). How do you feel? Interoception: The sense of the physiological condition of the body. *Nature Reviews Neuroscience*, 3(8), 655–666.
- Craig, A. D. (2009). How do you feel—now? The anterior insula and human awareness. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(1), 59–70.
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology*, 68, 491–516.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M., & Rich, G. (1998). Musical improvisation: A systems approach. In K. Sawyer (Ed.), *Creativity in performance* (pp. 43–66). Ablex.
- Damasio, A. R. (1996). The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 351(1346), 1413–1420.
- Desbordes, G., Negi, L. T., Pace, T. W. W., Wallace, B. A., Raison, C. L., & Schwartz, E. L. (2012). Effects of mindful-attention and compassion meditation

- training on amygdala response to emotional stimuli in an ordinary, non-meditative state. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 292.
- Diaz, F. M. (2013). Mindfulness, attention, and flow during music listening: An empirical investigation. *Psychology of Music*, 41(1), 42–58.
- Farb, N. A., Segal, Z. V., & Anderson, A. K. (2013). Mindfulness meditation training alters cortical representations of interoceptive attention. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8(1), 15–26.
- Farley, A., & Kelley, J. (2023). Music performance anxiety and self-compassion in college-level music majors. *Psychology of Music*, 51(4), 1275–1287.
- Farnsworth-Grodd, V. A. (2012). *Mindfulness and the self-regulation of music performance anxiety* [Master's thesis, The University of Auckland].
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 5–31). American Psychological Association.
- Gilbert, P. (2010). An introduction to compassion focused therapy in cognitive behavior therapy. *International Journal of Cognitive Therapy*, 3, 97–112.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 18(3), 271–299.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 19(1), 1–26.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57(1), 35–43.
- Holst, A., Paarup, H. M., & Baelum, J. (2021). The prevalence of musculoskeletal complaints among Danish symphony orchestra musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, 30(1), 1–6.
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537–559.
- Jha, A. P., Krompinger, J., & Baime, M. J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 7(2), 109–119.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delacorte Press. (Trad. it. *Vivere momento per momento*. Corbaccio, 2005)
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. Hyperion. (Trad. it. *Riprendere i sensi: Guarire sé stessi e il mondo attraverso la consapevolezza*. Corbaccio, 2006)
- Kenny, D. T. (2011). The role of negative emotions in music performance anxiety. *Frontiers in Psychology*, 2, 1–5.
- Lazar, S. W., Kerr, C. E., Wasserman, R. H., Gray, J. R., Greve, D. N., Treadway, M. T., McGarvey, M., Quinn, B. T., Dusek, J. A., Benson, H., Rauch, S. L.,

- Moore, C. I., & Fischl, B. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *NeuroReport*, 16(17), 1893–1897.
- Lindenberger, U., Li, S. C., Gruber, W., & Müller, V. (2009). Brains swinging in concert: Cortical phase synchronization while playing guitar. *BMC Neuroscience*, 10, 22.
- Neff, K. D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 3(3), 223–250.
- Neff, K. D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101.
- Neff, K. D. (2011). *Self-compassion: The proven power of being kind to yourself*. William Morrow.
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 81(1), 28–44.
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2018). *The mindful self-compassion workbook*. Guilford Publications.
- Ortiz, A., Goold, A., & Zhang, J. W. (2023). Self-compassion, personal improvement, and motivation. In A. Finlay-Jones, K. Bluth, & K. Neff (Eds.), *Handbook of self-compassion: Mindfulness in behavioral health*. Springer.
- Osborne, M. S., & Franklin, J. (2002). Cognitive processes in music performance anxiety. *Australian Journal of Psychology*, 54(2), 86–93.
- Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. Norton.
- Sänger, J., Müller, V., & Lindenberger, U. (2012). Intra- and interbrain synchronization and network properties when playing guitar in duets. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 312.
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind*. Guilford.
- Siegel, D. J. (2007). Mindfulness training and neural integration: Differentiation of distinct streams of awareness and the cultivation of well-being. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2(4), 259–263.
- Siegel, D. J. (2010). *Mindsight: The new science of personal transformation*. Bantam. (Trad. it. *Mindsight: La nuova scienza della trasformazione personale*. Raffaello Cortina Editore, 2010)
- Stoeber, J., & Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences*, 43(8), 2182–2192.
- Tang, Y. Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213–225.

6. L'importanza del mindset come strumento di crescita

di *Maurizio Rizzuto*

6.1. Introduzione. Il mindset di crescita

Il costrutto di mindset (mentalità) trova la sua formulazione sistematica negli studi di Carol Dweck. Il mindset è il modo in cui gli individui si creano un'idea di se stessi in base alle esperienze fatte con adulti significativi del passato. La Dweck intende il mindset come la capacità di adattamento e di superamento delle sfide quotidiane, e la descrive come un costrutto con cui le persone comprendono e rispondono al mondo (Dweck, 2006). L'autrice stessa distingue una mentalità statica (*fixed mindset*) da una mentalità di crescita (*growth mindset*). Per mentalità di crescita si intende l'insieme di convinzioni implicite secondo cui le abilità e le competenze possono essere sviluppate o aumentate grazie all'impegno, a strategie adeguate, sfruttando l'apprendimento derivato dalle critiche e dall'accettazione e dall'analisi dei propri errori; la mentalità statica concepisce le proprie qualità e punti di forza come tratti fissi e immutabili (Dweck, 2017; Dweck, 2016). Questa distinzione non è meramente lessicale: orienta scelte comportamentali fondamentali – dalla preferenza per compiti facili e poco frustranti alla propensione a cercare sfide condizionando la lettura del fallimento o come risorsa preziosa per la crescita oppure come minaccia identitaria (Dweck, 2017). Quindi, quando gli individui mettono in atto una “mentalità statica” è perché credono che l'intelligenza sia un fatto biologico innato e immutabile, mentre gli individui che evidenziano una “mentalità di crescita” credono che l'intelligenza umana non sia fissa, ma possa essere plasmata e modificarsi nel corso del tempo. Chi ha una “mentalità statica” tende a limitare le proprie opportunità, evitare i rischi e temere le sfide. Coloro che hanno una “mentalità di crescita” sfruttano al massimo le loro opportunità e cercano le sfide (Dweck, 2006).

Questa concettualizzazione è frutto di studi emblematici. Gli esperimenti classici mostrano che bambini esposti a messaggi che enfatizzano la malleabilità delle capacità scelgono compiti più difficili e persistono di più di fronte

all'insuccesso, mentre i bambini che ricevono lodi generiche orientate alla propria intelligenza, senza una focalizzazione specifica, tende a evitare il rischio e a nascondere le proprie carenze (Blackwell et al., 2007; Hong et al., 1999). Questi primi studi hanno orientato sin dall'inizio lo studio delle mentalità in ambito educativo e organizzativo. Diverse ricerche hanno evidenziato come interventi mirati al cambiamento del linguaggio usato nel feedback e sulla consapevolezza metacognitiva si sono dimostrati migliorativi rispetto alla motivazione ed al rendimento (Dweck & Yeager, 2019; Berkowicz & Myers, 2016).

Quando viene messa in atto la “mentalità statica” la spinta personale, l'obiettivo che si vuole conseguire è quello di confermarsi come il migliore oppure sentirsi (ma anche averne l'illusione) al vertice: è come se il risultato ottenuto dipendesse da richieste esterne, reali o immaginarie. Raggiungere questo obiettivo riflette la certezza del giudizio e delle aspettative degli altri. Per quanto riguarda la “mentalità di crescita” la motivazione è invece intrinseca: fare qualcosa che si ama o che dia un nuovo apporto alle proprie conoscenze. Quando gli individui sono orientati alla crescita raggiungono risultati con la determinazione e la perseveranza, grazie all'idea persistente del miglioramento di se stessi. La ricompensa esterna a sé è la conseguenza secondaria di un impulso intrinseco. Si prenda ad esempio una competizione sportiva in un contesto olimpico. Il primo classificato vincerà la medaglia d'oro, il secondo la medaglia d'argento. Se il vincitore della medaglia d'argento fosse una persona con una “mentalità statica” potrebbe considerare il fallimento di non aver battuto la medaglia d'oro, oppure il successo essendo vincente su tutti tranne su chi ha vinto la medaglia d'oro. La sua concezione della performance dipenderà interamente dall'ambiente circostante. Tuttavia, se quello stesso atleta si pensasse con una “mentalità di crescita”, i suoi sforzi produrrebbero un atleta migliore di prima e fornirebbero un modo nuovo di affrontare lo sport. Ogni sforzo inciderebbe sul cambiamento e produrrebbe nuove alternative e nuove opportunità in un personale percorso di miglioramento.

La “mentalità statica” permette di avere soddisfazioni che non completano l'individuo, ma lo “saziano” dal punto di vista edonico, un benessere prettamente personale e legato a sensazioni ed emozioni positive utili solo a se stessi; inoltre, soddisfazioni che confermano l'autostima personale, ma che non sviluppano l'autoefficacia (Blackwell et al., 2007).

La “mentalità di crescita” persegue il benessere eudemonico, concetto che implica non solamente la soddisfazione individuale, ma che include nel proprio percorso di sviluppo e di crescita l'ambiente circostante e tutti gli individui con cui si entra in relazione (Zambianchi, 2015).

Nell'approfondire gli studi e le applicazioni del costrutto della mentalità di crescita, Carol Dweck ha anche evidenziato alcuni limiti e fraintendimenti

che è necessario tenere presenti. In primo luogo, il rischio della cosiddetta falsa mentalità di crescita: lodare lo sforzo in modo generico senza fornire strategie, feedback utili o opportunità di apprendimento non produce i benefici attesi e può anzi consolidare pratiche inefficaci (Dweck & Yeager, 2019). In secondo luogo, il mindset non è un attributo stabile e univoco nell'individuo: individui e contesti mostrano mescolanze di atteggiamenti statici e orientati alla crescita, che variano in funzione dell'ambito di applicazione, del contesto e delle relazioni significative (Dweck, 2016). Infine, le applicazioni pratiche richiedono attenzione metodologica: interventi superficiali o esclusivamente retorici rischiano di essere inefficaci se non accompagnati da cambiamenti organizzativi e relazionali che rendano possibile il rischio calcolato ed il riscontro costruttivo (Dweck & Yeager, 2019). Un'ennesima conferma del secondo assioma della comunicazione, elaborato da Watzlawick, Beavin e Jackson (1971), partendo dai precedenti studi di Ruesch e Bateson (1951), secondo il quale una comunicazione verbale viene confermata o disconfermata dalla comunicazione non verbale ad essa associata. In pratica, una vera mentalità di crescita è riconoscibile solo dal fatto che stimola e utilizza i riscontri esterni e le critiche; in più, esprime atteggiamenti costruttivi nei confronti dei fallimenti prevedibili.

6.2. La teoria polivagale

La teoria polivagale di Stephen Porges introduce una prospettiva neurofisiologica che integra e amplia la comprensione del mindset: essa descrive il sistema nervoso autonomo come composto da tre circuiti funzionali che modulano la relazione individuo-ambiente e la capacità di regolazione emotiva dell'individuo (Porges, 2007).

Lo stesso Porges (2007), coadiuvato dai successivi studi di Deb Dana (2025), suddivide la risposta nervosa autonoma in tre azioni diverse tra loro ma collegate gerarchicamente. Il sistema simpatico corrisponde alla mobilitazione energetica, utile per affrontare sfide ma potenzialmente fonte di ansia se non regolato; il sistema ventro-vagale esprime uno stato di sicurezza, di connessione personale e sociale e disponibilità all'esplorazione; il sistema dorso-vagale, invece, in situazioni di tranquillità o semplicemente gestibili coordina le risposte di rilassamento e meditazione. Mentre, quando la minaccia percepita è intensa e appare ingestibile, attiva le risposte di chiusura, dissociazione e ritiro. Questa suddivisione consente di comprendere perché la sola modifica delle convinzioni cognitive non sia sempre sufficiente: la disponibilità a tollerare l'errore e a impegnarsi in compiti difficili dipende anche dallo stato neurofisiologico che rende possibile l'apertura cognitiva.

Le implicazioni per quanto riguarda l'apprendimento e la regolazione emotiva sono interessanti. Quando prevale il tono ventro-vagale, l'individuo è più incline alla curiosità, alla cooperazione e alla ricezione di feedback; al contrario, stati di iper-attivazione simpatica possono tradursi in ansia da prestazione, mentre l'attivazione dorso-vagale può determinare apatia e ritiro, condizioni nelle quali il mindset di crescita fatica ad esprimersi (Porges, 2007). Quello appena descritto appare come un quadro puramente teorico, tuttavia suggerisce che interventi sul mindset debbano includere pratiche di regolazione corporea (respirazione, centratura, micro-ancore) per creare le condizioni neurofisiologiche favorevoli all'apprendimento. In termini applicativi, ciò potrebbe significare che la promozione della crescita richieda non solo cambiamenti nel linguaggio e nelle pratiche valutative, ma anche attenzione alla regolazione emotiva e alla costruzione di contesti percepiti come sicuri.

6.3. L'apporto della psicologia positiva: la gratitudine

La psicologia positiva è una branca della psicologia, ideata da Martin Seligman (2018) con l'appassionato contributo di Mihaly Csikszentmihalyi (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000), Peterson (Seligman, Peterson & Park, 2005) e Barbara Fredrickson (2001) per identificare, studiare e implementare nell'agire umano caratteristiche che stimolino le risorse di crescita e costruzione, per equilibrare l'eccessiva focalizzazione della psicologia sulle patologie e la loro cura. In tal senso la psicologia positiva contribuisce a completare il quadro fino ad ora presentato introducendo pratiche prosociali – qui si prenderà in considerazione la gratitudine – come leve che favoriscano il benessere e la rinascibilità¹. La gratitudine è intesa come una disposizione a riconoscere e valorizzare gli aspetti propositivi, e favorenti la crescita personale, dell'esperienza individuale, ed il contributo esterno su tale crescita (Bonniwell, 2015; Zambianchi, 2015; Rizzuto, 2025). La gratitudine opera su più livelli: ristruttura la percezione soggettiva (spostando l'attenzione da carenze a risorse), rinforza i legami sociali e produce effetti motivazionali che sostengono l'impegno a lungo termine.

¹ La rinascibilità è un costrutto teorico studiato dall'autore. La rinascibilità è un concetto che descrive le situazioni in cui gli ostacoli non si limitano ad essere superati, ma si trasformano nel punto di partenza di una riorganizzazione interiore, capace di restituire un senso rinnovato di sé. La rinascibilità si offre come una chiave interpretativa utile a comprendere quei processi in cui la sofferenza non segna una battuta d'arresto, ma apre a una nuova direzione nel percorso esistenziale. La differenza sostanziale con la crescita post traumatica (PTG) sta nel fatto che la rinascibilità è un processo trasformativo non lineare che integra neuroscienze e dimensioni sistemiche, mentre la PTG descrive esiti positivi del trauma in modo lineare e statico.

La gratitudine, in questo contesto, viene definita come una disposizione stabile, un “valore”, che orienta la persona a riconoscere e utilizzare sistematicamente gli aspetti positivi della propria esperienza e, soprattutto, il contributo degli altri al proprio benessere (Boniwell, 2015; Zambianchi, 2015). Non si tratta quindi del semplice “dire grazie” per educazione, ma di un atteggiamento più profondo di riconoscimento del bene ricevuto. La gratitudine è un modo di gioire di ciò che si ha perché possa diventare una forza generatrice; ma è anche un modo potente di gioire per ciò che non si ha, perché quella mancanza può avere il pregio di far «risaltare e apprezzare quel poco che si ha» (Rizzuto, 2025, p. 13). Questo sguardo grato ha l’effetto potente di ristrutturare la percezione soggettiva della realtà: invece di un focus automatico su ciò che non va o sui propri fallimenti, si esercita intenzionalmente l’attenzione verso le risorse disponibili, i traguardi raggiunti (anche piccoli) e la rete di sostegno di cui si dispone. È un allenamento a vedere l’esistenza non come un dato scontato, ma come un dono in cui è presente, sebbene mai in modo assoluto, un margine di bene.

L’efficacia di queste due pratiche è supportata da numerose evidenze sperimentali. Pratiche strutturate, come tenere un diario della gratitudine in cui si annotano regolarmente le cose per cui si è riconoscenti, hanno dimostrato di ridurre i sintomi dello stress e dell’ansia, migliorare la qualità del sonno e potenziare la soddisfazione per le relazioni affettive (Deng et al., 2025; Algoe et al., 2010).

All’interno di un discorso sulla mentalità di crescita – la convinzione che le proprie capacità possano essere sviluppate attraverso l’impegno – la gratitudine svolge una funzione facilitante cruciale. Crea, infatti, l’ambiente emotivo e relazionale ottimale in cui la crescita può avvenire. La gratitudine, riducendo l’ansia e focalizzando l’attenzione sulle opportunità, aiuta a vivere le sfide non come minacce ma come occasioni. Contribuisce a consolidare quello stato neurofisiologico di sicurezza e connessione descritto dalla teoria polivagale di Porges: uno stato in cui il sistema nervoso è regolato, il tono vagale è alto e l’individuo si sente abbastanza al sicuro da potersi esporre, rischiare di sbagliare e, quindi, imparare. In un ambiente caratterizzato da gratitudine reciproca il fallimento perde gran parte della sua minaccia sociale: si può sbagliare sapendo di non essere giudicati in modo definitivo, ma anzi, sostenuti. Questo trasforma l’errore da evento da nascondere in opportunità di apprendimento condiviso (Algoe et al., 2010; Zambianchi, 2015). Nel contesto del mindset, la gratitudine svolge una funzione facilitante: consolida lo stato ventro-vagale di sicurezza e crea ambienti relazionali in cui il rischio di sbagliare è meno minaccioso e più trasformabile in apprendimento. Tuttavia, come avvertito per la falsa mentalità di crescita, anche qui è necessario evitare pratiche rituali e superficiali: la gratitudine deve essere autentica

e integrata con pratiche di feedback e strategie concrete per produrre effetti duraturi (Boniwell, 2015; Berkowicz & Myers, 2016).

In sintesi, il quadro teorico che qui si propone combina il costrutto psicologico del mindset, la cornice neurofisiologica della teoria polivagale e le pratiche relazionali della psicologia positiva per offrire una base concettuale coerente: la crescita è un processo che si gioca simultaneamente su convinzioni, stati corporei e relazioni sociali.

6.4. Integrazione teorica: corpo, mente e relazioni

L'obiettivo di questa sezione è costruire un modello integrato che renda esplicito come stati neurofisiologici, processi cognitivi e pratiche relazionali si influenzino reciprocamente nella promozione (o nell'ostacolo) di una mentalità di crescita. Partendo dalla definizione operativa del mindset (Dweck, 2015) e dalla cornice polivagale (Dana, 2025), proponiamo di considerare la crescita non come un semplice cambiamento di convinzioni, ma come un processo che richiede condizioni corporee di sicurezza e contesti sociali che legittimino il rischio calcolato. In termini operativi, il modello mette in relazione tre livelli: (a) stati neurofisiologici che modulano la disponibilità all'apprendimento; (b) credenze e pratiche metacognitive che orientano la risposta all'errore; (c) pratiche prosociali (gratitudine, generosità) che consolidano la percezione di sicurezza e la motivazione a lungo termine (Rizzuto, 2025).

6.4.1. Meccanismi di interazione

Il primo nucleo esplicativo riguarda i meccanismi attraverso cui i tre circuiti polivagali influenzano la cognizione: uno stato ventro-vagale di sicurezza facilita apertura, curiosità e disponibilità a ricevere riscontri dall'esterno, condizioni essenziali perché le convinzioni di malleabilità possano tradursi in comportamento esplorativo; l'attivazione simpatica fornisce l'energia e la motivazione necessarie per l'impegno, ma se non regolata può degenerare in ansia da prestazione; il circuito dorso-vagale, infine, fornisce all'individuo la capacità introspettiva per integrare le informazioni esterne nel proprio sistema di autoconsapevolezza. Questo stesso circuito tuttavia, se non regolato, è associato a chiusura e ritiro, condizioni in cui la tendenza a evitare il rischio e a difendere l'immagine di sé prevale e il mindset di crescita fatica ad attecchire (Porges, 2007; Dweck & Yeager, 2019). Questo schema spiega perché interventi che si limitano al cambiamento linguistico senza intervenire sulla regolazione emotiva spesso risultano insufficienti: un

individuo che sente il bisogno di crescere può essere bloccato da un corpo che percepisce minaccia. La ricerca del benessere condotta in modo meccanico e razionale potrebbe scontrarsi con vissuti profondi, legati a un passato “sconosciuto” o non considerato. Tali vissuti potrebbero disperdere le energie mentali e mantenere elevata la percezione del pericolo, favorendo risposte emotive e comportamentali di attacco, fuga o blocco. Ma se questi vissuti profondi fossero ben integrati con il sé potrebbero fornire la motivazione e l’indirizzo verso cui convogliare le energie fornite dal sistema simpatico. Questa possibilità di crescita avrà necessariamente come base la sicurezza e l’apertura fornita dallo stato ventrovagale.

6.4.2. Il ruolo della gratitudine

In un modello integrato la gratitudine assume una funzione di tipo regolativo. Autentici comportamenti di gratitudine orienterebbero l’attenzione dell’individuo verso le risorse interne (stato dorso-vagale regolato) e le connessioni con l’ambiente relazionale, favorendo il tono ventro-vagale e riducendo la percezione della minaccia che alimenterebbe risposte difensive o di blocco. La gratitudine, quindi, non è solo un atteggiamento morale o affettivo, ma uno strumento che sostiene la rinascibilità, rendendo più probabile che l’errore venga interpretato come un riscontro utilizzabile e non come condanna identitaria (Boniwell, 2015; Rizzuto, 2025). Integrata con pratiche di feedback strategico e con esercizi di regolazione corporea, la gratitudine contribuisce a creare un circolo virtuoso in cui sicurezza fisiologica, apertura cognitiva e motivazione prosociale si rinforzano reciprocamente (Zambianchi, 2015; Rizzuto, 2025).

6.4.3. Relazioni e contesto

Un modello integrato di questo tipo sottolinea il ruolo cruciale dei contesti educativo e organizzativo nella percezione di benessere nell’individuo nel suo ambiente: le pratiche valutative, il linguaggio degli adulti e le norme relazionali modulano sia le convinzioni sul sé sia gli stati neurofisiologici degli individui. Un contesto che premia esclusivamente il risultato pratico e stigmatizza l’errore tende a mantenere attive le risposte difensive (simpatica o dorso-vagale non regolate) e a consolidare una mentalità statica; al contrario, ambienti che promuovono riscontri orientati alla strategia, opportunità di sperimentazione e pratiche di riconoscimento reciproco favoriscono il tono ventro-vagale e la diffusione di risposte e comportamenti di crescita (Dweck, 2017;

Berkowicz & Myers, 2016). In sintesi, corpo, mente e relazioni non sono livelli separati ma componenti di un unico ecosistema: intervenire efficacemente sul mindset richiede quindi azioni coordinate che agiscano simultaneamente su regolazione fisiologica, pratiche cognitive e qualità delle relazioni.

6.5. Protocollo breve per l'autoregolazione (5–10 minuti)

Per rendere operativa la connessione tra teoria e pratica viene qui proposto un protocollo sintetico, facilmente integrabile in ambito scolastico, sportivo, aziendale e artistico.

1. Centratura (60–90 s): respirazione lenta; inspirare 4 s, espirare 6–8 s o respirazione a labbra socchiuse per favorire il tono vagale.
2. De-automatizzazione cognitiva (2 min): identificare il pensiero automatico emerso; scriverlo brevemente; riformularlo in chiave di apprendimento (“questo errore mi mostra...”).
3. Micro-ancora sensoriale (30–60 s): focalizzare l’attenzione su un elemento concreto (suono, tatto, immagine) che richiami vitalità e presenza.
4. Atto di gratitudine (30–60 s): nominare mentalmente o annotare una cosa per cui si è grati relativa all’esperienza (apprendimento, aiuto ricevuto, progresso).
5. Obiettivo micro-strategico (30 s): definire un piccolo passo concreto per la prossima prova.

L’intero protocollo richiede 5–6 minuti; può essere esteso a 10 minuti per sessioni più approfondite. Gli indicatori di efficacia del protocollo potrebbero essere: l’aumento della disponibilità a scegliere compiti sfidanti; la riduzione dell’ansia auto-riferita, il miglioramento della qualità dei riscontri ricevuti dall’esterno e l’utilità percepita di tali riscontri.

6.6. Limiti teorici e pratici

Qualsiasi programma di ricerca deve tenere conto di limiti teorici e pratici rilevanti. Sul piano teorico esiste il rischio di semplificazione: ridurre il fenomeno complesso del cambiamento umano a singole tecniche (es. “insegnare” la mentalità di crescita con frasi motivazionali) può produrre risultati inconsistenti e fuorvianti (Dweck, 2015). Sul piano pratico, gli interventi devono essere sensibili ai contesti culturali e istituzionali: pratiche di gratitudine o forme di feedback che funzionano in un ambiente possono risultare inefficaci o addirittura controproducenti in un altro, se non adeguatamente

adattate (Boniwell, 2015; Zambianchi, 2015). Un ulteriore pericolo è la cosiddetta “gratitudine formale”: esercizi rituali privi di significato o non integrati con pratiche di apprendimento e feedback strategico rischiano di generare compliance superficiale senza produrre cambiamenti reali nelle convinzioni o nella regolazione emotiva (Rizzuto, 2025).

6.7. Conclusioni

La promozione di una mentalità di crescita richiede interventi che agiscano simultaneamente su convinzioni cognitive, stati neurofisiologici e qualità delle relazioni. In termini operativi, ciò significa combinare riscontri orientati alla strategia (che favoriscano la de-automatizzazione dei pensieri statici), tecniche di regolazione corporea volte a raggiungere e mantenere il tono ventrovagale e pratiche prosociali (come la gratitudine) che consolidino contesti percepiti come sicuri e cooperativi (Dweck, 2017; Porges, 2007; Rizzuto, 2025). Per fare ciò è necessario: cambiare il linguaggio e le pratiche valutative per valorizzare processi e strategie; introdurre routine di regolazione fisiologica semplici e ripetibili; coltivare pratiche relazionali autentiche che riducano la minaccia percepita e aumentino la disponibilità al rischio calcolato (Dweck & Yeager, 2019; Zambianchi, 2015, Seligman, 2012).

Le implicazioni sono immediate e concrete. Il benessere personale può essere raggiunto e riconosciuto inserendo, con continuità, attività trasversali che sviluppino competenze metacognitive, pratiche di autoregolazione e alfabetizzazione emotiva integrando esercizi di gratitudine e micro-pratiche di centratura nella routine quotidiana di ogni individuo. Queste pratiche integrate indirizzate al benessere completo potrebbero essere integrate nella vita di bambini e ragazzi sin dai primi anni di scuola, come nella formazione di insegnanti come di manager e allenatori, progettando percorsi che non si limitino a trasmettere contenuti teorici sulla mentalità di crescita, ma che offrano esercitazioni pratiche su come dare riscontri descrittivi, come condurre riunioni o semplici scambi comunicativi non punitivi e come guidare semplici pratiche di regolazione corporea (Dweck, 2017; Yeager & Dweck, 2020).

In conclusione, il messaggio operativo è chiaro: promuovere una vera mentalità di crescita non è un compito che si risolve con slogan o con singole pratiche isolate, ma richiede un progetto coerente che integri formazione, pratiche corporee e relazionali e strumenti di valutazione (Deng et al., 2025). Solo attraverso questa integrazione è possibile trasformare il fallimento da minaccia alla propria identità a risorsa informativa e di conoscenza, lo sforzo da peso a motore di apprendimento e le relazioni da fonte di giudizio a terreno di crescita condivisa (Dweck, 2017; Porges, 2007; Seligman, 2018).

Bibliografia

- Algoe, S. B., Gable, S. L., & Maisel, N. C. (2010). It's the little things: Everyday gratitude as a booster shot for romantic relationships. *Personal Relationships*, 17, 217–233.
- Berkowicz, J., & Myers, A. (2016). The best type of praise. *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/opinion-the-best-type-of-praise/2016/01>.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>.
- Boniwell, I. (2015). *La scienza della felicità: Introduzione alla psicologia positiva*. Il Mulino.
- Dana, D. (2025). *La teoria polivagale nella terapia*. Giovanni Fioriti.
- Deng, J., Wang, Z., Chen, H., & Song, B. (2025). Relationship between growth mindset and competitive motivation: A moderated parallel mediation model. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1576649. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1576649>.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: How you can fulfil your potential*. Robinson.
- Dweck, C. S. (2015). Carol Dweck revisits the “growth mindset”. *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/opinion-carol-dweck-revisits-the-growth-mindset/2015/09>.
- Dweck, C. S. (2016). What having a “growth mindset” actually means. *Harvard Business Review*.
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset: Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. FrancoAngeli.
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481–496.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.
- Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D. M., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588–599.
- Porges, S. W. (2007). The polyvagal perspective. *Biological Psychology*, 74(2), 116–143.
- Rizzuto, M. (2025). *Imparare la gratitudine*. Youcanprint.
- Ruesch, J., & Bateson, G. (1951). *Communication: The social matrix of psychiatry*. W. W. Norton & Company.
- Seligman, M. E. P. (2012). *Fai fiorire la tua vita*. Anteprima Edizioni.
- Seligman, M. E. P. (2018). *Il circuito della speranza*. Giunti.
- Seligman, M. E. P., Peterson, C., & Park, N. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 25–41.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 35, 5–14.

- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Astrolabio.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist*, 75(9), 1269–1284.
- Zambianchi, M. (2015). *La psicologia positiva*. Carocci Faber.

7. Psicologia della performance e mental training per musicisti

di *Giuseppe Gentile*

7.1. Introduzione: salute, benessere e performance

Che cosa significa stare bene come musicisti? La risposta che la psicologia contemporanea ci offre va ben oltre l'assenza di disturbi o sintomi. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (1998) descrive infatti la salute come uno «stato dinamico di completo benessere fisico, mentale, sociale e spirituale, non mera assenza di malattia» e questa definizione ha implicazioni profonde per chi si occupa di formazione musicale: significa che prendersi cura di uno studente o di un professionista della musica richiede attenzione non solo alle sue competenze tecniche e artistiche, ma anche alla sua vita interiore, emotiva e relazionale.

È in questo contesto che si inserisce la psicologia della performance, la quale, mutuando metodologie e concetti soprattutto dalla psicologia dello sport, li applica ai contesti in cui le persone sono chiamate a esprimersi ad alto livello davanti a un pubblico. Musicisti, danzatori, attori e atleti condividono sfide psicologiche simili: dover esprimere il meglio di sé in momenti precisi e irripetibili, spesso sotto la pressione del giudizio altrui, dopo anni di studio e preparazione. L'obiettivo del mio workshop è stato quello di offrire agli studenti strumenti teorici e pratici per sviluppare e allenare le proprie risorse mentali, nella convinzione che il mental training sia una componente essenziale della formazione musicale.

7.2. La performance ottimale

Per performance ottimale si intende la capacità di esprimere pienamente le proprie risorse in un dato momento, allontanandosi dalla concezione astratta di perfezione. Per raggiungere questo obiettivo è necessario un equilibrio tra tre dimensioni fondamentali: le abilità tecniche, quelle musicali e quelle mentali. Questi tre vertici formano un triangolo in cui nessuna dimensione può essere trascurata senza compromettere la stabilità dell'insieme.

La metafora che meglio illustra questa idea è quella dell'iceberg: ciò che il pubblico percepisce durante un'esecuzione – le abilità tecniche e musicali – è solo la punta emergente di un sistema molto più vasto. Sotto la superficie, invisibili ma determinanti, si trovano tutte le competenze psicologiche che rendono possibile quella performance: la gestione dell'ansia, la capacità di regolare le emozioni e l'*arousal*, la concentrazione, la motivazione, l'autoefficacia e la resilienza. Questa metafora ha un valore pedagogico importante: rende evidente che trascurare la preparazione mentale equivale a lavorare solo sulla punta dell'iceberg, ignorando la massa che ne determina la stabilità. In una formazione musicale che si voglia davvero completa, le cosiddette mental skills devono essere insegnate, allenate e monitorate con la stessa cura dedicata alle abilità strumentali.

7.3. L'ansia da performance musicale: nemica o alleata?

L'ansia da performance musicale (MPA) è stata definita da Dianne Kenny (2011) come un insieme di fenomeni dirompenti che includono un'elevata attivazione fisiologica, una tendenza alla catastrofizzazione cognitiva ed emozioni negative come la paura, capaci di compromettere gravemente la carriera musicale. Si tratta, in altri termini, di qualcosa che va ben oltre la normale emozione pre-concerto: quando raggiunge livelli disfunzionali, la MPA può spingere i giovani musicisti ad abbandonare prematuramente gli studi o la carriera.

Dal punto di vista psicologico generale, l'ansia è una normale reazione psicofisiologica di fronte a una minaccia percepita, reale o immaginaria, che prepara il corpo ad affrontare un pericolo. In sé, quindi, è un'emozione adattiva, evolutivamente programmata per proteggere l'organismo. Diventa disfunzionale solo quando è eccessiva, persistente o sproporzionata rispetto alla situazione reale (Kenny, 2011). Comprendere questa distinzione è il primo passo per sviluppare un rapporto più sano con l'ansia da prestazione.

L'ansia da performance si manifesta simultaneamente su quattro livelli distinti, che si influenzano reciprocamente. A livello cognitivo compaiono

pensieri catastrofici, preoccupazioni anticipatorie e ruminazioni mentali. A livello emotivo emergono tensione, inquietudine e un senso diffuso di disagio. A livello fisiologico si attivano le risposte del sistema nervoso autonomo: tachicardia, aumento della sudorazione, tensione muscolare, alterazioni della respirazione. A livello comportamentale, infine, l'ansia può portare a strategie di evitamento o a una ricerca compulsiva di assicurazione (Kenny, 2011). Riconoscere su quale livello si manifesta prevalentemente la propria ansia consente di scegliere le strategie di intervento più appropriate.

L'errore più comune che i musicisti commettono nei confronti dell'ansia è tentare di sopprimerla o ignorarla. L'evitamento dell'ansia ne amplifica l'intensità, innescando un circolo vizioso. La strategia alternativa è radicalmente diversa: ascoltare l'ansia, conoscerla, e imparare a trasformarla in una risorsa. L'ansia pre-performance, quando riconosciuta e accettata, può diventare un potente alleato: mobilita le energie, affina l'attenzione, aumenta la presenza. L'obiettivo non è eliminare l'ansia, ma imparare a conoscerla e a orientarla.

Recenti sviluppi della ricerca suggeriscono che la MPA non sia soltanto una risposta situazionale allo stress performativo, ma il risultato di traiettorie evolutive più lunghe e complesse. Come nota Ryan (2021), l'ansia da prestazione è ormai riconosciuta come un'esperienza comune tra i giovani musicisti contemporanei, e molti di loro iniziano a sperimentarla durante l'adolescenza, un periodo critico in cui si stanno formando l'identità musicale e le aspirazioni future. Kirsner e colleghi (2023) hanno dimostrato che aspettative di fallimento, sentimenti di incompetenza e ambienti relazionali precoci insicuri sono predittori significativi della MPA in età adulta. Questo dato sposta l'attenzione dalla situazione performativa immediata alla storia relazionale ed emotiva del musicista: l'ansia da palcoscenico può essere compresa come parte di processi evolutivi che affondano le radici nelle esperienze infantili e nei modelli di attaccamento. A tal proposito, Kenny (2025) argomenta che le situazioni performative possano riattivare distress legato all'attaccamento non elaborato, e che interventi focalizzati esclusivamente sui sintomi fisiologici o cognitivi dell'ansia spesso non producano cambiamenti duraturi. Da questa prospettiva, la MPA non è soltanto un problema tecnico da risolvere con esercizi di respirazione o visualizzazioni, ma un fenomeno relazionale complesso che richiede una comprensione più profonda delle dinamiche emotive del musicista nel suo contesto formativo.

7.4. Il contesto formativo: tra eccellenza e pressione

La MPA non emerge nel vuoto, ma all'interno di ecosistemi formativi specifici che modellano profondamente l'esperienza emotiva e identitaria dei giovani musicisti. Comprendere questi contesti è essenziale per affrontare il fenomeno dell'ansia da prestazione in modo sistemico, e non solo come problema individuale.

López-Íñiguez e McPherson (2025) hanno messo in luce come i programmi di formazione musicale specialistica, pur offrendo opportunità importanti per lo sviluppo musicale, possano anche favorire dinamiche problematiche legate al talent-hype, alla star syndrome e all'ambizione orientata alla fama. In questi contesti, gli studenti rischiano di essere definiti principalmente attraverso i loro risultati performativi, piuttosto che come persone in crescita con bisogni emotivi e relazionali complessi.

Quando l'eccellenza diventa l'unico criterio di valore riconosciuto, si crea un ambiente in cui la performance non è più un momento di espressione artistica, ma un banco di prova continuo della propria legittimità a esistere in quello spazio. In alcuni casi, queste tensioni sono state associate a gravi fallimenti educativi ed etici, dove il benessere psicologico degli studenti è stato sacrificato sull'altare del prestigio istituzionale o del successo competitivo (López-Íñiguez e McPherson, 2025).

Questo non significa che i Conservatori e le Accademie siano intrinsecamente luoghi dannosi: al contrario, possono essere ambienti straordinariamente stimolanti e formativi quando riescono a bilanciare l'alta richiesta di competenza con il sostegno psicologico, quando valorizzano il processo di apprendimento accanto al risultato, e quando riconoscono la vulnerabilità come parte integrante della crescita artistica. Il problema sorge quando l'istituzione perde di vista la persona dietro lo strumento, e quando la cultura della performance si trasforma in cultura della perfezione obbligata.

Da questa prospettiva, affrontare la MPA richiede anche un ripensamento dei contesti formativi: come possiamo costruire ambienti in cui l'errore sia accolto come parte del processo di apprendimento? Come possiamo valorizzare la crescita personale accanto al virtuosismo tecnico? Come possiamo creare spazi dove i giovani musicisti si sentano liberi di esplorare, di rischiare e, occasionalmente, di fallire, senza che questo metta in discussione il loro valore come artisti e come persone?

