

A cura di
NATASCIA MATTUCCI

BEN-ESSERE IN ACCADEMIA

Equilibrio emotivo e qualità della vita



TRAIETT^ORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli 



TRAJETTORIE INCLUSIVE

COLLANA DIRETTA DA
**CATIA GIACONI, NOEMI DEL BIANCO
SIMONE APARECIDA CAPELLINI**

La collana “Traiettorie Inclusive” vuole dare voce alle diverse proposte di ricerca che si articolano intorno ai paradigmi dell’inclusione e della personalizzazione, per approfondire i temi relativi alle disabilità, ai Bisogni Educativi Speciali, alle forme di disagio e di devianza. Si ritiene, infatti, che inclusione e personalizzazione reifichino una prospettiva efficace per affrontare la complessa situazione socio-culturale attuale, garantendo un dialogo tra le diversità.

I contesti in cui tale tematica è declinata sono quelli della scuola, dell’università e del mondo del lavoro. Contemporaneamente sono esplorati i vari domini della qualità della vita prendendo in esame anche le problematiche connesse con la vita familiare, con le dinamiche affettive e con il tempo libero. Una particolare attenzione inoltre sarà rivolta alle comunità educative e alle esperienze che stanno tracciando nuove piste nell’ottica dell’inclusione sociale e della qualità della vita.

La collana presenta due tipologie di testi. Gli “*Approfondimenti*” permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale.

I “*Quaderni Operativi*”, invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.

La collana si rivolge a tutti i professionisti che, a diversi livelli, si occupano di processi inclusivi e formativi.

DIREZIONE

Catia Giaconi (Università di Macerata)

Noemi Del Bianco (Università di Macerata)

Simone Aparecida Capellini (Università San Paolo Brasile)

COMITATO SCIENTIFICO

Paola Aiello (Università di Salerno)

Gianluca Amatori (Università Europea, Roma)

Fabio Bocci (Università Roma3)

Lucia Borsini (Università della Campania Luigi Vanvitelli)

Elena Bortolotti (Università di Trieste)

Gerard Buckley (Rochester Institute of Technology)

Roberta Caldin (Università di Bologna)

Aldo Caldarelli (Università Niccolò Cusano)

Lucio Cottini (Università di Udine)

Ilaria D'Angelo (Università di Macerata)

Filippo Dettori (Università di Sassari)

Donatella Fantozzi (Università di Pisa)

Daniele Fedeli (Università di Udine)

Laura Fedeli (Università di Macerata)

Andrea Fiorucci (Università del Salento)

Cristina Gaggioli (Università per Stranieri di Perugia)

Amanda Kraus (University of Arizona)

Elena Malaguti (Università di Bologna)

Gabrielle E. Miller (University of Arizona)

Linda A. Myers (Johns Hopkins University)

Pasquale Moliterni (Università di Roma-Foro Italico)

Annalisa Morganti (Università di Perugia)

Salvatore Patera (Università degli Studi Internazionali di Roma)

Valentina Pennazio (Università di Genova)

Loredana Perla (Università di Bari)

Vanessa M. Perry (University of Arizona)

Maria Beatriz Rodrigues (Università Porto Alegre, Brasile)

Francesco Paolo Romeo (Università e-Campus)

Piergiuseppe Rossi (già Università di Macerata)

Tommaso Santilli (Università di Macerata)

Karrie A. Shogren (University of Kansas)

Maurizio Sibilio (Università di Salerno)

Arianna Taddei (Università di Macerata)

Andrea Traverso (Università di Genova)

Tamara Zappaterra (Università di Ferrara)

Antioco Luigi Zurru (Università di Cagliari)

Ogni volume è sottoposto a referaggio "doppio cieco".

A cura di
NATASCIA MATTUCCI

BEN-ESSERE IN ACCADEMIA

Equilibrio emotivo e qualità della vita



TRAJETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli 

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835192039

Il volume è stato realizzato con il finanziamento del Ministero dell'Università e della Ricerca nell'ambito dell'avviso PROBEN D.D. n. 1159 del 25 luglio 2023.

Isbn e-book Open Access: 9788835192039

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)

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

1. Il benessere della comunità studentesca tra ricerca e impatto sociale di <i>Natascia Mattucci</i>	pag.	7
2. Il benessere psicologico: prospettive teoriche e contributi di psicologia sociale di <i>Alessandra Fermani</i>	»	13
2.1. Il benessere in Psicologia Sociale: un costrutto multidimensionale	»	13
2.2. Il benessere della comunità studentesca	»	19
2.3. Verso un'agenda di ricerca e intervento	»	23
Bibliografia	»	27
3. Malessere e scomparsa del limite di <i>Natascia Mattucci</i>	»	29
3.1. Benessere e malessere: uno sguardo al presente	»	29
3.2. Digitale, corpo, psiche	»	34
Bibliografia	»	41
4. Ben-essere sotto condizione. Soglie e frizioni dell'inclusione di <i>Nicolò Maria Ingarra</i>	»	42
4.1. Sulla teoria politica dell'inclusione	»	42
4.2. Benessere sotto condizione: la clausola nascosta dell'inclusione	»	45
4.3. L'illusione dell'inclusione?	»	48
4.4. Usi inusuali per il ben-essere	»	50
Bibliografia	»	52

5. Sport e Qualità della Vita: riflessioni e prospettive di analisi nella presa in carico delle persone con disabilità di <i>Chiara Gentilozzi, Ilaria D'Angelo, Catia Giaconi</i>	»	54
5.1. Introduzione	»	54
5.2. La Qualità della Vita come costruito pedagogico	»	55
5.3. Sport e Qualità della Vita: dimensioni sinergiche e orizzonti progettuali	»	56
5.4. Narrazione e professionalità educative nello sport inclusivo	»	59
Bibliografia	»	62
 6. Prospettive psicosociali nel progetto Me.Mo per il benessere studentesco di <i>Manuel Teresi</i>	»	66
6.1. Il benessere psicologico nelle università: sfide e opportunità	»	66
6.2. Me.Mo – Menti in Movimento: un approccio innovativo alla promozione del benessere	»	68
6.3. Comunità, gruppi e identità sociale: costruire legami e capitale sociale	»	71
6.4. Conclusioni	»	73
Bibliografia		75
 7. Ripensare l'università per il benessere: il contributo del progetto Pro-ben di <i>Alessio Panaggio</i>	»	78
7.1. Ripensare il benessere con il lessico della vulnerabilità	»	78
7.2. Benessere, vulnerabilità dei contesti e l'apparire	»	82
7.3. Il progetto Menti in Movimento Pro-ben	»	87
Bibliografia	»	91

1. Il benessere della comunità studentesca tra ricerca e impatto sociale

di *Natascia Mattucci*

Questo volume è l'esito di un progetto di ricerca dedicato alla promozione del benessere psicofisico, al contrasto ai fenomeni di disagio psicologico ed emotivo e alla prevenzione delle dipendenze patologiche della popolazione studentesca nelle università. La sigla Pro-ben sintetizza l'iniziativa ministeriale destinata a garantire una piena attuazione dei percorsi di inclusione e crescita della popolazione studentesca attraverso il potenziamento di attività di ricerca sul fenomeno del disagio psicologico e l'introduzione di soluzioni e strumenti utili a contrastare il malessere ed eventuali dipendenze. È nell'ambito di queste politiche che si inserisce il progetto Probe-ben Me.Mo, dedicato alla mentalizzazione, promosso da un network universitario che coinvolge l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, l'Università degli Studi di Perugia, l'Università degli Studi dell'Aquila, l'Università degli Studi di Macerata, l'Università Politecnica delle Marche, l'Università degli Studi di Camerino, l'Università degli Studi di Teramo, il Conservatorio statale di Musica Alfredo Casella L'Aquila, il Conservatorio Rossini di Pesaro e l'Università per Stranieri di Siena. Al centro delle attività di ricerca e impatto sociale che hanno coinvolto migliaia di studenti il gruppo di ricerca inter-ateneo ha deciso di porre la mentalizzazione – l'acronimo Me.Mo indica le menti in movimento – intesa sia come capacità di interpretare il proprio e l'altrui comportamento in base a stati mentali quali desideri, emozioni e pensieri, sia come attitudine a riflettere sulla propria esperienza corporea in connessione con le attività della mente.

Il progetto si è concentrato sull'analisi delle condizioni di benessere psicofisico e disagio psicologico nella popolazione studentesca universitaria coinvolta mediante l'individuazione dei fattori di rischio. L'intento è quello di rafforzare e/o integrare i servizi psicologici universitari con interventi finalizzati allo sviluppo di abilità sociali, comunicative e del benessere fisico. Accanto alla messa a punto di una survey che ha fornito gli elementi analitici indispensabili a un quadro dettagliato della situazione, somministrata nella prima parte del progetto, la ricerca si è estesa altresì ad aspetti disseminativi e di impatto sociale sul ruolo della salute e del benessere mente-corpo. Aspetti che hanno portato a moltiplicare iniziative di carattere sportivo, anche di natura socio-ricreativa, per sottolineare l'importanza dell'ascolto di sé stessi.

L'unità di ricerca dell'Università di Macerata ha deciso di raccogliere in forma collettanea gli esiti di questo primo anno di ricerca offrendo uno spaccato interdisciplinare dei nodi che attraversano la questione del benessere psicofisico della comunità studentesca. Negli ultimi anni, i servizi di consulenza psicologica si sono diffusi in ogni università offrendo supporto gratuito per fare fronte a crescenti malesseri. L'università di Macerata li ha sperimentati in occasione del bisogno di supporto manifestatosi a seguito del sisma del 2016 che ha colpito il centro Italia per poi strutturarli negli anni successivi in forma di benessere integrato. Accanto alle politiche di welfare accademico, rafforzate dalle attività progettuali in corso, il gruppo di ricerca in questa sede ha provato a sviluppare riflessioni sullo sfondo in cui si colloca il disagio studentesco e, con buona probabilità, il malessere di ogni persona in anni incerti come quelli post pandemici e di moltiplicazione di crisi ed emergenze. È in questa cornice che il tema dello star bene si è intrecciato alla salute collettiva, alle trasformazioni prodotte in un fazzoletto di anni dalla rivoluzione digitale, alla vulnerabilità degli ambienti opposta alla fragilità dei singoli.

In un prezioso volume intitolato *Insegnare il pensiero critico*, la scrittrice e attivista bell hooks ha sottolineato – con il pragmatismo acquisito dalle pratiche – che la mancanza di autostima può fungere da barriera all'apprendimento di una classe. In questa prospettiva, la necessità di assistere gli studenti nella loro crescita psicologica diviene un arricchimento del mestiere di insegnante, con il supporto di servizi professionali di welfare, come quelli promossi attraverso il

progetto Pro-ben. Il corpo docente promuove una sana autostima negli studenti, ricorda hooks, mostrando un adeguato apprezzamento e consapevolezza del loro potenziale, richiamando l'attenzione sui punti di forza posseduti e sul tesoro immaginativo che possono esplorare attraverso lo sviluppo del pensiero critico.