7.5. Mental training: allenare le abilità mentali

Comprendere le radici evolutive e relazionali dell'ansia da prestazione, riconoscere le dinamiche dei contesti formativi e identificare le fonti di pressione che gravano sui giovani musicisti rappresenta il punto di partenza necessario, ma non sufficiente. La consapevolezza di questi meccanismi deve tradursi in strumenti operativi concreti: tecniche e strategie di preparazione mentale che permettano al musicista di affrontare la performance con maggiore equilibrio e presenza. È qui che entra in gioco il mental training propriamente detto: un insieme di competenze psicologiche allenabili che, proprio come le abilità tecniche e musicali, richiedono pratica costante e consapevole. Tra queste competenze, la capacità di regolare il proprio livello di attivazione psicofisica e di gestire le proprie emozioni occupa un posto centrale.

La relazione tra livello di attivazione psicofisica (arousal) e qualità della performance è stata descritta da Yerkes e Dodson già nel 1908 attraverso la celebre curva a U rovesciata: esiste un livello ottimale di arousal che favorisce la performance, al di sotto del quale il musicista risulterà apatico e poco presente, e al di sopra del quale le risorse cognitive saranno sopraffatte da una iperattivazione emotiva. Questa zona ottimale non è uguale per tutti, né in tutte le situazioni: dipende dalla complessità del compito, dall'esperienza dell'esecutore e da variabili individuali.

Un contributo fondamentale alla comprensione pratica di questo fenomeno viene dal modello IZOF (Individual Zones of Optimal Functioning) elaborato dallo psicologo dello sport Yuri Hanin (1997, 2000). Secondo questo modello, ogni atleta – e per estensione ogni esecutore – possiede una propria zona individuale di attivazione ottimale, che può variare considerevolmente da persona a persona. Alcuni musicisti performano al meglio con livelli di arousal relativamente bassi, altri necessitano di una forte attivazione emotiva per esprimersi pienamente. La zona ottimale, inoltre, può includere non solo emozioni positive (entusiasmo, energia) ma anche emozioni negative funzionali (tensione produttiva, concentrazione intensa).

L'implicazione pratica del modello IZOF è di grande importanza didattica: il lavoro del mental training non consiste nell'imporre a tutti lo stesso livello di attivazione, ma nell'aiutare ciascun musicista a identificare la propria zona ottimale e a sviluppare strategie per raggiungerla e mantenerla. Questo presuppone una conoscenza di sé che non è mai data una volta per tutte, ma va costruita attraverso l'osservazione sistematica delle proprie esperienze performative.

Strettamente connessa alla regolazione dell'*arousal* è la capacità di regolazione emotiva. Regolare le proprie emozioni non significa inibirle o reprimerle, ma sviluppare la consapevolezza e la flessibilità necessarie per non

esserne travolti. Il primo passo verso l'autoregolazione è la consapevolezza emotiva: la capacità di riconoscere e nominare ciò che si prova, senza giudizio. Nominare un'emozione – sono teso, sento paura, provo eccitazione – è già un atto di consapevolezza che ne riduce l'impatto. Il secondo elemento importante è la tolleranza al disagio: imparare a stare con emozioni spiacevoli senza combatterle, senza fuggire, senza annullarle. Un musicista che sa tollerare il disagio dell'incertezza o della pressione può restare presente e funzionale anche nelle condizioni più difficili.

7.6. La performance come obbligo

La capacità di regolare *arousal* ed emozioni rappresenta una competenza fondamentale, ma il suo sviluppo può essere ostacolato da un fattore ancora più profondo e pervasivo: il modo in cui il musicista si pone di fronte alla performance stessa. Quando la preparazione mentale viene vissuta come uno strumento per soddisfare aspettative – proprie o altrui – piuttosto che come un mezzo per esprimere pienamente la musica, anche le tecniche più raffinate rischiano di rimanere inefficaci. Le aspettative esterne (dei familiari, degli insegnanti, dei colleghi, del pubblico) e quelle interne (il dover essere all'altezza, il non poter sbagliare) tendono infatti a trasformare l'esecuzione musicale in un banco di prova del proprio valore personale. Si crea così quella che possiamo definire una dimensione adempitiva della performance: un assetto psicologico in cui non si suona per esplorare e comunicare, ma per adempiere a un obbligo, per dimostrare qualcosa, per non deludere.

7.7. Focus sul processo e *flow*

Uno dei concetti che si possono prendere in prestito dalla psicologia dello sport è la distinzione tra orientamento al processo e orientamento al risultato (Duda, 2001). Durante un'esecuzione, focalizzarsi sul giudizio del pubblico, sul risultato dell'audizione o sulla valutazione della commissione è controproducente: distoglie le risorse attentive dal compito immediato e alimenta l'ansia anticipatoria. Il focus sul processo significa invece portare la propria attenzione sulle azioni specifiche che compongono l'esecuzione: la qualità del suono, il fraseggio, la respirazione, il contatto fisico con lo strumento. Questo tipo di attenzione trasforma l'esecuzione in un dialogo vivo con la musica, piuttosto che in una verifica delle proprie capacità che può spesso portare a reazioni ansiose.

Quando c'è un focus sul processo e quando mente e corpo sono pienamente sincronizzati nell'esecuzione si apre la possibilità di accedere a quello che lo psicologo Mihaly Csikszentmihalyi (1990) ha definito stato di flow: un'esperienza di piena immersione in cui l'azione fluisce in modo automatico, il senso del tempo si altera e il musicista sperimenta una sensazione di piena padronanza e piacere. Il flow non può essere prodotto direttamente per forza di volontà, ma le condizioni che lo favoriscono sono ben identificate: obiettivi chiari, feedback immediato, equilibrio tra sfida e competenza, motivazione intrinseca, concentrazione e assenza di pensieri intrusivi. Quando queste condizioni mancano – e l'ansia è spesso il principale fattore disturbante – la mente inizia a produrre pensieri intrusivi che interrompono la fluidità dell'esecuzione.

7.8. Mindfulness

Tra le strategie di gestione dell'ansia da prestazione, la *mindfulness* occupa un posto di rilievo crescente nella letteratura scientifica. La *mindfulness* è definita da Kabat-Zinn (1990) come la capacità di portare l'attenzione al momento presente in modo intenzionale e non giudicante. Applicata al contesto musicale, essa agisce attraverso quattro meccanismi principali: il focus sul momento presente, l'accettazione dei pensieri e delle emozioni senza giudizio, il distacco dal dialogo interno negativo e la consapevolezza corporea.

Un'importante conferma empirica del ruolo della *mindfulness* nella MPA viene dallo studio di Lecuona et al. (2017), che ha esplorato le relazioni tra *mindfulness*, ansia da performance musicale, impatto negativo e autoconsapevolezza su un campione di 151 musicisti spagnoli. I risultati mostrano che i musicisti con maggiori capacità di *mindfulness* tendono a sperimentare meno ansia da prestazione e stati emotivi negativi meno intensi e che interventi basati sulla *mindfulness* potrebbero avere un impatto significativo sulla gestione della paura del palcoscenico nei musicisti.

Sul piano pratico, per sviluppare e consolidare la capacità attentiva nel lavoro quotidiano è possibile ricorrere a tecniche di respirazione diaframmatica controllata, che agiscono direttamente sul sistema nervoso autonomo abbassando l'arousal e favorendo la presenza mentale, al focus sul qui e ora, alla meditazione e a pratiche di body scan. Questi strumenti, praticati con regolarità, aumentano la stabilità attentiva e la capacità metacognitiva, cioè la consapevolezza dei propri processi mentali durante l'esecuzione.

7.9. Le visualizzazioni

Tra le tecniche di mental training con il supporto empirico più solido, le visualizzazioni – o tecniche di *imagery* – occupano un posto di primo piano. La ricerca ha dimostrato che immaginare l'esecuzione di un'azione attiva circuiti neurali in parte sovrapposti a quelli coinvolti nell'esecuzione reale, producendo effetti misurabili sulla performance. Per i musicisti, questo significa che una parte della pratica quotidiana può – e dovrebbe – avvenire nella mente (Meister et al., 2004).

Le visualizzazioni possono essere condotte in prospettiva interna (in prima persona, come se si stesse realmente suonando) o esterna (come se ci si osservasse dall'esterno). Entrambe le modalità hanno utilità, e la scelta dipende dagli obiettivi e dalle preferenze individuali. Ciò che è fondamentale, in ogni caso, è coinvolgere tutti i sensi nella visualizzazione: non solo le immagini, ma anche le sensazioni fisiche, uditive ed emotive.

Un protocollo strutturato per guidare le visualizzazioni è il modello PETTLEP elaborato da Holmes e Collins (2001), che identifica sette dimensioni da rispettare per massimizzare l'efficacia dell'*imagery*: Physical (integrare sensazioni fisiche realistiche), Environment (ambientare la visualizzazione nel contesto reale dell'esecuzione), Task (simulare il compito specifico), Timing (rispettare la velocità reale dell'esecuzione), Learning (adattare le visualizzazioni man mano che le competenze evolvono), Emotion (includere le emozioni che si vivrebbero nella situazione reale) e Perspective (scegliere la prospettiva più funzionale). L'applicazione sistematica di questo modello trasforma le visualizzazioni da un esercizio generico in uno strumento di preparazione preciso, paragonabile a una vera e propria prova mentale.

7.10 Perfezionismo e gestione dell'errore

Il perfezionismo è una caratteristica che in ambito musicale viene spesso valorizzata come virtù. Eppure, la ricerca psicologica distingue nettamente tra un perfezionismo sano – che si esprime come attenzione alla qualità, cura del dettaglio, desiderio di miglioramento – e una forma disfunzionale che porta il musicista a credere che solo l'essere perfetto gli permetterà di essere accettato e al riparo dal giudizio altrui. Queste dimensioni psicologiche sono già ben radicate negli anni di formazione musicale. Infatti, come osservato da Patston e Osborne (2016), sia l'ansia da prestazione musicale che il perfezionismo sono già presenti nei giovani musicisti e aumentano significativamente con gli anni di esperienza musicale. Nel loro studio, particolarmente significativo è il dato relativo alla preoccupazione per gli errori, che mostra

una correlazione forte con l'ansia da prestazione. Questo conferma quanto già emerso dalla ricerca clinica: quando il musicista sviluppa una sensibilità eccessiva all'errore, percependolo come prova di inadeguatezza personale anziché come normale componente del processo di apprendimento, si innesca un circolo vizioso di ansia, autocritica e paura paralizzante.

La ricerca compulsiva dell'impeccabilità alimenta un ciclo di ansia, stress e insicurezza, con conseguenze che includono ruminazioni costanti, autocritica e paura dell'errore. Pertanto, il palcoscenico non è mai un luogo di espressione ma sempre un test da non fallire.

In un ambiente formativo che tende a valutare le prestazioni in termini di correttezza tecnica, l'errore viene spesso vissuto come una forma di fallimento personale piuttosto che come un'inevitabile componente del processo di apprendimento. È fondamentale quindi apprendere strategie per gestire l'errore in modo funzionale. Il primo passo consiste nella normalizzazione dell'errore: riconoscere che sbagliare fa parte integrante dell'esecuzione musicale. Accettare questa realtà significa liberarsi dall'aspettativa irrealistica della perfezione assoluta e comprendere che l'errore non definisce il valore dell'esecutore. Il secondo elemento riguarda la riduzione dell'autocritica distruttiva. Il dialogo interno punitivo ("Sono un disastro", "Non valgo niente", "Non ce la farò mai") non solo non migliora le prestazioni, ma le peggiora, amplificando ansia e insicurezza. Sostituire questo dialogo interiore con un atteggiamento più compassionevole verso se stessi non significa abbassare gli standard o giustificare la negligenza, ma riconoscere che l'apprendimento richiede tentativi, aggiustamenti ed errori. Il terzo principio invita a trasformare l'errore in apprendimento. Anziché vivere l'errore come un evento traumatico da dimenticare il prima possibile, è utile porsi domande costruttive: cosa mi sta insegnando questo errore? Quale aspetto tecnico o mentale posso migliorare? In quale punto della preparazione posso intervenire? Questo spostamento di prospettiva trasforma l'errore da minaccia di fallimento in feedback prezioso per la crescita. Infine, il cognitive reframing – la ristrutturazione cognitiva – consiste nel reinterpretare attivamente il significato attribuito all'errore. Invece di considerarlo un segnale di inadeguatezza personale, possiamo scegliere di vederlo come un'informazione sul processo: un segnale che indica dove concentrare l'attenzione, cosa affinare, quale strategia modificare.

7.11. Conclusioni

Allenare la mente, sviluppare la consapevolezza emotiva, imparare a gestire l'ansia e l'errore non sono attività accessorie ma componenti fondamentali di un'educazione musicale davvero completa. Queste competenze non si sviluppano automaticamente, ma richiedono pratica consapevole e un contesto formativo che le sostenga e le valorizzi. C'è bisogno di un ambiente di formazione che crei spazi in cui l'errore possa essere accolto come parte naturale del processo di apprendimento, senza che questo metta in discussione il valore dello studente, riconoscendo che la crescita artistica è fatta di tentativi, esplorazioni e anche fallimenti.

L'esperienza del workshop ha evidenziato quanto sia urgente ripensare alcuni paradigmi della formazione musicale. Troppo spesso l'eccellenza tecnica e il perfezionismo vengono perseguiti a tutti i costi, trasformando la musica da spazio di espressione personale a continuo banco di prova del proprio valore. Questa pressione, se non bilanciata da un'attenzione al benessere, può generare ansia, insicurezza e portare all'abbandono degli studi o a una carriera vissuta con sofferenza.

Il focus della formazione deve essere centrato sul benessere degli studenti, come suggerisce la definizione dell'OMS di salute come stato di completo benessere fisico, mentale, sociale e spirituale. I Conservatori hanno la responsabilità di formare non solo musicisti tecnicamente eccellenti, ma giovani persone capaci di costruire una relazione sana e sostenibile con la musica e con la propria carriera. L'attenzione agli aspetti psicologici e alla preparazione mentale della performance non può più essere considerata un'aggiunta opzionale. L'auspicio è che possa diventare parte integrante del curriculum formativo ordinario.

Bibliografia

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129–182). Human Kinetics.
- Hanin, Y. L. (1997). Emotions and athletic performance: Individual zones of optimal functioning. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 29–72.
- Hanin, Y. L. (2000). Individual zones of optimal functioning (IZOF) model: Emotion-performance relationships in sport. In Y. L. Hanin (Ed.), *Emotions in sport* (pp. 65–89). Human Kinetics.

- Holmes, P. S., & Collins, D. J. (2001). The PETTLEP approach to motor imagery. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(1), 60–83.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living*. Bantam Dell.
- Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.
- Kenny, D. T. (2025). Psychotherapeutic treatment of attachment trauma in musicians with severe music performance anxiety. *Behavioral Sciences*, 15(9), Article 1270.
- Kirsner, J., Wilson, S. J., & Osborne, M. S. (2023). Music performance anxiety: The role of early parenting experiences and cognitive schemas. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1185296.
- Lecuona, O., Moreno-Jiménez, J., Vilte, L. S., de Rivas, S., de la Cruz, Z., & Rodríguez-Carvajal, R. (2023). Freeing the performer's mind: A network analysis of music performance anxiety, negative affect, self-consciousness and mindfulness among music performers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 64(5), 728–739. <https://doi.org/10.1111/sjop.12929>.
- López-Iñiguez, G., & McPherson, G. E. (2025). Issues and approaches to gifted education in specialist music programs globally: Insights from institutional leaders. *Gifted Child Quarterly*.
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (1998). *Health21: Salute per tutti nel 21° secolo*. Ufficio Regionale OMS per l'Europa.
- Patston, T., & Osborne, M. S. (2016). The developmental features of music performance anxiety and perfectionism in school age music students. *Performance Enhancement & Health*, 4(1–2), 42–49.
- Ryan, C. (2021). Performance anxiety in young contemporary musicians. *Journal of Popular Music Education*, 5(3), 313–335.
- 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(5), 459–482.

Parte Terza.

Corpo, strumento e pratiche esperienziali

8. Dalla batteria all'handpan tra sperimentazione, tecnica e sensibilità

di *Federico Capodiferro*

8.1. Introduzione

Nel mese di ottobre 2025, presso il Conservatorio “L. Refice” di Frosinone, si è svolto il seminario dedicato all'handpan dal titolo *Dalla batteria all'handpan tra sperimentazione, tecnica e sensibilità*. L'iniziativa è stata strutturata come un percorso progressivo, volto non solo all'acquisizione di competenze tecniche ma anche allo sviluppo della consapevolezza del gesto musicale come forma espressiva.

L'handpan, per le sue caratteristiche peculiari, favorisce un rapporto diretto e quasi simbiotico tra corpo e suono, risultando particolarmente adatto ai contesti educativi contemporanei orientati all'integrazione tra dimensione intuitiva e conoscenza teorica. L'approccio didattico adottato non si è limitato alla mera riproduzione di pattern ritmici ma ha privilegiato la comprensione profonda dello strumento, delle sue dinamiche e della relazione personale con esso.

Nel corso del seminario è emerso come un approccio intuitivo possa dialogare efficacemente con il rigore accademico, creando un ponte tra la tradizione degli idiofoni e la sperimentazione contemporanea. Gli studenti sono stati invitati a considerare la superficie metallica non come elemento passivo ma come materia sensibile, capace di rispondere a ogni minima variazione del tocco.

L'esperienza ha inoltre valorizzato la dimensione compositiva come spazio di rielaborazione personale, evidenziando il potenziale dell'handpan come strumento formativo capace di integrare pratica musicale, creatività e benessere psicofisico. Il progetto si inserisce nel più ampio contesto delle attività di ricerca artistica e innovazione didattica promosse dal Conservatorio.

8.2. Storia e genesi dell'handpan

Introdotta agli inizi del XXI secolo, l'handpan rappresenta una delle più recenti innovazioni nel panorama musicale, pur mantenendo profonde connessioni con tradizioni storiche. La sua origine risale al 2000 ed è influenzata sia dagli steel drum caraibici, nati a Trinidad e Tobago negli anni '30, sia da strumenti percussivi tradizionali come il ghatam indiano.

A differenza degli steel drum, dotati di superficie concava e suonati con bacchette, il progresso significativo avviene in Svizzera dove la PANArt sviluppa lo strumento invertendo la curvatura rendendolo convesso e suonabile a mano. Da questa evoluzione scaturisce l'Hang®, presentato nel 2001 al Frankfurt Musikmesse, capace di integrare caratteristiche melodiche e percussive e di distinguersi per il timbro caldo e profondo. Dal 2007 altri produttori hanno iniziato a realizzare strumenti simili; poiché il nome Hang® è un marchio registrato di PANArt, si è consolidato il termine “handpan” nonché, più raramente, “pantam” per designare tale famiglia di strumenti. Attualmente, l'handpan è diffuso globalmente, declinato in molteplici varianti costruttive e scale musicali, assumendo il ruolo di simbolo della sensibilità sonora contemporanea, dell'innovazione e dell'esplorazione musicale.

8.3. Principi tecnici e linguaggio musicale dell'handpan

8.3.1. Struttura dello strumento

L'handpan appartiene alla categoria degli idiofoni ed è classificabile come strumento modale. Le sue note sono organizzate secondo specifici sistemi modali e, salvo eccezioni, non esulano dalla scala prescelta. Nel seminario, gli strumenti utilizzati erano accordati in D Kurd, assimilabile al Re minore naturale, una delle configurazioni più diffuse e divenuta negli ultimi anni uno standard per l'handpan.

Dal punto di vista acustico, ogni nota è ottenuta tramite una precisa deformazione della superficie metallica ed è accordata per produrre tre frequenze principali: fondamentale, ottava e quinta composta. Inoltre, in strumenti di dimensioni standard pari a circa 53 cm di diametro, la frequenza relativa al Si₄ (Bb₄) risulta incompatibile con la risonanza naturale dello strumento e viene pertanto generalmente esclusa.

La superficie superiore è organizzata attorno alla nota centrale, il “ding”, che rappresenta il fulcro tonale. L'area circostante, definita “shoulders”, svolge una funzione di transizione e contribuisce alla risposta timbrica complessiva, risultando anche rilevante sul piano percussivo. Le note periferiche

sono disposte circolarmente e interagiscono tra loro attraverso fenomeni di accoppiamento modale, generando una timbrica ricca e coerente.

L'immagine seguente illustra un esempio di disposizione delle note in un handpan accordato in D Kurd, evidenziando la posizione del ding, dell'area delle shoulders e dei campi tonali periferici. Si noti l'assenza della nota Bb4.

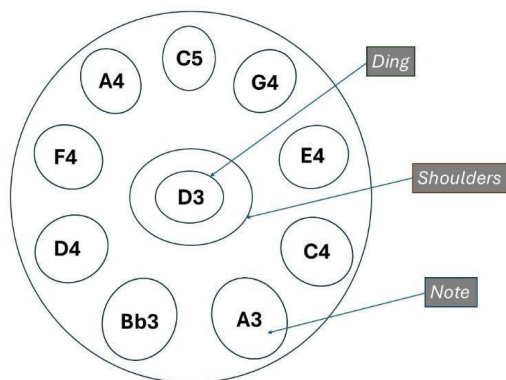


Fig. 1 - Principali elementi dell'handpan.

8.3.2. Approccio allo strumento e tecnica di base

La fase iniziale del percorso didattico è stata dedicata all'acquisizione di una corretta postura e al posizionamento dello strumento, elementi fondamentali sia per garantire una produzione sonora equilibrata, sia per prevenire l'insorgenza di tensioni muscolari.

Successivamente, è stato introdotto un approfondimento teorico relativo alle tecniche di articolazione delle dita, con particolare riferimento alle differenze timbriche derivanti dall'impiego delle diverse dita della mano. In tale prospettiva, è stata condotta un'analisi comparativa delle cinque dita, al fine di metterle in luce le specificità espressive e le rispettive potenzialità timbriche.

L'attenzione si è concentrata sulle principali modalità di produzione del suono: l'utilizzo dell'articolazione interfalangea del pollice, funzionale a un attacco maggiormente definito; il colpo di polpastrello sulla nota, caratterizzato da una qualità timbrica più morbida e risonante; e il colpo sul bordo dello strumento, volto a ottenere un effetto più secco (slap). Sono state inoltre prese in esame ulteriori possibilità espressive mediante l'impiego di nocche, palmo, unghie e pugno, ciascuno in grado di produrre differenti esiti timbrici. Tuttavia, tali tecniche sono state trattate prevalentemente sul piano teorico, mentre la pratica strumentale si è concentrata sulle tre modalità principali sopra descritte.

Parallelamente, gli studenti sono stati coinvolti in esercitazioni basate su scale ascendenti e discendenti, finalizzate allo sviluppo progressivo della precisione esecutiva, del controllo motorio e di una più consapevole gestione del gesto musicale. Particolare rilievo è stato attribuito al principio secondo cui la produzione sonora non deve derivare da un contatto prolungato con la superficie dello strumento, bensì da un gesto rapido e controllato, in grado di innescare una vibrazione immediata. In tale prospettiva, lo studente è stato guidato a “liberare” il suono dalla nota, favorendo la piena risonanza dell’acciaio senza interferenze dovute a un’eccessiva permanenza delle dita sulla superficie vibrante.

8.3.3. Groove e sviluppo ritmico-melodico

Il lavoro è iniziato con la costruzione di un groove di base, inizialmente costruito mediante l’impiego esclusivo del ding e delle shoulders. Questa fase ha consentito agli studenti di interiorizzare una struttura ritmica stabile, favorendo al contempo lo sviluppo di una prima consapevolezza del tempo e una solida percezione della pulsazione.

Successivamente, il medesimo pattern ritmico è stato progressivamente arricchito attraverso l’inserimento delle altre note della scala, mantenendo invariata l’ossatura ritmica originaria. Tale approccio ha reso evidente la stretta interrelazione tra dimensione ritmica e dimensione melodica nell’handpan, in cui un gesto pur percussivo può possedere una componente intonata. Ne è derivato un primo livello di integrazione tra ritmo e melodia.

8.3.4. Armonia applicata e arpeggi

Il lavoro è proseguito con l’esplorazione della dimensione armonica, attraverso lo studio degli accordi e la loro scomposizione in arpeggi. L’attività ha permesso agli studenti di acquisire una maggiore consapevolezza della struttura interna della scala e delle relazioni tra le posizioni delle note, favorendo lo sviluppo di competenze analitiche e una prima autonomia nella costruzione del discorso musicale.

Particolare rilievo è stato attribuito alla dimensione spaziale dello strumento: la disposizione delle note sulla superficie dell’handpan è stata interpretata come una vera e propria mappa cognitiva, in grado di facilitare la memorizzazione delle configurazioni armoniche e di supportare l’elaborazione di semplici strutture compositive. In tale contesto, gli studenti sono stati guidati nella realizzazione di brevi cellule musicali e micro-composizioni basate su figure arpeggiate.

8.3.5. *Indipendenza motoria e strutture poliritmiche*

Successivamente sono stati introdotti esercizi finalizzati allo sviluppo dell'indipendenza tra le mani, considerata una competenza fondamentale per una pratica strumentale avanzata. In particolare, è stato proposto l'utilizzo di ostinati ritmici affidati alla mano dominante eseguiti usando il ding e lo slap, mentre la mano non dominante era impegnata nell'esplorazione melodica delle altre note della scala. Su questa base, sono state progressivamente introdotte strutture poliritmiche, con particolare riferimento al rapporto 3:2, al fine di ampliare le possibilità di articolazione temporale e di stratificazione del discorso musicale. Tali esercizi hanno consentito agli studenti di superare una concezione monodica dello strumento, favorendo la gestione simultanea di più livelli musicali e stimolando una maggiore flessibilità cognitiva e motoria.

La complessità di tali pratiche risiede principalmente nella necessità di mantenere fluidità e continuità del gesto nonostante la presenza di incastri ritmici articolati. In questo contesto, è stata proposta l'esecuzione della composizione "Clepsydra" di Federico Capodiferro, intesa come sintesi applicativa dei principi di indipendenza e poliritmia precedentemente affrontati, nonché come esempio concreto di integrazione tra rigore strutturale ed espressività musicale.

8.3.6. *La composizione come spazio di integrazione ed espressione*

La fase centrale del seminario è stata dedicata alla dimensione compositiva, intesa come spazio di rielaborazione dell'esperienza musicale sia sul piano individuale sia su quello collettivo. In tale prospettiva, la pratica compositiva è stata presentata non solo come esito finale del processo didattico, ma come strumento attivo di apprendimento e di consolidamento delle competenze acquisite.

È stato inoltre approfondito il ruolo della musica quale linguaggio espressivo e mezzo di comunicazione emotiva, evidenziando come l'handpan, per le sue caratteristiche timbriche e per il rapporto diretto tra gesto e suono, favorisca condizioni di ascolto profondo e di coinvolgimento percettivo. In questo senso, lo strumento si configura come particolarmente efficace anche in relazione agli aspetti di benessere psicofisico, contribuendo a integrare dimensione tecnica, creatività e consapevolezza corporea.

All'interno di tale contesto, è stato presentato agli studenti il mio brano *Upside Down*, di Federico Capodiferro, del quale sono stati analizzati il significato espressivo e le motivazioni che ne hanno guidato il processo compositivo.

8.3.7. Tecniche avanzate e sviluppo del controllo dinamico

Nel corso del seminario sono state poi presentate alcune tecniche avanzate tra cui il glissando, il bending e il vibrato, con l'obiettivo di ampliare il vocabolario espressivo degli studenti e di introdurli a una più articolata concezione del suono nell'handpan. Tali tecniche, che implicano un controllo più raffinato del gesto e una maggiore sensibilità alle proprietà fisiche dello strumento, sono state affrontate prevalentemente in forma dimostrativa e orientativa, al fine di fornire agli studenti un primo quadro di riferimento per eventuali sviluppi futuri. L'introduzione di queste pratiche ha consentito di evidenziare come l'interazione tra gesto e superficie vibrante possa generare una gamma timbrica estremamente ampia, andando oltre le modalità esecutive di base. In particolare, è stato posto l'accento sulla variazione del punto di contatto, della velocità di attacco e della pressione esercitata, elementi determinanti nella definizione del carattere sonoro.

Parallelamente, è stato sviluppato un lavoro specifico sulla dinamica, intesa come parametro fondamentale nella costruzione del discorso musicale. Gli studenti sono stati guidati nell'esplorazione di diverse gradazioni dinamiche, dalla produzione di suoni appena percettibili fino a emissioni più marcate, al fine di acquisire un controllo più consapevole dell'intensità e della qualità del suono.

Tale pratica ha favorito la comprensione del ruolo delle dinamiche nella gerarchizzazione dei piani sonori, permettendo di distinguere tra elementi principali e secondari all'interno della tessitura musicale e contribuendo a una maggiore efficacia espressiva.

8.3.8. Laboratorio finale

Il brano "Lemon Scent", di Federico Capodiferro, è stato utilizzato come base per un laboratorio collettivo. In particolare, la sezione centrale della composizione si presta efficacemente a una rielaborazione per parti delle sue componenti, grazie alla possibilità di distinguere e separare la parte ritmica, melodica e armonica. Dopo l'esecuzione del brano agli studenti e una fase iniziale di studio individuale delle tre sezioni, gli alunni sono stati suddivisi in gruppi, ciascuno dei quali incaricato di eseguire una specifica componente, in un'ottica di costruzione condivisa del risultato musicale.

L'attività si è sviluppata attraverso una progressiva integrazione tra momenti di esecuzione strutturata e fasi di improvvisazione guidata, favorendo l'emergere di dinamiche di ascolto reciproco, coordinazione e responsabilità musicale condivisa. In tale contesto, il gruppo è stato concepito come uno

spazio di negoziazione sonora, all'interno del quale ciascun partecipante ha contribuito attivamente alla definizione dell'equilibrio complessivo.

Questo esercizio collettivo è stato finalizzato sia alla sintesi e all'applicazione delle competenze acquisite, sia alla costruzione di un momento conclusivo caratterizzato da coinvolgimento e partecipazione, pur rimanendo coerente con i contenuti e gli obiettivi affrontati nel corso della giornata.

8.4. Conclusioni

Nel complesso, l'esperienza didattica ha evidenziato il valore dell'handpan quale strumento formativo particolarmente efficace nel coniugare dimensione tecnica, creatività e consapevolezza espressiva. La specificità di questo strumento, fondata su una relazione diretta e immediata tra gesto corporeo e produzione sonora, favorisce infatti un approccio integrato all'apprendimento musicale, in cui aspetti motori, percettivi ed emotivi risultano strettamente interconnessi.

In tale prospettiva, è emersa con chiarezza anche la rilevanza dell'handpan in relazione alla sfera del benessere psicofisico. Le sue caratteristiche timbriche, unitamente alla modalità di interazione tattile e alla centralità dell'ascolto, contribuiscono a promuovere stati di attenzione focalizzata, regolazione respiratoria e riduzione delle tensioni corporee. L'esperienza didattica ha mostrato come la pratica dello strumento possa favorire condizioni di ascolto profondo e di presenza consapevole, configurandosi non solo come attività musicale, ma anche come spazio di equilibrio tra dimensione cognitiva e sensoriale. Inoltre, la dimensione collettiva del lavoro ha ulteriormente rafforzato tali aspetti, evidenziando il ruolo della musica come dispositivo relazionale e mezzo di comunicazione non verbale. Le pratiche di esecuzione condivisa e di improvvisazione guidata hanno stimolato dinamiche di ascolto reciproco, empatia e cooperazione, contribuendo a creare un ambiente di apprendimento inclusivo e partecipativo.

Il seminario si configura pertanto come un esempio significativo di sperimentazione didattica, coerente con le finalità istituzionali del Conservatorio di Musica "L. Refice" e orientato allo sviluppo di pratiche innovative nell'ambito della formazione musicale superiore e della ricerca artistica. In questo senso, l'integrazione tra pratica strumentale, riflessione pedagogica e attenzione alla dimensione del benessere apre prospettive rilevanti per ulteriori sviluppi nell'ambito della didattica musicale contemporanea.

9. Lo strumento-corpo. Aver cura di sé

di Simone Carbonardi, Camilla Refice*

9.1. Introduzione

Il musicista professionista è esposto, sin dall'inizio del percorso di formazione nei Conservatori di Musica, al rischio di sviluppare le cosiddette *malattie professionali* (o tecnopatie), in particolar modo a carico della colonna vertebrale e degli arti superiori. Le malattie professionali vengono contratte a causa dell'esposizione lenta, graduale e prolungata a rischi specifici presenti nell'ambiente di lavoro e, in ambito musicale, sono classificate come *strumento-specifiche*, ovvero derivanti dalla caratteristica postura che ciascuno strumento musicale, compreso il canto, impone al musicista. È da questa presa di coscienza che assume grande rilievo il concetto della consapevolezza corporea, in cui lo *strumento-corpo* è il primo mezzo che uno studente di musica, futuro professionista, dovrebbe imparare a conoscere a fondo, saper gestire nella sua complessità e, soprattutto, essere in grado di preservare dall'insorgenza delle suddette malattie professionali, attraverso un opportuno programma di prevenzione primaria. Il Progetto PRO-BEN, che ha avuto luogo presso le aule del Conservatorio di Musica "L. Refice" di Frosinone nel 2025, ha offerto ai propri studenti attraverso lezioni interattive l'opportunità di entrare in diretto contatto con tali tematiche, oggetto del presente articolo.

* Camilla Refice è autrice dei paragrafi 9.1; 9.2; 9.3 e della bibliografia. Simone Carbonardi è autore dei paragrafi 9.4; 9.5; 9.6.

9.2. Le patologie del sistema muscolo-scheletrico nel musicista: stato dell'arte

Lo stato dell'arte in materia di infortuni nei musicisti e della loro prevenzione fa capo a numerose pubblicazioni. Una ricerca di Yang (2021) riporta che i disturbi muscolo-scheletrici sono comuni negli strumentisti e spesso colpiscono gli arti superiori. Queste lesioni in genere derivano da un'attenzione inadeguata alle richieste necessarie alle prestazioni di alto livello, sia di studenti-musicisti che di strumentisti esperti. Tali alterazioni spesso interferiscono con la carriera e, in casi estremi, possono anche determinarne l'arresto.

Già dalle ricerche di Fry (1988) emergeva che

le affezioni croniche a carico dell'apparato muscolo-scheletrico nei musicisti sono multifattoriali, dovute alle elevate esigenze funzionali e al forte coinvolgimento emotivo che accompagna la preparazione e l'esecuzione di ogni performance. Solamente il 30-40% degli infortuni di questo tipo ha un'eziopatogenesi ben riconosciuta (cadute, incidenti, interventi chirurgici ecc.), mentre il restante 60-70% scaturisce da un eccessivo o improprio utilizzo dell'apparato muscolo-scheletrico nel suo complesso.

Le disfunzioni di questo tipo si manifestano in combinazioni e modalità differenti a seconda dello strumento musicale appreso; tuttavia, esse presentano un comune denominatore che si identifica nel sovraccarico funzionale dei distretti muscolari coinvolti nel gesto musicale.

In letteratura, tali affezioni vengono identificate con l'espressione *Playing Related Musculoskeletal Disorders* (PRMD), una sottocategoria dei *Cumulative Trauma Disorders* (CTD). Tra i PRMD che scaturiscono con maggior frequenza nei musicisti, si riscontra la cosiddetta *Overuse Syndrome* (OS) o *Patologia da sovraccarico biomeccanico*. Per darne una formulazione condivisa, l'OS è definita (Fry, 1988) come «Una condizione di dolore e perdita di funzione di gruppi muscolari come conseguenza di eccessivo o improprio utilizzo di uno o più strumenti musicali». Numerosi autori come Hoppmann (1989) e Zaza (1998) nel corso dei decenni hanno osservato l'impatto degli infortuni di natura professionale nelle arti performative come la musica, sia nel periodo di formazione che durante la carriera dei musicisti oggetto di studio, ratificando la tesi secondo cui «A fare esperienza di OS è circa il 65% dei musicisti, di cui il 39-47% è rappresentato da professionisti adulti e il 17% da giovani professionisti/studenti». In particolare, già gli articoli di Hoppmann (1989, 1995) individuano le tipologie di infortunio che ricorrono con maggior frequenza, sottolineando che «I problemi muscolo-scheletrici comuni nei musicisti possono essere classificati secondo una precisa distribuzione percentuale di casi: patologie muscolo-scheletriche di

mani e polsi nel 50%, compressioni nervose nel 20% e distonia focale nell'1-10%». In altre parole, l'OS origina da prolungate giornate di studio individuale, sessioni di prove ad elevata intensità e ripetizione di passaggi particolarmente complessi, senza l'osservanza di adeguati tempi di pausa. Tale vincolo della postura e degli arti superiori allo strumento per un periodo protratto, comporta sia per il musicista professionista che per lo studente, lo sviluppo e la cronicizzazione di sintomi quali «dolore e debolezza muscolare, perdita di velocità, del controllo fine dei movimenti, riduzione della forza e formicolii localizzati a carico di colonna vertebrale, spalle, avambracci, polsi e mani» (Zalpour 2021). I segni clinici a corredo dei sintomi percepiti dal musicista evidenziano un quadro di ipotono-trofia *ex non usu* (da non uso) dell'arto colpito, quindi una riduzione del volume muscolare, precoce faticabilità e, talvolta, anche la comparsa di edema localizzato (Lederman, 1986). In termini biomeccanici, si tratta di microtraumi reiterati che superano la capacità di riparazione dei tessuti, nella fattispecie tendini, muscoli, nervi e articolazioni, che vanno incontro a danno biologico.

I fattori di rischio predisponenti l'OS, e in generale tutti i PRMD (Zaza, 1993), possono essere intrinseci (età, genere, corporatura, profilo psicologico) ed estrinseci (tecnica di studio, forma, dimensioni e peso dello strumento). Sono patologie tipiche da OS, quindi, le tendiniti, le contratture muscolari, le sindromi da intrappolamento nervoso e, nei casi più critici, la distonia focale, in cui la problematica arriva ad alterare il sistema nervoso centrale a livello delle aree sensorimotorie, dei gangli della base e del cervelletto (Comoletti, 2024). Per fare un esempio concreto, negli studenti e nei professionisti di strumento i muscoli maggiormente colpiti sono quelli afferenti a mano, avambraccio, spalle e collo, poiché direttamente implicati nella pressione dei tasti, nella gestione dell'arco o nella percussione delle bacchette; i cantanti, invece, riportano un tasso elevato di disturbi dell'articolazione temporo-mandibolare e dei distretti cervicale e lombare.

Un recente articolo (Wolff, 2021) riporta che «C'è un'alta incidenza di disturbi muscolo-scheletrici legati alle prestazioni dei musicisti che possono essere ridotti grazie a dei *programmi educativi*». Tali programmi educativi, attraverso lezioni teorico-pratiche strutturate da docenti specializzati in tecniche di consapevolezza corporea, offrono l'opportunità di incentivare la prevenzione primaria contro gli infortuni e il *Progetto ProBen* ne è stato un chiaro modello di promozione.

Laddove, invece, la prevenzione primaria non fosse più attuabile per il manifestarsi di un quadro patologico conclamato, King (2021) suggerisce che «I fisioterapisti della mano e i terapisti occupazionali sono ampiamente coinvolti con questa particolare tipologia di pazienti, impiegando un approccio medico nella valutazione e nel trattamento di queste condizioni». Altri

autori (Hoppmann, 1995) hanno infatti proposto quale sia il miglior sistema per l'inquadramento diagnostico e il trattamento terapeutico:

L'anamnesi e l'esame obiettivo condotti parallelamente ad una comprensione dei disagi riferiti dai musicisti, risultano necessari per formulare la corretta diagnosi. Le indagini elettrofisiologiche sono spesso utili per confermare una diagnosi di intrappolamento del nervo. [...] Il trattamento deve iniziare in modo conservativo con il riposo, con l'analisi della tecnica e delle abitudini pratiche del musicista e, se necessario, integrata con l'assunzione di farmaci antinfiammatori non steroidei. A seconda del tipo e della gravità del problema, possono essere indicati terapia fisica, dispositivi adattivi di tipo correttivo o di riposo (tutori), iniezioni di steroidi oppure l'intervento chirurgico. Nel caso degli studenti, una forte collaborazione con i Maestri è fondamentale nella gestione e nella prevenzione dell'insorgenza di tali infortuni.

In merito alla correlazione tra postura obbligata strumento-specifica e comparsa di disfunzioni di colonna vertebrale e arto superiore, taluni ricercatori tra cui Hoppmann (1989) hanno persino identificato dei quadri diagnostici caratteristici, evidenziando ad esempio che «[...] il *grasp* continuo sulle corde e sul manico dello strumento da parte del violinista e del chitarrista aumenta il rischio di sviluppare neuropatie ulnari ed epicondiliti».

9.3. Il programma di prevenzione primaria

La prevenzione primaria degli infortuni muscolo-scheletrici per lo studente di musica deve prendere avvio innanzitutto dalla corretta impostazione del corpo, sia *con* che *senza* lo strumento, e della voce nel caso dei cantanti, seguendo le cosiddette *best practices* maturate ed insegnate dal Docente. Ricorre il concetto di consapevolezza corporea di cui sopra, che pone immediatamente in rapporto diretto lo *strumento-corpo* e lo strumento musicale, con tutte le sue sfaccettature tecniche e meccaniche.

Per meglio esprimere il concetto di questa relazione imprescindibile si può fare riferimento all'*Ergonomia*, dal greco *érgon* (lavoro) e *nómos* (regola). Secondo la IEA (*International Ergonomics Association*), l'ergonomia è una disciplina scientifica che analizza fattori anatomici, antropometrici, fisiologici e biomeccanici nell'interazione dell'uomo con le componenti fisiche delle attività, come le posture assunte durante il lavoro, i fattori fisico-ambientali e la manipolazione di attrezzature. Per il musicista, quindi, gli accorgimenti ergonomici personalizzati in base allo strumento – laddove possibile – abbinati ad un programma di prevenzione primaria possono scongiurare efficacemente le lesioni da PRMD. Sono disponibili, infatti, diverse tipologie di mentoniere, spalliere, tracolle, imbragature, supporti regolabili,

poggiapiedi e sedie progettati ergonomicamente. Un’osservazione del Dr. P. Chamagne (1983) evidenzia che

[...] sono comuni posture anomale che coinvolgono gli arti superiori, il tronco, la testa e i muscoli facciali intorno alla bocca, scarsa percezione soggettiva della contrazione e del rilassamento muscolare e delle anomalie di coordinazione durante il gesto musicale.

Secondo Shafer-Crane (2006), la prevalenza dei PRMD nei musicisti è tale che il *trattamento d’elezione* sia proprio il programma di prevenzione primaria, che comporti l’educazione dell’individuo in ogni aspetto delle sue abitudini quotidiane. In particolare, l’esercizio aerobico integrato ad un sano stile di vita consente di aumentare la circolazione periferica, garantendo il giusto apporto di nutrienti a muscoli, articolazioni e nervi, mentre l’allenamento di resistenza con pesi liberi o elastici contribuisce a preparare il musicista alle lunghe ore di pratica e performance, assicurando la prontezza di queste strutture alle sollecitazioni previste.

I tempi di realizzazione del programma di prevenzione primaria, formulato da un docente specializzato in materia, o dal Terapista della Mano e dal Posturologo, devono fondersi con la routine di preparazione del musicista, prevedendo diverse fasi (Centaro e Refice, 2024):

1. Riscaldamento *senza strumento* (Tab. 5)
2. Sessione di studio individuale (Tab. 6)

Tab. 5 - La preparazione del corpo alla sessione di studio e alla performance.

Riscaldamento senza strumento	
Mani*	chiusura e apertura delle dita a formare un uncino, un becco e un pugno
Polsi-Gomiti-Spalle* **	- ruotare i polsi in entrambi i sensi - muovere le braccia distese, in avanti e indietro, effettuando ampi cerchi
Testa-Collo-Viso* **	- inclinare la testa avanti, indietro, destra e sinistra delicatamente - fare delicate circonduzioni con la testa - effettuare aperture e chiusure della bocca - massaggiare i muscoli interni alle guance, sugli zigomi e lungo la mandibola (30")
Colonna vertebrale-Bacino* **	in posizione seduta, con le mani in appoggio ai lati del bacino, farlo basculare in avanti e indietro (1')
* 3 serie da 15 ripetizioni per ciascun esercizio	
** Esercizio consigliato anche per i cantanti	

Tab. 6 - La routine di una sessione di studio individuale.

Sessione di studio individuale	
Riscaldamento con strumento	eseguire scale o esercizi a scelta a velocità moderata - durata massima 10'/15';
Tempi sessione di studio	suddividere il repertorio in sessioni di studio dalla durata massima di 30';
Pausa*	stretching dei muscoli flessori, estensori, intrinseci delle mani (Figg. 2-4) e del collo (Tab. 5);
Ripetizione dei punti 3. e 4.	a seconda delle esigenze di studio e del tempo a disposizione;
Defaticamento	- stretching muscolare (Figg. 2-4) e del collo (Tab. 5)*; - neurogliding dei nervi ulnare, mediano e radiale (Figg. 5-7)*; - postura di auto-allungamento della schiena** (Fig. 8) - durata minima 10'
* 3 serie da 1' per ciascun gruppo muscolare o nervo - Durata totale pausa circa 10'. ** Metodica Rieducazione Posturale Globale secondo il Prof. P.E. Souchard (Refice, 2015).	



Fig. 2-4: Stretching dei muscoli flessori, estensori e intrinseci delle dita.

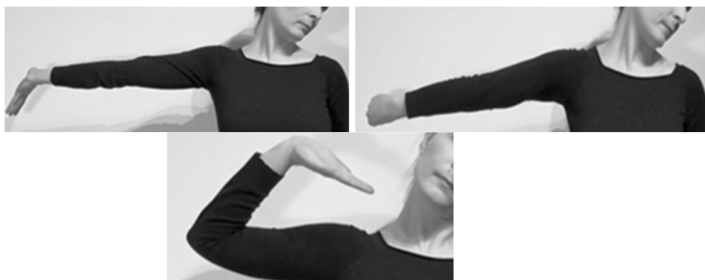


Fig. 5-7: Neurogliding dei nervi mediano, radiale (in alto) e ulnare.



Fig. 8: Postura di auto-allungamento della colonna vertebrale.

L'incremento della resistenza dei muscoli addominali ai fini posturali può essere ottenuto mediante il *crunch* classico abbinato ai *crunch* laterali con una cadenza di 2 o 3 volte a settimana; gli esercizi di rinforzo specifici per la spalla, i muscoli intrinseci ed estrinseci della mano e l'arto superiore seguono la stessa frequenza e sono descritti rispettivamente nelle Tab. 7 e 8.

Tab. 7 - Esercizi di rinforzo e stabilizzazione di spalla.

Esercizi di rinforzo e stabilizzazione di spalla	
Extra-rotazioni ed Intra-rotazioni con elastico*	in piedi, gomito a 90° attaccato al fianco, ruotare l'avambraccio verso l'esterno e l'interno contro la resistenza di una banda elastica;
Rinforzo scapolare*	con elastico fissato sul davanti, tirare all'indietro avvicinando le scapole tra loro;
Rotolamenti su fitball*	in posizione di plank o in ginocchio, appoggiare le mani sulla fitball e muoverla in cerchi o avanti/indietro;
Piegamenti facilitati al muro*	eseguire piegamenti (push-up) appoggiando le mani al muro per un carico ridotto sulla spalla.
*3 serie da 10-15 ripetizioni per esercizio, 2/3 volte a settimana	

Tab. 8 - Esercizi di rinforzo dei muscoli intrinseci ed estrinseci di mano e avambraccio.

Esercizi di rinforzo dei muscoli intrinseci ed estrinseci di mano e avambraccio	
Plastilina terapeutica* (bassa o media resistenza)	- stringere la pasta in un pugno - tirare la pasta tra le mani a becco - pizzicare con il pollice e la punta di ogni dito - spingere il pollice nella pasta verso la base del mignolo - mettere la pasta tra due dita e avvicinarle - avvolgere la pasta attorno alle dita piegate e poi provare a raddrizzarle - formare un disco di pasta, posizionarlo sopra le dita chiuse e cercare di allargarle
Elastico graduato* (resistenza progressiva)	- posizionare sul dorso delle mani con i pollici rivolti verso l'alto e tendere per 5' - posizionare sul dorso delle mani con i pollici rivolti verso l'interno e tendere per 5' - posizionare sul dorso delle mani con i pollici rivolti verso l'esterno e tendere per 5'
*3 serie da 10-15 ripetizioni per esercizio, 2/3 volte a settimana	

9.4. Protocollo di rilassamento o body scan

L'esperienza sviluppata all'interno del Conservatorio si è configurata come un intervento strutturato e progressivo, fondato su una sequenza operativa precisa, nella quale ogni fase non è stata introdotta come elemento autonomo, ma come condizione necessaria per rendere possibile la successiva. Il lavoro ha avuto come obiettivo la ridefinizione del punto di partenza dell'atto musicale, spostando l'attenzione dallo strumento esterno allo strumento primario attraverso cui l'esperienza prende forma: il corpo.

In questo contesto, il corpo non è stato considerato come un supporto alla performance, ma come il campo nel quale gesto, percezione e risposta si organizzano simultaneamente. Ogni alterazione del suo assetto si riflette direttamente sulla qualità del suono, sulla continuità dell'esecuzione e sulla capacità di mantenere presenza all'interno dell'atto musicale.

Le sessioni sono state costruite montando attimi profondamente esperienziali all'interno di una routine stabile, così da permettere allo studente di riconoscere progressivamente una struttura e di abitarla. La ripetizione della sequenza ha avuto una funzione determinante: ridurre l'incertezza iniziale e rendere il processo accessibile.

La struttura operativa è stata chiara e invariabile: rilassamento, respirazione, meditazione. Ogni fase è stata introdotta solo quando la precedente risultava sufficientemente compresa a livello esperienziale.

Il rilassamento ha rappresentato il primo accesso. Non è stato utilizzato come semplice distensione, ma come costruzione di una capacità percettiva. Attraverso il rilassamento, lo studente è stato condotto a riconoscere il proprio assetto interno, a osservare la distribuzione delle tensioni e a sviluppare una forma di attenzione diffusa, non ancora direzionata, ma già stabile.

Il processo è stato guidato attraverso una scansione dettagliata del corpo, preceduta dalla costruzione di un vincolo attentivo, rappresentato dalla delimitazione di uno spazio mentale entro cui contenere l'osservazione. Questo ha permesso di ridurre la dispersione e di creare una prima forma di continuità percettiva.

Durante il rilassamento, lo studente è stato progressivamente accompagnato a riconoscere ogni porzione del corpo, dalla testa ai piedi, attraverso un lavoro di rilascio sistematico. Questo passaggio ha reso evidente una condizione iniziale comune: il corpo viene utilizzato senza essere realmente percepito. Attraverso la scansione, il corpo è diventato oggetto diretto dell'attenzione, trasformandosi da elemento implicito a elemento esplicito dell'esperienza. Il rilascio non è stato imposto, ma lasciato emergere attraverso l'osservazione. Questo ha permesso di ridurre le interferenze senza introdurre un ulteriore livello di controllo.

La fase conclusiva del rilassamento ha riportato l'attenzione al respiro come fenomeno globale, come un'onda continua che attraversa l'intero corpo.

In una prima fase, il respiro è stato osservato nella sua spontaneità, senza modifiche, permettendo allo studente di riconoscerne il ritmo naturale e le eventuali alterazioni. Successivamente, sono state introdotte tecniche specifiche, con una funzione precisa: mutare la chimica del corpo così da derivarne un terreno di lavoro utile alla ricerca psicologica. Il respiro è stato utilizzato come interfaccia diretta tra dimensione fisiologica e dimensione cognitiva.

Kapalabhati, attraverso espirazioni forzate, ha indotto una diminuzione della percentuale di CO₂ nel sangue, portando a uno stato di ipocapnia. Gli studenti hanno potuto osservare la riduzione del respiro, l'accelerazione della frequenza cardiaca, le leggere alterazioni percettive e l'emergere di stati di eccitazione o lieve ansietà. Questo ha permesso di riconoscere in modo diretto la modalità con cui l'ansia si manifesta, sottraendola alla dimensione del rifiuto.

Bhastrika, caratterizzata da inspirazioni ed espirazioni forzate di uguale intensità, ha introdotto una condizione differente. Alla diminuzione della CO₂ si è accompagnata una riduzione dell'ossigeno nel sangue, generando una lieve ipossia. Gli studenti hanno sperimentato una sequenza chiara: attivazione iniziale, rallentamento progressivo, sensazione di tranquillità, sonnolenza, lieve ebbrezza percettiva e restringimento del campo visivo.

Questo restringimento è stato utilizzato come strumento operativo per la concentrazione. Riducendo l'ampiezza del campo percettivo, si crea una condizione favorevole alla stabilizzazione dell'attenzione.

Elemento centrale del lavoro respiratorio è stato l'utilizzo delle pause tra le respirazioni. In queste pause, prive di movimento, emerge con chiarezza il funzionamento del comparto cognitivo. La mente tende a intervenire, a produrre contenuto, a riempire lo spazio. L'allenamento è consistito nel riconoscere questa dinamica e nel non seguirla.

Attraverso questo passaggio, lo studente ha iniziato a comprendere che la concentrazione non è solo mantenimento su un oggetto, ma anche capacità di non intervenire quando l'oggetto viene meno.

Il respiro ha assunto una nuova funzione non più oggetto di osservazione e modulazione ma supporto per la ritenzione dell'attenzione. Questo ha reso possibile l'introduzione del protocollo meditativo.

9.5. Protocollo di meditazione

Questo protocollo di meditazione propone un percorso contemplativo strutturato in ventisei passaggi, che accompagna progressivamente il praticante dall'allineamento posturale e dall'osservazione del respiro verso stati di

concentrazione mentale sempre più sottili, attingendo a tecniche di respirazione e ripetizione. Dal corpo al respiro, dal respiro alla mente, fino alla gratitudine e alla dedica finale, la pratica disegna un arco completo che conduce dall'immobilità fisica al silenzio interiore e all'apertura verso il benessere proprio e dell'altro.

- 1 Schiena dritta senza sforzo durante tutta la durata della pratica.
- 2 Estendi delicatamente la colonna vertebrale, lasciando che il corpo si rilassi sopra questo asse stabile.
- 3 All'apice dell'estensione imprimi immobilità come volessi farne continuo ricordo.
- 4 Volgi i palmi delle mani verso l'alto dando lieve pressione tra pollice ed indice. Tre respiri, tre Om.
- 5 Disegna tre cerchi di luce da destra a sinistra intorno al corpo. Chiedi alla mente di non travalicarli per tutta la durata della pratica. (Jyotir Mandala)
- 6 Rilassa la fronte. Rilassando in maniera continua la fronte rilassa il corpo. Rilassa la mente. Rilassa il retro della mente. Rilassando la mente rilassa gli organi interni.
- 7 Porta attenzione al respiro nella zona ventrale, osservando come espansione e ritrazione accompagnano inspirazione ed espirazione.
- 8 Come fosse un ricordo lascia sopraggiungere il suono del mantra: associando ad ogni inspirazione il suono So, in espirazione il suono Ham. Mente, mantra e respiro in un unico flusso.
- 9 Mente, mantra e respiro in un punto al centro dell'ombelico e nel contempo lascia respirare ogni cellula del corpo.
- 10 Nella prossima espirazione, attraverso un sottile canale di luce nei pressi della colonna, segui il tragitto di mente, mantra e respiro: dall'ombelico alle narici espirando Ham, in ritorno narici ombelico inspirando So, osservandone il ciclo continuo.
- 11 Mente, mantra e respiro nella sola narice sinistra.
- 12 Mente, mantra e respiro nella sola narice destra.
- 13 Contemporaneamente in entrambe le narici.
- 14 Concentra mente, mantra e respiro nel punto di congiunzione tra la base del naso e il labbro superiore, Nasagra.
- 15 Individua un punto nell'esatto centro delle sopracciglia, Ajna. Attraverso il setto, non nella narice sinistra né nella destra, accompagna mente, mantra e respiro: da Nasagra ad Ajna inspirando So, da Ajna a Nasagra espirando Ham, seguendone il ciclo continuo.
- 16 Lascia che la ripetizione del mantra non segua il ritmo del respiro, lascia che il mantra viva di vita propria.
- 17 Permetti alla mente di divenire una camera totalmente silenziosa. Nel suo centro un piccolo cristallo di luce nel quale lascia riemergere il suono del mantra.

- 18 Lascia che il mantra si sommerga da Nasagra ad Ajna e da Ajna a Nasagra in un ciclo continuo.
- 19 Nelle narici, utilizza le mucose per attenzionare la maggior freschezza dell'aria in inspirazione e il lieve tepore dell'aria in espirazione.
- 20 Con la mente passa in rassegna il corpo: dalla testa alla punta dei piedi, dalla punta dei piedi alla testa.
- 21 Ringrazia il corpo, offri gratitudine al corpo per ogni stilla di immobilità concessa.
- 22 Ringrazia il respiro per averti fatto da veicolo.
- 23 Ringrazia la mente per quanto si sia lasciata attenzionare e concentrare.
- 24 Estendi la tua gratitudine a tutti coloro che, in modi visibili o invisibili, hanno permesso questa pratica.
- 25 Giungi le mani davanti al cuore, raccogliendo simbolicamente ogni beneficio derivante dalla pratica.
- 26 Individua una realtà migliorativa e, nel riaprire i palmi, offri ogni beneficio a tale realtà, mantenendo lieve pressione tra pollice e indice.

A partire da questo passaggio, il lavoro ha trovato la sua naturale prosecuzione nell'introduzione del protocollo meditativo, non come elemento separato o successivo in senso cronologico, ma come sviluppo diretto e coerente delle condizioni costruite nelle fasi precedenti. Il rilassamento ha reso il corpo disponibile, la respirazione ha modificato il terreno fisiologico e reso osservabile la dinamica emotiva, le pause hanno esposto il funzionamento del comparto cognitivo. La meditazione si è inserita esattamente in questo punto: non come tecnica da apprendere, ma come possibilità che emerge quando il sistema viene portato in una condizione adeguata.

La postura è stata il primo elemento stabilizzante. Non come forma da mantenere rigidamente, ma come asse di riferimento. La colonna vertebrale è stata estesa senza sforzo, permettendo al corpo di organizzarsi attorno a una linea stabile, senza introdurre tensioni aggiuntive. Questo passaggio ha avuto una funzione precisa: evitare che l'atto attentivo venisse costantemente interrotto da micro-aggiustamenti posturali.

A partire da questa stabilità, è stato introdotto un primo vincolo, già conosciuto dalla fase di rilassamento: la costruzione del mandala. I tre cerchi di luce disegnati mentalmente attorno al corpo non hanno avuto una funzione simbolica, ma operativa. Hanno rappresentato un limite entro cui contenere la mente, una delimitazione necessaria per evitare che l'attenzione si disperdesse immediatamente verso l'esterno. Questo vincolo ha trasformato lo spazio della pratica in uno spazio definito, non attraversabile.

Il lavoro è proseguito attraverso il rilassamento della fronte. Questo passaggio è stato mantenuto come elemento costante perché la fronte rappresenta uno dei primi luoghi in cui la tensione mentale si manifesta a livello

corporeo. Rilassare la fronte ha avuto un effetto a cascata: il rilassamento si è propagato al corpo, alla mente e progressivamente agli organi interni. Non si è trattato di un processo volontario, ma di una conseguenza osservabile.

A questo punto, l'attenzione è stata portata al respiro nella zona ventrale. Non più osservato in maniera diffusa come nel rilassamento, ma localizzato. Lo studente è stato guidato a osservare con precisione l'espansione e la ritrazione dell'addome, creando un primo punto stabile su cui mantenere l'attenzione. Questo passaggio ha rappresentato l'ingresso nel lavoro attentivo vero e proprio.

Su questa base è stato introdotto il mantra, non come elemento culturale o simbolico, ma come supporto funzionale. L'associazione del suono So all'inspirazione e Ham all'espirazione ha permesso di unificare mente, respiro e suono in un unico flusso. Questo ha avuto un effetto diretto: ridurre la dispersione, occupare il comparto cognitivo con un elemento semplice e continuo, evitare che la mente producesse contenuti non richiesti.

Il lavoro è stato quindi progressivamente raffinato. Il flusso mente-mantra-respiro è stato localizzato inizialmente nell'area dell'ombelico, rendendo il punto di attenzione ancora più preciso. Successivamente è stato introdotto un movimento: dall'ombelico alle narici e ritorno, seguendo il ciclo del respiro. Questo ha trasformato l'attenzione da statica a dinamica, mantenendo però continuità.

La pratica è poi proseguita attraverso la separazione dei canali: narice sinistra, narice destra, entrambe le narici. Questo passaggio ha avuto la funzione di aumentare la sensibilità percettiva, portando lo studente a riconoscere differenze sottili nel flusso dell'aria e nella qualità della percezione.

Successivamente, l'attenzione è stata portata a un punto specifico: la zona tra la base del naso e il labbro superiore, Nasagra. Qui mente, mantra e respiro sono stati mantenuti in un punto unico, riducendo ulteriormente l'ampiezza del campo attentivo.

Da questo punto, il lavoro è stato condotto verso il centro delle sopracciglia, Ajna, attraverso un passaggio interno, non localizzato nelle narici ma lungo un asse centrale. Questo movimento ha rappresentato un ulteriore affinamento, portando l'attenzione a muoversi lungo una traiettoria precisa, mantenendo continuità.

A questo livello, il mantra è stato progressivamente svincolato dal respiro. Non più associato rigidamente al ritmo inspirazione-espirazione, ma lasciato emergere autonomamente. Questo passaggio ha avuto una funzione determinante: separare il supporto dall'oggetto, permettendo alla mente di non dipendere completamente dal ritmo respiratorio.

La fase successiva ha introdotto una condizione qualitativamente differente. La mente è stata guidata a divenire una "camera silenziosa". Questo non è stato presentato come obiettivo, ma come possibilità. Nel centro di

questa camera è stato collocato un punto di luce, all'interno del quale il mantra poteva riemergere. Questo ha rappresentato il punto di massima riduzione della dispersione.

A questo livello, il lavoro è tornato nuovamente alle narici, utilizzando le mucose come supporto percettivo. La differenza tra la freschezza dell'aria in inspirazione e il lieve tepore in espirazione è stata utilizzata come ulteriore ancoraggio. Questo ha reso l'attenzione estremamente concreta, evitando che diventasse astratta.

La pratica si è conclusa attraverso una rassegna completa del corpo, dalla testa ai piedi e ritorno. Questo passaggio ha reintegrato il lavoro attento con la percezione globale, evitando una chiusura brusca. A questa rassegna è seguito un momento di gratitudine: verso il corpo, per l'immobilità concessa; verso il respiro, per aver funzionato come veicolo; verso la mente, per quanto si è lasciata attenzionare.

Infine, la gratitudine è stata estesa verso l'esterno, includendo tutte le condizioni che hanno reso possibile la pratica. Questo passaggio ha avuto la funzione di riaprire lo spazio, evitando una chiusura autoreferenziale.

L'intero percorso ha costruito una continuità operativa estremamente chiara. Il rilassamento ha reso il corpo percepibile. La respirazione ha reso osservabile la relazione tra fisiologia ed emozione. Le pause hanno esposto il funzionamento della mente. La meditazione ha reso possibile la ritenzione dell'attenzione.

Ciò che emerge da questo lavoro non è una tecnica, ma una struttura. Lo studente inizia a riconoscere che la qualità dell'esperienza non dipende esclusivamente da ciò che fa, ma dalla condizione da cui agisce. Il gesto musicale, in questa prospettiva, non è più il risultato di un'esecuzione, ma l'espressione di un sistema che si organizza.

Lo strumento-corpo diventa quindi evidente nella sua funzione primaria: non un elemento da controllare, ma il luogo attraverso cui l'esperienza si manifesta e può essere compresa. Ed è in questa comprensione che si apre una possibilità concreta: che il musicista non si limiti a eseguire, ma inizi a conoscersi mentre suona, riducendo la frammentazione e costruendo una continuità tra percezione, azione e presenza.

Il passaggio conclusivo del lavoro ha riguardato l'integrazione di quanto sviluppato nelle tre fasi operative all'interno del contesto reale della pratica musicale. Questo momento non è stato trattato come una semplice applicazione, ma come una verifica diretta della coerenza del percorso. Il punto centrale è stato rendere evidente che ciò che è stato costruito nel rilassamento, nella respirazione e nella meditazione non costituisce un ambito separato, ma interviene direttamente nella qualità dell'atto esecutivo.

Gli studenti sono stati accompagnati a riconoscere che il gesto musicale,

nella sua forma più immediata, è sempre il risultato di una condizione interna. La tensione, l'anticipazione, la dispersione attentiva non sono elementi accessori, ma determinanti strutturali della performance. In questo senso, il lavoro sullo strumento-corpo ha mostrato la sua funzione primaria: non correggere il gesto dall'esterno, ma modificare la condizione da cui il gesto emerge.

Il rilassamento, inizialmente percepito come fase preliminare, ha iniziato a manifestarsi come competenza trasferibile. Gli studenti hanno riconosciuto la possibilità di richiamare parti del processo direttamente durante la pratica musicale, riducendo tensioni inutili e migliorando la continuità del movimento. Questo non è avvenuto attraverso uno sforzo aggiuntivo, ma attraverso una maggiore capacità di osservazione.

Il lavoro sulla respirazione ha mostrato un impatto diretto sulla gestione degli stati emotivi legati alla performance. Le condizioni sperimentate attraverso Kapalabhati e Bhastrika hanno reso riconoscibili stati che normalmente vengono vissuti come imprevisti o ingestibili. La possibilità di osservare l'insorgere dell'attivazione, di riconoscerne i segnali precoci e di intervenire attraverso il respiro ha introdotto una forma concreta di gestione.

Particolarmente rilevante è stato il riconoscimento delle pause. Durante l'esecuzione musicale, così come nel lavoro respiratorio, esistono momenti in cui l'azione si interrompe o si riduce. Questi momenti sono spesso vissuti come vuoti da riempire, generando anticipazione o tensione. Il lavoro svolto ha permesso di riconoscere queste pause come spazi operativi, nei quali l'attenzione può essere mantenuta senza produrre contenuto. Questo ha ridotto la necessità di anticipare e ha migliorato la stabilità dell'esecuzione.

La meditazione ha rappresentato il punto di integrazione più profondo. Non è stata utilizzata come tecnica da applicare durante la performance, ma come allenamento della struttura attentiva. La capacità di mantenere continuità su un fattore unico, di riconoscere la dispersione senza seguirla e di ritornare senza conflitto ha prodotto un effetto diretto sulla qualità della presenza durante l'esecuzione.

Un elemento emerso con chiarezza è stato il passaggio da una logica di controllo a una logica di riconoscimento. Gli studenti hanno iniziato a comprendere che la qualità dell'atto musicale non dipende dalla capacità di controllare ogni elemento, ma dalla capacità di riconoscere ciò che accade e di non interferire oltre il necessario. Questo ha ridotto la sovrapposizione cognitiva e ha reso il gesto più continuo.

L'intero percorso ha prodotto uno spostamento percettivo significativo. Il corpo, inizialmente percepito come limite o fonte di difficoltà, è stato riconosciuto come luogo di accesso. Il respiro, da elemento automatico, è diventato strumento. L'attenzione, da funzione instabile, ha iniziato a configurarsi come competenza allenabile.

Questo cambiamento non è stato introdotto attraverso concetti, ma costruito attraverso esperienza ripetuta. La ripetizione ha permesso di consolidare una memoria operativa, rendendo il processo sempre più accessibile.

9.6. Conclusioni

Il lavoro sviluppato ha reso evidente che la formazione musicale non può essere considerata esclusivamente come acquisizione tecnica. Essa implica necessariamente una riorganizzazione del sistema attraverso cui la tecnica viene espressa. Il rilassamento ha aperto il campo percettivo, la respirazione ha reso osservabile la relazione tra fisiologia ed emozione, la meditazione ha stabilizzato l'attenzione. Insieme, queste tre fasi hanno costruito una struttura coerente.

Lo strumento-corpo emerge così nella sua funzione essenziale: non un oggetto da perfezionare, ma il campo attraverso cui l'esperienza si organizza. L'atto musicale, in questa prospettiva, non è più la semplice esecuzione di una sequenza, ma l'espressione di un sistema che ha imparato a riconoscersi.

È in questo riconoscimento che si apre la possibilità di una continuità reale tra pratica e performance, tra studio e presenza, tra gesto e consapevolezza. E in questa continuità, il musicista non si limita a suonare, ma inizia progressivamente a comprendere ciò che accade mentre suona.

Bibliografia

- Centaro S., Refice C., Boccolari P., Tedeschi R., Donati D. (2024), *Overuse and misuse syndromes in a classical guitarist: a case report*, Manuelle Medizin, Springer Nature, <https://doi.org/10.1007/s00337-024-01127-0>.
- Chamagne P. (1983) *Approche kinésithérapique des crampes fonctionnelles dites professionnelles [Physiotherapeutic approach to so-called occupational functional cramps]*, Sem Hop., 59(44):3080-6. French. PMID: 6320396.
- Comoletti S., Mercogliano C. (2024) *Focal dystonia in musicians, a literature review*, J Hand Ther. 2024 Oct-Dec;37(4):616-624. doi: 10.1016/j.jht.2024.02.011. Epub 2024 Jun 28. PMID: 38942654.
- Ferreira G.E., Barreto R.G., Robinson C.C., Plentz R.D., Silva M.F. (2016), *Global Postural Reeducation for patients with musculoskeletal conditions: a systematic review of randomized controlled trials*, Braz J Phys Ther. 20(3):194-205. doi: 10.1590/bjpt-rbf.2014.0153. PMID: 27437710; PMCID: PMC4946835.
- Fry H.J. (1988), *The treatment of overuse syndrome in musicians. Results in 175 patients*. J R Soc Med. 81(10):572-5. doi: 10.1177/014107688808101007. PMID: 3184089; PMCID: PMC1291799.
- Hoppmann R.A., Patrone N.A. (1989), *A review of musculoskeletal problems in instrumental musicians*. Semin Arthritis Rheum. 19(2):117-26. doi: 10.1016/0049-0172(89)90056-5. PMID: 2683092.

- Hoppmann R.A, Reid R.R. (1995), *Musculoskeletal problems of performing artists*. Curr Opin Rheumatol. 7(2):147-50. doi: 10.1097/00002281-199503000-00014. PMID: 7766496.
- King J.W., Neville M., Schultz S.W., Hersch G., Stegink-Jansen C.W. (2021), *Psychosocial influences in the development of cumulative trauma disorders*. J Hand Ther. 2021 Apr-Jun;34(2):217-236. doi: 10.1016/j.jht.2021.04.018, PMID: 34030955.
- Lederman R.J., Calabrese L.H. (1986), *Overuse Syndromes in Instrumentalists*. Medical Problems of Performing Artists. Vol.1(1):7-11.
- Refice C., Loriga R., Pompa M.N., Gambale G., Altavilla R., Paolucci M., Altamura C., Souchard P., Vernieri F. (2015), *P030. Global postural rehabilitation and migraine: a pilot-study*. J Headache Pain,16(Suppl 1):A116. doi: 10.1186/1129-2377-16-S1-A116. PMID: 28132272; PMCID: PMC4759348.
- Shafer-Crane G.A. (2006), *Repetitive stress and strain injuries: preventive exercises for the musician*. Phys Med Rehabil Clin N Am.;17(4):827-42. doi: 10.1016/j.pmr.2006.07.005. PMID: 17097483.
- Wolff A.L., Ling D.I., Casey E.K., Toresdahl B.G., Gellhorn A.C. (2021), *Feasibility and impact of a musculoskeletal health for musicians (MHM) program for musician students: A randomized controlled pilot study*. J Hand Ther. 2021 Apr-Jun;34(2):159-165. doi: 10.1016/j.jht.2021.04.001, PMID: 34011470.
- Yang N., Fufa D.T., Wolff A.L. (2021), *A musician-centered approach to management of performance-related upper musculoskeletal injuries*. J Hand Ther. 2021 Apr-Jun;34(2):208-216. doi: 10.1016/j.jht.2021.04.006, PMID: 34158229.
- Zaza C. (1993), *Prevention of Musicians'Playing-related Health Problems: Rationale and Recommendations for Action*. Medical Problems of Performing Artists. Vol.8(4):117-121.
- Zaza C. (1998) *Playing-related musculoskeletal disorders in musicians: a systematic review of incidence and prevalence*. CMAJ, 158(8):1019-25. PMID: 9580730; PMCID: PMC1229223.
- Zalpour C., Ballenberger N., Avermann F. (2021), *A Physiotherapeutic Approach to Musicians'Health - Data From 614 Patients From a Physiotherapy Clinic for Musicians (INAP/O)*. Front Psychol. Jun 10;12:568684. doi: 10.3389/fpsyg.2021.568684. PMID: 34177677; PMCID: PMC8222505.

10. Uno studio di caso: Diego Bianchi e la Propaganda Orchestra

di *Marcella Sullo*

10.1. Introduzione

Il contributo che segue assume volutamente la forma di un diario di bordo. Non si tratta, pertanto, di una ricostruzione scientifica dell'evento né di un'analisi sistematica delle attività svolte, ma della restituzione narrativa di un'esperienza vissuta in prima persona durante l'incontro tra Diego Bianchi, la Propaganda Orchestra e gli studenti del Conservatorio "L. Refice" di Frosinone nell'ambito del progetto PRO-BEN.

La scelta di mantenere il testo in corsivo intende preservarne il carattere testimoniale e riflessivo, restituendo al lettore non soltanto i contenuti emersi durante il dialogo, ma anche il clima relazionale, le emozioni, le impressioni e le risonanze educative generate dall'esperienza. Il diario di bordo diventa così uno strumento di documentazione capace di valorizzare la dimensione umana dell'incontro, offrendo uno sguardo dall'interno su un momento che ha saputo intrecciare musica, informazione, partecipazione e crescita personale all'interno del percorso formativo promosso dal Conservatorio.

10.2. La giornata al Conservatorio: cronaca di un incontro

Quando mi è stato chiesto di fare da moderatrice all'incontro tra Diego Bianchi (per molti noto come Zoro) e la Propaganda Orchestra del programma Propaganda Live su La7 presso il Conservatorio L. Refice di Frosinone, mi sono sentita molto lusingata ma allo stesso tempo quasi superflua. È stato un evento di grande successo, che si è svolto lo scorso ottobre, davanti a una platea di ragazzi attenti e curiosi. Mi ha reso felice prendervi parte ed avrei sentito la stessa gioia anche da semplice spettatrice. Da subito il colloquio ha preso una piega informale, piacevole, pur esplorando un tema

complesso ovvero il legame tra informazione, intrattenimento, satira e musica. Il protagonista ovviamente è stato Diego Bianchi che ha introdotto la Propaganda Orchestra considerata una delle poche realtà in Italia capaci di portare la musica dal vivo all'interno di un programma televisivo. L'evento si è tenuto nell'ambito delle attività del Conservatorio L. Refice di Frosinone inserendosi in un percorso di apertura del Conservatorio verso le istituzioni del territorio evidenziando il legame tra la formazione musicale accademica e la musica pop televisiva di qualità. Come non invitare allora la Propaganda Orchestra che si è distinta per la sua capacità di accompagnare con musica dal vivo i reportage, i monologhi di Diego Bianchi nel programma Propaganda Live. Ruolo non semplice perché è necessario saper fare da tappeto sonoro, sostenere, illuminare, confortare senza essere mai prevaricanti sull'importanza del messaggio. Un appuntamento didattico che mi ha sorpreso, e parlando con i docenti che mi hanno accolto ho compreso quanto il Conservatorio di Frosinone stia crescendo con il suo ruolo di centro culturale, molto dinamico, capace di ospitare figure di spicco del panorama giornalistico e musicale televisivo italiano. Mi ha stupita anche la platea, popolata non solo da studenti ma anche da semplici spettatori di tutte le età, che hanno partecipato con interesse, rispetto, attenzione. Il conduttore televisivo Diego Bianchi, mattatore assoluto, presso l'auditorium del Conservatorio è stato invitato nell'ambito del progetto PRO-BEN, un'iniziativa validissima, a favore del benessere degli studenti, un progetto articolato tra seminari e laboratori, organizzati per aiutare i ragazzi sia sotto l'aspetto emotivo che posturale. Magari ai miei tempi, quando frequentavo l'università, ci fosse stato un sostegno di questo tipo, attento alla nostra salute emotiva e fisica. Diego Bianchi, comunque, si è dimostrato ancora una volta, non solo un ottimo giornalista ma anche un cultore della musica, passione che ha coltivato prima con il violino e poi approdando alle percussioni.