Entro questa cornice teorica e pratica i saggi ospitati in questo volume rappresentano una riflessione interdisciplinare non solo su come si sta negli spazi di studio, ricerca, lavoro come quelli universitari, ma anche sul perché si assiste a una trasformazione dello stare insieme i cui segni maggiormente evidenti si avvertono in una dimensione psico-fisica più esposta. L'intreccio tra metodologie empiriche proprie della psicologia sociale e della pedagogia con quelle speculative di ambito più filosofico ha consentito al gruppo di lavoro di legare la ricerca di base a quella applicata in un circolo fecondo che permette di tenere insieme la vulnerabilità dei giovani adulti nei luoghi di alta formazione con la domanda sugli effetti vulneranti di strutture e contesti profondamente trasformati dalla digitalizzazione delle esistenze post pandemica. È il nesso tra questa doppia analisi che ha portato le riflessioni progettuali a insistere su una ritessitura di forme di relazione attraverso occasioni di socialità come quelle offerte da attività sportive praticate in forma ricreativa. Riflessioni che non si limitano a una descrizione di quanto emerso dal lavoro con la componente studente e dottorale, ma collocano il benessere dei singoli entro cerchie più ampie col fine di fornire indicazioni per una policy universitaria capace di riarticolare servizi e attività.

I primi contributi, seppur con metodologie differenti, offrono uno sfondo ai significati plurimi che la parola benessere chiama in causa quando inserita negli spazi di vita dei giovani adulti. Il saggio di Alessandra Fermani ci guida in un viaggio attraverso il significato del benessere, intrecciando filosofia antica e psicologia contemporanea. Dalle radici aristoteliche dell'*eudaimonia* fino alla psicologia positiva di Seligman, l'autrice mostra come la felicità non sia semplice assenza di dolore ma un processo di equilibrio fra sé e il mondo. Fermani intreccia teoria e vita reale, raccontando come il contesto sociale, le relazioni e la qualità della comunità universitaria incidano sulla salute mentale degli studenti. Le statistiche più recenti rivelano un disagio diffuso, ma anche una crescente consapevolezza. Ne emerge una visione coraggiosa: il benessere non è un privilegio individua-

le, ma un diritto collettivo, da coltivare con politiche inclusive, spazi di ascolto e una cultura universitaria più empatica e solidale.

Con un'attenzione alle trasformazioni attuabili dalla politica, il primo saggio muove da un tentativo di inserire la questione del benessere degli studenti entro la più vasta riflessione sul benessere organizzativo e sulle politiche di welfare adottate da comunità complesse come quelle universitarie. Lo spostamento dello sguardo alla struttura la conduce al lessico del management neoliberale che ha permeato ambienti di lavoro e studio come quello universitario e che ha portato a studi sia filosofici sia di psicopatologia del lavoro su malesseri diffusi. L'attenzione si concentra sul rapporto tra psiche, corpo e digitale per approdare alla dimensione tossica e asfittica di ambienti che rischiano di consolidare tendenza alla solitudine e rischio di dipendenze. Il tema centrale della sua riflessione rimane la destrutturazione sociale prodotta dalla tecnologizzazione delle vite visibile ormai in ogni istante dell'esistenza. È un esempio di come la maggiore esposizione avvertita dai giovani adulti si iscriva altresì in una profonda metamorfosi dei rapporti e della prospettiva sul futuro prodotta dalla svolta tecno-informativa.

Il terzo e quarto contributo offrono uno spaccato sul rapporto tra benessere e inclusione, senza nascondere l'uso problematico di lemmi troppo abusati nelle politiche pubbliche. In questo volume, tuttavia, l'attenzione è rivolta principalmente alle comunità di pratiche che negli ultimi hanno fatto dello sport uno spazio per interrogare dall'interno le barriere dell'abilismo. Nicolò Maria Ingarrà affronta il tema dell'inclusione con uno sguardo critico. Tenta di mettere in discussione la retorica di un'inclusione senza attriti, mostrando come dietro le parole di accoglienza si nascondano spesso meccanismi silenziosi di esclusione. Le istituzioni – argomenta – amano mostrarsi inclusive, ma solo a condizione che chi entra non disturbi l'ordine stabilito. Muovendosi tra diverse voci provenienti dagli studi di genere, l'autore sottolinea il prezzo del silenzio che si deve pagare per essere accettati. L'inclusione rischia di diventare così un patto tacito che addomestica la differenza e trasforma il benessere in un dovere morale. Ma proprio da questa tensione nascono possibilità di cambiamento: il ben-essere non è un luogo tranquillo, bensì un continuo esercizio di confronto, vulnerabilità e trasformazione reciproca. Solo attraversando il conflitto possiamo costruire spazi davvero abitabili.

Nel loro scritto a tre voci, Chiara Gentilozzi, Ilaria D'Angelo e Catia Giaconi si concentrano sul ruolo che lo sport ha assunto nei più recenti studi di pedagogia speciale in termini di esperienza formativa, costruzione identitaria e promozione della qualità della vita. Muovendo da una presa di distanza dall'atteggiamento medicalizzante e assistenzialistico che ha lungamente chiuso le esistenze delle persone con disabilità entro confini rigidi, l'attività sportiva si è rivelata come una delle attività di autodeterminazione più feconde nella prospettiva di coscienza di sé. Attraverso il movimento e la formazione di figure professionali inclusive, la persona con disabilità si riappropria del proprio corpo come spazio di possibilità, ribaltando rappresentazioni sociali spesso stigmatizzanti. L'esperienza motoria può rappresentare un terreno di autoespressione e di libertà, in cui si apprende a sentirsi a casa nel mondo con fiducia e competenza.

Gli ultimi due contributi ospitati nel volume si concentrano sul rapporto tra il progetto Pro-ben Me.Mo, nei suoi profili squisitamente scientifici e di impatto sociale, e le trasformazioni in atto all'interno delle comunità universitarie. Si tratta di una riflessione che tiene insieme le prospettive più sociali della psicologia con uno sguardo teorico politico. Il contributo di Manuel Teresi porta il discorso sul terreno concreto della vita universitaria. Partendo dal progetto Me.Mo – Menti in Movimento, racconta come le università possano diventare laboratori di salute psicologica. I dati raccolti mostrano studenti spesso fragili, schiacciati da pressioni accademiche e solitudini post-pandemiche. Teresi non si limita alla diagnosi, ma illustra un modello integrato di intervento che unisce counseling, attività fisica e pratiche di mindfulness. Attraverso queste esperienze, l'università diventa uno spazio di cura diffusa, in cui il benessere nasce dal legame e dalla reciprocità. Il saggio restituisce una prospettiva concreta e piena di speranza: il benessere non si insegna, si costruisce insieme, nei piccoli gesti quotidiani che rendono una comunità più umana.

Alessio Panaggio, in conclusione, riporta il discorso sul piano politico. Il suo saggio invita a ripensare radicalmente l'università come luogo di cura democratica, dove il sapere e la formazione servono prima di tutto a rendere il mondo più abitabile. Il benessere, sostiene, nasce dalla vulnerabilità condivisa: solo riconoscendo la nostra fragilità possiamo costruire relazioni più giuste. Attraverso il progetto Pro-ben, Panaggio immagina un'università che non misura il succes-

so solo in performance, ma nella capacità di far crescere fiducia, solidarietà e senso del comune. Le sue pagine sono un invito a restituire alle istituzioni educative una voce politica e civile: non solo formare professionisti, ma generare comunità consapevoli, in cui prendersi cura dell'altro diventi un atto quotidiano.

In conclusione, questa raccolta di contributi è l'esito di un primo anno di studi, ricerca sul campo e attività con un significativo impatto sociale che hanno cercato di favorire una ritessitura di legami interrotti e/o una costruzione di relazioni affinché l'università possa essere una comunità aperta nel mondo. Le attività di supporto psicologico e di mindfulness, le molte iniziative sportive, in ottica inclusiva e socio-ricreativa, il teatro sociale e spontaneo dedicato alla salute mentale, gli eventi sulla salute e sulla prevenzione, sono alcuni esempi di quel che un progetto di ricerca sul benessere è riuscito ad attivare in un anno di pratiche. Le riflessioni accolte in questo volume sono un primo esito di questa collaborazione interdisciplinare che continuerà a nei prossimi anni a misurarsi sul valore profondo dello star bene con sé stessi e con le persone con le quali studiamo e lavoriamo nella quotidianità. All'interno delle relazioni può svilupparsi quel sentire sociale che la filosofia ha chiamato felicità pubblica e che richiede impegno, apprendimento e ascolto. L'intento di una collettanea interdisciplinare e corale come questa è, come emerge in più saggi, quello di offrire indicazioni per una policy universitaria strutturata che coniughi ricerca, formazione, servizi e terza missione nell'ottica del benessere della comunità e del welfare per attuarla.

2. Il benessere psicologico: prospettive teoriche e contributi di psicologia sociale

di *Alessandra Fermani*

2.1. Il benessere in psicologia sociale: un costrutto multidimensionale

In una società caratterizzata da rapidi cambiamenti e sfide continue, la filosofia greca antica di Aristippo, che identificava il benessere con il piacere con una visione che ha dato origine alla tradizione “edonistica”, e quella di Aristotele, a distanza di millenni ancora offrono preziose intuizioni su come costruire una vita di benessere e significato. L’etica aristotelica, incentrata sulla ricerca della *eudaimonia*, ci guida verso un’esistenza equilibrata e virtuosa, dove la resilienza diventa la chiave per affrontare le avversità e dove la vera felicità non consiste semplicemente in sensazioni piacevoli e non è nemmeno assenza di dolore, ma è un processo di interazione e mutua influenza tra benessere personale e benessere collettivo. Il filosofo greco interpreta l’*eudaimonia* come la tensione verso l’eccellenza, in un processo tale per cui la felicità individuale può realizzarsi solo nell’ambito dello spazio sociale e in cui è ricompreso sia il benessere individuale, sia un percorso di integrazione con il contesto circostante (Rother, 2011).

Lo studio del benessere, dunque, ha sempre rappresentato un interesse centrale per le scienze umane in generale e per la psicologia in particolare, in quanto esso è considerato una condizione di estrema importanza alla quale ogni essere umano aspira (Huta & Waterman, 2014). Il benessere psicofisico è, pertanto, un costrutto da affrontare in modo “ecologico” (Bronfenbrenner, 1979) e rappresenta un po’ la chiave di volta della più ampia condizione che porta al raggiungi-

mento della felicità. Gli antecedenti del benessere sono molteplici e spaziano dalle variabili demografiche e di personalità, alla soddisfazione dei bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazionalità, dal livello di istruzione, alla cultura, dalle variabili economiche, alla percezione di autoefficacia, dall'attività fisica e alla propria salute fisica (du Toit, Thomson & Page, 2022).