Il suo successo è esploso su Rai Tre con programmi quali "Parla con me" e con "Gazebo". Dal 2017 con "Propaganda Live" su La 7. Diego Bianchi ha iniziato subito l'incontro con gli spettatori ricordando i primi passi nel mondo della musica, un racconto che ha colpito e affascinato per la sua semplicità e la sua naturalezza. La spontaneità non è mai mancata e, pur incalzato dalle mie domande, ha parlato degli esordi in maniera molto modesta: il primo approccio con la musica, ricordando la frequentazione di una scuola di percussionisti con i quali, grazie a un chitarrista di Sora, cominciarono subito a gettare le basi per un piccolo gruppo. E così in poco tempo si organizzarono e girarono tutta la Ciociaria, da Sora a Broccostella. «E sia ben chiaro – ha aggiunto Bianchi – il nostro era un gruppo emergente, non era facile muovere i primi passi». Ma dalla musica al giornalismo il passo è stato molto breve, frequentando la redazione di Rockstar, che era

una rivista musicale principalmente rivolta al rock e al pop, ha iniziato a fare interviste importanti, anche a personaggi molto noti nel panorama musicale di quegli anni. Così alla musica si affiancò poi quella passione per il giornalismo che ha portato avanti fino ad oggi. Un giornalismo verace, schietto, vivace e molto naturale. Lo stile è sempre ironico e diretto, Diego Bianchi si distingue per l'attenzione ai temi sociali, ai temi politici, affronta ad esempio le problematiche legate alle disuguaglianze ma anche la libertà di espressione e la libertà di stampa, il diritto a esprimere sempre le proprie idee. E con la sua voce unica, in quello che è il panorama televisivo di oggi, Bianchi continua a proporre una narrazione molto originale della realtà italiana, capace di coniugare impegno e leggerezza satirica. La sua passione però resta la musica e, per farla bene, è fondamentale l'armonia del gruppo, senza dimenticare l'importanza di fonici, di tecnici, come ha specificato rispondendo a quelle che sono state le tante domande degli studenti. Il valore delle maestranze, di coloro che magari partono con l'idea di fare i musicisti e poi si rendono conto che, chi sta dietro le quinte, ha un valore non meno importante per dare voce alla creatività degli altri, fa sì che ciò che arriva allo spettatore sia perfetto.

Una delle cose che mi hanno sorpreso di più è stato il fatto che gli studenti partecipavano con molta spontaneità e con tanta curiosità. Le domande non sono state solo su ciò che riguardava quello che avrebbero voluto fare nella vita, frequentando un Conservatorio, ma soprattutto il tema dell'informazione. Bianchi, poi, è stato molto bravo, nel ricordare i passaggi più emozionanti nelle varie trasmissioni. Con uno sguardo al passato ha ricordato la puntata con Marcus Miller, bassista, compositore e produttore statunitense. Senza dimenticare quelle più mainstream, con Marco Mengoni o Jovanotti. Le più brutte, invece, quelle messe in onda durante la pandemia, quando in studio potevano essere al massimo in quattro. Senza pubblico, con i cartonati, quando il silenzio schiacciava. Spesso, ad esempio, i musicisti della Propaganda Band dovevano restare al di fuori dello studio televisivo, con mascherine nei momenti di pausa, e l'obbligo dei tamponi. Un periodo che adesso ci sembra così lontano e che abbiamo dovuto affrontare con coraggio, un momento storico in cui abbiamo creduto che il mondo sarebbe cambiato, che ne saremmo usciti migliori. Invece, oggi, c'è un'altra realtà difficile da raccontare, un panorama che non conosce pace. Oltre all'attualità Diego Bianchi ha dato spazio anche al complesso rapporto tra informazione e intrattenimento, satira e musica. Lo ha fatto, anche con il mio aiuto, introducendo la Propaganda Orchestra, un insieme di validissimi musicisti che lo affianca nella conduzione del programma. Erano presenti a Frosinone Kyungmi Lee al violoncello, Fabio Rondanini alla batteria, Gabriele Lazzarotti al basso elettrico. Gli appuntamenti con PRO-BEN sono poi proseguiti

nei giorni successivi. Questa iniziativa didattica mi ha colpito molto: mi sono sentita parte di qualcosa di importante per i ragazzi, grazie soprattutto al coordinamento della professoressa Luigia Berti. Mi ha molto colpito, durante l'incontro, che è durato più di quattro ore, la capacità che ha avuto Bianchi di interagire con il pubblico. La sua è, da sempre, una voce inconsueta nel panorama televisivo perché continua a proporre una narrazione originale della nostra realtà capace di coniugare l'impegno con la leggerezza e forse è anche questa la chiave del successo di un programma di quel tipo. Una trasmissione che dura molte ore dalle 21:15 a oltre l'una di notte, e tiene incollati i telespettatori. Proprio in questa chiave, il rapporto che abbiamo provato ad analizzare è quello molto complesso tra l'informazione e l'intrattenimento, ma soprattutto la musica che è una parte fondamentale nella gestione del programma. Motivo per cui è stato invitato un professionista come Bianchi al Conservatorio. A lui l'onere di introdurre i musicisti della Propaganda Orchestra, una componente ormai imprescindibile che lo accompagna dai tempi di Gazebo. Ognuno di loro ha raccontato la propria esperienza con l'emozione della diretta, che cosa significa, cosa cambia per un professionista che fa musica davanti a un pubblico, il fatto che ci sia una diretta televisiva. Un'esibizione in cui deve essere buona la prima, una performance che raggiunge un pubblico molto più vasto di quello che può essere l'auditorium di un teatro o di un posto deputato alla musica. Diego Bianchi ha anche ricordato la violinista Valentina Del Re, una delle coprotagoniste del programma, figura fondamentale nella Propaganda Band, scomparsa purtroppo ad aprile del 2025, a soli 44 anni, dopo una lunga malattia. Valentina Del Re era molto legata al Conservatorio di Frosinone, avendo studiato ed essendosi perfezionata proprio nell'istituto musicale frusinate. E poi è stato ricordato Giovanni Di Cosimo, trombettista della Propaganda Band, che se n'è andato il 17 giugno del 2025. Il 2025 è stato un anno molto triste per la Propaganda Band perché, appunto, ha perso due protagonisti fondamentali in pochi mesi. Devo dire che il mio ruolo è stato quasi superficiale nell'attività di moderatrice perché Bianchi non aveva bisogno di alcun tipo di filtro tra lui e il pubblico di studenti, che numeroso è venuto a riempire la platea. Le domande dei ragazzi sono state ficcanti, erano molto preparati e sono riusciti a far parlare tutti quanti i musicisti, domandando quali fossero state le loro paure maggiori, quali fossero stati i momenti salienti, quelli che hanno portato nel cuore magari con un'ospite particolare rispetto a un altro. Tutti si sono sentiti sempre estremamente rispettati nel loro ruolo di musicisti pur essendo Propaganda un prodotto fondamentalmente di informazione e di approfondimento. Devo dire la verità, mi sono sentita parte di un momento di dialogo e progettazione condivisa. Ho avuto l'impressione di partecipare a

qualcosa che in qualche modo ha contribuito alla costruzione di una rete solida in grado di valorizzare il patrimonio musicale e culturale della provincia di Frosinone. PRO-BEN fa questo, proietta questi ragazzi verso scenari sempre più internazionali. Credo che in quelle ore, in cui abbiamo parlato di quelle che sono le paure di tutti nel tentativo di trovare una chiave giusta di lettura dei fatti che ci circondano, di unirli in quello che è un contesto leggero di fruizione più facile, più godibile grazie all'intrattenimento musicale, tutti abbiamo messo sul piatto quelle che sono le nostre fragilità, i nostri timori ma soprattutto quello che è un momento di crescita nell'esperienza collettiva, dando ognuno il proprio apporto. Spesso è stato citato anche Makkox che non è un musicista ma contribuisce con la sua penna, con la sua grafica di talento da fumettista, con la sua vena satirica che si sposa perfettamente con l'acume di Diego Bianchi. Mi ha emozionata anche il momento in cui è stato ricordato Giovanni Di Cosimo, è stato toccante, un amico, un fratello, un uomo dal cuore gentile. Di Cosimo aveva firmato negli anni, progetti musicali che hanno lasciato il segno nel panorama jazz e sperimentale italiano. Come ricordato dalla stessa Propaganda Band, dal 2001 aveva ideato, composto e prodotto il progetto Etruria criminale banda, che aveva dato vita all'omonimo album del 2005. Poi nel 2013 aveva iniziato una stretta collaborazione con la squadra creativa di Diego Bianchi partecipando alla realizzazione dei contenuti e curando le musiche prima di Gazebo e poi dal 2017 come membro stabile della band di Propaganda. Sul palco aveva condiviso la scena con musicisti appunto come Roberto Angelini, che non era presente all'incontro, ma con Fabio Rondanini, Gabriele Lazzarotti, sotto la guida appunto di Diego Bianchi. È stato un artista raffinato, un musicista sperimentale, noto per questo stile eclettico e per la capacità di fondere linguaggi e suoni in una sintesi unica e personale. E come lui, che dire di Valentina Del Re, con la sua storia legata al Conservatorio di Frosinone. La sua formazione musicale si era consolidata appunto al Conservatorio L. Refice dove si era diplomata con lode e poi successivamente aveva perfezionato le sue abilità al Teatro dell'Opera di Roma. E oltre alla musica Valentina aveva dimostrato una grande passione per lo studio, per la cultura, si era laureata in Filosofia presso l'università Roma Tre, personalità poliedrica che emergeva anche attraverso il suo impegno sociale. Si era specializzata come assistente per ciechi e ipovedenti, aveva frequentato corsi di musicoterapia, mettendo le sue competenze al servizio dei più vulnerabili, una carriera musicale straordinaria e variegata, portata avanti con grande maestria partecipando appunto a programmi televisivi, e con Propaganda Live aveva raggiunto la notorietà più ampia, è stato quindi il contesto più adatto per ricordarla. Un talento che non si limitava alla musica classica perché amava mescolare generi diversi come pop, tango e rock.

E proprio questa versatilità è stata uno degli argomenti che sono emersi maggiormente durante l'incontro nella chiacchierata che abbiamo fatto con gli studenti. I ragazzi hanno chiesto spesso ai musicisti presenti come fossero riusciti a mescolare la loro attitudine classica a quelle che poi sono le necessità del mercato di oggi, quindi di essere versatili, di potersi prestare a diverse sfumature. Mi ha molto colpito come un'istituzione come il Conservatorio di Frosinone, fondato se non erro nel '72, centro culturale riconosciuto per la sua importanza nel panorama musicale italiano, sia riuscita ad unire l'eccellenza accademica locale con la musica dal vivo del programma di Diego Bianchi. PRO-BEN ha a cuore la salute dei ragazzi.

«È fondamentale, un'esigenza fisiologica, almeno per me, quella di usare anche la musica nel racconto delle cose che accadono – ci ha raccontato Bianchi – nel fare satira che è poi alla fine quello che facciamo nel nostro programma. Lo faccio io come colonna sonora, commento dei miei pezzi, quelli che faccio, dei reportage vari. Lo fanno loro suonando per tutta la puntata – ha continuato Diego – e lo fanno anche i nostri ospiti. Ospitando musica che ci piace. Insomma, per noi ha un senso proporla. Penso, spero sia stato utile raccontare le esperienze nostre, soprattutto quella dei musicisti, raccontare che i successi si ritrovano anche a suonare in un programma televisivo. Dire che è un'esperienza diversa da quella concertistica, quella che si va in tour o anche in uno studio di registrazione. Mi sembra ci sia stato uno scambio sicuramente utile e proficuo fra loro, i musicisti della Propaganda Band, e gli studenti. La presenza della musica in televisione è una battaglia antica, diciamo non è la musica la cosa che viene forse più cercata nei programmi televisivi ma penso che l'ostinazione nel volerla proporre sia utile per migliorare il livello, diciamo complessivo, culturale di questo Paese, da parte nostra e da parte di chiunque proponga musica in televisione». Credo che questa sia la chiosa perfetta per dare un'idea di quell'incontro, spero che i ragazzi siano usciti con questa consapevolezza nel cuore, la musica da sempre ha un ruolo portante. A molti la musica ha salvato la vita, oggi più che mai la musica è politica, il palco è il luogo più magico dal quale mandare un messaggio importante. Oggi la televisione continua ad essere il medium più visto dal grande pubblico, una vetrina a 360 gradi, per questo la musica sul piccolo schermo va protetta. Qualunque sia la natura del programma. La musica apporta sostegno, la musica illumina, la musica accende la mente, la musica nutre la cultura del Paese.

10.3. Conclusioni

L'incontro con Diego Bianchi e la Propaganda Orchestra ha rappresentato molto più di una semplice occasione di confronto tra professionisti e studenti. È stato uno spazio di dialogo autentico in cui musica, informazione, cultura e vissuti personali si sono intrecciati, mostrando ai giovani come i percorsi professionali siano spesso il risultato di passione, impegno, capacità di adattamento e lavoro collettivo. Attraverso i racconti degli ospiti sono emerse le sfide, le fragilità e le responsabilità che accompagnano il lavoro artistico e comunicativo, restituendo un'immagine concreta e umana del successo professionale.

In questa prospettiva, l'iniziativa si è inserita pienamente negli obiettivi del progetto PRO-BEN, contribuendo alla crescita personale degli studenti attraverso l'incontro con testimonianze significative e modelli professionali credibili. La partecipazione attiva del pubblico, la qualità delle domande e l'intensità dello scambio hanno confermato il valore educativo di esperienze capaci di mettere in relazione formazione accademica, mondo del lavoro e dimensione umana. Ciò che rimane di questa giornata non è soltanto il ricordo di un evento di successo, ma la consapevolezza che la musica continua a essere uno straordinario strumento di incontro, riflessione e costruzione di significato condiviso.

Parte Quarta. La ricerca

11. Premesse teoriche. Dal *mindset* al capitale psicologico

di *Luigia Berti e Sara Schietroma*

11.1. Introduzione

Prima di illustrare le diverse componenti e fasi della ricerca si rende necessario definire le cornici teorico-concettuali relative alle diverse variabili e costrutti presi in esame. Nel panorama attuale della psicologia, tali costrutti permettono di cogliere e analizzare alcuni tra i principali processi affettivi, cognitivi e motivazionali che sottendono la condizione del benessere o disagio psicofisiologico, con la specifica applicazione alla realtà della formazione universitaria e più nello specifico dei conservatori. Verrà pertanto preso in considerazione l'impatto di tali variabili non tanto sulla performance accademica in senso stretto quanto sui vissuti soggettivi di tale esperienza con l'obiettivo di far emergere l'importanza del modo in cui gli eventi, siano essi negativi o positivi, vengono interpretati e conseguentemente fronteggiati. Se da una parte si fa preponderante la pressione sociale e culturale della società occidentale a mantenere ritmi e standard di prestazioni elevate, dall'altra emerge l'imprescindibilità di una formazione accademica il più possibile integrale e trasversale, che oltre alle competenze tecniche favorisca e rinforzi competenze di metacognizione, regolazione emotiva e strategie efficaci di coping e gestione dello stress. L'insieme di queste competenze può agilmente riassumersi nello sviluppo di una mentalità di crescita, dinamica, flessibile e matura.

11.2. L'ansia da prestazione

Il primo costrutto preso in considerazione è quello dell'ansia da prestazione che in modo generale può riguardare ogni percorso formativo ma che in modo più specifico caratterizza un percorso di formazione artistica, in cui l'esperienza dell'essere esaminate/i non passa soltanto dalla verifica delle

conoscenze ma dalla valutazione continua delle competenze operative ed espositive (rappresentazioni artistiche, saggi, concerti, concorsi).

Quando si parla di ansia da prestazione si fa riferimento all'insieme delle risposte fenomenologiche, psicologiche e comportamentali che risultano correlate alla preoccupazione per le possibili conseguenze negative, o più in generale per il fallimento, in una situazione di valutazione, sia essa una prova d'esame o una esecuzione artistica o lavorativa o un concorso (Yerkes, Dodson, 1908; Zeidner, 1998). La paura di essere valutati, che rappresenta il nucleo centrale di tale ansia, quando eccessiva, risulta essere sproporzionata, presente in diverse fasi del processo valutativo e sempre negativa (Bechar, Mero-Jaffe, 2013). Essa può essere vissuta come paura del fallimento, come minaccia alla propria autostima e al valore personale e come marcata e interferente preoccupazione per la performance.

Le prime teorizzazioni sull'ansia da prestazione hanno evidenziato il ruolo della componente fisiologica e di quella emotiva. La prima fa riferimento alla risposta fisiologica alle condizioni stressanti, riferendosi all'aumento dell'attivazione del sistema nervoso autonomo (aumento della pressione sanguigna, del battito cardiaco, sudorazione), che a sua volta può compromettere le funzioni attentive, cognitive ed esecutive nello svolgimento di una performance. La seconda componente invece si riferisce alla sperimentazione di intensi vissuti di ansia, paura e preoccupazione circa la preparazione, l'esecuzione e l'esito della prestazione. La risposta fisiologica e quella emotiva possono essere fortemente interconnesse creando un circolo vizioso in cui l'attivazione fisiologica stimola la risposta emotiva e quest'ultima amplifica la risposta fisiologica (Zeidner, 1998).

Le teorizzazioni degli ultimi decenni hanno maggiormente messo in luce il ruolo dei processi cognitivi come importanti fattori di mediazione. Essi entrano in gioco determinando in modo incisivo il modo in cui gli eventi sono interpretati e connotati, venendo letti o come una sfida stimolante o come minacciosi. Tali processi inoltre influenzano a loro volta lo stato affettivo e fisiologico e la regolazione delle azioni con cui tali eventi vengono affrontati. Nell'ambito dell'ansia da prestazione, i compiti da affrontare (esami, prove o esecuzioni artistiche o di altro tipo) assumono dunque le caratteristiche di eventi minacciosi in grado di attivare un rimuginio interno in cui predominano la convinzione e la preoccupazione per il fallimento, la messa in discussione delle proprie capacità, del proprio futuro e del proprio valore, distogliendo conseguentemente l'attenzione e le risorse necessarie dall'azione, per soffermarsi esclusivamente sul proprio stato mentale e fisico (Bouffard et al., 2015).

Le condizioni più ricorrenti in risposta ad una situazione valutativa, vissuta come minacciosa, risultano dunque essere un persistente stato di appren-

sione, sentimenti di inadeguatezza, aspettative negative rispetto alla prestazione, disorganizzazione mentale, difficoltà di concentrazione, ruminazione sulle conseguenze a breve e a lungo termine del fallimento, tensione e attivazione fisiologica. Ciò che accomuna le persone con alto livello di ansia da prestazione è la presenza dunque di pensieri intrusivi, che per loro natura interferiscono ampiamente con il pensiero funzionale allo svolgimento del compito e riducono al tempo stesso l'efficacia dei processi di autoregolazione per il raggiungimento degli obiettivi.

Tra le componenti di questo processo si distinguono: l'evento stressante (la prova d'esame o l'esecuzione di una performance), la valutazione soggettiva del grado di minaccia rappresentata dall'evento, lo stato emotivo di preoccupazione stimolato dalla minaccia percepita, l'attivazione fisiologica. Tale processo valutativo ha inoltre l'effetto di attivare una strategia di coping, comprendente strategie di risposte e azioni aventi lo scopo di ridurre lo stato di minaccia.

Mentre le strategie più funzionali sono quelle improntate alla gestione della situazione, vissuta anche come esperienza di apprendimento e pertanto di arricchimento (Shannon, 2025), le strategie protettive meno efficaci sono invece basate sulla colpevolizzazione di sé (con conseguente rinforzo dell'idea della propria inadeguatezza e carenza di risorse personali) o sull'evitamento della situazione. Quest'ultima strategia è in grado di generare un sollievo immediato, comportando tuttavia il rinforzo della valutazione soggettiva della minaccia e generando una distorsione sistematica nell'elaborazione autoregolativa di fronte alle prove valutative (Zeidner, Matthews, 2005, Shannon, 2025). Se infatti si considera l'autoregolazione come quel processo attraverso cui un individuo esercita la propria capacità di autocontrollo sulle risposte cognitive, affettive e comportamentali in vari contesti di vita e nella scelta e attuazione di strategie appropriate, ne consegue una correlazione negativa tra ansia da prestazione e rendimento.

Strettamente correlati all'ansia da prestazione risultano essere un senso di autoefficacia e aspettative di competenza del tutto o in parte negativi. In generale, nelle situazioni valutative, le persone con bassa autoefficacia e poca fiducia nelle proprie risorse tendono a sopravvalutare le proprie carenze e a prospettarsi scenari di fallimento dirigendo le loro attenzioni al di fuori del compito in cui sono impegnate. Diversamente, gli individui con più alto senso di autoefficacia tendono a restare concentrati sulla loro prestazione, superando gli ostacoli, perseverando fiduciosamente nello svolgimento del compito e non disperdendo le proprie energie su pensieri intrusivi di fallimento e scenari catastrofici.

Un altro costrutto collegato all'ansia da prestazione è quello del locus di controllo con il quale si intende la percezione soggettiva che gli eventi, in

grado di influenzare le proprie esperienze di vita, siano controllati internamente (l'individuo sente di avere padronanza nel determinare la propria vita) o esternamente (l'individuo si sente in balia di eventi esterni incontrollabili). Coloro che manifestano un locus di controllo prevalentemente interno si attribuiscono maggiore responsabilità e anche di fronte ad eventi negativi tendono a sforzarsi di migliorare e a persistere nella ricerca di soluzioni per fronteggiare gli ostacoli. Diversamente, coloro che manifestano un locus di controllo esterno, attribuendo l'origine e il controllo degli eventi a fattori esterni, in caso di difficoltà ritengono di non essere in grado di modificare le situazioni avverse e superare gli ostacoli con le proprie risorse. In generale, dunque, data la natura complessa delle situazioni valutative (prove d'esame o performance) la prevalenza di un locus di controllo esterno potrebbe correlare con maggiori livelli di ansia da prestazione.

Un ulteriore aspetto che entra in gioco nel determinare l'ansia da prestazione riguarda il valore e l'importanza attribuiti alle aspettative sociali circa il proprio successo nella performance. Tali aspettative possono manifestarsi in modo esplicito, sotto forma di approvazione condizionata o pressione manifesta per il raggiungimento degli obiettivi, o implicito, in quanto interiorizzate nel tempo fino al punto di essere avvertite come proprie. In entrambi i casi la pressione subita, creando la base di un processo motivazionale esterno, può determinare la definizione di standard di prestazioni particolarmente elevate per sentirsi approvati, la ricerca della perfezione e la paura del fallimento e delle sue ripercussioni (Bouffard et al., 2015).

A determinare la percezione di una situazione valutativa come particolarmente minacciosa e ansiogena, nell'interazione con le credenze metacognitive, emotive e le strategie di coping, vi sono inoltre una serie di fattori situazionali e istituzionali, come ad esempio la tipologia delle prove, le modalità di valutazione, il clima relazionale, le conseguenze derivanti dalla prova. La considerazione di tali aspetti pone in evidenza la necessità di creare ambienti di formazione attenti alle persone, oltretutto alle loro prestazioni, collaborativi e tali da favorire percorsi di crescita professionale e umana. L'analisi di questi fattori si iscrive nella più ampia cornice degli interventi volti a favorire un benessere non solo individuale, ma anche sociale e organizzativo.

Per concludere, si vuole sottolineare che gli effetti dell'ansia da prestazione si manifestano sia prima della prova, portando spesso ad una preparazione più superficiale, sotto pressione o alla procrastinazione, sia durante l'esecuzione del compito con abbassamento del livello di prestazione non corrispondente alle competenze possedute, con vuoti di memoria o errori di esecuzione, che a posteriori attraverso la creazione e il rinforzo di circoli viziosi di ansia e strategie di evitamento. Il suo impatto può inoltre estendersi alla qualità di vita compromettendo il livello di benessere globale, la vita

relazionale e lo stato di salute fisica di chi la vive. Come già descritto, l'iperattivazione del sistema nervoso autonomo, derivante dall'ansia cronica, può evidenziarsi attraverso disturbi del sonno, problemi gastrointestinali, cefalee, sensazione persistente di affaticamento (Peluso, Cassese, 2015). La conoscenza di questa condizione e dei fattori ad essa correlati si rende dunque fondamentale per comprenderne l'impatto sul benessere personale e per l'elaborazione di interventi mirati.

11.3. Il mindset di crescita

Un ulteriore costrutto preso in esame è quello del mindset di crescita, ritenuto fondamentale per la ricaduta che tale atteggiamento presenta in termini di impegno personale, motivazione al miglioramento e perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi prefissati e nel fronteggiamento delle difficoltà che possono presentarsi nel percorso di studi.

Il percorso che porta alla concettualizzazione del capitale psicologico, quale risorsa fondamentale per il benessere dell'individuo, elaborato da Fred Luthans e colleghi (Luthans, Youssef, Avolio, 2007) parte anche dalle intuizioni di Carol Dweck e dalla sua teoria del mindset (Dweck, 2006).

Questa teoria, nei primi anni del ventunesimo secolo, ha cambiato radicalmente il modo in cui si guarda al legame tra motivazione, apprendimento e successo nello studio. Osservando come le persone pensano alla propria intelligenza e alle proprie capacità, Carol Dweck ha formulato una distinzione oggi divenuta un riferimento nella psicologia dell'educazione: quella tra "mindset fisso" e "mindset di crescita". Chi ha un mindset fisso crede che l'intelligenza, il talento e le capacità individuali siano risorse che sin da piccoli si posseggono o meno, senza possibilità di cambiamenti. Queste convinzioni gradualmente portano a evitare le sfide per non rischiare di fallire: il fallimento coinciderebbe con il convincimento di non essere veramente all'altezza e gli ostacoli rappresenterebbero la prova dei propri limiti. In questa definizione di intelligenza lo sforzo diventa quasi un segno di stupidità, qualcosa di inutile o deleterio: chi è veramente bravo/a, non dovrebbe aver bisogno di sforzarsi, il successo dovrebbe essere automatico.

All'opposto, c'è chi pensa a se stesso con una mentalità di crescita (o mindset di crescita), ovvero con la convinzione che le proprie capacità possano incrementare con le strategie giuste, ascoltando i consigli e le critiche e impegnandosi con costanza. Queste persone non fuggono le sfide ma le accolgono come se fossero un'occasione per migliorarsi. Le difficoltà rappresentano l'opportunità per imparare qualcosa di nuovo. Il fallimento è vissuto come un indizio, un segnale che dice: "ehi, forse puoi cambiare qualcosa nel

tuo modo di fare”. Lo sforzo, per questi individui, non è affatto un segno di debolezza, è semplicemente il percorso che porta a diventare bravi in qualcosa.

L’innovazione apportata da Carol Dweck è stata quella di riportare il concetto di talento alla sua accezione originaria: invece di guardare al talento come qualcosa di innato, ha spostato l’attenzione sul processo di apprendimento, dimostrando che il modo in cui una persona vede le proprie capacità determina le scelte che fa, la forza che ha nel superare le difficoltà e, alla fine, i risultati che ottiene. Questa idea ha stravolto il mondo della scuola, dello sport e delle organizzazioni. Perché se il mindset non è scritto nel destino ma si può cambiare con piccoli interventi mirati allora ogni istituzione formativa non ha solo il potere ma anche il dovere di aiutare la popolazione studentesca a sviluppare una mentalità di “innamoramento” verso l’apprendimento e di atteggiamento aperto ad affrontare le difficoltà. Dweck, in particolare, ha evidenziato come, con gli allievi (studenti, artisti in erba, sportivi) l’attenzione al processo sia più efficace del lodare il risultato o il talento innato dal momento che dare risalto al talento rischia di rinforzare le fragilità di chi è in piena fase di apprendimento. Quindi, ciò che funziona per la studiosa è la sottolineatura dell’impegno messo in pratica in un compito, o delle strategie (creative e non) usate, oppure evidenziare la tenacia e la determinazione nell’affrontare il compito (Dweck, 2017).

Però, per quanto potente e supportata da esperimenti e ricerche (Yeager e Dweck, 2020; Mc Neil, Phillips, Scoggin, 2023; Deng et al. 2025), la teoria del mindset ha un punto debole, particolarmente critico quando si applica al segmento di studi universitari e alla formazione artistica. Il mindset ci spiega bene perché uno studente sceglie di affrontare o evitare una sfida, perché insiste o molla davanti a una difficoltà. Ma non ci dà un modello altrettanto ricco di quelle risorse psicologiche specifiche che servono per sostenere questa mentalità nel tempo – specialmente in ambienti dove c’è tanta pressione, valutazioni frequenti e pubbliche, competizione tra compagni, e una cultura che tende a fare del talento quasi un idolo.

In altre parole: sapere di poter crescere – avere un mindset di crescita – è necessario ma non basta per affrontare con successo un percorso di alta formazione. Occorre un insieme di risorse psicologiche che aiutino a trasformare quella convinzione generale in azioni concrete, qualcosa che permetta di non perdere la bussola quando le difficoltà si accumulano, di trovare strade alternative quando quelle immaginate inizialmente sono bloccate, di rialzarsi dopo un fallimento senza che questo ferisca nel profondo, e di dare un senso agli eventi negativi in modo da non spegnere la voglia di andare avanti.

Ed è proprio partendo da questo limite – dalla necessità di capire nel concreto cosa serve per rendere sostenibile e davvero efficace un mindset di crescita in ambienti complessi – che nasce il passo successivo di questo percorso

teorico. Un passo che parte dalla psicologia positiva e da concetti come l'autoefficacia, la speranza, la resilienza e l'ottimismo, e che arriva a definire il capitale psicologico come una sintesi più avanzata e completa.

11.4. Il capitale psicologico

Il passaggio da una concezione degli interventi psicologici in termini di correzione di deficit ad una fondata su approcci volti al potenziamento di risorse individuali ha reso possibile un importante cambio di prospettiva nella concezione dei concetti di salute e benessere dell'individuo (Laudadio, Mancuso, 2015). È all'interno di tale panorama che si sviluppa il modello della psicologia positiva e il costrutto del capitale psicologico.

Quest'ultimo può definirsi come «uno stato di sviluppo psicologico positivo ed individuale caratterizzato da 1) fiducia nella capacità (auto-efficacia) di impegnarsi con lo sforzo necessario per riuscire in compiti impegnativi; 2) elaborare attribuzioni positive (ottimismo) sui successi presenti e futuri; 3) perseverare negli obiettivi, e quando necessario, ri-orientare il proprio percorso verso gli obiettivi (speranza) in modo da avere successo e 4) quando afflitti da problemi e avversità, essere capaci di riprendersi e andare oltre per raggiungere il successo (resilienza)» (Luthans, Youssef, Avolio, 2007: 3). Verranno di seguito analizzati i quattro costrutti che contribuiscono alla formazione del capitale psicologico.

L'autoefficacia. L'autoefficacia a cui si riferisce Luthans nella sua teorizzazione del capitale psicologico, prende origine dalla teoria socio-cognitiva di Albert Bandura (1986). Essa viene definita come «la fiducia che un individuo ha nella sua abilità di mobilitare motivazione, risorse cognitive ed azioni necessarie per eseguire uno specifico compito in uno specifico contesto» (Stajkovic, Luthans, 1998: 66). È dunque l'insieme delle convinzioni personali sulle proprie capacità di raggiungere gli obiettivi prefissati. Alcuni autori ritengono che questa abilità consenta il raggiungimento di alti livelli di performance (Newman et al., 2014). Il concetto di autoefficacia va comunque distinto da quello di autostima, dalle aspettative e dal locus di controllo. Il costrutto dell'autostima definisce infatti il valore globale che l'individuo attribuisce a se stesso, mentre l'autoefficacia si riferisce ad una valutazione specifica circa la capacità di raggiungere degli obiettivi e si modifica in base alle esperienze e conoscenze acquisite; inoltre l'autoefficacia riguarda la convinzione di poter affrontare con successo un obiettivo, mentre le aspettative riguardano le conseguenze attese di un'azione; infine mentre l'autoefficacia riguarda la convinzione di possedere le capacità di affrontare un compito con successo, il locus di controllo, come precedentemente specificato,

riguarda l'origine causale degli eventi che in caso di locus di controllo interno sarà riferita a fattori personali. In generale le persone con alta autoefficacia presentano alcune caratteristiche importanti e distintive: esse si pongono obiettivi e si impegnano in compiti complessi; sono pronte ad affrontare piacevolmente le sfide; presentano un'alta motivazione intrinseca; si impegnano per raggiungere i loro obiettivi e perseverano di fronte agli ostacoli. Tale atteggiamento si fonda sull'utilizzo di alcuni processi cognitivi quali la simbolizzazione, ossia la creazione di modelli mentali che riguardino gli obiettivi e la strada per raggiungerli; la pianificazione delle azioni e delle loro conseguenze per il raggiungimento degli obiettivi prefissati; il modellamento, quale forma di apprendimento basato sull'osservazione delle azioni degli altri; l'autoregolazione, attraverso cui si monitora il procedere delle azioni; l'autoriflessione sugli esiti delle azioni. In presenza di alta autoefficacia sia i successi che i fallimenti possono essere interpretati come un'esperienza di apprendimento per ridefinire in modo più accurato altri obiettivi e contrastare quindi l'instaurarsi del senso di impotenza. L'autoefficacia, come anche le altre variabili, si associa, in ambito accademico, ad un incremento della motivazione alla formazione e al coinvolgimento (Zimmerman, 1995; Lane, Kyprianou, 2004). Essa, come le altre variabili, non risulta essere una risorsa innata, ma può essere sviluppata e rinforzata.

L'ottimismo. Secondo Seligman (1998) l'ottimismo è uno "stile attributivo", con il quale si opera un'attribuzione di significato agli eventi piacevoli e spiacevoli della vita.

Una persona ottimista tende ad interpretare gli eventi positivi sulla base di una causalità interna, riferita cioè al suo personale contributo, con caratteristiche di stabilità nel tempo (permanenza) e generalizzabilità ad altre situazioni (pervasività). L'interpretazione degli eventi negativi avviene, all'opposto, in termini di causalità esterna, ossia dovuta a fattori prevalentemente esterni, temporaneità e in riferimento a situazioni specifiche. Lo stile attributivo pessimista funziona, secondo Seligman (1998), in modo opposto con la tendenza ad interpretare gli eventi positivi come dovuti a fattori esterni, transitori e situazionali e, viceversa, gli eventi negativi come derivanti da fattori di causalità interna, come stabili e pervasivi. In sostanza, di fronte a situazioni di successo o piacevoli, l'individuo ottimista ritiene che tali eventi siano sotto il suo controllo e potere e in quanto tali siano replicabili. Ciò in sostanza permette di mantenere una visione positiva e fiduciosa del passato, del presente e del futuro. Anche in presenza di situazioni con esiti indesiderati, l'attribuzione fondamentalmente esterna della causalità, preserva nella persona ottimista la stabilità della fiducia in sé e la convinzione di poter migliorare in futuro la situazione. Al contrario nel pessimista il ricorso continuo alla colpevolizzazione di sé, in caso di situazioni negative, può comportare

un attacco all'autostima e il formarsi di un cronico senso di impotenza nell'affrontare le situazioni, fondato e rinforzato da un giudizio autosvalutante di sé. Per l'artista una tipica espressione di tale impotenza potrebbe essere la percezione di sé come privo/a di talento (Seligman, 1998; 2006). In sintesi, quindi l'ottimismo può essere definito come l'aspettativa dell'individuo di ottenere risultati positivi (Scheier, Carver e Bridges, 2001). Luthans, Youssef, Avolio (2007) specificano che l'ottimismo, quale componente del costrutto del capitale psicologico, deve possedere due caratteristiche specifiche, ossia la flessibilità e il realismo. La prima si riferisce alla capacità di analizzare le situazioni e valutare quale stile attributivo sia più funzionale e protettivo, la seconda rimanda alla capacità di considerare realisticamente quei fattori di causalità esterna che possono comunque interferire con le proprie capacità di controllo e autodeterminazione. Flessibilità e realismo caratterizzano quindi un atteggiamento ottimistico in cui l'individuo tende a percepire un controllo interno delle situazioni positive ritenendole permanenti e generalizzabili e a considerare quelle negative come transitorie e contestuali. Maggiori livelli di ottimismo rendono gli studenti più capaci di affrontare i momenti difficili e stressanti e aumentano il loro livello di coinvolgimento nelle attività accademiche. Anche questa risorsa sembra rappresentare un ponte tra studio e lavoro, in quanto a maggiore ottimismo corrisponde maggiore prontezza e risorse per affrontare le sfide lavorative (Buyukgoze, Kavas, 2016). Globalmente l'ottimismo, oltre ad influenzare il livello di perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi e il raggiungimento del successo, ha un'importante ricaduta sulla salute fisica e psicologica degli individui. Anche in questo caso si tratta di una caratteristica che può essere appresa e sviluppata.

La speranza viene definita come uno stato motivazionale positivo che coniuga al suo interno sia la spinta energetica diretta al raggiungimento dell'obiettivo, sia il processo di pianificazione necessario per raggiungere l'obiettivo, oltreché l'abilità di sapere individuare percorsi alternativi laddove si presentino ostacoli al raggiungimento dell'obiettivo stesso (Snyder, Irving, Anderson, 1991). L'affermazione rappresentativa di questo processo di pensiero può essere "non mi fermerò". Si tratta quindi di uno stato cognitivo di pensiero in cui l'individuo è capace di formulare obiettivi realistici e stimolanti; ideare percorsi per raggiungerli; scegliere uno tra i diversi percorsi e intraprenderlo con tenacia, energia e percezione di controllo interno. Essere speranzosi è anche saper modificare tale percorso quando questo non risulti più funzionale, saper riconoscere gli eventuali ostacoli e definire un percorso alternativo per superarli (Snyder, 2000). In riferimento al mondo del lavoro, coloro che presentano un marcato atteggiamento di speranza sono capaci di raggiungere un'ampia gamma di obiettivi lavorativi con una chiara definizione degli stessi e del percorso per raggiungerli (Friend et al., 2016).

In modo simile, si riscontra nella popolazione studentesca universitaria che coloro che hanno livelli più alti di speranza presentano i livelli più alti di impiegabilità nel mondo del lavoro (Hinton, 2012) e, più in generale, sono facilitati nel passaggio dallo studio al lavoro (Peila-Shuster, 2016).

Anche questa risorsa può essere adeguatamente acquisita e rinforzata.

La resilienza è la capacità dell'individuo di riprendersi di fronte ad eventi negativi e difficili, nonché fallimentari, e di adattarsi alle esigenze stressanti della vita (Tugade, Fredrickson, 2004; Masten, Reed, 2009), superando i fattori di rischio e sfruttando le proprie risorse personali, sociali o psicologiche positive. La resilienza viene spesso descritta come “re-attiva”, ossia caratterizzata dall'utilizzo adattivo di risorse che di solito non sono attive (Rolandi, 2015). Nel costrutto del capitale psicologico Luthans, Youssef e Avolio (2007) specificano che la resilienza è da intendersi anche come risorsa “pro-attiva” in quanto in grado non solo di favorire l'adattamento funzionale agli eventi stressanti della vita, ma anche di consentire un percorso di crescita personale, in risposta a tali eventi, portando allo sviluppo di nuove conoscenze ed esperienze e rinnovando così il senso della vita. In ambito accademico, ad alti livelli di resilienza corrispondono performance scolastiche migliori (Deb, Arora, 2012). La promozione della resilienza risulta associata alla valorizzazione delle risorse personali, alla capacità di problem solving, a strategie efficaci di coping e alla gestione dello stress.