Nonostante la rilevanza e la molteplicità dei contesti di vita nei quali il concetto può essere applicato talvolta si è inadeguatamente ricorsi a definizioni formulate in negativo, che tendono a descrivere il benessere come semplice assenza di malessere o di sintomi patologici internalizzati o esternalizzati. Tutto ciò ha fatto evidenziare nella letteratura psicologica delle notevoli difficoltà semantiche e concettuali nel definirlo in maniera oggettiva ed esaustiva.

L'impostazione riduttiva della definizione per esclusione, cioè sul puntare a ciò che non è, ha reso necessario uno spostamento di prospettiva, da una concezione incentrata sulla malattia a una visione più ampia e proattiva della salute. Non a caso, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 1948) ha ridefinito la salute non più come mera assenza di malattia, ma come una condizione che include anche dimensioni di benessere fisico, psichico e sociale.

Un contributo significativo a questa ridefinizione è stato offerto dalla psicologia umanistica. Autori come Maslow (1970) hanno posto l'accento sulle componenti costruttive dell'individuo, sostenendo che il benessere deriva dallo sviluppo delle potenzialità personali e dal processo di autorealizzazione. Questa impostazione ha aperto la strada a prospettive più recenti, come la psicologia positiva, che hanno reso il benessere un oggetto di ricerca sistematica, distinguendo tra dimensioni differenti e proponendo modelli esplicativi sempre più articolati.

All'interno della psicologia positiva, così come anticipato all'inizio facendo riferimento ad Aristippo e Aristotele, il benessere è concettualizzato in due prospettive principali: quella edonica e quella eudaimonica (Huta & Waterman, 2014). La prima si concentra sulla ricerca del piacere e della soddisfazione soggettiva, mentre la seconda sottolinea l'importanza della realizzazione personale e della coerenza tra valori e azioni. Entrambe le prospettive sono state ampiamente investigate e hanno contribuito a costruire un quadro complesso e multidimensionale del benessere.

Un elemento chiave emerso in questo ambito riguarda l'influenza dei fattori sociali sul benessere complessivo. Numerose ricerche, sistematizzate nella metanalisi del gruppo di ricerca di Anton du Toit (2022), hanno evidenziato come il contesto sociale, le relazioni interpersonali e la qualità dei legami comunitari costituiscano variabili fondamentali per il funzionamento positivo dell'individuo. McDowell e Newell (1987) hanno individuato due dimensioni principali del benessere sociale: l'adattamento sociale, che include la soddisfazione per le relazioni e la capacità di ricoprire ruoli sociali, e il sostegno sociale, inteso come disponibilità di persone di fiducia sulle quali contare e che fanno sentire l'individuo amato e valorizzato. La possibilità di ricevere sostegno dipende anche dal possesso di abilità sociali adeguate e, pertanto, il sostegno stesso può essere interpretato sia come antecedente sia come indicatore di benessere sociale.

In questa linea di ricerca si colloca anche il contributo di Keyes (1998), il quale ha sviluppato una teoria articolata del benessere sociale. Secondo l'Autore, il benessere sociale corrisponde alla valutazione che un individuo dà delle proprie condizioni di vita e del proprio funzionamento all'interno della società, articolandolo in cinque dimensioni: integrazione sociale, accettazione sociale, contributo sociale, attualizzazione sociale e coerenza sociale. Questi aspetti consentono di analizzare la qualità dei rapporti con la comunità, il grado di fiducia verso gli altri, la percezione del proprio valore come membro attivo della società e la capacità di riconoscere risorse e potenzialità del contesto sociale.

Accanto a questo modello, il concetto di senso di comunità elaborato da McMillan e Chavis (1986) ha ampliato la comprensione del benessere collettivo. Esso include il senso di appartenenza, l'influenza reciproca, l'integrazione e la soddisfazione dei bisogni, e la connessione emotiva condivisa. Tali componenti permettono di interpretare il benessere non solo come stato individuale, ma come fenomeno relazionale e comunitario. La ricerca empirica, dunque, ha confermato la rilevanza di questi elementi: Keyes (1998) ha dimostrato che le cinque dimensioni del benessere sociale correlano significativamente con la soddisfazione di vita, mentre Prezza e Costantini (1998) hanno evidenziato relazioni analoghe per il senso di comunità rispetto alla soddisfazione di vita, al sostegno sociale percepito e all'autostima.

Nell'interessante e recente metanalisi del team di ricerca di du Toit (2022) vengono presentate, inoltre, definizioni legate alla soddisfazione di vita, intesa come valutazione soggettiva globale, e al benessere soggettivo, che integra dimensioni affettive e cognitive. Secondo gli studiosi, sebbene tali concetti siano distinti, condividono una sostanziale varianza comune.

Esistono anche altre teorie di indubbio interesse. Ad esempio, secondo Cicognani e Zani (1999), il benessere soggettivo comprende tre componenti principali: una cognitiva, rappresentata dalla soddisfazione di vita, e due affettive, costituite dall'affetto piacevole e da quello spiacevole. Esiste poi la teoria del benessere proposta da Bradburn (1969) il quale sostiene che l'equilibrio tra affetti positivi e negativi è l'indicatore fondamentale del benessere soggettivo: quanto più l'affetto positivo prevale su quello negativo, tanto maggiore sarà la percezione soggettiva di benessere.

In estrema sintesi, da un lato, in psicologia, la prospettiva eudonica che poggia sulla filosofia di Aristippo, come anticipato all'inizio, si traduce nel concetto di benessere soggettivo, definito come uno stato di appagamento legato al godimento dei beni e delle esperienze di vita, indipendentemente dal contesto sociale (De Beni & Borella, 2015).

D'altro lato, la prospettiva eudaimonica, inscritta nella filosofia aristotelica, si concentra sul benessere psicologico, inteso come realizzazione personale e ricerca di significato (Huta & Waterman, 2014). Secondo questa visione, il benessere non è un semplice stato da raggiungere, ma un processo continuo di costruzione di significati, da studiare quindi longitudinalmente, in traiettoria, e che si sviluppa quando le attività quotidiane risultano coerenti con i valori profondi della persona. Tale prospettiva sottolinea la dimensione relazionale e collettiva del benessere, che emerge dall'interazione tra individuo e contesto (Delle Fave, Massimini, & Bassi, 2011).

Un ruolo centrale nello sviluppo delle idee sovraesposte è stato ricoperto da Seligman (1990), fondatore proprio della psicologia positiva. La sua teoria della felicità autentica ha sottolineato l'importanza delle risorse individuali, ponendo l'accento sulla capacità degli individui di coltivare la felicità attraverso lo sviluppo delle proprie potenzialità. Successivamente, Seligman (2012) ha ampliato questo modello elaborando la teoria del benessere nota come "Perma", che

comprende cinque dimensioni: emozioni positive, impegno, relazioni positive, significato e realizzazione. Queste componenti non vanno considerate isolatamente, ma come elementi interdipendenti che concorrono alla costruzione di un benessere completo.

Negli ultimi decenni, le prove che un maggiore benessere apporti numerosi benefici per la salute mentale e fisica sono aumentate notevolmente (Viejo, Gómez-López & Ortega-Ruiz, 2018). Spesso si sente parlare di benessere in riferimento a contesti differenti: psicofisico, sociale, umano, economico, ma anche legato al luogo di lavoro e alle organizzazioni.

Alcuni studi, ad esempio, hanno identificato come la diminuzione del benessere sia collegata a un'elevata ideazione suicidaria. Tale relazione sembra essere mediata da fattori cognitivi: le percezioni individuali sulla propria condizione di benessere possono incidere significativamente sulla presenza o meno di idee suicidarie (Cheng, Chen & Liu 2020).

Sul piano affettivo è ampiamente accettato che le emozioni rappresentino costrutti chiave legati al benessere psicologico e alla soddisfazione per la vita (Bar-On, 2006). Un contributo fondamentale in quest'ambito è rappresentato dalla teoria delle emozioni positive di Fredrickson (2001), secondo cui tali emozioni ampliano i repertori cognitivi e comportamentali, favorendo la costruzione di risorse personali utili a fronteggiare le difficoltà. Provare emozioni positive rende la persona più resiliente, creativa e integrata socialmente, incrementando risorse legate al benessere e alla felicità. Gli interventi orientati a promuovere emozioni positive mirano, pertanto, a prevenire e trattare disturbi come depressione, ansia, aggressività e stress.

Come anticipato, considerando invece le variabili sociodemografiche e culturali, la letteratura contemporanea sottolinea come il benessere, oltre a essere multidimensionale, sia anche dinamico e influenzato da fattori personali e culturali. Numerosi studi mostrano che la probabilità di un elevato benessere cresce con l'aumentare del livello di istruzione e con migliori condizioni occupazionali (Schütte, Chastang, Malard, Parent-Thirion, Vermeylen & Niedhammer., 2014; Xu., Roberts & Su, 2019). Ad esempio, in Spagna è stato riscontrato che le donne casalinghe o impiegate in lavori manuali non qualificati riportano livelli di benessere inferiori rispetto a coloro che svolgono mansioni di livello più elevato.

Le differenze culturali, inoltre, hanno un peso rilevante. Nelle società individualiste, il benessere è associato soprattutto al raggiungimento di obiettivi personali e all'espressione delle proprie caratteristiche uniche; al contrario, nelle società collettiviste prevale la priorità del gruppo e il benessere sociale è anteposto a quello individuale. In una società sempre più globalizzata, comunque, diventa sempre più difficile cogliere le sfumature tra le culture e quali siano i valori guida.

Anche il genere si rivela un fattore discriminante. Matud e collaboratori (2019) hanno evidenziato differenze significative: le donne tendono a riportare punteggi più elevati in crescita personale e relazioni positive, mentre gli uomini mostrano valori più alti in autonomia e accettazione di sé. Tali dati suggeriscono che il benessere psicologico non sia un costrutto uniforme, ma variabile in funzione delle caratteristiche sociodemografiche e culturali degli individui. Negli ultimi anni, la letteratura ha anche esplorato fattori emergenti, come negli studi di psicologia ambientale relativamente alla connessione con la natura identificata come fattore di benessere e attaccamento e funzionale all'acquisizione di una serena *place identity* (Proshansky, Fabian, & Kaminoff, 2014, 1983). Lo stesso si è fatto considerando il minimalismo o l'uso dei social media che introduce al concetto di *virtual place identity* (Fermani, 2020) e confermando la complessità multidimensionale del costrutto.

In sintesi, la ricerca sugli interventi per promuovere il benessere è cresciuta rapidamente e il gruppo di ricerca coordinato da Hendriks (2019) ha identificato quasi duecento trial controllati randomizzati pubblicati tra il 1998 e il 2017, a cui si aggiungono numerosi studi più recenti.