Considerando il capitale psicologico come una sovrastruttura delle diverse componenti finora esaminate, si ritiene importante rimarcare l'importanza di tale risorsa a livello personale. La combinazione delle quattro componenti sopra descritte si può riassumere come una valutazione positiva delle situazioni di vita fondata sull'aspettativa di successo nel raggiungimento degli obiettivi, sulla convinzione di possedere le risorse necessarie per perseguire tali obiettivi e sulla perseveranza anche in presenza di difficoltà. Queste quattro componenti risultano fortemente correlate tra di loro e numerosi studi hanno dimostrato che il loro impatto sinergico amplifichi il livello di benessere individuale e la capacità di fronteggiare gli eventi avversi, aumentando il livello di rendimento e soddisfazione. In ambito accademico la presenza di un alto livello di capitale psicologico risulta fortemente correlato a migliori risultati in termini di strategie regolative di apprendimento, sia meta-cognitive che comportamentali, di rendimento, coinvolgimento, motivazione intrinseca, perseveranza nel conseguimento di obiettivi e in generale di gestione dello stress per il benessere personale. Inoltre, la risorsa del capitale psicologico oltre ad incrementare negli studenti l'autoefficacia rispetto ai propri esiti accademici aumenta la possibilità di avere una carriera di successo connessa agli studi stessi (Tung, Huong, 2023).

11.5. L'intelligenza emotiva e la capacità di autoregolazione

Un ulteriore aspetto esplorato nell'indagine ha riguardato l'esperienza emotiva connessa al percorso formativo. Tale esplorazione ha preso le mosse dalla premessa che le emozioni siano al tempo stesso un fattore causale e un effetto del modo in cui viene vissuto un percorso di formazione, processo che in ambito musicale diventa ancora più incidente vista la stretta e necessaria connessione tra musica ed emozioni.

Le emozioni possono essere considerate come processi complessi e multidimensionali, capaci di attivare risposte fisiologiche, comportamentali e cognitive in risposta a stimoli interni o esterni. Tali componenti risultano tra loro interconnesse al punto da influenzarsi reciprocamente. Una valutazione di uno stimolo o di una situazione può infatti attivare una risposta emotiva, così come quest'ultima può condizionare l'interpretazione cognitiva di eventi simili. In riferimento a quanto esposto precedentemente, se un compito o una performance viene interpretata come fortemente minacciosa, al punto da determinare vissuti di ansia, paura e preoccupazione, questi stessi vissuti, attivati dall'esposizione a situazioni simili possono rinforzare la valutazione di pericolo di quelle stesse situazioni. Lo stesso vale per le risposte fisiologiche e le espressioni comportamentali.

Alcuni fenomeni particolarmente utili da tenere presenti quando si parla delle emozioni, sono il concetto di variabilità emotiva, granularità emotiva e inerzia emotiva, in grado di determinare le oscillazioni emotive e il loro impatto sul livello di benessere individuale (Kuppens, Verduyn, 2015). Con il concetto di variabilità emotiva si intende il range entro il quale si possono registrare cambiamenti dello stato emotivo in riferimento al tempo e alla situazione. Livelli troppo alti o troppo bassi di variabilità possono associarsi a stati di malessere. Il concetto di granularità riguarda la capacità di distinguere tra le diverse emozioni sperimentate, competenza particolarmente importante nei processi di regolazione emotiva. Il concetto di inerzia emotiva fa invece riferimento alla persistenza di un'emozione anche con il cambiare delle situazioni. Un alto livello di inerzia può comportare una rigidità emotiva da cui può scaturire una difficoltà di adattamento funzionale ai cambiamenti e alle diverse situazioni.

A partire dalle diverse concettualizzazioni delle emozioni, negli ultimi decenni si è arrivati alla formulazione del costrutto dell'intelligenza emotiva definita come «la capacità di impegnarsi in una sofisticata elaborazione delle informazioni sulle proprie emozioni e su quelle degli altri e quindi di utilizzarle come guida al pensiero e al comportamento» (Mayer, Caruso, Salovey, 2008: p. 503).

Tra le diverse componenti che definiscono l'intelligenza emotiva, due aspetti risultano particolarmente significativi e in grado di impattare sul modo in cui gli individui affrontano le esperienze di vita, sia interne che riferite all'ambiente circostante, che sulle strategie di coping, adattive o disadattive, in risposta a tali esperienze.

In primo luogo, va riconosciuta l'importanza del processo di autoconsapevolezza che si riferisce alla capacità di riconoscere e decodificare l'esperienza emotiva e come questa influenzi i pensieri, i comportamenti e le relazioni con gli altri. Un secondo elemento è l'autoregolazione, ossia la capacità di gestire le proprie emozioni in modo costruttivo e funzionale.

In particolare, il modello dell'autoregolazione di Gross (1998, 2001, 2015) si fonda sulla presenza di una sequenzialità di fasi attraverso cui avviene il processo di elaborazione ed espressione delle emozioni esperite. La prima fase implica il verificarsi di una situazione (interna o esterna) che abbia caratteristiche tali da suscitare una risposta emotiva. La seconda fase riguarda l'attenzione rivolta agli aspetti della situazione, seguita dalla terza fase in cui viene effettuata una valutazione cognitiva della situazione che può dar luogo a una risposta emotiva. L'ultima fase riguarda l'espressione comportamentale delle emozioni. Secondo l'autore in ciascuna fase possono essere messe in atto delle strategie di autoregolazione al fine di modulare e ottimizzare l'esperienza emotiva. Per quanto concerne la prima fase una strategia di autoregolazione potrebbe essere la scelta delle situazioni a cui esporsi, evitando quelle situazioni che sono potenzialmente più in grado di attivare delle risposte emotive negative. Se la situazione fosse già in atto una seconda strategia, potrebbe essere quella di modificare la situazione, se possibile, o spostare l'attenzione su altri stimoli in grado di elicitare emozioni più positive. Un'ulteriore strategia, da attuare nella fase valutativa, potrebbe essere quella di una ristrutturazione cognitiva, che consiste nel modificare l'interpretazione della situazione cogliendone gli aspetti positivi, utili in termini di apprendimento e crescita personale. Un'ultima strategia potrebbe consistere nella modulazione della risposta, ossia la modifica della risposta comportamentale o fisiologica all'esperienza emotiva.

In diversi studi è stato valutato l'impatto di tali strategie regolatorie sul livello di benessere percepito (Kraiss, 2020), nonché sulla messa in atto di soluzioni adattive o disadattive ai diversi contesti. Da ciò è emerso che in generale le strategie basate sull'evitamento delle situazioni e lo spostamento dell'attenzione tendono a fornire un sollievo immediato, con minor dispendio di risorse cognitive, ma risultano nel tempo poco risolutive e fonte di malessere a causa della non elaborazione dell'esperienza emotiva. Differentemente, le strategie fondate sulla ristrutturazione cognitiva e la modulazione della risposta risultano più adattive in vari contesti in quanto presuppongono

l'accettazione e l'accoglienza dello stato emotivo che può quindi essere adeguatamente rielaborato (Sheppes, 2020) ed espresso in modo più funzionale.

Un ulteriore costrutto riferito alle emozioni e alla loro gestione è quello dell'autoefficacia emotiva. Riprendendo il concetto di autoefficacia, Bandura (1997) parla anche di autoefficacia emotiva che rappresenta un costrutto basilare per l'autoregolazione emotiva. Essa si riferisce alla capacità riflessiva sugli stati emotivi, imparando dalle precedenti esperienze proprie e altrui e alla capacità di utilizzare le proprie risorse emotive per il raggiungimento dei propri obiettivi. Anche in questo caso è stata rilevata una stretta connessione tra l'autoefficacia emotiva, nella gestione sia delle emozioni positive che di quelle negative, e il benessere (Caprara, Steca, 2005). Ciò è spiegabile in quanto, anche in situazioni più stressanti, la presenza di autoefficacia emotiva consente agli individui di rimanere più calmi e portare a termine i propri compiti, dimostrando una minore vulnerabilità agli stati emotivi negativi. Differentemente un basso senso di autoefficacia emotiva si associa, in situazioni difficili e stressanti, ad un maggior dispendio di risorse emotive e cognitive nei processi di autoregolazione emotiva. In sintesi, il senso di autoefficacia emotiva può essere inteso come un precursore delle capacità di autoregolazione emotiva, riferendosi alla convinzione di possedere quelle stesse capacità, e in quanto tale si correla anche ai costrutti sopracitati di resilienza e intelligenza emotiva.

In conclusione, l'attenzione alla gamma di emozioni sperimentate nel percorso di formazione musicale e la loro regolazione diventano strumenti preziosi e irrinunciabili, dal momento che l'apprendimento musicale non è solo sviluppo di abilità tecniche, ma anche formazione di una modalità espressiva personale. Applicare queste conoscenze al contesto musicale significa dunque riconoscere che l'apprendimento musicale non può essere separato dal coinvolgimento emotivo. La presenza e la gestione delle emozioni nel processo di formazione artistico-musicale non è infatti solo accessoria, ma centrale e fondamentale e le emozioni vissute durante l'apprendimento possono agire come potenti organizzatori dell'impegno e della motivazione personali.

Emozioni e musica possono dunque dare forma a una relazione reciproca e produttiva, capace di rinforzare i processi di apprendimento, stimolare i processi attentivi e la memoria e rinforzare la motivazione.

12. Metodologia del campionamento

di *Antonio Diroma*

12.1. Introduzione

La survey rappresenta il primo dispositivo conoscitivo del progetto PRO-BEN del Conservatorio “Licinio Refice” di Frosinone. Essa coincide con il WP1, cioè con la fase di ascolto strutturato e di mappatura del bisogno, pensata come fondamento della ricerca e, insieme, come premessa del modello applicativo che il progetto intende costruire. Non si tratta quindi di un semplice questionario preliminare, ma del punto di avvio di un percorso che intende partire dai vissuti, dalle criticità e dalle risorse della popolazione studentesca per orientare gli interventi successivi.

In linea con quanto delineato nelle premesse teoriche, la ricerca non vuole limitarsi a descrivere la performance accademica in senso stretto, ma intende indagare i processi affettivi, cognitivi e motivazionali che sottendono il benessere e il disagio psicofisiologico nella formazione superiore e, in modo specifico, nel contesto dei Conservatori. Ansia da prestazione, mindset di crescita, capitale psicologico, intelligenza emotiva e autoregolazione non costituiscono, in questa prospettiva, semplici categorie teoriche astratte, ma diventano le lenti interpretative attraverso cui leggere l’esperienza concreta dello studente musicista.

Inoltre, pur non misurando direttamente processi come la *mindfulness* e la *self-compassion*, la survey è stata costruita entro una medesima visione della formazione musicale come esperienza incarnata, relazionale e ad alta intensità emotiva. Il musicista in formazione vive spesso dentro di sé un intreccio continuo di pressione performativa, attenzione, autoregolazione, ascolto di sé e rischio di autocritica negativa. La survey dunque non si limita a chiedere se lo studente stia bene o male, ma esplora vissuti correlati a: pressione emotiva, benessere psicofisico, dialogo con i docenti, supporto tra pari, timore del giudizio, strategie di fronteggiamento, risorse personali e percezione dell’ambiente di studio.

Se, come già detto, nei contesti AFAM persiste spesso una forte tradizione tecnico-artistica, ma non sempre un'attenzione altrettanto strutturata agli aspetti psicofisiologici, metacognitivi, relazionali e di regolazione emotiva che accompagnano il percorso performativo, la survey è stata pensata ed elaborata con l'intento di colmare questo scarto, traducendo in domande osservabili quelle aree di esperienza che troppo spesso rimangono implicite, private o affidate alla sola soggettività del discente.

12.2. Disegno generale della ricerca

La rilevazione realizzata attraverso la survey PRO-BEN può essere descritta come uno studio osservazionale, trasversale, non sperimentale, fondato su questionario online autosomministrato, composto da 75 item complessivi. Tale disegno appare pienamente coerente con la funzione assegnata al WP1 nel progetto del Conservatorio "Refice": non verificare l'efficacia di un intervento già somministrato, ma acquisire una base conoscitiva ampia e strutturata capace di restituire una mappatura iniziale dei bisogni, delle criticità e delle risorse della popolazione studentesca. In questa fase, la finalità principale non è causale ma esplorativo-descrittiva, con una chiara apertura applicativa.

Inoltre, la survey è stata chiaramente concepita per tradurre in dati osservabili il quadro teorico sviluppato nel cap. 11. L'ansia da prestazione richiede di essere osservata non solo nei suoi correlati emotivi, ma anche nella sua connessione con autoefficacia, interpretazione della prova, timore del giudizio e strategie di coping. Il mindset di crescita chiama in causa il modo in cui la persona affronta ostacoli, errori e apprendimento. Il capitale psicologico richiede indicatori di speranza, resilienza, ottimismo e fiducia nelle proprie capacità. L'intelligenza emotiva e l'autoregolazione rimandano alla capacità di riconoscere, interpretare e gestire l'esperienza emotiva. La survey non copre questi costrutti in modo identico e simmetrico, ma è stata costruita per farli emergere in forma distribuita lungo più sezioni del questionario.

12.3. Popolazione di riferimento e unità di analisi

L'unità di analisi è il singolo rispondente. La popolazione di riferimento non coincide in modo stretto con i soli studenti regolarmente iscritti nel momento della compilazione, poiché il questionario prevede categorie che includono frequentanti, diplomati da meno di cinque anni, diplomati da più di cinque anni, persone che hanno abbandonato gli studi e soggetti che hanno

congelato la carriera. Questo allargamento della popolazione target è metodologicamente interessante, perché permette di includere non solo chi vive il Conservatorio nel presente, ma anche chi può restituirne una lettura in retrospettiva a partire da un'esperienza recente o pregressa.

Al tempo stesso, l'elenco dei Conservatori e la struttura del questionario mostrano che lo strumento è stato pensato per un uso potenzialmente più ampio del solo Conservatorio di Frosinone, pur restando, nel quadro del presente volume, un dispositivo interno al progetto del "Refice" e alla costruzione del modello MoSS-uM. Questa duplice prospettiva, locale e sistemica, ha avuto l'obiettivo di cogliere e descrivere un'esperienza situata e, al tempo stesso, di esplorarne la possibile trasferibilità metodologica.

12.4. Accesso, consenso, criteri minimi di inclusione e campionamento

L'accesso alla compilazione è stato subordinato alla dichiarazione di consenso. L'informativa iniziale chiarisce che la partecipazione è volontaria, che il partecipante deve essere maggiorenne e che la compilazione comporta l'accettazione delle condizioni esplicitate in premessa. In questo senso, il consenso non è soltanto richiamato sul piano formale ma costituisce un passaggio operativo obbligato, dal momento che la prosecuzione del questionario dipende dalla risposta affermativa all'item iniziale.

Non sono presenti nel questionario ulteriori criteri selettivi di tipo clinico, diagnostico o prestazionale. La procedura è dunque fondata su una logica di partecipazione aperta su base volontaria, riferita alla popolazione per cui il questionario è stato predisposto.

Il campionamento utilizzato nella ricerca può essere definito come non probabilistico. Non è stata infatti effettuata alcuna estrazione casuale, né si è fatto riferimento a quote predefinite o a una procedura di randomizzazione. Ne consegue che il campione sia stato dunque costruito come un campione di convenienza o di autoselezione, raccolto tra i soggetti raggiungibili e disponibili a compilare il questionario.

Questa scelta è stata ritenuta preferibile trattandosi di una fase iniziale di mappatura del bisogno.

12.5. Procedura di somministrazione e norme etiche

La survey è stata somministrata online. Il tempo stimato di compilazione indicato nel modulo è stato di circa 20 minuti. La procedura ha utilizzato domande filtro e percorsi ramificati, in modo da adattare la sequenza di item alla posizione del rispondente. In particolare, sono state previste diramazioni per chi studia in Italia o all'estero e per chi si colloca in status diversi rispetto al percorso di studi. Questo ha ridotto l'esposizione a domande irrilevanti e migliorato la pertinenza del dato.

Dal punto di vista etico e procedurale, si è tenuto conto dei seguenti aspetti: la compilazione si è svolta in modo anonimo; i dati sono stati trattati secondo la normativa sulla privacy e in conformità al Regolamento UE 679/2016; i risultati sono stati destinati a pubblicazione e presentazione solo in forma aggregata; è stato indicato il titolare del trattamento e il riferimento del DPO; è stato inoltre richiamato il codice etico e deontologico dell'Ordine Nazionale degli Psicologi Italiani. Tutti questi elementi sono stati ritenuti importanti per un'indagine che ha esplorato dimensioni sensibili come disagio psicologico, vissuti discriminatori, pressioni performative e percezione del supporto sociale.

L'uso del codice della risposta ha permesso, come già osservato, una forma di pseudonimizzazione funzionale a eventuali rilevazioni successive. Questo aspetto è motivato dal fatto che la survey non è stata pensata solo come fotografia istantanea ma anche come possibile base per un follow-up o per confronti longitudinali futuri.

12.6. Caratteristiche del campione

Verranno di seguito riportate alcune tabelle relative ai dati socio-demografici, descrittive di alcune caratteristiche del campione su cui è stata svolta l'indagine e che si compone di un totale di 396 partecipanti i cui protocolli sono stati ritenuti completi e validi.

Tab. 9 - Distribuzione per genere del campione. La tabella riporta la distribuzione del campione per genere, indicando frequenze assolute e percentuali.

Genere	Numero	Percentuale (%)
Femmina	202	51.01
Maschio	189	47.73
Altro	5	1.26
TOTALE	396	100.0

L'analisi descrittiva del campione evidenzia, in primo luogo, una composizione di genere sostanzialmente equilibrata, pur con una lieve prevalenza femminile. Su un totale di 396 partecipanti, le studentesse sono pari al 51,01%, mentre gli studenti sono corrispondenti al 47,73%; il gruppo che si riconosce nella categoria "Altro" comprende 5 soggetti (1,26%). Nel complesso, il campione appare dunque bilanciato sul piano della distribuzione per genere, con uno scarto contenuto a favore della componente femminile.

Tab. 10 - Distribuzione del campione per classi di età. La tabella riporta la distribuzione del campione per classi di età, indicando frequenze assolute e percentuali.

Classe di età	Numero	Percentuale (%)
21-23	106	26.77
18-20	89	22.47
24-26	83	20.96
27-29	33	8.33
30-32	16	4.04
36-38	14	3.54
33-35	11	2.78
48-50	10	2.53
42-44	9	2.27
51-53	6	1.52
45-47	5	1.26
39-41	3	0.76
54-56	3	0.76
60-62	3	0.76
57-59	2	0.51
63-65	1	0.25
66-68	1	0.25
69-71	1	0.25
TOTALE	396	100.0

Dal punto di vista anagrafico, il profilo del campione è nettamente concentrato nelle età più giovani. Le classi più rappresentate sono infatti 21–23 anni (106 soggetti; 26,77%), 18–20 anni (22,47%) e 24–26 anni (20,96%). Considerate nel loro insieme, queste tre fasce comprendono circa il 70,2% dell'intero campione. Al di sopra dei 26 anni, la numerosità si riduce progressivamente: la fascia 27–29 anni riguarda l'8,33%, mentre tutte le classi successive si collocano su percentuali più contenute, fino a raggiungere valori residuali nelle età più avanzate. Tale distribuzione conferma che il campione riflette prevalentemente una popolazione studentesca giovane, coerente con la struttura ordinaria dei percorsi accademici e di alta formazione musicale.

Tab. 11 - Distribuzione geografica del campione. La tabella riporta la distribuzione geografica del campione, con frequenze assolute e percentuali per area di provenienza.

Area	Numero	Percentuale (%)
Centro	219	55.3
Sud e Isole	106	26.77
Nord	66	16.67
Non classificata	5	1.26
TOTALE	396	100.0

Sotto il profilo geografico, emerge una netta prevalenza dell'area Centro, da cui proviene il 55,3% dei partecipanti. Seguono il Sud e le Isole, con il 26,77%, e il Nord, con il 16,67%. I casi non classificati sono 5 (1,26%). La distribuzione territoriale mostra quindi una concentrazione marcata nell'Italia centrale, dato plausibilmente coerente con il radicamento istituzionale del progetto e con la provenienza degli studenti coinvolti.

Tab. 12 - Condizione di fuori sede. La tabella riporta la distribuzione degli studenti in base alla condizione di fuori sede, con frequenze assolute e percentuali.

Fuori sede	Numero	Percentuale (%)
NO	236	59.6
Sì	155	39.14
Altro	5	1.26
TOTALE	396	100.0

La condizione abitativa conferma, a sua volta, un quadro interessante sotto il profilo della mobilità studentesca. La maggioranza relativa dei partecipanti dichiara di non essere fuori sede (59,6%), ma una quota molto consistente riferisce invece una condizione di fuori sede (39,14%). Anche in questo caso, i soggetti classificati come “Altro” sono 5 (1,26%). Pur restando prevalente la quota dei non fuori sede, il dato segnala che quasi due studenti su cinque vivono una condizione di mobilità residenziale, elemento non secondario nell’interpretazione complessiva del benessere e dell’esperienza formativa.

Tab. 13 - Distribuzione dei corsi per categoria. La tabella riporta la distribuzione del campione per categoria di corso, con frequenze assolute e percentuali.

Categoria di corso	Numero	Percentuale (%)
Strumento Solista	298	75.25
Didattica/Teorica/Musicoterapia	35	8.84
Area Tecnologica e applicata	25	6.31
Altro	24	6.06
Composizione	8	2.02
Musica d'insieme	6	1.52
TOTALE	396	100.0

Per quanto riguarda l’area di studio, il campione è fortemente rappresentato dagli iscritti ai percorsi di Strumento Solista, che costituiscono il 75,25% del totale. Seguono, a notevole distanza, le aree Didattica/Teorica/Musicoterapia (8,84%), Area Tecnologica e applicata (6,31%) e la categoria Altro (6,06%). Più residuali risultano i percorsi di Composizione (2,02%) e Musica d’insieme (1,52%). Questo dato delinea con chiarezza un campione centrato prevalentemente sulla formazione strumentale individuale, aspetto che dovrà essere tenuto presente nell’interpretazione dei risultati successivi, in particolare per quanto riguarda la pressione performativa, il rapporto con il giudizio e la costruzione dell’identità musicale.

L’analisi dei singoli corsi conferma tale tendenza, ma al tempo stesso evidenzia una significativa eterogeneità interna. Il corso più rappresentato è Pianoforte, con 41 partecipanti (10,35%), seguito da Flauto (32; 8,08%), Violino (30; 7,58%) e Didattica della musica (30; 7,58%). Un’ulteriore presenza rilevante si osserva in Canto (26; 6,57%), mentre quote più contenute, ma comunque significative, riguardano Clarinetto (15; 3,79%), Canto pop rock e Tecnico del suono (entrambi 14; 3,54%), nonché Musica elettronica e Chitarra pop rock (11; 2,78%). Al di sotto di queste soglie, il campione si distribuisce in una pluralità molto ampia di corsi, spesso con numeri ridotti, che

includono sia percorsi classici, sia jazz, pop-rock, antichi, teorici e applicativi. Ne deriva l'immagine di un campione fortemente sbilanciato verso alcune aree cardine della formazione musicale, ma al tempo stesso sufficientemente articolato da riflettere la varietà del sistema AFAM.

12.7. Strumenti di rilevazione

Come già esplicitato, dal punto di vista della costruzione, la survey integra item descrittivi, item contestuali e una batteria finale più marcatamente psicometrica. Le prime sezioni raccolgono variabili socio-demografiche e formative; le sezioni intermedie esplorano carico di vita, supporto, salute, performance, coping, inclusione e visione del futuro; la parte finale rileva dimensioni interne riconducibili al capitale psicologico. Questa distribuzione suggerisce una scelta metodologica precisa: non isolare la dimensione psicologica dal contesto, ma collocarla dentro un intreccio di condizioni personali, relazionali e istituzionali.

Lo strumento può essere dunque letto come composto da due livelli complementari: un primo livello, costituito da item costruiti ad hoc per il progetto e fortemente aderenti alla realtà della formazione musicale; un secondo livello rappresentato dalla batteria finale di 24 item (PCQ-24), che segue la logica di misurazione di costrutti psicologici strutturati. Essa si compone di quattro sottoscale "autoefficacia", "speranza", "resilienza" e "ottimismo", ciascuna delle quali composta da sei item. La sottoscala sull'autoefficacia misura la fiducia che un individuo ha nelle proprie abilità e risorse per l'esecuzione di un compito o il raggiungimento di un obiettivo. La sottoscala speranza misura lo stato motivazionale positivo che si fonda sull'aspettativa di successo che si esplica sia nello stabilire obiettivi che nel pianificare il loro raggiungimento. La sottoscala resilienza misura l'abilità del soggetto di risollevarsi di fronte ad avversità, incertezze, fallimenti e di adattarsi flessibilmente alle esigenze impreviste e stressanti della vita. La sottoscala ottimismo misura l'aspettativa individuale e realistica di ottenere risultati positivi. I risultati di precedenti studi per la validazione dello strumento hanno mostrato che il PCQ-24 (Luthans et al., 2007) ha buona consistenza interna e attendibilità sia per le singole sottoscale che per l'intero questionario con coefficienti Alpha di Cronbach con valori da 0.72 a 0.80 per la scala speranza, da 0.66 a 0.72 per la scala resilienza, da 0.75 a 0.85 per la scala autoefficacia e da 0.69 a 0.79 per la scala ottimismo. I coefficienti Alpha di Cronbach dell'intero questionario sono da 0.88 a 0.89 e mostrano quindi anch'essi una buona attendibilità del questionario PCQ-24. Nel corso degli anni il PCQ-24 è stato

validato in diverse lingue tra cui anche quella italiana che è stata utilizzata per la presente indagine (Alessandri et al., 2015).

12.8. Formati di risposta e livelli di misura

Il questionario utilizza formati di risposta differenti: item dicotomici, scelte singole nominali, domande a risposta multipla, scale numeriche da 0 a 10 e scala Likert a sei punti. Questa pluralità ha consentito di trattare livelli di misura diversi e di restituire sia una descrizione del campione sia una valutazione dell'intensità soggettiva di alcune esperienze. Le scale da 0 a 10 sono state particolarmente adatte a esplorare pressione percepita, livello di supporto, peso del giudizio, percezione dell'inclusione e fiducia nelle proprie risorse; la scala Likert finale è stata invece funzionale alla costruzione di profili più articolati sulle risorse psicologiche del soggetto.

Lo strumento include anche due evidenti item di controllo dell'attenzione, oltre a un controllo interno in una matrice. La presenza di questi accorgimenti è stata metodologicamente importante, perché ha consentito – nella successiva fase di pulizia del database – di identificare risposte potenzialmente casuali, incoerenti o compilate senza sufficiente attenzione.

13. Analisi dei dati

di *Luigia Berti, Antonio Diroma, Riccardo Santoboni e Sara Schietroma*

13.1. Introduzione

Questo capitolo intende presentare sinteticamente l'andamento dei principali indicatori rilevati, accompagnati da una riflessione volta a interpretare i dati maggiormente significativi in riferimento ai temi centrali del benessere degli studenti e delle studentesse del Conservatorio. Per ragioni di economia editoriale, in questa sede si propone una sintesi interpretativa dei principali risultati emersi, mentre la presentazione estesa dei dati quantitativi, comprensiva di grafici, tabelle e dati statistici, sarà oggetto di una successiva pubblicazione dedicata. Verranno di seguito portate alcune considerazioni riferite agli item che hanno esplorato le aree relative a lavoro, impegni extra-accademici, equilibrio di vita, famiglia, pressione accademica, salute percepita, reti di amicizia, rapporto con i docenti, vissuti performativi, esperienze di svalutazione, discriminazione di genere, inclusione istituzionale, visione del futuro e bisogni di supporto.

13.2. I risultati

Le risposte alle domande della survey ritenute più significative sono state analizzate per gruppi di genere, età, tipologia di corso e anno di corso.

Le risposte alla domanda "Se svolgi un lavoro per quante ore ti impegna settimanalmente" evidenziano che la variabile maggiormente incidente non è il genere, bensì l'età. Le differenze più consistenti riguardano soprattutto il confronto tra gli studenti più giovani e quelli appartenenti alle fasce adulte, con un aumento prevedibile delle ore di lavoro al crescere dell'età.

L'indirizzo di studio presenta invece una relazione di intensità debole, mentre l'anno di corso non appare un fattore discriminante. L'analisi delle risposte alla domanda "Hai altri impegni extra-accademici oltre allo studio

e/o al lavoro?” non evidenzia relazioni significative con le principali variabili considerate restituendo un quadro complessivamente omogeneo.

Per quanto riguarda le risposte alla domanda “Hai la sensazione che nella tua vita ci sia equilibrio tra studio, lavoro e vita privata”, l’analisi evidenzia una significatività per il genere. Anche per l’età il test complessivo non raggiunge la significatività, pur comparando una differenza puntuale tra il gruppo 33-37 anni e quello 18-22, con il primo gruppo che presenta il punteggio più basso per la percezione di equilibrio.

Relativamente alle risposte alla domanda “La tua famiglia ha una tradizione musicale?”, la presenza di una tradizione musicale nel nucleo d’origine non appare fortemente strutturata da alcuna variabile demografica.

Per quanto riguarda il grado in cui il background musicale familiare avrebbe influenzato la scelta di studiare musica, qui il genere e l’età non risultano associati alle risposte mentre compare una significatività globale per indirizzo, seppur con un’intensità molto contenuta.

L’analisi delle risposte alla domanda “In che modo la tua famiglia sostiene il tuo percorso musicale?” evidenzia che le modalità di sostegno familiare al percorso musicale non mostrano differenze di genere ma presentano una significatività per età. In generale si riscontra un decremento con l’aumentare dell’età del supporto economico mentre si mantiene stabile il supporto emotivo. Risulta invece bassa la percezione della pressione familiare verso il successo in ambito musicale in tutte le fasce d’età.

Per quanto concerne le risposte alla domanda “Quali sono state le principali motivazioni che ti hanno spinto a scegliere di studiare al Conservatorio o all’Università Musicale?” risulta che le motivazioni che hanno condotto a tale scelta non risultano fortemente associate a nessuna delle principali variabili considerate.

Dalle risposte alla domanda “Nel periodo delle lezioni quanto ti senti pressato dalle scadenze e dagli impegni accademici?” si segnalano differenze reali e rilevanti tra genere e una significatività per indirizzo di studio. Anche dalle risposte alla domanda “Nel periodo degli esami quanto ti senti sotto pressione?” risulta che la pressione è più marcata nel gruppo femminile rispetto a quello maschile. L’analisi segnala inoltre una significatività complessiva per l’anno di corso.

Le risposte alla domanda “In riferimento al periodo del percorso di studi quanto consideri buono il tuo stato di salute fisica?” evidenziano che non ci siano differenze significative né per genere né per età ma è presente una significatività globale per indirizzo di studio, con alcune coppie significative tra aree disciplinari differenti. Ad esempio, il livello percepito di salute risulta più elevato in coloro che studiano nell’area Didattica/ Teorica/Musico-terapia rispetto all’area Composizione o Strumento Solista. Dalle risposte

alla domanda “Quanto pensi siano correlati la tua salute fisica con il tuo percorso di studio?” compaiono significatività globali sia per genere sia per indirizzo, sebbene con intensità molto contenute.

Per quanto riguarda il tema della gestione della frustrazione associata all'esibizione, dall'analisi emerge la presenza di differenze significative per età e indirizzo di studio. In generale emerge come la tendenza a spronarsi per dare il meglio di sé in futuro aumenti all'aumentare dell'età.

I dati relativi alla percezione che altri cerchino di ostacolare o danneggiare i propri progetti di studio o artistici risultano per lo più non significativi o segnalano associazioni molto deboli. Le risposte alla domanda “Ti capita [che le persone si comportano come se avessero paura di te]” mostrano una significatività globale elevata per genere e una coppia significativa reale e rilevante tra femmine e maschi, con i valori più elevati nella categoria “altro” e nelle femmine. Relativamente alla percezione dell'essere criticati eccessivamente i test globali risultano per lo più non significativi o segnalano associazioni molto deboli.

Lo studio ha anche analizzato la percezione di minori opportunità di carriera, presentando una significatività globale solo lieve per il genere, mentre mostra una considerevole articolazione per età, con coppie significative che coinvolgono soprattutto il gruppo 23-27 rispetto a fasce più adulte, con punteggi più elevati nella fascia dei più giovani.

Il quadro complessivo evidenzia che le esperienze di svalutazione e di riconoscimento parziale si distribuiscono soprattutto in relazione al genere. Gli item sull'essere considerati meno capaci o meno intelligenti mostrano infatti una significatività globale per genere. I punteggi più elevati nella categoria “altro” e nel gruppo femminile indicano una maggiore esposizione a vissuti di sottostima.

Le forme più esplicite di aggressione, come insulti, minacce e molestie, risultano invece poco presenti nel campione. I valori sono generalmente bassi e le associazioni statistiche deboli o non significative.

Più rilevante appare il tema del riconoscimento nei rapporti formativi. L'essere sottovalutati dai e dalle docenti risulta associato soprattutto al genere, con valori più alti nella categoria “altro” e nel gruppo femminile. Per quanto concerne la discriminazione nei concorsi musicali si rileva una significatività molto elevata per genere, con punteggi più alti nel gruppo femminile. Anche le affermazioni relative alla discriminazione di genere in ambito musicale confermano un'associazione, seppur debole, con il genere.

Gli item sull'ambiente di studio, sulla preparazione dei docenti alla diversità, sulla didattica e sulla valutazione mostrano che l'inclusione non è vissuta in modo omogeneo. I punteggi più bassi compaiono spesso nelle femmine e nella categoria “altro”, soprattutto quando si considerano l'equità

dell'ambiente, la capacità dei e delle docenti di affrontare la diversità, l'attenzione alle diverse abilità e il riconoscimento delle individualità durante le prove valutative.

Infine, anche la visione del futuro e i bisogni di supporto risultano in parte associati al genere. L'età e l'anno di corso intervengono in modo più selettivo, mentre l'indirizzo di studio appare meno discriminante. Nel complesso, i dati suggeriscono che il bisogno di accompagnamento non riguarda solo l'organizzazione del percorso musicale ma anche la qualità delle relazioni, il riconoscimento delle differenze, la gestione della valutazione e la fiducia nelle proprie possibilità future. I bisogni percepiti per una migliore gestione del percorso presentano un'associazione debole ma riconoscibile con il genere e, in misura più selettiva, con età e anno di corso, mentre l'indirizzo resta sostanzialmente non discriminante.

L'insieme delle risposte agli item che definiscono il costrutto del Capitale Psicologico verrà letto alla luce dei suoi fattori costitutivi ossia autoefficacia, speranza, resilienza e ottimismo. Globalmente il campione presenta dei livelli medio-alti di risorse soggettive; dall'altro, tali risorse non risultano distribuite in modo uniforme ma si modulano soprattutto in funzione dell'età e, in misura più selettiva, del genere.

Per quanto riguarda gli item relativi all'autoefficacia cognitiva e strategica, i punteggi tendono a crescere passando dalle fasce più giovani a quelle adulte intermedie, con un andamento particolarmente favorevole nei gruppi compresi tra i 33 e i 52 anni. Ciò appare evidente nella capacità percepita di analizzare problemi di lungo periodo, di esprimere le proprie idee, di definire obiettivi e di contribuire a discussioni strategiche: in questi domini i gruppi d'età 18-22 anni e soprattutto 23-27 anni mostrano valori mediamente più bassi, mentre le fasce 33-37, 38-42 e 48-52 si collocano sistematicamente su livelli più elevati.

Questa tendenza si conferma anche negli item della speranza, ossia la capacità di immaginare più strade per raggiungere un obiettivo. Nell'item "Mi vengono in mente molti modi per raggiungere i miei attuali obiettivi", ad esempio, il test globale per genere non è significativo, mentre l'età distingue in modo netto i gruppi, con medie più basse tra i 18-22 anni (3,65) e i 23-27 (3,56) e più alte nelle fasce 48-52 (5,00) e 53+ (4,58). Un andamento analogo si osserva nell'item "Attualmente sto raggiungendo gli obiettivi che mi sono prefissato/a", dove le differenze di genere sono assenti ma l'età mostra una struttura chiaramente differenziale: il gruppo 23-27 presenta i valori più deboli mentre le fasce adulte, in particolare 38-42 e 48-52, esprimono punteggi più elevati. Mentre diversi item di autoefficacia mostrano valori medio-alti, l'item "Attualmente mi vedo come una persona di successo" presenta un profilo nettamente più fragile: i punteggi restano sensibilmente più bassi rispetto

a quelli osservati nelle domande su problem solving, definizione di obiettivi o capacità di affrontare le difficoltà. Anche qui la variabile età incide in modo significativo, con valori più elevati nelle fasce 38-42 e 48-52 rispetto ai gruppi più giovani.

Per quanto riguarda il fattore resilienza, se da un lato gli item positivi mostrano una buona disponibilità di risorse, dall'altro l'item negativo "Dopo una battuta di arresto, ho difficoltà a recuperare, ad andare avanti" introduce un elemento di vulnerabilità specifica. In questo caso emerge una differenza significativa per genere: i maschi riportano un punteggio medio più alto delle femmine (3,77 vs 3,44), con effetto piccolo ma statisticamente significativo, indicando una maggiore tendenza dichiarata a faticare nel recupero dopo una battuta d'arresto. L'età, tuttavia, mostra un profilo meno lineare rispetto ad altri item: le medie più elevate compaiono nelle fasce 38-42 (4,73) e 48-52 (4,40) mentre il gruppo 53+ si colloca su valori più bassi (3,00). Quando però la resilienza è indagata in forma positiva, il quadro torna a essere più lineare. Nell'item "Di solito trovo un modo per gestire le difficoltà" non emergono differenze di genere ma l'età produce differenze rilevanti: le medie passano da 4,29 nei 18-22 e 4,22 nei 23-27 a 5,09 nei 38-42 e 5,33 nei 48-52, con differenze reali e rilevanti soprattutto tra i gruppi più giovani e quelli adulti. Anche l'item "Posso superare qualunque momento critico perché ne ho già superati molti in passato" non mostra differenze di genere, mentre le fasce 33-37, 38-42, 43-47, 48-52 e 53+ si collocano tutte sopra il gruppo 23-27. Anche la percezione di autosufficienza e di tenuta organizzativa segue questa tendenza. Nell'item "Posso cavarmela da sol* se necessario" le differenze di genere non sono significative, mentre il test globale per età non raggiunge formalmente la soglia convenzionale, pur mostrando due confronti particolarmente rilevanti tra il gruppo 23-27 e le fasce 33-37 e 48-52. L'item "Sento che posso gestire più cose contemporaneamente" mostra l'assenza di differenze tra femmine e maschi, ma una significativa differenziazione per età: i gruppi 38-42 (5,27), 48-52 (4,93) e 33-37 (4,75) si collocano sopra i 23-27 (3,92) e gli 18-22 (4,21). Una delle differenze di genere più nette compare nell'item "Solitamente affronto le situazioni stressanti senza drammi". Qui i maschi riportano un punteggio medio significativamente superiore alle femmine (3,97 contro 3,19), con una dimensione dell'effetto media ($d = 0,539$). L'età, tuttavia, resta molto influente anche in questo item: i valori più bassi si osservano nei gruppi 23-27 (3,29) e 18-22 (3,45), mentre risultano più alti nelle fasce 33-37 (4,40), 38-42 (4,64) e 48-52 (4,33).