La letteratura psicologica sembra, quindi, sempre più impegnata ad incrementare gli studi sul benessere identificandolo quale obiettivo praticabile attraverso interventi mirati e strategie educative, organizzative e di comunità. Questo corpus crescente di evidenze offre spunti concreti per lo sviluppo di programmi mirati in contesti universitari a partire da un cambio di paradigma epocale che decostruisca lo stereotipo secondo il quale la persona che combatte contro la malattia fisica sia un eroe, mentre chi affronta la patologia mentale sia una persona fragile e debole.

2.2. Il benessere della comunità studentesca

Da punto di vista della psicologia sociale, gli studenti e le studentesse universitari/e si trovano in una fase cruciale della loro traiettoria di vita. L'ingresso all'università coincide spesso con un periodo di transizione esistenziale, in cui convergono aspetti legati all'identità personale, allo sviluppo sociale e alla costruzione di un futuro professionale. Sono impegnati in un progetto a lungo termine che richiede elevati livelli di motivazione, perseveranza e impegno quotidiano. La ricerca di senso e di coerenza personale si intreccia con le sfide concrete dell'apprendimento, della performance accademica e della costruzione di una carriera.

Il successo nel percorso universitario, infatti, può aprire la strada a migliori opportunità professionali, a un reddito più elevato e a un maggiore benessere complessivo nel lungo periodo. Al contrario, il fallimento o l'interruzione degli studi tende a ridurre le possibilità occupazionali e può avere conseguenze negative significative sulla salute mentale, sulla qualità della vita e sulle prospettive di inclusione sociale, così come sistematizzato nella metanalisi di du Toit e collaboratori (2022).

È importante sottolineare che la maggior parte degli studenti universitari si colloca in una fase evolutiva compresa tra la tarda adolescenza e i primi vent'anni di vita, ovvero un'età che Erikson (1968) ha definito cruciale per lo sviluppo psicosociale, caratterizzata dalla sfida di integrare identità e intimità. In questa finestra temporale, l'università non rappresenta soltanto un contesto di apprendimento cognitivo, ma anche un laboratorio sociale e affettivo in cui si formano relazioni, reti di supporto e stili di vita che influenzeranno la vita adulta. Arnett (2000) ha individuato un periodo di sviluppo, compreso tra i 18 e i 29 anni, caratterizzato dalla percezione di non essere né adolescenti né adulti. Questo periodo viene denominato "emerging adulthood" (età adulta emergente) ed è un'area di transizione fondamentale in cui il processo di soggettivazione, che inizia alla nascita e continua per tutta la vita, trova in questa fase dello sviluppo specifica un momento cruciale per la formazione di progetti personali e professionali, indispensabili per trovare un proprio modo di essere nel mondo. Sebbene la soggettivazione sia un obiettivo che riguarda tutta la vita, essa è particolarmente rilevante in questa fascia d'età e la fa-

miglia contribuisce con i suoi paradossi (precoce adultizzazione nell'infanzia e adolescenza ed eccessiva iperprotezione) a creare un'identità che oscilla tra blocchi, diffusione, moratoria e piena acquisizione (cfr. modello di Marcia, 1980), non sempre pronta ad accettare la riconsiderazione degli impegni, vissuti con vergogna e interpretati come segnali di debolezza e incoerenza (Crocetti et al., 2010). Al contrario, come in ogni transizione che contempla processi decisionali, nella vita degli adolescenti e degli adulti emergenti esistono circostanze avverse, prese di coscienza, instabilità, periodi di difficoltà e ripensamenti. I momenti di crisi, le opportunità che implicano scelte difficili e dilemmi si accompagnano a sfide considerevoli, ma possono essere fonti di crescita se affrontati con resilienza e strategie di coping attive (Crocetti, Schwartz, Fermani & Meeus, 2010). Purtroppo, le evidenze scientifiche, come già oggettivato, mostrano che la salute mentale delle/gli studentesse/i universitarie/i è in media peggiore rispetto a quella dei/lle coetanei/e non iscritti/e all'università. Questo dato suggerisce che il contesto universitario, pur offrendo stimoli e opportunità, espone anche a pressioni psicologiche peculiari che possono minacciare il benessere.

Tenendo conto di classifiche che possono variare in modo non significativo, recenti sondaggi (Unisona e Unicef, 2024; Global Student Satisfaction Report, 2025) evidenziano da un lato che l'Italia si posiziona nei primi 5/6 posti della lista dei paesi con maggior soddisfazione universitaria dopo India, Cina, UK, Usa e Spagna. D'altro lato, le analisi oggettivano come 4 universitari italiani su 10 (38%) rivelino di non essere soddisfatti della propria vita in generale e, addirittura quasi uno su 2 (46%) è contento del proprio percorso accademico. Il 36% degli italiani ha pensato almeno una volta di abbandonare l'università, contro il 5% dei cinesi e il 20% degli indiani, preceduti solo dai coetanei inglesi (37%). I motivi dell'insoddisfazione sono stati identificati nell'eccessivo carico di lavoro (51%), nella mancanza di equilibrio tra studio, socializzazione e lavoro (44%) e nella difficoltà di trovare lavoro dopo la laurea (43%). Più nello specifico, in Italia il 57% ha abbandonato gli studi per problemi legati allo studio, il 28% per problemi economici, il 22% per problemi familiari, il 21% per l'insoddisfazione legata alla qualità dei servizi in relazione al rapporto qualità/prezzo, il 16% per problemi di salute e il 12% per problematiche legate alla vita sociale.

Inoltre, 4 su 10 (43%) si dichiarano preoccupati dalla gestione delle spese quotidiane, dato poco superiore alla media sovranazionale (40%). Esiste comunque più di un terzo degli studenti (37%) che pensa di aver ottenuto un buon rapporto qualità-prezzo dai servizi offerti dal proprio ateneo, valore però inferiore a quelli di tutte le altre nazioni, fatta eccezione per il Regno Unito.

Gli/le studenti/esse italiani/e sono anche tra i/le più pessimisti/e nel ritenere che l'università possa aiutarli/e a risolvere i loro problemi, come quelli legati all'alloggio (53%), alla salute (47%), alla vita sociale (46%) e alle finanze (44%). Tra le fragilità segnalate ci sono: il senso di solitudine (19%), la nostalgia di casa (10%) e i debiti accumulati durante il percorso di studio (8%).

Il sondaggio realizzato da Unisona Live in collaborazione con l'Unicef ha inoltre evidenziato che il 75% della componente studentesca italiana soffre di stress legato alla competizione scolastica. Il 44% si sente inadeguato e insicuro a causa dell'ipercompetizione, mentre il 17% ritiene che ciò ostacoli l'apprendimento. Per affrontare questo stress, il 50% degli studenti e delle studentesse suggerisce una riduzione del carico di studio a casa e l'incremento di attività extra-curricolari e spazi di aggregazione.

A livello globale, uno studio dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, citato da Auerbach e collaboratori (2018) condotto in 21 paesi ha rilevato che il 20% degli studenti universitari presenta un disturbo mentale, ma solo il 16,4% di questi ha ricevuto supporto adeguato. Negli Stati Uniti, un'indagine Gallup (2023) ha evidenziato che il 35% degli studenti universitari ha considerato l'idea di abbandonare gli studi, con il 54% che indica lo stress come principale causa e il 43% che cita problematiche di salute mentale.

Sul versante nazionale, in sintesi, l'università italiana viene rappresentata come un luogo di crescita e apprendimento, ma anche di forte stress e ansia per la maggior parte degli studenti. Secondo una recente ricerca condotta da Factanza Media & Eumetra. (2025) il 62% degli intervistati ritiene che le università italiane prestino scarsa attenzione al benessere psicologico degli studenti, una criticità che emerge con forza soprattutto in alcuni ambiti di studio e in specifiche fasce di popolazione universitaria. La conseguenza più preoccupante di questo dato, è che l'86% degli intervistati, in generale, associa l'università a sentimenti ed emozioni negative attivando il sistema di

bugie che molti/e ragazzi/e costruiscono per sopravvivere alle pressioni sociali e accademiche. Il fattore rilevante è il peso delle aspettative: una persona su tre ammette di aver mentito almeno una volta sul proprio percorso universitario per il timore, in prima istanza di deludere i propri familiari.

Gli esami non rappresentano l'unica fonte di stress (78%), ma anche l'incertezza sul futuro e la paura del fallimento (55%) e il rapporto con il corpo docente: un 46% degli studenti, dichiara di aver subito almeno una volta episodi di umiliazione o angherie da parte di un/una docente. La richiesta della comunità studentesca nel 93% dei casi sarebbe quella relativa all'introduzione di corsi di pedagogia obbligatori per i/le docenti universitari/e, per migliorare la didattica e le relazioni. Tra le proposte (58%) anche l'introduzione di laboratori pratici e meno lezioni teoriche per creare un sistema che forma professionalmente, ma anche che non abbandona emotivamente, un luogo in cui si può crescere senza essere schiacciati.

Nelle analisi nazionali, la mancanza di supporto istituzionale è evidente: sebbene il 30% degli intervistati si sia rivolto a uno/a psicologo/a per motivi legati all'università, solo il 3% ha usufruito del servizio messo a disposizione dal proprio ateneo (avendo spesso alle spalle già un percorso di psicoterapia); la maggioranza si rivolge a strutture private.

La metanalisi di du Toit e collaboratori (2022) ha mostrato come gli studi evidenzino come una cattiva salute mentale si associ negativamente alla performance accademica. Disturbi come ansia, depressione e stress percepito influenzano la concentrazione, la motivazione e la capacità di apprendimento degli studenti.

Inoltre, la letteratura ha documentato il legame tra cattiva salute mentale e rischio di abbandono degli studi universitari. La portata del fenomeno è considerevole a livello internazionale. Negli Stati Uniti, ad esempio, il 37,6% degli studenti immatricolati per la prima volta a tempo pieno in corsi quadriennali non completa il titolo entro sei anni. In Australia, il 27,1% degli studenti immatricolati nel 2011 non aveva completato la laurea entro il 2019. In Italia le statistiche dell'ultimo triennio ci dicono che l'abbandono, in media dopo il primo anno, fa registrare, soprattutto nei maschi, oltre il 13%, come si ricava dai dati del Mur del 2025. Questi dati mostrano come il drop

out rappresenti un problema sistemico che coinvolge non solo i singoli individui, ma anche le istituzioni e i sistemi educativi.

Queste evidenze sono importanti perché indicano come sia la salute mentale sia gli esiti accademici possano essere analizzati attraverso la lente del benessere psicosociale.

Studi longitudinali hanno, dunque, suggerito un possibile ruolo causale del benessere nel favorire il rendimento degli studenti e delle studentesse, sebbene le evidenze non siano sempre univoche, allo stesso tempo la performance accademica stessa può fungere da antecedente del benessere, suggerendo un nesso di causalità circolare in cui successo e benessere si rinforzano reciprocamente.

Possiamo quindi identificare almeno tre ragioni fondamentali per cui il benessere degli studenti/esse universitari/e meriti attenzione: è direttamente associato alla salute mentale e agli esiti accademici; media indirettamente la relazione tra salute mentale ed esiti accademici; possiede un valore intrinseco, oltre che strumentale, e rappresenta un obiettivo di policy a sé stante.

2.3. Verso un'agenda di ricerca e intervento

Investire nella promozione del benessere significa non solo prevenire disagi psicologici e ridurre il rischio di abbandono, ma anche sostenere la realizzazione personale, la costruzione di relazioni significative e lo sviluppo di competenze socio-emotive utili ben oltre il periodo universitario.

Per tale ragione l'Università di Macerata ha istituito un'Area Benessere e Welfare che comprende tutta una serie di servizi che spaziano dalle politiche di sostenibilità e per l'uguaglianza di genere all'accoglienza, dal diritto allo studio all'inclusione, dallo sport/salute al counseling psicologico. Relativamente a quest'ultimo servizio è stato attivato anche un percorso di mindfulness online e in presenza per introdurre a tale pratica su tematiche che hanno quale obiettivo il benessere psicofisico della comunità studentesca.

Nella stessa direzione si inserisce il progetto Me.Mo "Menti in Movimento" (2025), un progetto di promozione del benessere psicofisico e contrasto ai fenomeni di disagio psicologico ed emotivo della

popolazione studentesca finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca nell'ambito dell'Avviso Pro-ben.

Le psicologhe e gli psicologi che operano nel counseling psicologico dell'Università di Macerata, nel corso degli anni, hanno evidenziato motivazioni differenti da parte della componente studentesca nel ricorso al servizio. Queste ragioni non si distaccano da quello che sembra essere il panorama nazionale che è stato appena descritto nel paragrafo precedente. Se un tempo, infatti, le preoccupazioni maggiori erano strettamente connesse al mondo accademico inteso come luogo di formazione, oggi chi arriva a prenotare il colloquio lo fa presentando problematiche correlate anche a vissuti personali non sempre vicini al mondo dello studio.

I report ci inducono a sistematizzare in quattro grandi macroaree questi disagi.

1. *Gravità psicopatologica*. Un numero sempre maggiore di studentesse/i arriva alla consulenza già con un bagaglio pregresso istituzionale di presa in carico rispetto alla propria salute mentale (15% circa della componente): percorsi psichiatrici con disturbi conclamati, già in età infantile, diagnosi specifica e percorso storico di trattamento farmacologico e/o psicoterapico. Da un lato l'accesso di questi/e studenti/esse al servizio garantisce una fruibilità e un'apertura rispetto ai canali di welfare universitario; dall'altra l'aumentata gravità può portare con sé diffidenza rispetto alle figure professionali già incontrate negli anni e poca *compliance* rispetto al trattamento di sostegno, scelto comunque perché gratuito e libero, rispetto magari ai precedenti percorsi istituzionali. Preme sottolineare che non sempre il trattamento farmacologico precoce risulta "benefico", come evidenziato dai dati presentati all'Università dell'Aquila (2025) nel corso di un convegno organizzato proprio all'interno del progetto Me.Mo. Gli studi ci dicono che solo il 30% dei giovani a rischio transitano nella patologia e l'uso precoce di psicofarmaci a volte è prodromo di utilizzo di altre sostanze affiancandosi a nuove dipendenze.

Inoltre, la gravità delle decisioni di far ricorso al servizio riguarda: casi di violenza, stupri, abusi minorili, violenze familiari; sia di carattere psicologico, che verbale e fisico.

Il servizio accompagna le persone a una presa in carico più completa tramite gli enti territoriali di riferimento, con un concertato

lavoro di rete, pur mantenendo e rispettando la libera scelta dello studente o della studentessa.

2. *Relazioni e affettività.* Il 99% dei fruitori lamenta difficoltà profonde e continue rispetto a quest'area. Nel ritorno alle lezioni in presenza, dopo la pandemia del Covid 19, si è vicini di posto a propri coetanei o coetanee di corso, ma ci si sente comunque soli, incapaci di riuscire a creare un momento comune di studio o conviviale. Gli studenti e le studentesse raccontano di amicizie finite, tradimenti e abbandoni vissuti come veri e propri lutti personali, tanto da cambiare radicalmente il proprio umore e la propria quotidianità. La fluidità delle relazioni sessuali e affettive spesso viene percepita come insoddisfacente, confusionaria, senza avere il tempo per la cura di sé e per soffermarsi su quali siano i propri desideri più profondi, quali i bisogni ed i sogni che si vorrebbero realizzare per una vita affettiva serena e felice. Insoddisfatti/e e frustrati/e per occasioni sprecate ed esperienze negative, in cui non si è stati/e riconosciuti/e ed apprezzati/e. I valori di fondo permangono, comunque: voler condividere la propria vita con qualcuno che ci capisca, che ci apprezzi e ci possa accettare per quello che siamo, sia in un gruppo di amici fidato e solido, sia con un partner che ci accompagni nella quotidianità.
3. *Separazione e individuazione.* Come anticipato proponendo la nomenclatura degli adulti emergenti di Arnett (2000), il range d'età di riferimento della componente studentesca richiama un passaggio psicologico in cui rivedere i sistemi di riferimento delle famiglie d'origine, con quelli di altre esperienze di vita, per poi poter scegliere consapevolmente. Molti/e ragazzi/e hanno affrontato i temi della famiglia indicandola sia come luogo da cui volersi emancipare, perché lontana dalle mentalità e dai principi che ora sentono come più aderenti a loro, sia come unico contesto di confronto visto che non ci sono altre esperienze esterne su cui poter contare. Il troppo attaccamento, o viceversa, l'impossibilità di avere un rapporto, con le proprie famiglie d'origine, viene comunicato come una difficoltà nel trovare un proprio posto, nell'essere appoggiati e sostenuti nelle scelte fatte e nel buttarsi in un mondo nuovo senza paura. Le forti e pesanti aspettative, personali, esterne, genitoriali, spesso non lasciano spazio e tempo propri per poter riflettere con sincerità su cosa si vorrebbe realizzare, sui sogni

professionali ed affettivi e sulla gioia di un futuro personale da costruire.

4. *Sintomatologia alimentare*. A differenza degli scorsi anni di consulenza, nei quali emergeva come predominante una sintomatologia di tipo ansioso, risulta invece aumentata in questi mesi quella di tipo alimentare caratterizzata da disorganizzazione e disagio nelle condotte. Questo tipo di sintomi sono variegati, dalle abbuffate e digiuni sporadici, alla difficoltà di mangiare con gli altri, alla sofferenza mentale che provoca il pensiero del cibo legato all'immagine di sé. In tale disturbo troviamo prevalentemente studentesse con il dilemma-ossessione di come ci si voglia mostrare agli altri. Ci si rende conto di quanto lo sguardo altrui influenzi il proprio modo di vedersi e la costruzione di correlazioni tra il proprio aspetto fisico e quello caratteriale. Disagio che sfocia nell'ipercontrollo, nell'oggettivazione del corpo e nel sentimento di profonda vergogna. Tale disagio limita la quotidianità, nelle uscite, nelle nuove conoscenze, ma anche semplicemente nel vivere appieno le varie sfaccettature della propria persona, in maniera integrata. Queste difficoltà vengono dissimulate e nascoste, sia alla famiglia, sia alle relazioni più vicine. L'emotività riferita, collegata ai sintomi, riguarda appunto in primis la vergogna, ma mina la sicurezza, la percezione di autoefficacia, l'autostima e produce il terrore del giudizio o del rifiuto.

In un'epoca, dunque, caratterizzata da incertezza economica, trasformazioni sociali rapide e pressioni crescenti sul rendimento, il benessere delle studentesse e degli studenti universitarie/i non può essere considerato un lusso, ma rappresenta una priorità strategica per le istituzioni accademiche e per le società che investono nel capitale umano delle nuove generazioni.

Bibliografia

- Arnett, J., (2000). Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Herman, J. P., Herschman, J., *et al.* (2018). Mental disorders among college students in the WHO World Mental Health Surveys. *Psychological Medicine*, 48(7), 1-15.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cheng, Y., Chen, C. W., & Liu, C. (2020). Cognitive factors and suicidal ideation: The role of subjective well-being. *Journal of Affective Disorders*, 263, 240-247.
- Cicognani, E., & Zani, B. (1999). Il benessere soggettivo: aspetti cognitivi e affettivi. In *Psicologia della salute* (pp. 57-76). Bologna: Il Mulino.
- Crocetti, E., Schwartz, S. J., Fermani, A., & Meeus, W. (2010). The Utrecht-management of identity commitments scale (U-MICS). *European Journal of Psychological Assessment*.
- De Beni, R., & Borella, E. (2015). *Psicologia dell'invecchiamento*. Bologna: Il Mulino.
- Delle Fave, A., Massimini, F., & Bassi, M. (2011). *Psychological selection and optimal experience across cultures: Social empowerment through personal growth*. Springer.
- du Toit, A., Thomson, R., & Page, A. (2022). A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies of the antecedents and consequences of wellbeing among university students. *International Journal of Wellbeing*, 12(2).
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Fermani, A., Giacconi, C., Taddei, A., & Del Moral Arroyo, G. (2020). Virtual Place Identity. La percezione dell'autoefficacia negli educatori in formazione durante l'emergenza Covid-19. In *La scuola nella pandemia* (pp. 137-153). EUM.
- 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.
- Hendriks, T., Warren, M. A., Schotanus-Dijkstra, M., Hassankhan, A., Graafisma, T., Bohlmeijer, E., & de Jong, J. (2019). How WEIRD are positive psychology interventions? A bibliometric analysis of randomized controlled trials on the science of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 14(4), 489-501.
- Huta, V., & Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1425-1456.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140.

- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*, 9(11), 159-187.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Matud, M. P., López-Curbelo, M., & Fortes, D. (2019). Gender and psychological well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19), 3531.
- McDowell, I., & Newell, C. (1987). *Measuring health: A guide to rating scales and questionnaires*. Oxford: Oxford University Press.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (1948). Costituzione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. Ginevra: OMS.
- Prezza, M., & Costantini, S. (1998). Sense of community and life satisfaction: Investigation in three different territorial contexts. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 8(3), 181-194.
- Proshansky, H. M., Fabian, A. K., & Kaminoff, R. (2014). Place-identity: Physical world socialization of the self (1983). In *The people, place, and space reader* (pp. 77-81). Routledge.
- Rother, W. (2011). Piacere, gioia, desiderio: l'edonismo degli antichi e dei moderni. *Rivista di storia della filosofia*, LXVI, 3, 543-547.
- Schütte, S., Chastang, J. F., Malard, L., Parent-Thirion, A., Vermeulen, G., & Niedhammer, I. (2014). Psychosocial working conditions and psychological well-being among employees in 34 European countries. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 87(8), 897-907.
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Viejo, C., Gómez-López, M., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Well-being, health and interpersonal relationships in adolescence. *Psicothema*, 30(3), 283-289.
- Xu, J., Roberts, R. E., & Su, Y. (2019). The association between employment status and psychological well-being in Chinese adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(20), 3801.