Il blocco conclusivo dedicato alla dimensione ottimismo conferma il medesimo andamento. Nell'item "Quando le cose sono incerte, solitamente mi aspetto che vadano al meglio" emerge una differenza significativa ma piccola a favore dei maschi (3,71 contro 3,40), mentre l'età produce uno scarto più

netto, con medie più elevate nelle fasce 48-52 (4,60) e 53+ (4,42) rispetto ai gruppi 18-22 e 23-27, entrambi attestati su 3,35. Un profilo simile si osserva nell'item "Guardo sempre il lato positivo delle cose", dove il vantaggio maschile è ancora significativo ma contenuto (3,96 vs 3,66), mentre l'età mostra un gradiente crescente fino ai gruppi 48-52 (5,00) e 53+ (4,83). Anche nell'item "Sono ottimista riguardo al mio futuro" si ripresenta la stessa configurazione: i maschi riportano una media leggermente più alta delle femmine (3,95 vs 3,62) ma il vero salto si osserva tra i gruppi più giovani e le fasce adulte, soprattutto 38-42, 48-52 e 53+. Infine, l'item "Approccio le cose con l'idea che ogni problema abbia il suo lato positivo" chiude il costrutto in modo coerente con il resto della scala. In questo caso non compaiono differenze di genere significative, mentre l'età distingue in modo chiaro i gruppi: i valori più bassi si osservano tra i 18-22 (3,82) e i 23-27 (3,95), mentre risultano più alti nelle fasce 33-37 (4,55), 48-52 (5,00) e 53+ (4,75).

13.3. Discussione dei risultati per aree di indagine

13.3.1. Caratteristiche socio-demografiche e formative del campione

L'analisi descrittiva del campione evidenzia, come già riportato, una composizione di genere sostanzialmente equilibrata con un profilo più concentrato nelle età più giovani confermando l'aspettativa che il campione riflettesse prevalentemente una popolazione studentesca giovane, in linea con la tendenza dei percorsi accademici e di alta formazione musicale.

Geograficamente la distribuzione presenta una concentrazione marcata nell'Italia centrale, dato coerente con la collocazione territoriale del Conservatorio "L. Refice", promotore dell'indagine, e con la provenienza degli studenti ad esso iscritti.

Per quanto riguarda il discorso della mobilità la maggioranza relativa dei partecipanti dichiara di non essere fuori sede (59,6%), ma una quota molto significativa riferisce invece una condizione di mobilità residenziale (39,14%). Quest'ultimo dato va sicuramente tenuto in considerazione per la ricaduta in termini di impegno e investimento di energie aggiuntive, sia personali che familiari, rispetto al carico di studio.

Per quanto riguarda l'area di studio, il campione è fortemente rappresentato dagli iscritti ai percorsi di Strumento Solista (75,25%). Seguono le aree Didattica/Teorica/Musicoterapia (8,84%), l'area Tecnologica e Applicata (6,31%) e la categoria Altro (6,06%). Con frequenze più basse risultano i percorsi di Composizione (2,02%) e Musica d'insieme (1,52%). Questo dato

delinea con notevole evidenza un campione impegnato nella formazione strumentale individuale, e rappresenta un aspetto significativo nella considerazione dell'ansia per la pressione performativa, il rapporto con il giudizio interno ed esterno e la costruzione dell'identità musicale.

13.3.2. Organizzazione del tempo, vita quotidiana e matrice familiare

Questo nucleo di risultati riguarda l'organizzazione concreta della vita dello studente musicista. Quanto al numero di ore dedicate al lavoro settimanale, emerge una differenza significativa non per il genere quanto per l'età, suggerendo che l'impegno lavorativo tenda a distribuirsi in modo differenziato lungo il corso della vita studentesca aumentando con l'aumentare dell'età. Diversamente l'indirizzo di studio e l'anno di corso non risultano come fattori discriminanti. Di contro, la presenza di altri impegni extra-academici, oltre allo studio e al lavoro, non evidenzia alcuna associazione statisticamente significativa né con il genere, né con l'età, né con l'indirizzo, né con l'anno di corso, restituendo un quadro di sostanziale omogeneità. Anche la percezione di equilibrio tra studio, lavoro e vita privata si presenta distribuita in modo piuttosto omogeneo per quanto riguarda il genere, l'età, l'indirizzo di studio e l'anno di corso senza presentare una differenziazione marcata e stabile tra gruppi.

Sul versante familiare, la presenza di una tradizione musicale nel nucleo d'origine non appare fortemente correlata ad alcuna variabile demografica. Un quadro analogo riguarda il grado in cui il background musicale familiare potrebbe aver influenzato la scelta di studiare musica: il genere e l'età non risultano infatti associati alle risposte, mentre risulta una significatività globale per indirizzo, seppure in modo debole. Anche le modalità di sostegno familiare al percorso musicale non mostrano differenze di genere, ma presentano una significatività per età. Le motivazioni sottostanti la scelta del Conservatorio o dell'Università musicale, infine, non risultano fortemente associate a nessuna delle principali variabili considerate. Nel loro insieme, questi risultati suggeriscono che la matrice familiare e motivazionale del percorso musicale, seppur importante sul piano biografico, non si distribuisca in modo rigidamente segmentato nei sottogruppi demografici osservati.

13.3.3. Pressione formativa, salute percepita e reti di supporto

Per quanto riguarda il rapporto tra carico formativo, salute e legami di sostegno, in questo ambito i risultati sono più netti. Sia la pressione avvertita nel periodo delle lezioni, sia quella percepita durante gli esami mostrano una significatività globale elevata in riferimento al genere. Nel caso della pressione durante le lezioni, si segnalano anche differenze significative tra generi e una significatività per indirizzo di studio; nel caso della pressione durante gli esami, la differenza principale riguarda ancora il genere, mentre compare una significatività globale anche per l'anno di corso. Nel complesso, la pressione accademica rappresenta una delle aree in cui il profilo di risposta si differenzia con maggiore chiarezza.

Più articolato è il dato relativo alla salute. La valutazione dello stato di salute fisica nel periodo del percorso di studi non mostra differenze significative né per genere né per età, ma presenta una significatività globale per indirizzo di studio. Diverso è il caso della percezione della correlazione tra salute fisica e percorso di studio in cui compaiono significatività globali sia per genere che per indirizzo, sebbene abbastanza deboli. Questo suggerisce che la centralità del corpo nell'esperienza formativa musicale venga percepita in modo trasversale, ma con alcune modulazioni legate sia alla collocazione disciplinare sia, in misura più lieve, alla variabile di genere.

Sul piano relazionale, la costruzione di una rete di amicizie all'interno del Conservatorio non appare fortemente differenziata per età, indirizzo e anno di corso. Analogamente, il valore attribuito alle amicizie come fonte di condivisione e supporto mostra una lieve significatività globale, con una correlazione più alta con l'età che con il genere. In termini sostanziali, questi dati suggeriscono che il capitale relazionale esista come risorsa relativamente diffusa, più che come dominio fortemente polarizzato tra gruppi.

Un dato più netto emerge invece nel rapporto con i docenti. La percezione di poter dialogare e confrontarsi apertamente con il corpo docente presenta una significatività globale per genere e per anno di corso. In particolare, il confronto tra "triennio" e "altro" indica che la fase nel percorso formativo incida sul modo in cui viene vissuta la relazione educativa. Anche la domanda su chi rappresenti una fonte di aiuto nei momenti di difficoltà nello studio mostra una significatività globale per età e per indirizzo. Si tratta di un elemento rilevante, perché indica che le reti di supporto non sono distribuite in modo uniforme, ma risentono della fase del percorso e del contesto formativo specifico.

13.3.4. Difficoltà, autoefficacia e vissuto performativo

Questo nucleo riguarda il fronteggiamento della difficoltà e l'esperienza performativa. Alla domanda su ciò che si prova maggiormente di fronte a una nuova sfida legata al percorso di studio non emergono differenze statisticamente significative per nessuna delle variabili demografiche principali. Questo suggerisce che l'ingresso in situazioni nuove seppur potenzialmente cariche di curiosità, entusiasmo, ansia o paura di sbagliare, come mostra la struttura della survey, non si distribuisca secondo pattern fortemente differenziati tra gruppi.

Molto più strutturato appare invece il dato sullo scoraggiamento di fronte alla possibilità di risolvere un problema. In questo caso il test globale è altamente significativo sia per genere che per età. Inoltre, le differenze risultano più significative soprattutto nel confronto tra le fasce più giovani e le fasce più adulte. Il profilo che ne emerge è quello di una vulnerabilità alla difficoltà che non si distribuisce in modo omogeneo, ma tende ad organizzarsi secondo differenze sia di genere, sia di fase del percorso biografico. Di contro, la fiducia nelle proprie risorse per superare il problema non mostra differenze per genere, mentre risulta correlata all'età, con differenze significative tra gruppi giovani e gruppi adulti. In altri termini, la componente dell'autoefficacia in situazioni critiche appare più dipendente dalla traiettoria anagrafica che non dal genere.

Il versante performativo conferma questa articolazione. La domanda sul più grande timore durante l'esecuzione artistica non presenta differenze significative nei test globali mentre lo spazio mentale occupato dai giudizi negativi degli altri durante l'esecuzione mostra una significatività globale molto elevata per genere e una significatività anche per età, con differenze significative che coinvolgono i gruppi più giovani rispetto ai gruppi adulti. Anche la capacità di rimanere concentrati su di sé durante l'esibizione presenta una significatività globale, sebbene più lieve, per genere e per anno di corso. Nel complesso, questi risultati indicano che il nucleo più sensibile della performance non sia tanto il contenuto del timore in sé, quanto il peso attribuito allo sguardo esterno e la capacità di mantenere il focus attentivo su di sé.

Per quanto riguarda la gestione della frustrazione associata alle esibizioni questo dato è ritenuto molto significativo data la specificità della formazione nel contesto del Conservatorio. Dall'analisi emerge la presenza di differenze significative per età e indirizzo di studio evidenziando come l'esperienza derivante dall'età e il tipo di esposizione possano influenzare la capacità di gestire momenti che implicino alti livelli di ansia e preoccupazione.

13.3.5. Svalutazione, riconoscimento e micro-ingiustizie relazionali

Un ulteriore asse, particolarmente importante per il tema del benessere, riguarda le esperienze di svalutazione e carenza di riconoscimento. In questo blocco il quadro è eterogeneo. Alcuni item non mostrano differenze strutturate: è il caso, ad esempio, della percezione che altri cerchino di ostacolare o danneggiare i propri progetti di studio o artistici, dell'essere ritenuti disonesti, dell'essere criticati eccessivamente e dell'essere insultati, per i quali i test globali risultano per lo più non significativi o segnalano associazioni molto deboli. Anche quando compare una significatività per l'anno di corso, come nell'item relativo all'essere insultati, essa non si traduce in differenze significative reali e rilevanti. Questi dati non autorizzano, quindi, a descrivere il contesto come diffusamente segnato da forme esplicite e generalizzate di ostilità esplicita.

Diverso è il quadro per le esperienze di svalutazione comparativa. La percezione che le persone si comportino come se fossero migliori di sé mostra una significatività globale elevata per genere e una differenza significativa reale e rilevante tra femmine e maschi. Anche la percezione di minori opportunità di carriera, seppur con una significatività globale solo lieve per il genere, mostra differenze significative che riguardano soprattutto il gruppo 23-27 anni rispetto a fasce più adulte. Gli item relativi all'essere considerati meno capaci o meno intelligenti presentano a loro volta una significatività globale per genere, ma senza differenze significative reali e rilevanti tra i gruppi principali; ciò suggerisce un effetto statisticamente presente ma non abbastanza ampio da configurare una divergenza sostanziale forte.

Altrettanto significativo è il tema del riconoscimento da parte degli insegnanti. L'item sull'essere sottovalutati dai docenti presenta una maggiore correlazione con il genere, con significatività globale, ma senza differenze significative tra gruppi. Gli item relativi all'essere trattati con minore attenzione o con minore cortesia seguono una logica simile: il documento segnala associazioni deboli e per lo più non fortemente rilevanti, ma coerenti con l'idea che le micro-esperienze di svalutazione non si concentrino nelle forme più estreme dell'ostilità, bensì in segnali più sottili di non pieno riconoscimento. In termini interpretativi, il dato quantitativo suggerisce quindi una distinzione importante: non emerge tanto un ambiente apertamente aggressivo, quanto un tessuto relazionale in cui alcune esperienze di asimmetria simbolica risultano statisticamente rintracciabili.

13.3.6. Discriminazione di genere e percezione dell'inclusione

Per quanto riguarda il blocco dedicato alla discriminazione di genere e all'inclusione istituzionale, la domanda sul grado di discriminazione nei concorsi musicali nei confronti del genere femminile mostra una significatività globale elevata per genere, con una differenza significativa reale e rilevante tra femmine e maschi. Anche la domanda più ampia sulle affermazioni con cui i rispondenti si riconoscono rispetto alla discriminazione di genere in ambito musicale evidenzia un'associazione di intensità debole ma statisticamente significativa con il genere, senza differenze significative per età, indirizzo o anno di corso. Ne deriva che la variabile di genere non agisce qui come semplice covariata marginale, ma come un vero elemento di differenziazione delle rappresentazioni del contesto musicale.

Questo quadro trova continuità anche negli item sull'inclusione istituzionale. La percezione dell'ambiente di studio come equo, inclusivo e accogliente, così come l'idea che l'istituto promuova inclusione, che le strutture siano accessibili, che esista un supporto specifico per bisogni educativi speciali, che i docenti siano preparati ad affrontare la diversità e che la didattica tenga conto delle diverse capacità, presenta in diversi casi significatività globali per genere e, in misura più selettiva, per età o anno di corso. Tuttavia, tali differenze raramente si traducono in differenze significative reali e rilevanti. L'analisi documenta l'esistenza di una modulazione delle percezioni relative all'inclusione, ma suggerisce anche che le differenze, seppur presenti, siano spesso di entità contenuta. Non si osserva dunque una frattura drastica, bensì una pluralità di scostamenti deboli ma coerenti, che meritano una lettura pedagogica e istituzionale.

13.3.7. Visione del futuro e bisogni di supporto

Nella survey sono presenti due domande che riguardano la rappresentazione del futuro e i bisogni percepiti per una migliore gestione del percorso di studi musicali. Per la visione del futuro l'analisi segnala come variabile maggiormente associata il genere, mentre non si riscontrano differenze significative per età, indirizzo e anno di corso. Questo suggerisce che l'orizzonte prospettico degli studenti non sia del tutto omogeneo e che una parte della sua differenziazione si organizzi attorno alla variabile di genere, pur senza produrre polarizzazioni drastiche. Anche i bisogni percepiti per una migliore gestione del percorso presentano un'associazione debole ma riconoscibile con il genere e, in misura più selettiva, con età e anno di corso,

mentre l'indirizzo resta sostanzialmente non discriminante. In termini sostanziali, il dato conferma che il bisogno di supporto non è uniforme né riducibile a un'unica domanda, ma tende a modificarsi secondo la posizione soggettiva e il tratto di percorso.

Nel complesso, l'analisi statistica delle aree sopra considerate suggerisce cinque risultati principali.

In primo luogo, le differenze più consistenti riguardano soprattutto la pressione formativa, lo scoraggiamento di fronte alle difficoltà, il peso dei giudizi negativi durante la performance e le rappresentazioni della discriminazione di genere, ambiti nei quali il genere emerge ripetutamente come variabile associata.

In secondo luogo, l'età costituisce un fattore particolarmente importante per l'organizzazione del lavoro, la fiducia nelle proprie risorse, le modalità di richiesta di aiuto e alcune percezioni di opportunità o inclusione; ciò suggerisce che il benessere studentesco cambi in modo sensibile lungo il corso della traiettoria formativa e biografica.

In terzo luogo, la matrice familiare e le motivazioni alla scelta del percorso musicale non risultano fortemente strutturate da genere o età; il loro profilo appare relativamente trasversale, con differenze più contenute e localizzate soprattutto per indirizzo di studio.

In quarto luogo, sul piano relazionale, l'analisi non documenta una diffusione generalizzata di forme esplicite di aggressività, ma segnala piuttosto un'area più sottile di carenze di riconoscimento, svalutazione comparativa e percezione di minori opportunità, che merita attenzione soprattutto in chiave pedagogica e istituzionale.

In quinto luogo, le differenze rilevate nelle percezioni dell'inclusione e della discriminazione di genere sono per lo più deboli o moderate, ma coerenti e ripetute; nel quadro complessivo del progetto PRO-BEN, esse indicano che il benessere degli studenti di Conservatorio va letto non solo come questione individuale, ma come prodotto dell'interazione tra risorse personali, carico formativo e qualità del contesto educativo.

13.3.8. Il capitale psicologico

Per quanto riguarda l'analisi del capitale psicologico, indagato attraverso la batteria finale di item relativi ad autoefficacia, speranza, ottimismo e resilienza, nel complesso, il campione mostra la presenza di una buona base di risorse psicologiche. Gli studenti tendono a percepirsi discretamente capaci di analizzare problemi di lungo periodo, esprimere le proprie idee, contribuire a discussioni strategiche, definire obiettivi e immaginare più modi per

affrontare le difficoltà. Le medie di molti di questi item si collocano stabilmente in area medio-alta, indicando che la fiducia nelle proprie risorse cognitive e strategiche non rappresenta un punto di particolare debolezza del campione. In altri termini, non emerge l'immagine di una popolazione passiva o priva di strumenti interiori, ma piuttosto di studenti che, nella maggior parte dei casi, riconoscono in sé una discreta capacità di fronteggiamento e organizzazione.

Tuttavia, questa dotazione di risorse non si distribuisce in modo omogeneo. In molti item della batteria, la variabile che organizza le differenze più frequenti non è il genere, bensì l'età. Le fasce adulte, soprattutto tra i 33 e i 52 anni, tendono ripetutamente a mostrare livelli più alti di autoefficacia, progettualità, capacità di individuare vie alternative, resistenza alle difficoltà e ottimismo, mentre le fasce più giovani e in particolare il gruppo 23-27 anni, risultano più spesso collocate su livelli meno consolidati. Questo pattern emerge nella capacità di analizzare problemi complessi, di esprimere le proprie idee, di definire obiettivi, di trovare molti modi per raggiungerli, di percepirsi attualmente in avanzamento verso di essi e di affrontare le situazioni stressanti senza drammatizzazione eccessiva. Più che un semplice effetto anagrafico, sembra qui agire la sedimentazione dell'esperienza: la fiducia di poter reggere il percorso cresce quando esiste già una memoria di ostacoli attraversati, scelte ridefinite, prove sostenute e momenti critici superati. Questo punto è importante, perché permette di distinguere tra presenza di risorse e grado di consolidamento delle risorse. Nei gruppi più giovani, infatti, non si osserva un'assenza di autoefficacia, ma piuttosto una sua minore stabilizzazione. I dati sembrano dire che molti studenti, soprattutto nelle età iniziali del percorso, possiedono già capacità di coping e di progettualità, ma le percepiscono ancora come meno affidabili, meno sedimentate o più vulnerabili alle oscillazioni del contesto. Questa lettura è inoltre importante in prospettiva applicativa, perché suggerisce che i programmi di supporto non debbano rivolgersi solo a situazioni clinicamente compromesse, ma anche a quelle fasi del percorso in cui le risorse sono presenti ma ancora non sufficientemente integrate.

All'interno di questa area emerge poi un risultato particolarmente indicativo: la differenza tra sentirsi capaci e sentirsi di successo. Molti item relativi al problem solving, alla definizione di obiettivi o alla possibilità di immaginare strategie alternative restituiscono valori buoni; molto più basso, invece, è il punteggio dell'item in cui lo studente è chiamato a dire se attualmente si veda come una persona di successo. Questo dato è importante, perché segnala uno scarto tra dimensione funzionale e dimensione identitaria. In altre parole, il campione mostra di possedere competenze, di riconoscere una certa efficacia personale, ma molto meno facilmente traduce tale efficacia in una

piena rappresentazione positiva di sé. In un contesto musicale, fortemente esposto al confronto, alla valutazione continua e alla pressione simbolica del talento, questo scarto sembra descrivere bene la condizione di molti studenti: sentirsi impegnati, capaci, resilienti, ma non ancora autorizzati a riconoscersi come “riusciti”, “affermati” o “all’altezza” di un’idea piena di successo.

Gli item conclusivi della batteria mostrano che la tendenza a “guardare il lato positivo delle cose” e a sentirsi ottimisti riguardo al proprio futuro cresce, ancora una volta, soprattutto nelle età adulte.

Nel complesso, i risultati del Capitale Psicologico consentono di formulare tre considerazioni di sintesi. In primo luogo, il campione mostra una dotazione di risorse psicologiche generalmente buona: autoefficacia, progettualità, coping e ottimismo non risultano assenti, ma piuttosto presenti con intensità variabile. In secondo luogo, la variabile che differenzia con maggiore continuità il profilo delle risposte è l’età: le fasce adulte intermedie, e in particolare i gruppi tra i 33 e i 52 anni, mostrano in molti item livelli più elevati di autoefficacia, resilienza, speranza e ottimismo. In terzo luogo, il genere interviene in modo più selettivo: nella maggior parte degli item le differenze sono assenti o modeste, ma in alcuni casi specifici, soprattutto nella gestione dello stress e, in misura più lieve, nell’ottimismo in condizioni di incertezza compaiono scarti statisticamente significativi.

Bibliografia

- Alessandri, G., Borgogni, L., Consiglio, C., & Mitidieri, G. (2015). Psychometric properties of the Italian version of the Psychological Capital Questionnaire. *International Journal of Selection and Assessment*, 23(2), 149–159.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bechar, S., & Mero-Jaffe, I. (2014). Who is afraid of evaluation? Ethics in evaluation research as a way to cope with excessive evaluation anxiety. *American Journal of Evaluation*, 35(3), 364–376.
- Bouffard, T., Marquis-Trudeau, A., & Vezeau, C. (2015). Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l’anxiété d’évaluation de l’élève. *Éducation et francophonie*, 43(2), 113.
- Buyukgoze-Kavas, A. (2016). Predicting career adaptability from positive psychological traits. *The Career Development Quarterly*, 64(2), 114–125.
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). Affective and social self-regulatory efficacy belief as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist*, 10(4), 275–286.
- Deb, A., & Arora, M. (2012). Resilience and academic achievement among adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*.
- Deng, J., Wang, Z., Chen, H., & Song, B. (2025). Relationship between growth

- mindset and competitive motivation: A moderated parallel mediation model. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1576649. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1576649>.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: How you can fulfil your potential*. Robinson.
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset*. FrancoAngeli.
- Friend, S. B., Johnson, J. S., Luthans, F., & Sohi, R. S. (2016). Positive psychology in sales: Integrating psychological capital. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 24(3), 306–327.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–279.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214–219.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26.
- Hinton, C. (2012). *The relationship between employability and hope* [Doctoral dissertation]. <https://fileserv-az.core.ac.uk/download/pdf/232965975.pdf>.
- Kuppens, P., & Verduyn, P. (2015). Looking at emotion regulation through the window of emotion dynamics. *Psychological Inquiry*, 26(1), 71–79.
- Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 32(3), 247–256.
- Laudadio, A., & Mancuso, S. (2015). *Manuale di psicologia positiva*. FrancoAngeli.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2009). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74–88). Oxford University Press.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517.
- McNeil, D. G., Phillips, W. J., & Scoggin, S. A. (2023). Examining the importance of athletic mindset profiles for level of sport performance and coping. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22(4), 215–232.
- Newman, A., Ucbasaran, D., Zhu, F., & Hirst, G. (2014). Psychological capital: A review and synthesis. *Journal of Organizational Behavior*, 35(S1), 120–138.
- Peila-Shuster, J. J. (2016). Supporting student transitions: Integrating life design, career construction, happenstance, and hope. *South African Journal of Higher Education*, 30(3), 54–67.
- Peluso Cassese, F. (2015). Ansia da esame: Studio sperimentale sulla variabilità della frequenza cardiaca durante prove di esame in studenti universitari. *Formazione & Insegnamento*, 12, 383–394.
- Rolandi, A. (Ed.). (2015). *Capitale psicologico: Un asset chiave del terzo millennio*. FrancoAngeli.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (2001). Optimism, pessimism, and psychological well-being: Implications for theory, research, and practice. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and*

- practice*. American Psychological Association.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism*. Pocket Books.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage.
- Shannon, J. (2025). *Spegni la scimmia*. Libreria Pienogiorno.
- Sheppes, G. (2020). Transcending the “good or bad” and “here and now” in emotion regulation: Costs and benefits of strategies across regulatory stages. *Advances in Experimental Social Psychology*, 61, 185–236.
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. Academic Press.
- Snyder, C. R., Irving, L., & Anderson, J. (1991). Hope and health: Measuring the will and the ways. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology* (pp. 285–305). Pergamon.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320.
- Tung, D. A. O., & Huong, B. T. T. (2023). The role of social self-efficacy and psychological capital in IT graduates’ employability and subjective career success. *Cogent Social Sciences*, 9(1), Article 2204630.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist*, 75(9), 1269–1284.
- 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(5), 459–482.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum Press.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2003). Test anxiety. In R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. Sage Publications.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

Parte quinta.
MoSS $\leftarrow$ uM, verso la costruzione
di un modello

14. Introduzione al modello: i principi fondamentali, le implicazioni

di *Sara Schietroma*

14.1. Introduzione

Il progetto PRO-BEN si è articolato lungo due principali traiettorie volte, la prima, ad indagare alcune tra le principali aree che definiscono la condizione del benessere/malessere individuale, la seconda, alla implementazione di interventi laboratoriali ed esperienziali finalizzati alla promozione e al rinforzo di competenze emotive, cognitive e corporee applicate al percorso della formazione musicale.

Nonostante la specifica direzionalità di questi due livelli del progetto ciò che ha rappresentato una matrice comune è la concezione antropologica fondata sul concetto di unità mente-corpo-ambiente che vede la persona non solo come esecutrice di azioni ma come agente di scelte, vissuti e aspirazioni complessi e a volte conflittuali in interazione costante con l'ambiente circostante. Altro elemento comune è stato l'obiettivo di contribuire ad un miglioramento delle condizioni di benessere psicofisico della popolazione studentesca coinvolta.

Prima di analizzare sinteticamente i due ambiti di analisi e intervento verrà di seguito data una definizione teorico-concettuale del costrutto del benessere a cui l'intero progetto è stato finalizzato. Concetto di benessere che sarà declinato nella sua accezione individuale, sociale e organizzativa. Seguirà l'inquadramento epistemologico a cui il progetto ha fatto riferimento per proseguire con l'analisi di alcuni aspetti significativi della survey sui quali è stata conseguentemente sviluppata la struttura degli interventi laboratoriali.

14.2. Definizione e caratteristiche dimensionali del benessere

Il benessere è un costrutto centrale nello studio del funzionamento dell'individuo, definito in modi diversi nel corso del tempo e di cui oggi viene riconosciuta la natura complessa e multidimensionale. Uno sguardo veloce alla filosofia permette già di cogliere alcuni aspetti di questa concettualizzazione: se per Socrate il benessere reale si trova nella conoscenza di sé, per

Platone la saggezza da cui proviene il benessere si trova nel mondo che trascende la semplice esperienza dei sensi. Per Aristotele invece il benessere è legato agli aspetti dinamici e creativi tra lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e lo spazio sociale (Bitti, Gremigni, 2013). Dunque, già nel pensiero filosofico si afferma l'idea che esista un benessere edonico fondato sulla sperimentazione del massimo grado di piacere e sulla realizzazione dei propri desideri. La seconda forma invece fa riferimento al benessere eudaimonico che si raggiunge con una vita orientata allo svolgimento di attività virtuose che danno un senso alla vita. La contrapposizione dualistica tra piacere e ricerca di senso nella definizione di benessere ha avuto un grande impatto sulle prime formulazioni di benessere in psicologia, sebbene nel corso degli ultimi decenni molte concettualizzazioni di benessere abbiano adottato una prospettiva prevalentemente eudaimonica e abbiano ampliato la visuale ad una dimensione sociale, nonché organizzativa del benessere.

14.2.1. Il benessere soggettivo

Il costrutto del benessere soggettivo, che rimanda perlopiù all'aspetto edonico, rappresenta una dimensione centrale nella comprensione della qualità della vita, poiché riguarda il modo in cui gli individui valutano la propria esistenza sul piano cognitivo ed emotivo. Questo costrutto integra la soddisfazione per la vita e l'esperienza delle emozioni positive e negative. La sua natura multidimensionale consente di cogliere la complessità dell'esperienza umana, considerando sia fattori interni sia condizioni esterne.

Diener et al. (2006) affermano che il benessere soggettivo è predominanza dell'esperienza cosciente di un individuo nel valutare in modo cognitivo le emozioni positive dinanzi alla percezione di esperienze negative o spiacevoli.

Per quanto riguarda la soddisfazione per la vita, questa è il frutto di un processo cognitivo che ne valuta le circostanze in riferimento ad alcuni determinati standard della persona come ad esempio le proprie prospettive, i propri desideri, gli ideali. In generale, essere soddisfatti della propria vita significa che la differenza tra la condizione che la persona ritiene ideale per sé e la condizione reale è nulla o scarsa. Tanto più la differenza fra le condizioni attuali e i vari standard di riferimento è ritenuta un sintomo di delusione o insoddisfazione, quanto più la corrispondenza tra i diversi aspetti è indice di benessere (Zani, Cicognani, 2001).

Per affetto piacevole, o emozioni positive, si intende la disposizione positiva dell'insieme delle emozioni, dei sentimenti e del tono dell'umore. Tra le diverse ricadute a cui possono dar luogo, le emozioni positive permettono

agli individui di migliorare la qualità della vita sociale; si diventa aperti a nuove idee e a nuove esperienze; permettono anche alla disposizione mentale di diventare espansiva e tollerante, di essere creativa, all'opposto di quanto accade quando si sperimentano emozioni negative (Laudadio, Mancuso, 2014). In generale, dunque, le emozioni positive sono un mezzo per migliorare la qualità della vita; per ampliare il repertorio di pensieri e azioni; per contrastare l'effetto persistente delle emozioni negative; per rafforzare la resilienza; per favorire lo sviluppo delle risorse personali; per nutrire il proprio benessere fisico e psicologico (Fabbro, 2023).

Per affetto spiacevole, o emozioni negative, si intende la disposizione negativa dell'insieme delle emozioni, dei sentimenti e del tono dell'umore. Anche se non generano direttamente uno stato di benessere, queste emozioni possono tuttavia sul lungo periodo portare gli individui a importanti cambiamenti nella vita e possono motivarli a modificare le condizioni negative che generano malessere. L'influenza reciproca tra emozioni positive e negative mette in luce la funzione di modulazione delle emozioni positive, considerandole come una risorsa importante per sfidare le avversità e le conseguenti emozioni negative (Fredrickson, 2001; Cohn et al., 2009). Diversamente l'incapacità di gestire le emozioni negative può compromettere la salute fisica e psicologica per l'uso rigido di strategie regolative che a loro volta possono dar luogo a comportamenti disadattivi (Rottenberg, Gross, 2007).

Il benessere soggettivo edonico è stato considerato da Seligman (2002) come una condizione tipica di un individuo che conduce una vita piena di coinvolgimento, si sente soddisfatto della sua esistenza e sperimenta emozioni positive dopo aver raggiunto un buon equilibrio e aver realizzato le proprie aspettative. Questa dimensione emotiva soggettiva di positività e di gradimento è definita dall'autore anche come "felicità autentica" e mostra caratteristiche di transitorietà, intensità variabile, decadenza dopo una fase di crescita per il ritorno al punto di partenza iniziale. Il benessere soggettivo edonico è dunque costituito da tre componenti: le emozioni positive, il coinvolgimento e il significato. Le emozioni positive si riferiscono alle gratificazioni derivanti dai sensi. Il coinvolgimento si riferisce a quelle attività che le persone scelgono in quanto capaci di condurre ad esperienze ottimali; il totale coinvolgimento nell'attività assorbente, che determina una perdita di autocoscienza, prende il nome di flusso (*flow*) ed è una condizione di pienezza. Il significato si riferisce alla ricerca di uno scopo nella vita, di un senso, all'andare al di là della propria individualità e mettere i propri talenti anche al servizio degli altri (Seligman et al. 2005).

Partendo dal presupposto che i sentimenti di benessere soggettivo dipendono dal raggiungimento di determinati scopi personali o dal soddisfacimento di particolari bisogni, ne consegue che le cause del benessere non

siano universali ma individuali. I sentimenti di benessere si fondano inoltre sulla compatibilità tra le strategie utilizzate per raggiungere gli scopi, la propria personalità e l'ambiente. Gli scopi sono inoltre influenzati dalle fasi di sviluppo, dalla cultura e dai bisogni dei singoli. Tuttavia nel raggiungimento degli scopi prefissati, l'autodeterminazione e l'autoefficacia si rivelano variabili rilevanti. L'autodeterminazione, come capacità proattiva intrinseca, dà forza alla persona per impegnarsi ed agire selettivamente negli ambienti di vita per realizzare i propri scopi (Ryan, Deci, 2017). Per quanto riguarda l'autoefficacia, Bandura (2000) definisce questa componente come la convinzione circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per produrre determinati risultati. Non si definisce con essa la fiducia generica in sé stessi ma la convinzione di poter affrontare efficacemente determinate prove, di essere all'altezza di determinati eventi, di avere a disposizione strategie efficaci e di sentirsi in grado di organizzare ed attivare comportamenti anche in circostanze nuove, imprevedibili o sfavorevoli (Ricci Bitti, Gremigni, 2013).

Un ulteriore elemento che entra in gioco nell'esperienza del benessere soggettivo riguarda la presenza delle relazioni sociali. Infatti, il benessere correla con la presenza di buoni legami affettivi e con la frequentazione di persone con cui si hanno relazioni sociali positive (Rath, Harter, 2010). Il sostegno degli altri favorisce un grado più elevato di resilienza (Secor et al., 2017), per cui, anche in circostanze di vita difficili, tale sostegno predice la maggiore parte degli aspetti del benessere psicologico.

14.2.2. Il benessere psicologico

Il benessere psicologico rappresenta una dimensione fondamentale per comprendere il funzionamento positivo dell'individuo e la qualità della sua vita. Esso si inserisce nella prospettiva eudaimonica, che pone al centro la realizzazione personale, il senso della vita e lo sviluppo delle proprie potenzialità. Secondo quest'approccio, il benessere si presenta come un concetto che non si può ridurre a un semplice equilibrio tra emozioni negative e emozioni positive, come è concepito dalla prospettiva edonica. Il concetto di benessere psicologico considera invece il funzionamento globale della persona e si riferisce al compimento personale e alla realizzazione di sé (Ryan, Deci, 2001). Nel quadro eudaimonico, i ricercatori evocano un funzionamento ottimale quando l'individuo si impegna in attività che siano in accordo con il senso che egli dà alla sua vita. In altre parole, il benessere psicologico è caratterizzato

dal sentirsi bene, dal saper instaurare buone relazioni, sperimentare la realizzazione, identificare un senso, un significato e una direzione alla propria vita, vivendo appieno le esperienze di vita (Laudadio, Mancuso, 2015).

A partire dai costrutti di felicità, salute mentale, funzionamento psicologico positivo e positive aging, Ryff (2014) ha identificato sei dimensioni di benessere psicologico che rappresentano i punti di convergenza di tali contributi teorici:

- L'auto-accettazione: è intesa come un atteggiamento positivo verso sé stessi; un'autovalutazione che racchiude la consapevolezza dei propri punti di forza e delle proprie debolezze, delle esperienze positive e negative, mantenendo nonostante ciò un'immagine positiva di sé. Quando un individuo possiede un livello sano di accettazione di sé questo crea in lui un'attitudine positiva e una sensazione di soddisfazione della vita. L'accettazione di sé implica quindi di accettare il passato e il presente come anche di mantenere un orientamento per il futuro.
- Lo scopo della vita: si riferisce al significato percepito della propria esistenza ed implica la definizione e il raggiungimento di quegli obiettivi che contribuiscono all'apprezzamento della vita di un individuo. Gli obiettivi sono elementi importanti nella ricerca del successo e un individuo maturo possiede un senso chiaro di intenzionalità nel raggiungerli.
- La crescita personale: è quella dimensione che si avvicina più concettualmente al significato di eudaimonia formulato da Aristotele poiché è la più pertinente alla realizzazione dell'individuo da lui descritta. La crescita personale è la capacità di svilupparsi e prosperare, di diventare una persona pienamente funzionale, di realizzarsi e di raggiungere i propri obiettivi. Questo concetto è estremamente dinamico, poiché richiede un continuo processo di sviluppo del proprio potenziale.
- Le relazioni interpersonali positive: rappresentano un elemento essenziale per lo sviluppo di relazioni di fiducia e durature come anche di appartenenza. La capacità di mantenere buone relazioni è una delle caratteristiche chiave della salute mentale, mentre il malessere è spesso associato ad un disfunzionamento sociale. Gli individui più felici e soddisfatti sono coloro che grazie alla propria empatia e alla capacità di identificarsi con gli altri riescono a vivere in profondità i rapporti rendendoli calorosi e fonte di protezione.
- L'autonomia: si riferisce alla regolazione del proprio comportamento e alla capacità di esercitare un controllo personale (*locus of control* interno). Essere autonomi secondo una prospettiva positiva significa essere indipendenti, auto-determinati, capaci di indirizzarsi e di regolare il proprio comportamento.

- La padronanza ambientale: sottintende una buona auto-efficacia e l'abilità individuale di saper scegliere o creare un ambiente appropriato alle proprie esigenze. La padronanza dell'ambiente significa essere capaci di controllare le situazioni ambientali e complesse della vita e di cogliere le opportunità che si presentano. Ciò implica la capacità, a volte, di uscire dalla propria zona di sicurezza e sperimentarsi in modalità alternative di adattamento all'ambiente di vita.

La teoria dell'autodeterminazione di Ryan e Deci (2017) è un altro modello eudaimonico. Questa prospettiva si concentra sulle condizioni e sui fattori che facilitano o diminuiscono il benessere in vari contesti e momenti di vita considerando la dimensione intra ed interpersonale e la loro reciproca influenza.

Tale teoria parte dal presupposto che gli esseri umani siano intrinsecamente attivi con tendenze evolutive verso l'assimilazione, la ricerca e il padroneggiamento delle sfide e l'integrazione di nuove esperienze. Pertanto il funzionamento efficace a partire da questi elementi necessita della soddisfazione continua dei tre bisogni intrinseci fondamentali e universali perché presenti in culture e periodi storici diversi:

- l'autonomia: è il bisogno di scegliere ed è ciò che rende l'uomo protagonista della sua vita;
- la competenza: essa non si limita al controllo di una gamma di attività ma consente anche di raggiungere una maggiore conoscenza di sé;
- la relazionalità: si riferisce al bisogno di avere legami sociali forti e stabili che, al contempo, rispettino l'autonomia individuale e promuovano la competenza.

Il sostegno ai propri bisogni di soddisfazione nel contesto sociale facilita la crescita, l'impegno, l'efficacia, e il benessere; invece, i contesti che interferiscono con la soddisfazione di tali bisogni catalizzano a volte la difesa, la rigidità e diverse forme di malessere e di psicopatologia.

Il modello PERMA di Martin Seligman (2011) rappresenta un'altra prospettiva del benessere eudaimonico che va oltre la teoria della felicità autentica. Questo autore spiega e propone di implementare il suo modello del benessere definendolo in cinque componenti:

1. Emozioni positive (P): questa componente riguarda ciò che la persona sente, le emozioni positive che sperimenta.
2. Coinvolgimento o Impegno (E): questa componente riguarda lo stato di *flusso*, l'essere tutt'uno con l'esperienza in corso, che assorbe completamente.

3. Relazioni positive (R): riguarda l'importanza degli altri nella nostra vita. Implica il compiere azioni positive, condividere emozioni e portare avanti progetti condivisi.
4. Significato o scopo (M): esso concerne lo scopo della vita, il senso dell'esistenza di una persona che può riguardare sia gli obiettivi personali sia l'adesione a finalità che vanno oltre, quali il servire e fare parte di qualcosa che è più grande della persona.
5. Realizzazione o riuscita (A): questa componente indica il raggiungimento del proprio obiettivo, o di ciò in cui si crede, che viene ricercato per il suo valore intrinseco.

In sintesi, il benessere psicologico emerge come un costrutto complesso e multidimensionale, fondato sullo sviluppo delle risorse personali e sul raggiungimento di un funzionamento ottimale. I diversi modelli teorici evidenziano il ruolo centrale di fattori come autonomia, relazioni, significato e crescita personale. Ne deriva una visione integrata del benessere, che unisce aspetti individuali e contestuali.

14.2.3. Il benessere sociale

Il benessere sociale è una dimensione fondamentale per comprendere l'influenza del contesto e delle relazioni sulla qualità della vita degli individui, già in parte contemplata nelle teorie eudaimoniche del benessere. Nonostante l'assenza di un consenso unanime sulla sua definizione, il benessere sociale è riconosciuto come un elemento essenziale del funzionamento ottimale della persona.

Due fattori distinti che caratterizzano il benessere sociale sono l'adattamento sociale e il sostegno sociale. Il primo concetto include la soddisfazione per le relazioni, una componente molto soggettiva che riguarda la felicità e il benessere affettivo. Comprende anche l'assunzione di ruoli sociali, una componente più oggettiva, relativa a ruoli specifici e alla valutazione della propria performance. Il sostegno sociale, come già enunciato, si riferisce invece alla disponibilità delle persone nei confronti delle quali il soggetto nutre fiducia, sulle quali può contare e che lo fanno sentire accolto e amato come persona. Il sostegno sociale può essere considerato un indicatore del benessere sociale di per sé o come correlato o antecedente del benessere soggettivo (Cicognani et al., 2001).

Il benessere sociale è stato definito da Keyes (1998, 122) come “la valutazione delle circostanze e del funzionamento di un individuo nella società”.

In quanto tale, è visto dall'autore attraverso un modello multidimensionale composto da cinque dimensioni distinte:

1. L'integrazione sociale: fa riferimento alla valutazione della qualità della relazione di un soggetto con la realtà sociale di appartenenza. L'integrazione sociale favorisce dunque senso di appartenenza, coesione sociale, norme condivise, in contrapposizione all'isolamento. L'assenza di relazioni significative e di supporto può portare all'isolamento sociale e a un senso di incertezza riguardo alla propria appartenenza e questo stato d'animo è caratterizzato da dubbi sulla propria accettazione da parte degli altri.
2. L'accettazione sociale: fa riferimento alla valutazione del proprio valore sociale. Essa indica opinioni favorevoli sulla natura umana, tolleranza verso le differenze individuali e atteggiamenti positivi verso gli altri. Le persone che danno prova di accettazione sociale hanno fiducia negli altri, credono che essi possano essere gentili e pensano che possano essere operosi.
3. La coerenza sociale: fa riferimento alla percezione della qualità della comunità e del suo funzionamento. Gli individui dotati di una coerenza sociale riconoscono di poter capire ciò che succede attorno a loro e di trovare un senso al funzionamento della comunità, anche impegnandosi in caso di pericoli o minacce.
4. Il contributo sociale: implica la valutazione del proprio valore sociale per la comunità di appartenenza. Inoltre, il contributo sociale indica se e in quale misura la persona ha il sentimento di sapere se ciò che fa è valorizzato dalla comunità e contribuisce al bene comune.
5. L'attualizzazione sociale: implica la percezione della crescita e dello sviluppo della comunità con la realizzazione del potenziale sociale dei suoi membri. Gli individui che si comportano bene socialmente possono considerare loro stessi e gli altri come beneficiari potenziali della crescita sociale.

In conclusione, il benessere sociale si configura come un concetto complesso e multidimensionale, strettamente connesso alle relazioni, alla partecipazione e all'integrazione nella comunità. Le diverse prospettive teoriche evidenziano il ruolo centrale dei fattori sociali nel favorire la salute e la qualità della vita.

L'integrazione tra benessere soggettivo, psicologico e sociale consente una comprensione più completa del funzionamento umano. In questa prospettiva, il benessere emerge come un processo dinamico e globale, orientato al pieno sviluppo della persona.

14.2.4. *Il benessere organizzativo*

Nei contesti organizzativi sono stati applicati i diversi costrutti del benessere fin qui trattati, tradotti in modelli di analisi delle diverse variabili implicate (soddisfazione, affettività, qualità delle relazioni, coinvolgimento, autonomia).

Warr (2007) ha elaborato un modello multidimensionale del benessere nei contesti lavorativi. Esso comprende quattro dimensioni:

1. Il benessere affettivo: valuta lo stato d'animo sperimentato all'interno del contesto organizzativo.
2. L'aspirazione: considera la partecipazione motivata ai processi lavorativi con l'interesse ai propri processi di influenza.
3. L'autonomia: definisce il grado di resistenza alle richieste ambientali restando coerenti con i propri valori, idee, scelte e comportamenti.
4. La competenza: riguarda la capacità dell'individuo di saper affrontare i problemi e agire sull'ambiente con successo.

Van Horn et al. (2004) hanno elaborato un ulteriore modello multidimensionale per valutare il benessere nei contesti organizzativi individuando i seguenti fattori:

1. Il benessere affettivo: riguarda la soddisfazione e l'impegno rispetto all'esaurimento/fatica emotiva.
2. Il benessere professionale: si riferisce agli ambiti delle aspirazioni, delle competenze e dell'autonomia nel lavoro.
3. Il benessere sociale: indica la qualità del funzionamento sociale nel contesto organizzativo.
4. Il benessere cognitivo: si riferisce alla capacità di acquisire informazioni e di concentrarsi sui compiti di lavoro.
5. Il benessere psicosomatico: riguarda l'area della salute fisica includendo i diversi disturbi che possano manifestarsi in caso di malessere.

In generale gli autori sostengono che sebbene il benessere affettivo sia la dimensione più facilmente riscontrabile, in quanto indice diretto di uno stato di soddisfazione o malessere, bisogna tener conto anche del peso e del contributo delle altre dimensioni.

Concludendo, si ritiene che una tale visione multidimensionale sia importante non solo in riferimento a contesti strettamente lavorativi ma possa riguardare anche gli ambienti formativi in cui lo sguardo per la creazione di ambienti favorevoli alla crescita deve rimanere necessariamente attento e aperto a cogliere le diverse sfumature implicate, non soffermandosi sulla

esclusiva erogazione di servizi e trasmissione di conoscenze e competenze tecniche.

14.3. Inquadramento epistemologico: dal welfare riparativo all'infrastruttura pedagogica

L'acronimo MoSS←uM (Modelli di Sostegno agli Studenti di Musica) non identifica una semplice risposta di natura emergenziale, clinica o estemporanea al disagio psicofisico della popolazione studentesca. Al contrario, esso formalizza la proposta di un nuovo paradigma educativo, istituzionale e clinico progettato specificamente per gli studenti dell'Alta Formazione Artistica e Musicale (AFAM).

Storicamente, le istituzioni formative hanno approcciato il benessere dello studente secondo una logica prevalentemente "riparativa": l'attivazione di uno sportello di ascolto o di un presidio psicologico avveniva ex-post, ovvero soltanto a fronte della manifestazione conclamata di una situazione di sofferenza (ansia bloccante, abbandono accademico, crolli emotivi in sede d'esame). Il modello MoSS←uM ribalta radicalmente questa prospettiva patologizzante, configurando il "ben-essere" non come un intervento supportivo isolato ma come una vera e propria infrastruttura pedagogica permanente in grado di valorizzare in ottica preventiva le varie dimensioni del benessere sopra esaminate.

All'interno di questo quadro teorico, la salute mentale e l'equilibrio corporeo non sono più intesi come variabili accessorie o, ancor peggio, come elementi di disturbo rispetto all'eccellenza tecnica e interpretativa; essi ne costituiscono, al contrario, il nucleo fondante e il presupposto più indispensabile. Un o una musicista non può esprimere appieno il proprio potenziale artistico se il suo canale espressivo – che è una sintesi inscindibile di mente, biologia e gesto – è costantemente impegnato e limitato da dinamiche di stress cronico o da quadri di ansia da prestazione (Music Performance Anxiety - MPA) non regolati.

14.4. I tre pilastri concettuali del MoSS←uM

Il modello MoSS←uM poggia su un'architettura concettuale rigorosa che ridefinisce la figura del musicista in formazione, trattandolo non soltanto come un interprete estetico ma come un vero e proprio "atleta della mente e del corpo".

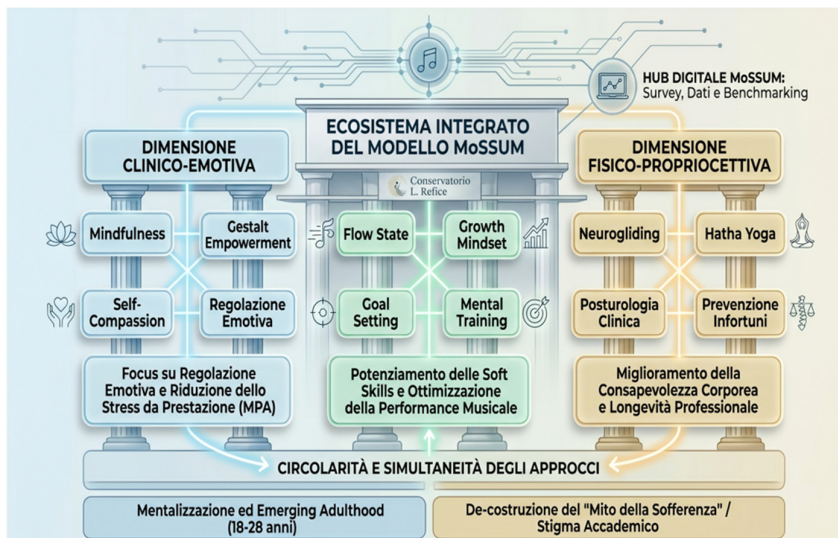


Fig. 5.1 – *Ecosistema integrato del framework: modellizzazione sistemica dell'architettura teorica complessiva del modello, nell'intersezione multidimensionale delle variabili di riferimento e nella complementarietà degli approcci adottati.*

Questa analogia, mutuata dalla psicologia dello sport di alto livello, evidenzia come l'esecuzione musicale professionale richieda livelli di coordinazione motoria fine, concentrazione cognitiva e tenuta emotiva del tutto paragonabili (e talvolta superiori) a quelli delle discipline atletiche olimpiche. Per rispondere a tale complessità, l'infrastruttura del modello si regge su tre vettori epistemologici tra loro interdipendenti e costantemente dialoganti:

1. La multidimensionalità e la simultaneità degli approcci: l'evidenza empirica raccolta sul campo dimostra che lo stress da prestazione e il perfezionismo clinico non possono essere trattati in modo settoriale o frammentario. Intervenire solo sulla postura senza curare l'ansia cognitiva e i correlati emotivi, o viceversa, offre risultati parziali e transitori. Il modello MoSSUM fa della *simultaneità* il suo punto di forza cardine, attivando una circolarità virtuosa in cui la cura dell'area psicologica, il potenziamento cognitivo e la consapevolezza corporea avvengono in parallelo, amplificandosi vicendevolmente.
2. La de-costruzione del "mito della sofferenza" e dello stigma accademico: dal punto di vista psico-pedagogico, il modello agisce a livello culturale per scardinare un archetipo profondamente radicato nella tradizione dei Conservatori: l'idea romantica e nociva secondo cui la maturazione artistica debba necessariamente transitare attraverso il sacrificio della salute mentale, l'isolamento sociale e la tolleranza stoica del dolore fisico. Il

MoSS←uM ridefinisce la *naturalità del gesto* e la *stabilità emotiva* non come segni di debolezza bensì come i reali motori della libertà espressiva e della longevità professionale.

3. La mentalizzazione e lo sviluppo delle soft skills negli *emerging adults*: il target di riferimento del progetto è rappresentato dalla delicata fascia d'età degli studenti universitari e AFAM (18-28 anni), una fase dello sviluppo psicosociale nota in letteratura come *emerging adulthood*. In questo periodo di transizione e di definizione identitaria, il modello si focalizza sulla capacità di *mentalizzazione* – ovvero la capacità di comprendere i propri e altrui stati mentali – trasformando la naturale vulnerabilità giovanile da fattore inibente o paralizzante a risorsa comunicativa consapevole sul palcoscenico e nella vita.

14.5. Una survey multidimensionale per un contesto formativo complesso

Il questionario PRO-BEN è stato costruito come uno strumento multidimensionale e presentato come un sondaggio online finalizzato a comprendere meglio i bisogni e gli eventuali disagi psicologici di studenti e studentesse di Conservatori, Accademie e Università, allo scopo di attivare o potenziare servizi, interventi mirati e iniziative di supporto negli anni della formazione artistica. La compilazione è stata strutturata come anonima, volontaria e destinata a persone maggiorenni.

I risultati sono stati esplicitamente previsti in forma aggregata per usi scientifici e divulgativi.

La scelta di un impianto ampio che includesse l'analisi di diversi aspetti è stata motivata dalla specificità del target. Lo studente di Conservatorio non vive infatti una formazione riducibile a frequenza, esami e rendimento. Vive anche l'esposizione pubblica, il confronto e la competizione costante con i pari, il rapporto con il corpo e con la fatica, il rischio di sovraccarico, il valore simbolico delle aspettative familiari, la pressione verso il successo, la paura dell'errore, la difficoltà di conciliare studio, esibizioni e vita personale. La survey è stata pertanto progettata per intercettare proprio questa complessità.

14.5.1. Struttura della survey

Dal punto di vista formale, il questionario comprende 75 domande complessive, numerate progressivamente.

In linea con i principi che regolano la raccolta dei dati in ambito di ricerca, la survey inizia con domande che riguardano il consenso, l'accesso alla compilazione e la pseudonimizzazione della risposta.

La struttura della survey non è lineare in senso rigido, poiché alcune domande attivano percorsi differenti a seconda della posizione del rispondente, ad esempio tra chi studia in Italia e chi all'estero, oppure tra chi

frequenta attualmente il Conservatorio e chi invece ha già concluso o interrotto gli studi. Questa presenza di ramificazioni interne ha reso la survey più flessibile sul piano della pertinenza, evitando di sottoporre a tutti i partecipanti item non appropriati alla loro condizione.

La survey è stata impostata utilizzando una combinazione di formati di risposta diversi: domande dicotomiche, domande a scelta singola, risposte multiple, scale da 0 a 10 e scala Likert a sei punti nella sezione finale. Questa pluralità ha consentito di cogliere sia dati descrittivi sia vissuti soggettivi,

frequenze, percezioni e atteggiamenti. L'impianto complessivo è stato articolato in sette grandi nuclei.

Il primo ha raccolto le variabili socio-demografiche e di collocazione accademica.

Il secondo è stato dedicato al percorso formativo, al carico di vita e al contesto familiare.

Il terzo ha esplorato l'area dello stress derivante dagli impegni accademici, della salute fisica e delle reti relazionali nel Conservatorio.

Il quarto è entrato nel merito delle strategie di coping e di gestione delle difficoltà e dell'insuccesso.

Il quinto ha riguardato i processi di discriminazione, inclusione, accessibilità e visione del futuro.

Il sesto si è concentrato sui bisogni percepiti.

Il settimo, infine, è stato costituito dalla batteria conclusiva di 24 item su scala Likert, orientata ai domini del capitale psicologico.

Seguiranno alcune precisazioni in merito a tali aree.

a) Sezione socio-demografica e accademica

Per quanto concerne la raccolta dei dati demografici e accademici, un elemento particolarmente rilevante è stata l'estensione dell'elenco degli indirizzi di studio. La survey non ha trattato la popolazione AFAM come un

blocco omogeneo ma ha riconosciuto la pluralità dei percorsi, delle pratiche strumentali, dei linguaggi musicali e delle identità disciplinari. Questo aspetto non è secondario perché le pressioni, i vissuti e persino le modalità di esposizione performativa possono assumere sfumature diverse a seconda del tipo di percorso.

b) Percorso formativo, carico di vita e contesto familiare

Per quanto riguarda la terza sezione essa è stata formulata partendo dal presupposto che il benessere psicologico non sia concettualizzabile come una variabile isolata o interna, ma come funzione di un'intera ecologia quotidiana di richieste, energie, ruoli e tempi di vita. A questa area si collega il blocco sul contesto familiare e motivazionale. Si tratta di un passaggio importante, perché ha messo in evidenza una dimensione spesso trascurata: il percorso musicale non nasce soltanto da una decisione individuale, ma si sviluppa spesso dentro una rete di eredità simboliche, incoraggiamenti, pressioni, aspettative e immagini del successo. L'analisi di tali dimensioni rimanda ai costrutti dell'ansia da prestazione, autoefficacia, locus of control e aspettative sociali interiorizzate, precedentemente descritti.

c) Pressione accademica, salute fisica e reti di supporto

Questa parte della survey ha tenuto insieme tre assi inseparabili nella formazione musicale: la pressione inerente alla prestazione, la ricaduta in termini di salute psicofisica e la qualità delle reti relazionali che contengono o amplificano il carico emotivo. Tale indagine ha trovato fondamento nella concezione che la formazione musicale sia appunto un'esperienza in cui attenzione, regolazione corporea, stress, ascolto interno e qualità della presenza incidono direttamente sulla fluidità della performance.

d) Coping, performance e gestione dell'errore

Un altro blocco centrale ha riguardato il modo in cui lo studente affronta le sfide, interpreta le difficoltà e reagisce agli insuccessi.

Questa sezione si ricollega al vissuto dell'ansia da prestazione in cui si intersecano la valutazione soggettiva della minaccia, l'attivazione fisiologica, i pensieri intrusivi, le aspettative di fallimento e le strategie di coping inefficaci fondate sul rimuginio e l'evitamento. Nello specifico sono stati esplorati la paura del giudizio, il timore dell'errore, l'autoscoraggiamento, la concentrazione disturbata, le risposte alla frustrazione, la fiducia o sfiducia nelle proprie risorse, evidenziando la percezione dello studente nei confronti della prova come sfida o come minaccia.

e) Discriminazione, inclusione, accessibilità e ambiente di studio

La survey ha dedicato uno spazio rilevante alle esperienze di svalutazione e discriminazione. Si è esplorato infatti con quale frequenza il partecipante si senta considerato meno capace o meno intelligente, trattato con minore cortesia o rispetto, sottovalutato dai docenti, eccessivamente criticato, ostacolato nei propri progetti o addirittura insultato o molestato. A questa matrice sono state aggiunte domande sulle possibili ragioni attribuite a tali esperienze, comprese origini, cultura, identità di genere, orientamento sessuale, età, religione, caratteristiche fisiche e livello socioeconomico. Seguono poi item sulla discriminazione di genere nei concorsi musicali e una seconda serie di item relativa a equità, inclusione, accessibilità, supporto per i bisogni educativi speciali e capacità dell'istituzione di affrontare la diversità. Questa sezione è stata ritenuta importante perché intende leggere il benessere oltre una visione strettamente individuale. Una parte significativa del malessere studentesco può infatti originarsi non solo da fragilità intrapsichiche ma da contesti percepiti come diseguali, svalutanti, poco accessibili o scarsamente protettivi. In questo senso, la survey ha assunto implicitamente una visione sistemica del benessere partendo dal presupposto che esso non sia solo una condizione privata ma sia anche il frutto di una trasformazione organizzativa e culturale.

f) Visione del futuro e bisogni percepiti

Nelle ultime domande prima della batteria finale, il questionario ha indagato quale rappresentazione lo studente abbia del proprio futuro e di cosa senta maggiormente bisogno per una migliore gestione del percorso di studi musicali. In tal modo la survey non solo ha misurato ma ha preparato già la traduzione dei dati in strategie applicative, servizi e interventi formativi.

g) Il capitale psicologico

L'ultima sezione del questionario, corrispondente alle domande 52-75, è stata costituita da una batteria di 24 item valutati su scala Likert a sei punti. Il contenuto degli item richiama in modo molto esplicito i quattro nuclei teorici sviluppati nel paragrafo 11.4: autoefficacia, speranza, resilienza e ottimismo. Vi rientrano infatti affermazioni sulla capacità di analizzare problemi, esprimere idee, contribuire a strategie, definire obiettivi, trovare vie d'uscita nelle difficoltà, perseguire obiettivi con energia e tenacia, vedere modi alternativi di affrontare un problema, percepirsi come persone di successo, recuperare dopo una battuta di arresto, cavarsela sulla base delle proprie risorse, affrontare situazioni stressanti senza drammi, aspettarsi che le cose vadano al meglio e guardare il lato positivo delle cose.

In riferimento a quanto precedentemente descritto nelle premesse teoriche della ricerca, il capitale psicologico, sulla scia di Luthans e colleghi (2007), si definisce come una configurazione integrata di autoefficacia, ottimismo, speranza e resilienza. La survey ha puntato dunque a misurare proprio questi domini, spostando l'attenzione dalle fragilità personali alle risorse psicologiche che permettono allo studente di regolare lo stress, perseverare, ridefinire i percorsi, rialzarsi dopo le difficoltà e mantenere una visione progettuale del futuro. In questo modo, il questionario ha evitato un'impostazione puramente sintomatologica e ha assunto una prospettiva più evolutiva e generativa.

14.5.2. Principali risultati della survey

Richiamando quanto già esposto nei capitoli 11–13, in cui sono state presentate le premesse teoriche della ricerca, la descrizione della procedura di campionamento, l'analisi e la discussione dei principali risultati, si espongono di seguito alcune riflessioni che riguardano trasversalmente le tante informazioni ricavate dalla survey. Per una lettura più specifica dei dati si rimanda comunque ai capitoli 12 e 13.

In primo luogo la ricerca ha restituito un quadro complesso circa la percezione del percorso formativo; questo non si configura infatti come un processo finalizzato esclusivamente a favorire una progressiva e lineare acquisizione di conoscenze e competenze tecniche ma come un'esperienza di vita in cui gli studenti si mettono in gioco, costruiscono relazioni significative, sperimentano emozioni contrastanti, si confrontano con i propri limiti e gli ostacoli e imparano ad utilizzare risorse interne ed esterne essenziali per la realizzazione dei propri obiettivi.

Nella maggioranza delle variabili, inoltre, questi aspetti hanno riguardato l'intero campione non rivelando, tranne casi specifici, sistematiche differenze significative per genere, età, tipo di corso accademico o ciclo di frequenza.

Nello specifico delle motivazioni che sottendono la scelta di un percorso musicale o comunque nell'ambito artistico, il dato che emerge pone al centro una scelta personale dettata più dalla passione che dal condizionamento familiare, seguita dal consiglio di amici e dalla motivazione della carriera e di uno sbocco lavorativo. Tale dato risulta anche in linea con la condizione che riguarda la maggior parte dei partecipanti di provenire da famiglie senza un background musicale.

Il campione si presenta in larga maggioranza costituito dalla fascia giovanile impegnata nei diversi cicli di studio del percorso accademico, con una distribuzione quasi paritaria per genere e in larga parte non convivente e non

sposata. I dati specifici evidenziano inoltre la presenza di una quota significativa di studenti non residenti (il che aggiunge un carico maggiore in termini di impiego di tempo ed energie) mentre un altro dato interessante, e forse inatteso, è che molti degli studenti ancora in corso risultano impegnati in attività lavorative parallele al percorso di studi (anche superiori alle 20 ore settimanali) o in altre attività (soprattutto eventi culturali e musicali, attività ricreative e sportive, impegni familiari). Nonostante il possibile carico di impegno viene rilevata comunque una valutazione soggettiva medio-alta del rapporto tra vita privata, lavoro e studio e un altrettanto buon livello percepito di salute psicofisica. Risulta comunque presente la correlazione percepita tra stato di salute e impegno accademico.

Alla domanda più specifica sul livello di stress sperimentato dal campione si evidenzia invece un livello medio-alto della percezione soggettiva di essere sotto pressione in occasione delle scadenze e degli impegni accademici, con un picco per quanto riguarda gli esami, confermando quanto atteso in merito al vissuto di ansia da valutazione e di fatica psicofisica associata alla esecuzione di compiti ritenuti complessi e importanti.

Sebbene la maggior parte del campione riferisca di poter contare sulle proprie risorse nella gestione delle difficoltà, un dato sicuramente significativo riguarda la percezione del sostegno emotivo, informativo e strumentale che gli studenti sentono di poter trovare nell'ambito delle relazioni, che nel caso del campione studiato riguarda la famiglia d'origine, i colleghi, gli amici e in misura significativa anche i docenti. Al riguardo appare invece più marginale il chiedere aiuto ai professionisti. Quest'ultimo dato potrebbe essere interpretato sia alla luce dell'ampia fiducia accordata all'aiuto fornito dalle reti informali, sia alla ancora poca accessibilità, culturale e pratica, ad accedere a forme di aiuto formale, che nella maggior parte dei casi non vengono messe a disposizione dalle stesse istituzioni formative ma devono essere cercate autonomamente al di fuori del contesto formativo.

Restando nel merito della percezione soggettiva dei momenti difficili un dato molto interessante riguarda l'ambivalenza con la quale vengono emotivamente vissute tali situazioni. Considerando la quasi totalità del campione sono riportati con lo stesso peso vissuti di curiosità, entusiasmo, ansia e paura di sbagliare, confermando l'oscillazione tra pensieri di crescita e pensieri di fallimento, eccitazione e preoccupazione, strategie espansive e strategie evitanti. Questo dato attesta dunque come la medesima situazione difficile possa essere vissuta come una sfida per la crescita o come un'esperienza minacciosa e bloccante, tanto che in misura simile vengono riportati indici di scoraggiamento ma anche fiducia nelle proprie risorse.

Un aspetto della survey ritenuto peculiare della formazione musicale ha riguardato l'ambito dell'esecuzione artistica. Nell'esplorazione dei timori

che accompagnano questi momenti spiccano la paura di sbagliare l'esecuzione, la paura di non controllare l'ansia, la paura di fare brutta figura e la paura di deludere le aspettative. Emerge in questo quadro la compresenza di una pressione interna legata alle istanze personali di autovalutazione e di una pressione sociale interiorizzata. Parimenti si registra nel campione una distribuzione piuttosto uniforme circa il peso dato ai giudizi negativi dell'altro, dato confermato anche dai livelli medio-alti di concentrazione su di sé durante l'esibizione e dalla modalità di gestione della frustrazione in cui le risposte più frequenti riguardano lo spronarsi al dare il meglio di sé in futuro o parlarne con qualcuno piuttosto che chiudersi e deprimersi.

Per quanto riguarda il fenomeno discriminatorio nel percorso della formazione musicale sono state indagate diverse aree. La percezione globale che il proprio ambiente sia equo, inclusivo e accogliente risulta essere in maggioranza positiva, sebbene risulti alta la frequenza con cui i partecipanti dichiarano di non aver preso parte ad iniziative di inclusività. Si attestano invece su livelli intermedi l'idea che sia l'istituzione stessa a promuovere politiche e pratiche di inclusione e che i docenti siano in grado di gestire le diversità e riescano a tener conto dei bisogni educativi speciali degli studenti. Sulla discriminazione di genere in ambito musicale emerge un dato interessante: nel campione coesistono l'idea che uomini e donne abbiano le stesse opportunità di carriera e la percezione che la carriera femminile possa ancora essere condizionata da una cultura maschilista e debba essere incoraggiata. La percezione della discriminazione risulta più marcata nel campione femminile rispetto a quello maschile.

Nell'insieme, si tratta di dati che dovrebbero essere di incoraggiamento nel continuare a proporre iniziative di inclusione che vadano oltre la rimozione delle sole barriere fisiche e che siano in linea con i bisogni di chi si percepisce ancora oggi vittima di discriminazione.

Coerentemente con la fascia d'età prevalente la domanda circa la visione del futuro restituisce un quadro diviso tra l'aspettativa di riuscire a raggiungere i propri obiettivi artistici (risposta con maggiore frequenza), l'incertezza del futuro e una visione meno soddisfacente che implichi il fare altro o accontentarsi di una carriera meno ambiziosa sul piano artistico.

L'esplorazione dei bisogni, area considerata fondamentale per l'elaborazione delle esperienze laboratoriali e di futuri progetti istituzionali, ha evidenziato in primo luogo la necessità di maggiori opportunità esperienziali, insieme alla possibilità di accesso a borse di studio, riforma del carico di studio e iniziative per la gestione dell'ansia. Un quadro quindi in cui si integrano supporti materiali, organizzativi, emotivi ed esperienziali.

Considerando globalmente i risultati sul capitale psicologico emerge la presenza di livelli medio-alti delle componenti che ne fanno parte, ossia resilienza, ottimismo, speranza per il futuro ed autoefficacia. Rispetto al sottogruppo di persone di maggiore età emerge tuttavia che la fascia più giovane presenti questi valori in modo meno stabile. Ciò può essere riconducibile a un processo, ancora non del tutto consolidato, di consapevolezza di sé, delle proprie risorse e della propria efficacia, così come a un minor grado di esperienze. Ancora una volta si rimarca quindi la necessità di una formazione globale da parte delle istituzioni formative, che promuova conoscenze e competenze tecniche, ma anche un rinforzo di abilità trasversali funzionali alla crescita e alla maturazione degli studenti.

14.5.3. Considerazioni conclusive sulla survey

Considerata nel suo insieme, la metodologia dell'indagine svolta non è nata per produrre una mera fotografia sociologica, né per somministrare un test decontestualizzato, ma per costruire una base empirica da cui partire per leggere il benessere e il disagio nella formazione musicale superiore. In questa prospettiva, la survey è stata allo stesso tempo un dispositivo di ricerca, uno strumento di ascolto istituzionale e un primo atto di trasformazione culturale: ha spostato l'attenzione dalla sola prestazione al soggetto che la sostiene e ha reso analizzabili quelle zone dell'esperienza formativa che troppo spesso restano implicite, individualizzate o taciute.

Nella considerazione conclusiva si rende tuttavia necessario sottolineare alcuni limiti presentati dalla survey. Il primo è la natura non probabilistica del campionamento, che limita una forte generalizzabilità dei risultati. Il secondo è l'uso esclusivo di strumenti self-report, con i consueti rischi di desiderabilità sociale, sovra- o sotto-stima soggettiva e variabilità interpretativa degli item. Il terzo è il carattere trasversale della rilevazione, che ha consentito di descrivere associazioni e distribuzioni ma non di stabilire nessi causali tra le variabili analizzate. Il quarto riguarda l'eterogeneità intenzionale dello strumento, che è una ricchezza sul piano applicativo ma richiede cautela quando si vogliano costruire indicatori sintetici o confronti troppo rigidi tra aree differenti.

Bibliografia

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: Teoria e applicazioni*. Erickson.
- Ricci Bitti, P. E., & Gremigni, P. (Eds.). (2013). *Psicologia della salute: Modelli teorici e contesti applicativi*. Carocci.
- Cicognani, E., Pietro, B., & Cinzia, A. (2001). Dimensioni del benessere sociale: Applicazione di uno strumento di misurazione. *Psicologia della salute*, 1, 105–122.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361–368.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 61(4), 305–314.
- Fabbro, N. (2023). *La pratica del benessere psicologico: Valutazione, interventi di psicoterapia, promozione della qualità di vita*. Giovanni Fioriti Editore.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140.
- Laudadio, A., & Mancuso, S. (2015). *Manuale di psicologia positiva*. FrancoAngeli.
- Luthans, F., Avey, G. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41–67.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- Rath, T., & Harter, J. (2010). *Well-being: The five essential elements*. Gallup Press.
- Ricci Bitti, P. E., & Gremigni, P. (Eds.). (2013). *Psicologia della salute: Modelli teorici e contesti applicativi*. Carocci Editore.
- Rottenberg, J., & Gross, J. J. (2007). Emotion and emotion regulation: A map for psychotherapy researchers. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 14(4), 323–328.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141–166.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28.
- Secor, S. P., Limke-McLean, A., & Wright, R. W. (2017). Whose support matters? Support of friends (but not family) may predict affect and well-being of adults faced with negative life events. *Journal of Relationships Research*, 8, 1–10.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.

- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2005). Orientation to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 25–41.
- Van Horn, J., Taris, T. V., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365–375.
- Warr, P. B. (2007). *Work, happiness and unhappiness*. Lawrence Erlbaum.
- Zani, B., & Cicognani, E. (Eds.). (2001). *Le vie del benessere: Eventi di vita e strategie di coping*. Carocci..

15. La metodologia di applicazione, la replicabilità, sviluppi futuri e direzioni di ricerca

di *Luigia Berti e Riccardo Santoboni*

15.1. L'équipe di ricerca, l'attivazione dei percorsi esperienziali e la ricalibrazione strategica dei modelli didattici

La traduzione operativa dei principi teorici e dei risultati ottenuti dalla survey ha richiesto una sinergia multidisciplinare, che ha rappresentato essa stessa una delle principali innovazioni del progetto PRO-BEN del Conservatorio “L. Refice”. Le implicazioni per l'intera équipe di ricerca – che ha visto cooperare in modo simmetrico psicologi clinici, psicoterapeuti, esperti di *mindfulness* e tecniche meditative, docenti di psicologia e pedagogia della musica del Conservatorio, fisioterapisti ed esperti di tecnologie digitali e statistica – si sono concretizzate nel superamento delle singole specializzazioni in favore di una rete istituzionale integrata.

L'intervento non si è configurato come una mera giustapposizione di discipline differenti bensì come un processo di autentica interconnessione transdisciplinare: le evidenze emerse dall'indagine empirica hanno orientato la co-progettazione dei laboratori esperienziali, i quali, retroattivamente, hanno offerto elementi di analisi cruciali per una rimodulazione strutturale dell'offerta formativa.

In linea con il processo sopra descritto, il frutto di una prima analisi dei risultati della survey ha dunque favorito la progettazione e conseguente implementazione di spazi di laboratorio con diversi professionisti. Il focus di ciascun intervento, come illustrato nei capitoli precedenti e di seguito riepilogato, ha riguardato aspetti specifici in grado di contribuire positivamente al benessere psicofisico, ossia le componenti affettivo-cognitivo-corporee che sono coinvolte nel percorso della formazione accademica e nell'esecuzione artistica. La logica della scelta di ogni singola attività proposta è che essa potesse dunque contribuire a fornire una chiave di lettura, decodifica e

fronteggiamento delle diverse situazioni che caratterizzano il percorso formativo e la performance artistica. Tenendo conto, inoltre, nel contesto dei Conservatori, del peso rivestito dall'ansia da prestazione e dei processi ad essa correlati, la scelta ha riguardato soprattutto quegli interventi in grado di far sviluppare strategie per la gestione dei pensieri intrusivi di autocritica, di ansia, di blocco e facilitare risposte di crescita, accettazione, autoregolazione emotiva e stati ottimali per la riuscita della prestazione. Globalmente è possibile affermare che l'obiettivo è stato quello di rinforzare le risorse prevalentemente interiori per vivere in modo costruttivo e funzionale le sfide della vita, con maggiore allineamento tra il livello della prestazione potenziale e quello della prestazione effettiva e imparando a trasformare le situazioni di difficoltà in occasioni di crescita.

I dati emersi dall'indagine e l'implementazione delle attività laboratoriali hanno favorito una riflessione critica, conducendo a una successiva rimodulazione dell'assetto del corpo docente del Conservatorio.

L'adozione del modello MoSS←uM implica in primo luogo il superamento di un approccio puramente trasmissivo da parte dei e delle docenti di materie strumentali e teoriche, cui si richiede, pertanto, l'acquisizione di competenze metodologiche fondamentali, finalizzate all'identificazione precoce di manifestazioni di disagio quali l'ansia da prestazione inibitoria, l'isolamento competitivo e le alterazioni posturali correlate allo stress.

L'indagine psicologica condotta sui dati della survey nazionale (su un campione rappresentativo validato di 396 rispondenti) ha infatti posto in evidenza una fenomenologia ampiamente latente: l'esperienza della valutazione accademica (esami, audizioni, concerti didattici) viene percepita da una percentuale elevata della popolazione studentesca non come una verifica tecnica delle competenze bensì come un giudizio e un attacco diretto alla propria dimensione identitaria e ontologica. Di conseguenza, il fallimento di una esecuzione musicale è assimilato ad un fallimento esistenziale.