Sitografia

- <https://www.memo-Pro-ben.it/welcome-unimc/> 2025
- <https://www.gallup.com/workplace/349484/state-of-the-global-workplace.aspx> 2023
- Factanza Media e Eumetra, 2025 <https://www.focusmo.it/risultati-sondaggio-benessere-psicologico-nelle-universita-factanza-eumetra-27512?>
- Unisona e Unicef, 2024 [https://www.ilsole24ore.com/art/per-75percento-studenti-e-stress-competizione-scuola-AFQL06mC;](https://www.ilsole24ore.com/art/per-75percento-studenti-e-stress-competizione-scuola-AFQL06mC;_)
- Global Student Satisfaction Awards 2025, Studyportals, British Council IELTS, <https://studyportals.com/app/uploads/2025/09/2-page-summary-Global-Student-Satisfaction-Awards-2025-Summary-Report-1.pdf>

3. Malessere e scomparsa del limite

di *Natascia Mattucci*

3.1. Benessere e malessere: uno sguardo al presente

La parola benessere rappresenta un termine ormai fuoriuscito dall'ambito del sapere che più ha contribuito a definirne i confini semantici, mi riferisco a quello lavorativo, e in particolare all'ambito dell'organizzazione, per entrare progressivamente nelle abitudini linguistiche quotidiane variamente declinate. L'espressione benessere organizzativo, più in dettaglio, si riferisce comunemente alla capacità di un'organizzazione di promuovere e mantenere nel tempo la salute in senso fisico, psicologico e sociale delle lavoratrici e dei lavoratori che operano al suo interno. Gli aspetti chiamati in causa coinvolgono, pertanto, le relazioni umane, il corpo e, non ultimo, la psiche. Inserito entro i più circoscritti confini dell'accademia, il benessere guarda alle condizioni di vita di chi studia e lavora all'interno dell'organizzazione stessa. Dimensione legata altresì a un'efficienza della struttura, nella misura in cui un'atmosfera serena aiuta ad accrescere il coinvolgimento, la partecipazione, lo star bene di quanti abitano uno spazio nel quale si dispiegano sia l'attività professionale sia le relazioni amicali.

Una buona qualità della vita può favorire sia senso di appartenenza da parte dei membri dell'organizzazione, sia maggiore impegno e spinta all'innovazione. Al contempo, lo star bene all'interno di un microcosmo complesso può avere effetti sull'equilibrio tra diversi ambiti dell'esistenza, fino a incidere sulla soddisfazione rispetto a ciò che si fa. È in questa cornice che il benessere organizzativo è chiamato in causa quando si tratta di prendere in esame un contesto di lavoro sicuro e salubre in termini di spazi e atmosfere, una prospettiva

va di sviluppo della persona e di crescita professionale, obiettivi lavorativi caratterizzati da ricchezza, varietà e adeguati livelli di autonomia. A questi aspetti si aggiunge un'attenzione all'equità e alla trasparenza nelle pratiche valutative, la necessità di valorizzare le capacità di ogni persona nel pieno rispetto delle differenze di genere, età, etnia, grado di abilità, orientamenti e sistemi di credenze, la promozione di buone relazioni interpersonali tra colleghi/e e nel rapporto con i superiori, e, non ultimo, un coinvolgimento del personale nelle politiche gestionali. A tal fine, sono state introdotte in molte organizzazioni, e tra queste le università, l'adozione e il rispetto di codici morali e deontologici per evitare comportamenti vessatori e forme di discriminazione, cui si aggiungono figure mediatrici di riconosciuta professionalità per prendere in carico comportamenti discriminatori e microaggressioni. Questo quadro si è arricchito del rilievo che ha assunto la ricerca di conciliazione ed equilibrio tra sfera di vita lavorativa ed extra-lavorativa.

Si tratta di un ricco ventaglio di aspetti entrato a pieno titolo nelle università all'interno di strategie di programmazione e politiche di carattere strutturale, come dimostrano i piani strategici di ateneo, il piano della performance, altri più specifici come i gender equality plan, i piani di azione positive, il bilancio di genere. Politiche strutturali che esigono un'attenta analisi di contesto realizzata mediante strumenti dettagliati che consentano di cartografare la realtà tentando di usare lenti adeguate. È in questa cornice che inserirei il lavoro carico degli organismi e delle figure di parità e promozione del welfare all'interno dell'accademia sviluppatosi nel corso dell'ultimo decennio (Naldini & Poggio, 2023). Un lavoro che guarda alla trama dei rapporti umani, al modo in cui questi interagiscono con l'ambiente con significative ricadute sul piano della salute, fisica, psichica e mentale. È indubbio che la messa a punto di strumenti di analisi che impiegano un approccio di genere e intersezionale ha permesso di guardare dove non si era guardato fino a quel momento, ovvero al lavoro di cura all'interno di un'organizzazione che spesso fatica a emergere e a essere rappresentato anche in termini di durata. Il tempo che nell'accademia si dedica alla cura dei rapporti, all'ascolto e all'accoglienza è prevalentemente invisibilizzato nei sistemi di qualità e nelle misure che favoriscono le progressioni di carriera. Un tempo che il più delle volte impegna le donne in un complesso equilibrio

tra sfere della vita e che finisce per reiterare prestazioni di cura obblative e welfare gratuito (Naldini, Santero & Tuselli, 2023).

In uno studio sulle politiche femministe nella società e nelle istituzioni, ho sottolineato che l'impiego euristico del *genere* come approccio per ripensare tradizioni di pensiero non può limitarsi a includere una parte all'interno di un ordine inamovibile, ma deve scuotere le strutture conoscitive per fare emergere le crepe in cui sono state lungamente confinate esistenze e malesseri imprevisi (Mattucci, 2025: 56). Si tratta, dunque, di guardare alle relazioni di potere genderizzate (*gendered power relations*) nei contesti universitari, «un sintagma che descrive efficacemente quel modello specifico di distribuzione del potere basato sulla disegualianza di genere, vale a dire sull'insieme degli stereotipi e delle aspettative di ruolo tradizionalmente, socialmente e culturalmente attribuite a ciascuno dei due sessi prevalenti in ottica binaria, che diviene causa, conseguenza e meccanismo attivatore dei rapporti di forza non solo all'interno della sfera interpersonale e familiare, ma anche a livello politico-istituzionale» (Recchia Luciani, 2025: 10). Nelle scelte politiche e nelle pratiche amministrativo-gestionali, l'impiego di un approccio in grado di cogliere l'intersezione delle disparità che originano dalle molte traiettorie identitarie che attraversano ciascun soggetto coinvolge la salute in senso ampio e, più in dettaglio, il disagio crescente negli ultimi tempi manifestato a vari livelli, più acuto nei giovani adulti.

Il fascio di luce col quale cercherò di illuminare una porzione di questo ambito squisitamente interdisciplinare attiene al rapporto tra come ci sente dove si lavora, studia, vive e la questione del limite o dei limiti. Questa domanda mi condurrà a una conversione del punto di osservazione dall'interno della struttura verso l'esterno, ovvero dall'io all'organizzazione e ai rapporti di potere che la determinano, passando per legami e relazioni. Uno spostamento del punto di osservazione che si farà movimento circolare nel tornare dall'esterno alla psiche mettendo al centro la metamorfosi spazio-temporale in cui tali relazioni e connessioni – tanto lavorative quanto didattiche – ormai si danno massicciamente, cioè il meta-mezzo digitale. Il posizionamento scelto come punto di osservazione è una sorta di cartografia del negativo: più che interrogarmi su cosa il benessere normativamente debba essere attraverso linee guida e buone prassi per policy variamente esportabili, su come occorra misurarlo mediante scale e

indicatori condivisi, ho scelto di muovere dal malessere in un intreccio che tiene insieme lente pandemica e nuove tecnologie sullo sfondo di un affanno globale delle democrazie faticosamente affermatesi dopo il secondo conflitto mondiale.

L'impiego capillare della tecnologia digitale ha subito un'accelerazione senza precedenti nel triennio pandemico attraverso una sperimentazione inedita di piattaforme lavorative ed educative che ha travolto limiti già piuttosto porosi, tra tutti quello tra sfera privata e pubblica. È come se la trasformazione dello spazio e del tempo inaugurata dalla rivoluzione digitale fosse entrata in una grandezza di scala differente che reca in sé un malessere diffuso di cui si vedono gli effetti più palpabili solo a distanza di qualche anno. Termini come *tecnostress*, *burnout*, *workaholism*, si sono affiancati ad ansia e insonnia nel dire i gravi effetti collaterali sulla salute fisica e mentale e sulla sfera emotiva delle persone legati a un abuso delle nuove tecnologie e a una iper-identificazione con le stesse, specie nell'ambito lavorativo. La digitalizzazione delle esistenze è certamente un fatto che incide sul piano della vita ognuno, ma l'intreccio tra la rivoluzione in fieri e la pandemia da Sars-CoV-2 ha fatto di quella congiuntura un fatto sociale totale, una cesura tra un prima e un dopo. I giovani adulti, soprattutto quelli che avevano meno di 25 anni, hanno patito più di altre fasce la reclusione in casa, la mancanza di relazionalità imposte dal distanziamento sociale, soprattutto quella con i propri pari. Da un'indagine realizzata dal Censis per l'Agenzia Nazionale per i Giovani e il Consiglio Nazionale Giovani sulla generazione post pandemia è emerso che «se il virus ha colpito di più gli anziani, i suoi effetti sulla quotidianità sono stati più pesanti per i giovani le cui vite sono state svuotate e ridotte agli schermi di pc, laptop e smartphone tra didattica a distanza, smart working, videochiamate, e-aperitivi e dating digitale» (Censis, 2022). Nello stesso studio, è possibile leggere che un campione di oltre 5.000 psicologi iscritti all'ordine ha confermato un aumento di richiesta di prestazioni durante la pandemia da parte delle donne (+37%) e dei giovani (+36% di 18-24enni, +25% di 25-34enni), con un incremento esponenziale dei problemi legati a disturbi di ansia, di umore/depressione, di problemi relazionali e nello studio (Censis, 2022). Sono molti i fattori che contribuiscono a un affresco che fotografa una crescente incertezza verso il futuro da parte di una generazione che, per quanto

scolarizzata, non vede nell'investimento nello studio prolungato la garanzia di un miglioramento delle proprie aspettative.

Il malessere individuale e collettivo, messo sotto una lente dalla pandemia, racconta di un'inversione di tendenza rispetto al passato. La giovane democrazia sociale nata nel secondo dopoguerra in Italia ha visto uno sviluppo popolare dal basso verso l'alto dei percorsi di vita individuali e familiari, facendo crescere il benessere materiale tra una generazione e l'altra, ovvero i redditi, i consumi, la qualità del lavoro, le opportunità di vita nella catena generazionale. Crescita e fiducia nel miglioramento negli ultimi anni si sono inceppate e con esse, come emerge dal rapporto sui giovani nel post Covid, l'investimento nelle leve tradizionali dello sviluppo socioeconomico, ovvero istruzione, formazione e lavoro. Un quadro reso incerto anche dalla perdita di credibilità delle istituzioni da parte di una fascia non esigua della generazione nativa digitale. A questa sfiducia si aggiunge un disinvestimento nel futuro che coinvolge anche le relazioni e la vita affettiva, segnalando un disagio più profondo. La pandemia ha funzionato da incubatore di malesseri psicologici latenti o preesistenti, determinando una crescita delle richieste di supporto e di aiuto da parte dei giovani a professionisti, come si è potuto constatare nel rafforzamento in termini di sedute del counseling psicologico in ogni luogo di formazione, non ultimo le università. È un disagio di una generazione che fronteggia ansia e incertezza, all'interno della quale può crescere la solitudine, l'agorafobia, la chiusura immunitaria nella serra domestica e, non ultima, una situazione di sofferenza fisica o mentale. Se il triennio pandemico e il suo lungo strascico hanno messo in evidenza una condizione in parte già in essere, i progetti e le risorse pubbliche impegnati per far fronte a una condizione di malessere diffuso possono essere impiegati in direzioni plurime e tra di loro complementari. Gli interventi psicologici, intesi come supporti temporalmente limitati quando offerti come servizio pubblico universitario, sono azioni che prendono in carico casi singoli, ovvero esistenze e biografie individuali che si avvalgono di una professionalità per elaborare una sofferenza e riannodare il proprio filo al tessuto sociale. Tuttavia, quel che i rapporti succitati e le relazioni annuali dei servizi di counseling universitario sembrano confermare è che il bisogno di ascolto e supporto si è fatto consistente e strutturale. Se questa richiesta, che ha portato in ogni ateneo o scuola secondaria

superiore ad attivare servizi non estemporanei, indica che c'è stata una normalizzazione del counseling e una detabuizzazione, almeno in parte, delle forme del disagio, spostare lo sguardo ai più recenti cambiamenti delle abitudini di vita e a quel che Hannah Arendt avrebbe chiamato il mondo comune significa soffermarsi sugli effetti più vistosi della svolta digitale e sul suo impatto sulle psiche.

3.2. Digitale, corpo, psiche

Il rapporto annuale Istat 2024 dedicato alla situazione del Paese, nella sezione dedicata alle nuove generazioni osserva che «Uno dei tratti distintivi delle nuove generazioni è di essere nativi digitali: i giovani di oggi hanno vissuto fin dall'infanzia in un contesto a forte digitalizzazione, molto diverso da quello dei coetanei di venti anni fa. Negli ultimi venti anni, la percentuale di utenti regolari di Internet è più che raddoppiata per la popolazione di 16-24 anni (con un indice di parità aggiustato tra 2023 e 2003 significativo e pari a 1,52), passando dal 46,7 per cento nel 2003 al 97,6 per cento nel 2023: un uso generalizzato, come negli altri Paesi dell'Ue27 (la media è oggi del 98,1 per cento). Il processo di diffusione, già avanzato, si è rafforzato – anche per la varietà di attività svolte in Rete – nel corso degli ultimi anni, sulla spinta dei cambiamenti indotti dalla pandemia (in particolare, l'introduzione generalizzata della didattica a distanza)» (Istat, 2024). In questo stesso quadro, costruito su indicatori, se i giovani si confermano la fascia di popolazione che dichiara più spesso buone o molto buone condizioni di salute, si osserva tuttavia un peggioramento degli indicatori di salute mentale, in particolare da parte delle ragazze. Già l'impatto sulle condizioni di vita del contesto pandemico aveva evidenziato un peggioramento nel benessere psicologico proprio nelle giovani, rilievo confermato anche da un calo dell'indice del benessere psicologico nel 2023. Si tratta di una misura di disagio psicologico (*psychological distress*) che coinvolge le dimensioni principali della salute mentale quali ansia, depressione, perdita di controllo comportamentale o emozionale e benessere psicologico (Istat, 2024). La generazione più intimamente attraversata dalla rivoluzione digitale e dai suoi portati, tanto da esserne ontologicamente e nominalmente determinata, pur essendo in salute in termi-

ni più strettamente e tradizionalmente fisici, spesso soffre di un male intimo che proveremo a guardare dall'esterno connettendo tecnica e psiche.

I sistemi globali di calcolo – dalla rete artificialmente intelligente alla robotica – costituiscono un insieme correlato entro una mega struttura che disegna un ordine planetario per lo più invisibile agli occhi. La tecnologia è ormai un'armatura totale che avvolge il sociale tanto a livello globale quanto della piega più inconscia della psiche. La computazione, come del resto la tecnica *tout court*, è un potere fattuale di governance che attraversa ogni interazione estraendone dati da contabilizzare. Una governance invisibile ha come effetto antropologico, quasi paradossale, un'ipertrofia dell'Io o «I», interamente digitabile e computabile. In una delle sue recenti opere dedicate alla svolta tecno-informatica, il filosofo Eric Sadin contestualizza l'impatto digitale a livello antropologico e psicologico ricostruendo la storia del comportamento umano nell'ultimo secolo (Sadin, 2022). Muovendo dalle promesse dell'individualismo liberale ottocentesco e accennando alle disuguaglianze industriali causate dalle guerre mondiali, giunge fino alle mature democrazie liberali e ai correttivi introdotti attraverso meccanismi sociali di redistribuzione solidale che hanno, attraverso politiche di welfare, bilanciato il tratto più egoistico dell'individualismo, ovvero quello spirito competitivo da sempre esaltato dal capitalismo. La diffusione su scala globale della rete negli ultimi quindici anni è avvenuta, specie attraverso l'avvento dello smartphone, in un periodo di sfiducia verso la politica e di insistenza a livello sociale su capitale di sé, autogestione e dimensione eroica dell'individuo. La nuova psiche dell'innovazione digitale corrisponderebbe a un presunto aumento del potere individuale, un miraggio di piena sovranità di sé, alternata a stati di risentimento e perdita di autostima. In termini più sintetici, si tratterebbe di un processo di accumulazione di informazioni attraverso un'espropriazione volontaria di stati d'animo surriscaldabili. Sadin mette in guardia da un arretramento del valore del pubblico e della solidarietà, come spazio e bene comune, a vantaggio di un aumento del peso delle opinioni e delle informazioni. L'era dell'individuo tirannico rappresenta, agli occhi del filosofo, una svolta antropologica e psichica senza precedenti, che vede la progressiva corruzione di qualsiasi base comune di convivenza e la comparsa di una moltitudi-

ne di individui dispersi, slegati, ma nel contempo affannati a cercare una posizione di preminenza. Nell'arco di poco tempo, l'intreccio tra l'ipotetica orizzontalizzazione delle reti e l'esplosione delle logiche neoliberiste che sostengono il potenziamento individuale ha portato a una atomizzazione di soggetti incapaci di stabilire legami duraturi e costruttivi, intenti ad avanzare rivendicazioni per lo più basate su aspettative particolari meramente biografiche, incapaci di coagularsi in una visione generale non personalizzata. Tutto ciò in concomitanza di una fragilità crescente degli intermediari della società civile e politica, quali partiti, associazioni e sindacati. Questa situazione di isolamento, rafforzata da una dimensione abulica e apolitica, sembra fotografare un crescente individualismo di massa che mescola autosufficienza e solitudine.

L'economia digitale presta continue attenzioni a ogni nostro gesto, rigorosamente personalizzato, in cambio di una cessione volontaria di informazioni restituite in forma di suggerimenti per un consumo su misura del tutto prevedibile. L'esposizione di sé, tuttavia, avviene senza alcuna coazione e ha la forma di un trasferimento di dati personali da capitalizzare attraverso imperativi di auto-ottimizzazione. È una tecnica di potere tipica di un tardo capitalismo digitale che non reprime la libertà ma la sfrutta attraverso i desideri della psiche (Han, 2016). Un autosfruttamento intenzionale in cui ogni persona è servo e padrone, interiorizza la lotta di classe come dominio contro i propri deficit e, in caso di fallimento, incolpa sé stesso per il fallimento del mancato obiettivo raggiunto o della sfida persa. La psiche neoliberista tende a dirigere la lotta verso sé stessi, non verso l'esterno, e a moltiplicare aspettative che si trasformano, in molti casi, in malesseri, disagi, sofferenze. In questo orizzonte gli sfruttati del terzo millennio non potranno trasformarsi in rivoluzionari, ma tutt'al più in soggetti depressi da trattare farmacologicamente. Il liberalismo democratico, con tutti i suoi limiti, ha abbandonato la trascendenza secolarizzata e fa i conti, nella sua fase crepuscolare, con un mondo di monadi digitali a volte sonnambule, a volte ripiegate su loro stesse, spesso polarizzate e revansciste, sfiduciate verso forme di organizzazione della società civile. La pandemia ha messo in luce come l'interconnessione globale possa generare, a differenza dell'ottimismo cosmopolitico dell'inizio del nuovo millennio, chiusure immunizzanti e nuove forme di sciovinismo.

In un saggio dedicato alle patologie della civilizzazione contemporanea, la psicoanalista francese Clothilde Leguil con l'espressione «era del tossico» ha cercato di dare un nome a un certo superamento del limite avvertito nell'impalpabile malessere intimo e collettivo nel rapporto con gli altri e con il pianeta (Leguil, 2023: 15). Il territorio di questo avvelenamento dei rapporti sembra avere a che fare con l'angoscia e con l'eccesso. Nell'ambito lavorativo, questa asfissia dell'essere assume i tratti di un management tossico che parla la lingua dell'autovalutazione, delle prove di buona volontà, della disposizione a fare più che un semplice lavoro in un tempo che non conta. La lingua manageriale forza il consenso dei soggetti invitandoli a fissare obiettivi propri, ben oltre ciò che è atteso (Leguil, 2023: 139). Il superamento del limite ci racconta della necessità di fare di più per mostrare devozione al lavoro. Non si tratterà, dunque, di fare il proprio dovere ma di «sovraobbedire» per dare prova della propria motivazione. Il soggetto preso in un ingranaggio di compiti senza tregua non riesce a sottrarsi alla tossicità di un'accelerazione asfissiante fino al *burnout*. Sintagma quest'ultimo riferito a uno stato di esaurimento da parte di un soggetto che non ha riconosciuto la forzatura dei suoi limiti e del suo tempo. Leguil nella dimensione tossica del lavoro contemporaneo vede qualcosa di differente dall'alienazione generata da condizioni di estraniamento e mancato riconoscimento del passato. Il terreno di avvelenamento si riproduce nel discorso valutatore che accompagna incessantemente le prestazioni. Le tecniche del management contemporaneo, dispositivi del biopotere, hanno forgiato un io che mette sé stesso sotto pressione ed è per questo incapace di opporre resistenza alla governance tecnocratica dei numeri (Leguil, 2023: 141). Mentre le posizioni contrarie alla tecnica sono schernite come forme di luddismo, lo sviluppo della psicoanalisi è stato chiamato a gestire il vuoto di senso come patologia individuale e collettiva. Solo in poche circostanze questo disagio è stato connesso alle trasformazioni tecnologiche in modo strutturale. Del resto, non è la psicoanalisi a dover interrogarsi su questa connessione. Ben altri saperi dovrebbero attivare un'intelligenza della totalità per dare conto di questa costellazione.