Al fine di interrompere tale circuito disfunzionale, spesso ricorsivo, il MoSS←uM suggerisce l'integrazione nei programmi d'aula tradizionali di routine strutturate di *mental training*, pratiche di respirazione diaframmatica e, soprattutto, l'adozione da parte dei docenti di una pedagogia orientata al *growth mindset* (mentalità di crescita). L'errore tecnico non dovrebbe più configurarsi come un elemento di svalutazione identitaria ma essere decodificato quale dato informativo di alto valore strategico: un passaggio imprescindibile e propulsivo per la plasticità neuronale e lo sviluppo evolutivo del discente.

15.2. Il potenziamento e la stabilizzazione del capitale psicologico

In termini di continuità d'azione, si rende necessaria l'adozione di un modello formativo esperienziale rivolto sia alla docenza sia alla componente studentesca. L'obiettivo primario risiede nel potenziamento delle dimensioni psicologiche positive che costituiscono il capitale psicologico indagato tramite l'indagine empirica.

Sebbene la ricerca abbia infatti evidenziato livelli soddisfacenti di resilienza, speranza progettuale, autoefficacia e ottimismo, è emerso altresì che proprio il target della popolazione studentesca presenti una maggiore vulnerabilità nell'interiorizzazione di tali risorse individuali. Rispetto ai soggetti in età più avanzata che hanno già concluso il percorso formativo, i/le discenti manifestano infatti un approccio meno stabile e una minore fiducia nel conseguimento dei propri obiettivi. Le pressioni esogene, i nodi critici del percorso accademico, le dinamiche competitive e l'ansia da insuccesso possono difatti logorare progressivamente il senso di autoefficacia, favorendo l'insorgere di orientamenti sfavorevoli e di una progettualità futura disfunzionale. Il potenziamento di tali risorse personali non mira all'induzione di tratti narcisistici, di un senso grandioso del Sé o di un ottimismo irrealistico; al contrario, esso è finalizzato ad abilitare il soggetto alla realizzazione dei propri obiettivi e del proprio costrutto di significato. Tale percorso si articola in un processo integrato che accoglie e metabolizza antinomie sistemiche quali successi e fallimenti, vulnerabilità e punti di forza, vissuti emotivi a valenza positiva e negativa. A tal proposito, il protocollo di intervento per lo sviluppo del capitale psicologico (Luthans et al., 2007; 2010) declina il potenziamento delle seguenti dimensioni costitutive:

1. sviluppo dell'autoefficacia: focalizzato sull'acquisizione di competenze strategiche per il conseguimento di traguardi complessi. Il processo si articola attraverso la strutturazione di sotto-obiettivi, la pianificazione di fasi intermedie e l'applicazione di protocolli operativi tipici della progettazione strategica, inclusa l'analisi predittiva dei fattori ostacolanti. Tale intervento favorisce l'incremento del senso di padronanza (mastery) nella pianificazione orientata allo scopo, consolidando al contempo i bias cognitivi positivi associati all'aspettativa di successo.
2. Sviluppo dell'ottimismo: rinforzare l'aspettativa realistica e positiva per il raggiungimento degli obiettivi. L'analisi dell'intero percorso di progettazione, l'ampliamento delle opzioni e la valutazione degli ostacoli riducono progressivamente l'aspettativa negativa associata alla paura del fallimento.

3. Sviluppo della speranza: mirato a rinforzare il senso di agentività personale, al consolidamento di aspettative realistiche e favorevoli circa il conseguimento dei traguardi prefissati. L'esame analitico dell'intero ciclo di pianificazione, l'estensione del novero delle opzioni strategiche (valutazione delle alternative) e la mappatura preventiva delle criticità concorrono a una progressiva attenuazione delle risposte anticipatorie negative associate all'ansia da insuccesso (*fear of failure*).
4. Sviluppo della resilienza: rinforzare la consapevolezza dei propri fattori di protezione individuali, declinati in termini di attitudini personali, punti di forza, talenti, competenze tecnico-professionali e reti di supporto sociale. Tale auto-consapevolezza costituisce una variabile critica nel superamento dei nodi problematici emergenti durante il *goal attainment*, potenziando sistematicamente l'affidamento euristico sulle risorse interne ed esterne.

Più specificamente, la promozione della *human agency*, la capacità agetica dell'individuo, implica il rinforzo dei suoi quattro pilastri cognitivi: la capacità di anticipazione (*forethought*), deputata alla proiezione futura e alla pianificazione strategica delle azioni necessarie; l'autoregolazione, finalizzata al monitoraggio e alla modulazione di stati emotivi e condotte (gestione delle emozioni e dei comportamenti); l'autoriflessione, intesa come meta-apprendimento basato sull'analisi critica dell'esperienza (apprendimento sulla base delle esperienze); infine, l'apprendimento vicario, fondato sulla codifica e sull'interiorizzazione dei modelli osservativi (basato sull'osservazione degli altri).

15.2.1. La strutturazione di contesti inclusivi e supportivi all'interno dell'istituzione accademica

Sotto il profilo dell'inclusività, occorre rilevare come l'interazione con l'ambiente sociale possa risultare inficiata da barriere strutturali, funzionali, assiologiche o ideologiche. Tali fattori limitano l'autodeterminazione, l'espressione identitaria e la partecipazione attiva dei discenti alla vita organizzativa del contesto di riferimento.

In coerenza con le evidenze emerse dall'indagine empirica, promuovere l'inclusione e incrementare simultaneamente l'agency studentesca impone il riconoscimento di tali elementi limitanti. Di conseguenza, l'azione istituzionale deve orientarsi a garantire la piena accessibilità alle risorse (beni, spazi e servizi) e a incentivare spazi di confronto dialogico interpersonale, finalizzati al superamento di pregiudizi e condotte discriminatorie.

In una simile prospettiva, ogni contesto organizzativo e formativo può promuovere, nel medio e lungo termine, dinamiche integrative di inclusione e di empowerment, sia a livello individuale sia collettivo. Tale approccio favorisce la strutturazione di ecosistemi relazionali, affettivi e gestionali intrinsecamente inclusivi, capaci di generare paradigmi culturali e schemi di pensiero orientati alla partecipazione attiva, alla condivisione e alla corresponsabilità.

Coerentemente con i costrutti del modeling, l'agire delle figure educative assume una valenza testimoniale rispetto alle competenze sociali orientate all'autodeterminazione proattiva e all'accoglienza interpersonale. Il rispetto dell'altro, ridefinito come validazione e valorizzazione dei talenti e dei potenziali altrui, esige un potenziamento dei percorsi formativi dedicati alla docenza. L'obiettivo risiede nell'interiorizzazione di metodologie pedagogiche improntate al pluralismo culturale, atte a configurare l'eterogeneità e la diversità non come criticità, bensì come vettori epistemici fondamentali della prassi didattica.

15.3. Protocolli applicativi e validazione sul campo: l'integrazione dei tre macro-approcci

L'applicazione pratica del modello MoSS←uM, sostenuta da teorie e paradigmi puntualmente richiamati nel presente volume, ha trovato nel progetto PRO-BEN del Conservatorio "L. Refice" un vero e proprio laboratorio di sperimentazione avanzata. L'efficacia del framework risiede nella capacità di operationalizzare i tre macro-approcci – clinico-emotivo, cognitivo-performativo e fisico-proprio-cettivo – traducendoli in protocolli d'intervento standardizzati, misurabili e validati empiricamente sul target specifico dei musicisti e delle musiciste in formazione.

Nell'ambito dell'approccio clinico-emotivo, l'applicazione sul campo ha previsto la strutturazione di percorsi basati sulla *mindfulness* e sulla *Self-Compassion* secondo i protocolli *evidence-based* della letteratura internazionale (Kabat-Zinn, 2008; Neff, 2011). L'obiettivo primario è stato la regolazione del sistema nervoso autonomo dei soggetti sottoposti a stress da performance. Attraverso sessioni di gruppo e individuali, gli studenti hanno appreso a disinnescare i meccanismi automatici di ruminazione mentale e a depotenziare il perfezionismo clinico, sostituendo il giudizio svalutante con un'accettazione consapevole della propria fallibilità transitoria.

A questa linea di intervento si è affiancata la metodologia del *Gestalt Empowerment* (Baiocchi, 2015), che ha lavorato sulla capitalizzazione delle esperienze di successo e sulla ristrutturazione del vissuto emotivo legato alle

prove pubbliche. I/le partecipanti hanno mappato le proprie emozioni corporee in tempo reale, trasformando l'attivazione fisiologica dell'ansia (tachicardia, sudorazione, tremore) da segnale di minaccia catastrofica a energia cinetica ed espressiva spendibile nell'atto interpretativo.

Sul piano cognitivo-performativo, l'intervento ha introdotto i concetti cardine della psicologia della performance e del *Mental Training* (Gentile, 2025). I protocolli applicativi si sono focalizzati sulla scomposizione degli obiettivi di studio (*goal setting* a breve, medio e lungo termine) e sul raggiungimento guidato dello "stato di flusso" (*flow state*), una condizione di totale assorbimento cognitivo ed emotivo nell'azione in cui la coscienza del sé e l'ansia del giudizio esterno si azzerano.

Attraverso tecniche di simulazione e *role playing*, gli allievi hanno sperimentato l'esposizione controllata al contesto valutativo, imparando a gestire l'attenzione selettiva e a bloccare i pensieri intrusivi prima e durante l'esecuzione. Un ruolo centrale è stato svolto dalla decodifica dei costrutti di *fixed mindset* (mentalità statica) e *growth mindset* (mentalità di crescita) teorizzati da Dweck e declinati da Rizzuto (2025) nel contesto artistico: è stata progressivamente abbandonata l'idea del talento come dote innata e immutabile, assimilando lo sforzo e l'errore come elementi bio-informatici indispensabili per la plasticità sinaptica.

La dimensione fisico-proprioceettiva ha infine ancorato il modello alla dimensione biologica del corpo del musicista, inteso come asse d'interazione primario con lo strumento. Sotto la guida di esperti dell'area posturologica e fisioterapica (Carbonardi & Refice, 2025), sono stati implementati protocolli innovativi di *neurogliding* (scivolamento neurodinamico), mirati a prevenire le patologie neuro-compressive e muscolo-scheletriche da sovraccarico funzionale tipiche delle diverse famiglie strumentali (come ad esempio tendiniti, sindrome del tunnel carpale, cervicalgie).

Questi esercizi di mobilitazione e scarico sono stati integrati da laboratori intensivi di respirazione diaframmatica e da sessioni di *Hatha Yoga* focalizzate sul rinforzo del *core* (il baricentro fisico) e sul controllo proprioceettivo dello spazio scenico. L'efficacia di questa triplice architettura si è arricchita di esperienze di catarsi non convenzionali, come i laboratori di meditazione sonora e l'esplorazione timbrico-sensoriale tramite handpan (Capodiferro, 2025), e si è rispecchiata in analisi di casi reali ad altissima pressione professionale, come lo studio condotto sui musicisti della *Propaganda Orchestra* (Sullo, 2025), dimostrando come la stabilità psicofisica costituisca la preconditione per lo sviluppo di competenze spendibili nel mercato del lavoro contemporaneo.

15.4. Replicabilità del modello, sostenibilità e scalabilità tecnologica

Uno degli elementi di maggiore valore scientifico del modello MoSS←uM risiede nei suoi requisiti intrinseci di trasferibilità istituzionale, scalabilità e sostenibilità economica. Il framework non è stato progettato come un'esperienza pilota isolata o legata unicamente alle specificità del Conservatorio di Frosinone quanto invece come un'impalcatura metodologica aperta, flessibile e pronta per essere esportata e implementata in qualsiasi istituzione del comparto AFAM nazionale. La replicabilità sistematica del modello è garantita da due fattori strategici:

1. La standardizzazione dei protocolli modulari: ciascun intervento (clinico, cognitivo e corporeo) è stato codificato in moduli didattici e operativi dettagliati, corredati da schede di monitoraggio, linee guida per i conduttori e tempistiche d'azione. Questa categorizzazione permette di inserire i laboratori MoSS←uM all'interno dei piani di studio formali dei Conservatori (a mero titolo di esempio come crediti formativi nelle materie affini o a scelta degli studenti e delle studentesse), garantendo l'omogeneità dei contenuti somministrati e l'indipendenza dai singoli operatori.
2. L'infrastruttura digitale nativa (Hub MoSS←uM): il supporto tecnologico del progetto è rappresentato da un hub digitale dedicato, sviluppato su un sottodominio istituzionale sicuro. Questa piattaforma svolge una duplice funzione critica: da un lato funge da motore per la somministrazione, la raccolta e la pulizia statistica automatizzata dei dati psicometrici su scala nazionale (generando dataset puliti in formato CSV pronti per l'analisi statistica multivariata, come i dati del campione di 396 rispondenti elaborati da Berti, Diroma, Santoboni e Schietroma); dall'altro si configura come un portale di welfare aperto e scalabile. L'infrastruttura web è progettata per ospitare moduli di auto-valutazione protetti da crittografia, repository di materiali multimediali per il *mental training* e canali di prenotazione per gli sportelli di counseling, rendendo il servizio accessibile in modalità ibrida (in presenza e online) e riducendo drasticamente i costi di gestione amministrativa.

15.5. Sviluppi prospettici e linee di ricerca: verso l'istituzionalizzazione di un modello sistemico di welfare studentesco

Il percorso di validazione del modello MoSS←uM, coronato dalla presentazione ufficiale e dal riconoscimento istituzionale avvenuto presso la Camera dei Deputati il 2 dicembre 2025¹, in occasione di un convegno sull'inclusività, proietta il progetto PRO-BEN verso traiettorie evolutive di lungo periodo, delineando scenari di ricerca e di intervento politico-istituzionale che superano la dimensione temporale del singolo bando ministeriale. Le linee di sviluppo futuro si articolano su tre direttrici macro-strategiche:

1. Stabilizzazione istituzionale ed evoluzione degli spazi di “bene-stare”: la sfida prioritaria consiste nel trasformare le azioni temporanee finanziate dal bando PRO-BEN in strutture permanenti e organiche all'interno della pianta istituzionale del Conservatorio. Ciò richiede la contrattualizzazione stabile di figure specialistiche (psicologi della performance, posturologi) e la codifica definitiva delle *Breakout Areas*: spazi fisici permanentemente sottratti alla logica della produzione e della competizione oraria, concepiti e arredati per favorire il rilassamento, la decompressione emotiva e la pratica autonoma delle tecniche di regolazione propriocettiva apprese nei laboratori.
2. Costituzione di un network nazionale e benchmarking AFAM: capitalizzando la scalabilità dell'hub digitale MoSS←uM, la ricerca futura mira alla creazione di un consorzio di Conservatori e Accademie partner a livello nazionale. L'estensione della survey a un campione multicentrico permetterà di alimentare il primo Osservatorio Permanente sul Benessere dello Studente AFAM, standardizzando gli indicatori di vulnerabilità psicofisica e fornendo al Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) dati epidemiologici rigorosi per la definizione delle linee guida del welfare studentesco nazionale.
3. Monitoraggio longitudinale e oggettivazione biofisiologica tramite biofeedback: sotto il profilo prettamente scientifico e sperimentale, la direzione di ricerca più avanzata prevede l'implementazione di studi longitudinali volti a verificare la tenuta nel tempo dei benefici acquisiti dagli studenti (ad esempio a distanza di uno, tre e cinque anni dall'uscita dal percorso accademico). Inoltre, l'obiettivo è affiancare alle scale di autovalutazione psicometrica (*self-report*) strumenti di misurazione neurofisiologica oggettiva. Attraverso l'utilizzo di strumentazioni non invasive di biofeedback (come il monitoraggio della variabilità della frequenza

¹https://www.anda-afam.it/wp-content/uploads/2025/11/Convegno-ANDA_Camera_2025.pdf; <https://webtv.camera.it/evento/29786>.

cardiaca - HRV, la conduttanza cutanea e il dosaggio salivare dei livelli di cortisolo), la ricerca futura si propone di mappare empiricamente le variazioni organiche dello stress durante l'esecuzione musicale, validando con criteri di assoluto rigore clinico l'impatto neurobiologico delle tecniche di *mental training* e scivolamento neurale promosse dal modello MoSS←uM.

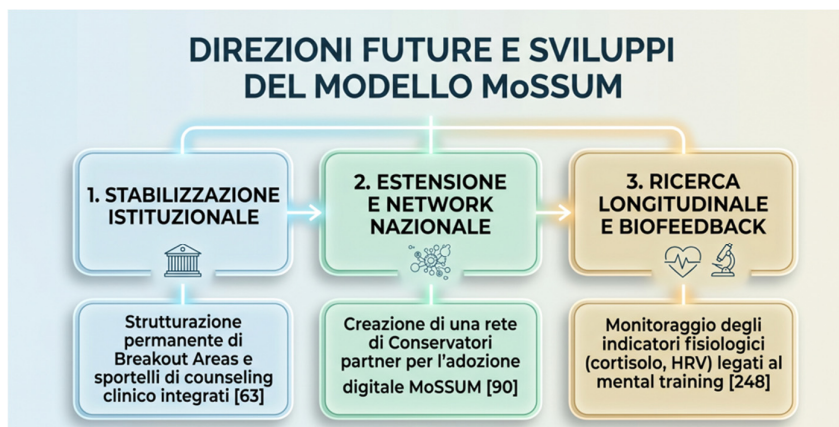


Fig. 5.2 – Le linee di futuro sviluppo del framework sono rappresentate dal consolidamento del modello stesso e dalla capacità istituzionale di realizzare strutture permanenti per la realizzazione delle attività individuate, dalla possibilità di estendere e replicare l'esperienza in una rete di istituzioni partner ed infine dalla prosecuzione della ricerca in senso longitudinale.

15.6. Conclusioni

In conclusione, l'eredità del modello MoSS←uM traccia una strada irreversibile verso la sostenibilità sociale della formazione artistica. Oltre a rispondere a istanze deontologiche di salvaguardia del benessere psicofisico, il modello individua una chiara linea d'azione nel potenziamento sistemico dell'infrastruttura psicologica e somatica dei discenti. Investire sull'infrastruttura emotiva e biologica delle studentesse e degli studenti, potenziandone i costrutti emotivo-comportamentali, rappresenta una strategia su base empirica indispensabile per garantire la libertà espressiva e la sostenibilità della carriera, uno strumento scientificamente supportato per permettere al talento

artistico di fiorire in tutta la sua autentica e duratura libertà espressiva, consentendo alla persona-musicista la piena ed armonica attualizzazione e realizzazione del Sé all'interno della prassi performativa.

Si delineano di seguito le direttrici strategiche per gli sviluppi futuri della ricerca. Al fine di superare i limiti intrinseci al campionamento non probabilistico e incrementare la validità esterna dello studio e la generalizzabilità dei risultati, si prospetta l'adozione di un disegno di campionamento probabilistico stratificato, selezionando i partecipanti in base a specifiche variabili di controllo (es. demografiche, geografiche), mantenendo costante il campione statisticamente rappresentativo della popolazione di riferimento. Per mitigare i bias da desiderabilità sociale e la variabilità interpretativa dei dati self-report, si prospetta la possibilità di integrare approcci multi-metodo efficaci: implementare tecniche di triangolazione dei dati; affiancare ai questionari indicatori oggettivi o misurazioni comportamentali e d'archivio; condurre interviste cognitive preliminari per standardizzare il significato percepito dei singoli item. Infine, per bilanciare la ricchezza applicativa dello strumento con la necessità di confronti rigorosi, si sottoporrà il framework a ulteriori procedure di validazione psicometrica per la definizione di un set di indicatori standardizzati, estendendo il disegno di ricerca in un'ottica longitudinale.

Bibliografia

- Baiocchi, P. (2015). *Gestalt empowerment: Manuale per una rivoluzione culturale*. Safarà Editore.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Kabat-Zinn, J. (2008). *Arriving at your own door: 108 lessons in mindfulness*. Hyperion. Ed. it. *Riprendere i sensi*. Corbaccio.
- Luthans, F., Avey, G. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41–67.
- Neff, K. D. (2011). *Self-compassion: The proven power of being kind to yourself*. William Morrow Paperbacks. Ed. it. *La via della cura: Amarsi nei momenti difficili*. FrancoAngeli.

Postfazione. Educare l'artista, custodire la persona

di *Sabrina Lucilla Barone e Debora Tringali**

Giunti al termine di questo volume, rimane la testimonianza di un percorso fecondo, costruito attraverso attività coordinate, ricerca, ascolto e cura educativa. Rimane anche una domanda che attraversa silenziosamente ogni pagina e ne custodisce il centro più vivo. Che cosa significa formare l'artista preservando l'integrità della persona da cui ogni gesto creativo prende origine?

Il progetto PRO-BEN, nella sua articolazione teorica, empirica e laboratoriale, offre una risposta strutturata che interpella l'Alta Formazione Artistica e Musicale nella sua identità più profonda. La formazione AFAM si configura come un processo di ampio respiro, capace di oltrepassare la trasmissione di abilità tecniche, la misurazione della competenza esecutiva e la preparazione di un esame, di un concerto, di un'audizione. Lo studente e la studentessa musicista vivono un'esperienza formativa ad alta densità esistenziale. Apprendono attraverso il corpo, costruiscono il proprio gesto nel tempo, incontrano l'errore, il giudizio, l'attesa, la fatica, la promessa e il timore della scena. Ogni suono nasce da una trama sottile di processi cognitivi, emotivi, corporei e relazionali.

La tradizione pedagogica ha più volte richiamato l'idea che educare significhi accompagnare la persona verso una presenza più consapevole nel mondo. La formazione riguarda l'intera esistenza del soggetto e chiama in causa la sua capacità di attribuire senso all'esperienza, di attraversare la propria incompiutezza, di trasformare la conoscenza in forma di vita (Bertolini, 2003; Cambi, 2006, 2017). Nei Conservatori questa intuizione acquista una forza peculiare. Il/la musicista interiorizza una postura, un respiro, una soglia

* Sabrina Lucilla Barone e Debora Tringali hanno concepito il contributo dopo una riflessione comune e ne hanno condiviso integralmente la stesura. La postfazione è pertanto attribuita alle due autrici in misura paritaria.

emotiva, una relazione con il tempo, con il pubblico, con l'autorità dell'insegnante e con la propria immagine interiore. La performance diviene esperienza rivelativa, capace di manifestare le abilità di ciascuno e il suo modo di esporsi allo sguardo altrui, di accogliere la vulnerabilità, di trasmutare l'attivazione emotiva in energia espressiva.

Il benessere si rivela una condizione intrinseca alla crescita artistica. Esso indica la possibilità di sviluppare risorse interiori, capacità regolative, fiducia, resilienza, consapevolezza corporea e senso di appartenenza. La ricerca documentata nel volume mostra come l'esperienza dello studente e della studentessa AFAM sia attraversata da pressioni specifiche quali esposizione pubblica, timore del giudizio, confronto competitivo, aspettative familiari e istituzionali, solitudine dello studio individuale, rischio di sovraccarico psicofisico. Quando questi elementi vengono accolti e interpretati entro una prospettiva educativa, diventano materia viva di crescita, maturazione e consapevolezza.

Il merito del percorso PRO-BEN risiede nella capacità di fare emergere i vissuti profondi degli studenti attraverso una mappatura accurata delle loro esperienze. L'ansia da prestazione, la fatica corporea, la difficoltà di elaborare l'errore, il bisogno di riconoscimento e di appartenenza sono indicatori di una condizione formativa che richiede categorie interpretative aggiornate e dispositivi di intervento coerenti. La survey, i laboratori, le pratiche di *mindfulness* e *self-compassion*, il mental training, la consapevolezza corporea e la gestione emotiva compongono un disegno unitario. L'esperienza studentesca viene ascoltata, riconosciuta e trasformata in conoscenza, orientamento e azione istituzionale.

La centralità del corpo costituisce uno dei nuclei più intensi del volume. Il corpo dei musicisti è il luogo originario dell'apprendimento, il campo sensibile dove percezione, emozione, memoria e gesto si organizzano. Le prospettive dell'*embodied cognition* consentono di comprendere che il sapere prende forma nella corporeità vissuta, nella postura, nel movimento e nell'azione situata (Gómez Paloma, 2013). Tale prospettiva dialoga con la fenomenologia del corpo vissuto, secondo cui il soggetto abita il mondo attraverso la propria corporeità e costruisce esperienza a partire dalla sua presenza incarnata (Merleau-Ponty, 1945/2003). Per il musicista questa evidenza appartiene alla vita quotidiana. Un respiro contratto modifica il fraseggio, una tensione muscolare altera il timbro, una postura difensiva restringe la proiezione sonora, un'emozione non elaborata condiziona la fluidità del gesto.

Educare il corpo significa educare la persona nella sua interezza. Significa offrire ai discenti strumenti per sentire prima di correggere, osservare prima di giudicare, riconoscere i segnali della fatica e trasformare la cura di sé in competenza professionale. Un corpo ascoltato diventa corpo espressivo. Un

gesto consapevole si fa linguaggio. Una presenza incarnata sostiene l'intensità del palcoscenico e protegge l'artista dalle patologie da sovraccarico, fisiche e psicologiche, che troppo spesso incidono sulle carriere musicali e ne feriscono la continuità.

Accanto al corpo, il volume restituisce il valore formativo del tempo. La formazione musicale richiede esercizio, ripetizione, attesa e sedimentazione. Vive di una temporalità distesa, spesso attraversata dalla pressione contemporanea della prestazione immediata, dei risultati rapidi, degli esami, dei concorsi, delle selezioni, degli standard di eccellenza. La maturazione artistica autentica esige un tempo capace di accogliere l'errore, rielaborare l'insuccesso, trasformare la critica in apprendimento. La cura educativa crea le condizioni affinché il soggetto possa pensare, scegliere, orientarsi e dare forma alla propria esperienza (Mortari, 2015). Essa restituisce profondità al percorso e lo rende abitabile.

Il passaggio dal mindset al capitale psicologico rappresenta uno dei contributi teoricamente più rilevanti di questo lavoro. La convinzione che le proprie competenze possano crescere, secondo la prospettiva del *growth mindset*, trova sostegno in risorse interiori quali autoefficacia, speranza, ottimismo realistico, resilienza e autoregolazione emotiva (Dweck, 2006; Luthans, Youssef, & Avolio, 2007). I dati della survey mostrano uno scarto particolarmente significativo. Gli studenti e le studentesse AFAM tendono a riconoscere la propria efficacia funzionale e, al tempo stesso, faticano a rappresentarsi come persone di successo. La distanza tra competenza percepita e identità positiva di sé segnala il punto in cui l'intervento educativo diventa più urgente. Proprio lì l'eccellenza tecnica chiede di essere accompagnata da una cura più profonda della soggettività.

Il modello MoSS←uM esprime questa visione nella forma di un'infrastruttura formativa preventiva. La prevenzione implica una responsabilità istituzionale condivisa. Il Conservatorio costruisce condizioni strutturali affinché il disagio trovi ascolto precoce, orientamento e possibilità di trasformazione. La salute psicofisica appartiene alla qualità artistica come sua radice invisibile. Da essa possono nascere voce, suono, gesto, presenza e libertà interpretativa. Questo orientamento investe in modo diretto la relazione educativa. La lezione individuale, la correzione del gesto, l'ascolto ravvicinato e il giudizio sull'esecuzione incidono profondamente sull'identità artistica in formazione. La ricerca mostra che una quota significativa di studenti vive la valutazione accademica come giudizio sull'intera persona. Il fallimento di un'esecuzione rischia così di essere assimilato a un fallimento esistenziale. Trasformare questa percezione, orientando l'errore da minaccia

identitaria a dato informativo prezioso, richiede docenti capaci di unire padronanza disciplinare e autentica competenza pedagogica. Occorre saper leggere la persona che, attraverso lo strumento, cerca la propria voce.

Il volume invita a ridefinire l'eccellenza. Essa prende forma come piechezza formativa, come capacità di integrare tecnica e sensibilità, rigore ed emozione, disciplina e libertà interpretativa, dentro un soggetto che conserva la propria integrità nel tempo. Un musicista formato secondo questa prospettiva esegue con maggiore qualità, sostiene la propria vocazione nel lungo periodo, costruisce un rapporto generativo con la scena e consegna agli allievi futuri un modello professionale in cui cura di sé e cura dell'arte si richiamano reciprocamente.

La dimensione istituzionale di PRO-BEN appare irrinunciabile. L'esperienza del Conservatorio "L. Refice" dimostra che il benessere studentesco può diventare oggetto di progettazione sistematica, ricerca rigorosa e modellizzazione trasferibile. Il passaggio da iniziativa locale a infrastruttura scalabile rappresenta uno degli esiti più promettenti del lavoro. Le prospettive future delineate nel volume, dalla stabilizzazione delle *Breakout Areas* alla costruzione di reti nazionali, fino al monitoraggio longitudinale con biofeedback neurofisiologico, tracciano la possibilità di trasformare un progetto in cultura istituzionale diffusa. Una cultura capace di incidere sulle pratiche, sugli ambienti, sulle relazioni e sulle rappresentazioni condivise del talento.

Resta aperta una domanda essenziale. Quanto il sistema AFAM è pronto ad assumere pienamente questo passaggio? Cambiare il modo in cui un'istituzione pensa se stessa richiede più di un bando, più di un modello validato, più di un riconoscimento formale. Richiede che docenti, direttori, studenti e famiglie rielaborino i propri costrutti impliciti sul talento, sul sacrificio, sul corpo giovane in formazione, sull'idea stessa di eccellenza. Le resistenze che accompagnano ogni trasformazione culturale chiedono comprensione, attraversamento e paziente rielaborazione. Il progetto PRO-BEN ha aperto questa soglia con rigore e con cura. Il suo sviluppo appartiene ora alla comunità che sceglierà di proseguirlo.

La musica nasce da un soggetto integro. Richiede tecnica, disciplina, rigore, studio, ascolto, presenza, respiro, relazione e tempo. Educare l'artista significa custodire la persona nella sua totalità durante il percorso formativo, accompagnare gli studenti a diventare più competenti e più presenti a se stessi, fare del Conservatorio un luogo in cui l'eccellenza diventi una forma alta di maturazione umana. Il benessere costituisce il fondamento silenzioso della formazione musicale, la trama profonda, il respiro da cui ogni suono può finalmente nascere.

Bibliografia

- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Raffaello Cortina.
- Cambi, F. (2006). *Le pedagogie del Novecento*. Laterza.
- Cambi, F. (2017). *La cura di sé come processo formativo*. Laterza.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Gómez Paloma, F. (2013). *Embodied cognitive science: Atti incarnati della didattica*. Nuova Cultura.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Bompiani. (Opera originale pubblicata nel 1945).
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.

Ultimi volumi pubblicati:

FONDAZIONE ONDA, *Verso un'equità di genere nella salute e nella ricerca*. Libro bianco 2023 (E-book).

ACTIONAID ITALIA, *Qualità della democrazia*. Spazi civici e partecipazione. Rapporto 2023 (E-book).

CENTRO STUDI SUL TERRITORIO "LELIO PAGANI", *A partire da quel che resta*. Il disastro del Gleno tra storia e paesaggio, memoria e futuro (1923-2023) (E-book).

MARCO GUICCIARDI, SARA CONGIU (a cura di), *Traiettorie locali e globali per costruire salute*. XIV Congresso Nazionale Società Italiana di Psicologia della Salute, Cagliari, 25-27 maggio 2023. Libro degli atti (E-book).

MARCELLO RAVVEDUTO (a cura di), *Le mafie nell'era digitale*. Rappresentazione e immaginario della criminalità organizzata, da Wikipedia ai social media (E-book).

MAURA MARCHEGIANI, STEFANIA TUSINI (a cura di), *Frontiere differenze migrazioni*. Uno sguardo interdisciplinare (E-book).

ALESSANDRO ROVETTA, *Rinascimento a Ponte in Valtellina*. Un palazzo e un ciclo di affreschi in cerca di autore (E-book).

RITA PEZZOLA, *Tracce minime*. Le radici del Medioevo nel territorio di Sondrio (E-book).

STANISLAW KLOSOWSKI, *Architetti e costruttori di Piuro nella Polonia del XVI e XVII secolo* (E-book).

ALESSANDRO ROVETTA, RITA PEZZOLA (a cura di), *San Colombano di Postalesio*. Il volto lieto del medioevo valtellinese (E-book).

RENATO FERLINGHETTI (a cura di), *Valmalenco*. La trama sottile del paesaggio: paesaggi minimi, invarianti strutturali e radici culturali della valle (E-book).

MATTEO COLLEONI, MONICA BERNARDI (a cura di), *Le sfide della ripresa turistica*. Esperti e operatori del settore a confronto (E-book).

CAMILLO GALLUCCIO, AMIR ZUCCALÀ (a cura di), *Pensare la sordità*. Tra dimensione scientifica e promozione sociale. Contributi dalla 3a Conferenza Nazionale sulla Sordità (E-book).

PAOLO DEVINGO (a cura di), *Le radici della terra*. Le miniere orobiche valtellinesi da risorsa economica a patrimonio culturale delle comunità tra medioevo ed età contemporanea (E-book).

ANITA CADAVID (a cura di), *Body and Meaning*. An interdisciplinary approach to the semantics of the Human Body (E-book).

ALESSANDRO ROVETTA (a cura di), *Frammenti di identità*. La chiesa di San Bernardo di Faedo (E-book).

EDOARDO COLONNA DI PALIANO, STEFANO LUCARELLI, RICCARDO RAO, *Riabitare le corti di Polaggia*. Studi e prefigurazioni strategiche per la rigenerazione delle contrade medievali in Valtellina (E-book).

FORUM ANIA CONSUMATORI, CENSIS, *Gli scenari del welfare*. Il welfare oltre la pandemia (E-book).

GIULIA CAVRINI, MONICA PARRICCHI, DORIS KOFLER, MICHELE CAGOL (a cura di), *Per tutta la vita*. Pedagogia come progetto umano (E-book).

CHRISTIAN RUGGIERO (a cura di), *Il virus nell'informazione*. I telegiornali italiani nell'anno della pandemia (E-book).

PASQUALE COLONNA, NICOLA BERLOCO, PAOLO INTINI, VITTORIO RANIERI, *Manuale per i Progetti di Adeguamento alla Sicurezza Stradale Sostenibile* (E-book).

ACTIONAID ITALIA, *Qualità della democrazia*. Spazi civici e partecipazione (E-book).

GIOVANNA VICARELLI, GUIDO GIARELLI (a cura di), *Libro Bianco Il Servizio Sanitario Nazionale e la pandemia da Covid-19*. Problemi e proposte (E-book).

PASQUALE COLONNA, NICOLA BERLOCO, PAOLO INTINI, VITTORIO RANIERI, *Road Safety*. Technical solutions to a behavioural and technological problem with a scientific approach (E-book).

MONIA GIOVANNETTI, NAZZARENA ZORZELLA (a cura di), *Ius migrandi*. Trent'anni di politiche e legislazione sull'immigrazione in Italia (E-book).

ANTONELLA SAPIO, *Il welfare civile: assetto teorico e prassi metodologica*. Report del programma di ricerca sperimentale «Progetto WelComE» (E-book).

PIERO DEMETRIO FALORSI, PATRIZIA FALZETTI, ROBERTO RICCI, *Le metodologie di campionamento e scomposizione della devianza nelle rilevazioni nazionali dell'INVALSI*. Le rilevazioni degli apprendimenti A.S. 2018-2019 (E-book).

ALESSANDRA GASPARRONI, THEA ROSSI (a cura di), *Viaggiando per le Americhe*. Percorsi tra realtà e futuri immaginati (E-book).

ADI CAGLIARI, ADI SASSARI - ASSOCIAZIONE DOTTORANDI E DOTTORI DI RICERCA ITALIANI, *Ricerca in vetrina 2018*. Ricerca è democrazia. Il ruolo dell'attività scientifica nella costruzione di un futuro equo e sostenibile (E-book).

CENSIS, *Il valore sociale dell'ospedalità privata nella sanità pluralista* (E-book).

MICHELA GNALDI, BENEDETTO PONTI (a cura di), *Misurare la corruzione oggi*. Obiettivi, metodi, esperienze (E-book).

PATRIZIA FALZETTI (a cura di), *I dati Invalsi: uno strumento per la ricerca* (E-book).

LAURA PALMERIO (a cura di), *Ocse Pisa 2012*. Contributi di approfondimento (E-book).

Questo LIBRO



ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:

www.francoangeli.it/opinione



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184164

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184164

Come accompagnare la crescita di chi studia musica coniugando eccellenza artistica, equilibrio psicofisico e consapevolezza di sé? Quali strumenti possono offrire le istituzioni per affrontare l'ansia da performance, il timore del giudizio e le tensioni corporee ed emotive legate alla pratica musicale?

Questo volume collettaneo assume il benessere come dimensione fondamentale della formazione musicale superiore. Nato dalle attività del Conservatorio "Licio Refice" di Frosinone nell'ambito del progetto SUPPORT, il testo mette in dialogo pedagogia, psicologia, neuroscienze e pratiche artistiche, intrecciando riflessione teorica, ricerca sul campo ed esperienze laboratoriali.

I saggi esplorano temi chiave come la regolazione emotiva, la mindfulness, la self-compassion, il mental training e la cura del corpo. L'indagine sui vissuti restituisce un quadro dei bisogni, delle pressioni e delle risorse che caratterizzano i percorsi musicali. Da qui si sviluppa la proposta del modello MoSS-uM, una cornice integrata di prevenzione e sostegno alla crescita personale e professionale. Il modello riconsidera la qualità della formazione e promuove una responsabilità condivisa per la tutela dei talenti.

Luigia Berti è docente di I fascia di Pedagogia musicale presso il Conservatorio "L. Refice" di Frosinone.

Antonella Coppi è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università IUL, Firenze.

Riccardo Santoboni è docente I fascia di Composizione presso il Conservatorio "L. Refice" di Frosinone.

Sara Schietroma è psicologa e psicoterapeuta analista transazionale e docente stabilizzata di Psicologia sociale e Metodologia della programmazione psicosociale presso l'Università Pontificia Salesiana.

Il volume è stato realizzato con il finanziamento del Ministero dell'Università e della Ricerca nell'ambito dell'avviso PRO-BEN.

Conservatorio di Musica "Licio Refice" di Frosinone
Viale Michelangelo, 23 – 03100 Frosinone
Tel. 0775 840060 – www.conservatoriofrosinone.it



FrancoAngeli
La passione per le conoscenze