Non è questa la sede per pensare a una critica della rivoluzione tecno-informatica. Il termine critica, malgrado la filosofia ne abbia esplorato l'attitudine in più circostanze storiche, sembra suscitare una

diffidenza che sconfina il più delle volte nell'accusa di anti-progressismo quando è accostata al termine tecnologia e alle sue molte ramificazioni informatiche contemporanee che hanno reso familiari tanto le piattaforme digitali quanto la lingua algoritmica che allena macchine sempre più raffinate per processare dati. Se l'apparizione di ogni tecnica ha portato a una profonda ristrutturazione del pensiero, una riflessione critica sul dominio del paradigma computazionale contemporaneo con i suoi effetti sulle istituzioni e sullo spazio pubblico, richiederà un complesso lavoro epistemologico a partire da quel sapere unitario diffusosi con la guerra fredda chiamato allora cibernetica. I problemi, i concetti e il lessico che attraversano il sistema planetario di comunicazione hanno la loro genesi in testi e dichiarazioni di scienziati cui si deve la presa di coscienza politica dell'avvento dell'informatica. In questa sede, mi limito a sottolineare che il mondo contemporaneo è dominato dal paradigma tecnologico-politico potenziato dalla grammatica algoritmica e che la natura metafisica della rete rappresenta una mobilitazione totale silenziosa e insidiosa perché fondata sulla seduzione (non sulla coercizione). Internet come svelamento totale ridefinisce il limite del rapporto umani/mondo – come pure lo stesso essere nel mondo – nella direzione di un trasferimento progressivo di abilità al dispositivo macchinico. È un processo di spossessamento profondo che rischia di essere profondamente patogeno tra tossicità e dipendenze individuali perché può avviare a dissociazioni del sé che mettono in crisi le strutture classiche della soggettività che presiedono alla critica. Una svolta epocale conseguenza di un noumeno tecno-logico la cui struttura è indisponibile e dissimulata, ma riconfigura dal profondo il rapporto umani-mondo.

Già negli anni Settanta, la filosofia della tecnica si era mossa sul terreno del legame tra capitalismo, tecnica e psicopatologia del lavoro che ancora oggi stenta a essere compreso: lo sviluppo massiccio della terapia oculta il carattere vulnerante del contesto tecnico spostando la patologia dalla struttura alla condizione dei singoli. Struttura i cui dispositivi possono essere analizzati in profondità osservando la trasformazione dei comportamenti mediante tecniche di disciplina di sé, sia economiche che sociali, che portano gli individui a governarsi sotto la pressione della competizione e concorrenza. Con questo modo di governo, l'organizzazione neoliberale del lavoro riesce ad

asservire la maggioranza della popolazione e a infragilire lo stato sociale delle democrazie senza ricorrere ai più tradizionali modi di oppressione politica. Con questa chiave interpretativa, si possono analizzare forme organizzative del lavoro connotate da compressione della solidarietà, valutazione individuale della performance, concorrenza generalizzata degli uni contro gli altri con la conseguente distruzione di fiducia, saper vivere, prevenzione e solidarietà. Christophe Dejours, psicoanalista e psichiatra esperto di psicodinamiche del lavoro, è impegnato da più di quarant'anni nell'analisi delle sofferenze psichiche vissute nell'ambito lavorativo a partire dalle ristrutturazioni aziendali del new management neoliberale (Dejours, 2009). Nei suoi studi sulla psicopatologia del lavoro non ha rinunciato, tuttavia, a pensare questa attività come sfera umana dell'autorealizzazione individuale e collettiva con l'intento di sottrarla al campo del dominio. In alcune sue ricerche, ha associato la crescente sofferenza e l'aggravarsi delle patologie mentali legate alla sfera lavorativa a una destrutturazione del legame tra lavoro, vivere insieme e cultura. Una rottura evidente nel degrado dei requisiti etici del lavoro in un contesto di solitudine che potrebbe dare conto della disperazione che si abbatte soprattutto su chi ha fatto di più per gli altri e per la comunità (Dejours, 2000).

Chi soffre per l'insensatezza delle prestazioni richieste dalla condizione del mondo chiamata tecnica tende a falsificare l'oggetto del malessere: invece di riconoscere e contrastare la radice della sofferenza si lamenta della propria anima prendendo le distanze dalla mancanza di senso. L'insopportabile vuoto di senso è surrogato da forme di edonismo artificiale, mezzi di rapido consumo contro la mancanza di senso e contro il dissenso per ottenere la lealtà più incondizionata. A dispetto delle amare considerazioni che emergono dalla psicopatologia del lavoro, il sentimento di disagio esistenziale è, purtroppo, un segno di apertura alla ricerca di un senso, per non dire addirittura un sintomo di salute, se con questa intendiamo non rassegnarsi al presente ma continuare a farsi domande. Per Leguil, il solo rimedio al tossico è il desiderio, avvertire il bisogno di sapere ciò che ci avvelena. Il desiderio evoca una mancanza e non un eccesso, evoca spazio e non asfissia. Dejours, a sua volta, ha osservato che i percorsi di resistenza implicano la rinuncia ai tornaconti psichici della servitù volontaria, con il rischio di ritrovarsi soli e sentirsi cir-

condati da collaborazionisti. Si tratta di un'emancipazione che, se ancora praticabile, deve uscire dall'ambito etico individuale e assumere una portata politica collettiva che risalga alle vere fonti del dominio nell'organizzazione del lavoro contemporaneo. Le riflessioni sulla gestione del lavoro nelle organizzazioni sono particolarmente preziose per il malessere all'interno dell'ambiente formativo. Le università sono spazi di studio e lavoro in cui ogni componente è strettamente legata all'altra. Le comunità accademiche, come del resto il corpo umano, esigono pertanto una visione olistica quando ci interroghiamo sul suo ben essere.

È il corpo stesso a raccontarci delle sofferenze e delle forme di potere che lo attraversano. Lo ha raccontato lo psicoanalista Vittorio Lingiardi in un viaggio poetico attraverso i suoi organi, dopo anni di ascolto e di cura clinica delle sue molte ferite (Lingiardi, 2025: 10). Un corpo che nell'età digitale sembra essere ovunque e da nessuna parte. Scomposto in infinite frazioni da una medicina molecolare, disincarnato dalla vita sugli schermi, il corpo rimane un enigma. Tra i suoi organi più misteriosi, il cervello è il direttore d'orchestra da cui derivano linguaggio, coscienza, immaginazione. A differenza di quel che tendiamo a pensare nelle situazioni di forte malessere, queste facoltà non accadono dentro di noi ma le costruiamo interagendo con il mondo. L'esperienza soggettiva, specie la coscienza, si sviluppa quando entra in un mondo condiviso di significati.

Nasciamo con la capacità innata di partecipare all'esperienza dell'altro attraverso il nostro corpo: la postura, il tono della voce, il ritmo del discorso e l'espressione del viso. Tutto lo sviluppo è fondato sulla continua negoziazione, radicata nella sintonizzazione affettiva, di questa condivisione (Lingiardi, 2025: 225).

Se l'individuazione si nutre continuamente di intersoggettività attraverso relazioni emotive che instauriamo con il mondo esterno, il legame stretto tra corpo e ambiente al quale siamo approdati in questa riflessione ci dice che nell'epoca delle attenzioni digitali frammentate bisogna curare l'insieme mentecorpoambiente.

Bibliografia

- Censis (2022), *Generazione post pandemia: Bisogni e aspettative dei giovani italiani nel post Covid 19*. In https://consigionazionalegiovani.it/wp-content/uploads/2022/10/Giovani-COVID-report_04.09.22.pdf.
- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris: Bayard.
- Dejours, C. (2009). *Travail vivant. 1. Sexualité et travail*. Paris: Payot.
- Han, B.-C. (2016). *Psicopolitica*. Milano: Nottetempo.
- Istat, *Rapporto annuale 2024. La situazione del Paese*. In <https://www.istat.it/produzione-editoriale/rapporto-annuale-2024-la-situazione-del-paese-2/>.
- Leguil, C. (2023). *L'ère du toxique. Essai sur le nouveau malaise de la civilisation*. Paris: Puf.
- Lingiardi, V. (2025). *Corpo, umano*. Torino: Einaudi.
- Mattucci, N. (2025), Chi ha paura del divenire? In Mitarotondo L., Recchia Luciani, F.R. (eds.). *Disubbidienti. Politiche femministe nella società e nelle istituzioni* (pp. 53-65). Roma: Manifestolibri.
- Naldini, M., Poggio B. (2023). *Genere e accademia. Carriere, culture e politiche*. Bologna: il Mulino.
- Naldini, M., Santero, A., Tuselli A., (2023). Tempi di vita in accademia: vita privata, familiare e lavorativa tra interferenze e conciliazione, in Naldini, M., Poggio B. (eds), *Genere e accademia. Carriere e politiche*. Bologna: il Mulino.
- Recchia Luciani, F.R. (2025), Disubbidire Al di là della «parità» fare femminismo nelle istituzioni e nella società. In Mitarotondo L., Recchia Luciani, F.R. (eds.). *Disubbidienti. Politiche femministe nella società e nelle istituzioni* (pp. 7-21). Roma: Manifestolibri.
- Sadin, E. (2022). *Io tiranno. La società digitale e la fine del mondo comune*. Roma: Luiss University Press.

4. Ben-essere sotto condizione Soglie e frizioni dell'inclusione

di Nicolò Maria Ingarra

4.1. Sulla teoria politica dell'inclusione

All'interno dei contesti organizzativi l'inclusione e il benessere si vestono di un linguaggio che parla di fiducia, prossimità e possibilità d'incontro. Parole come *apertura*, *accoglienza* e *armonia* costruiscono l'immagine di un mondo possibile, in cui la convivenza sembra potersi realizzare senza frizioni. Questo immaginario positivo conserva un valore rilevante, poiché propone un orizzonte di senso e riconosce la necessità di rendere più abitabili gli spazi della vita, del lavoro e dello studio. Tale prospettiva testimonia altresì i progressi compiuti riguardo la gestione e la cura delle differenze. Allo stesso tempo, la sua forza evocativa può generare un effetto di quiete apparente, come se ci fosse già un traguardo raggiunto o un cammino privo di contraddizioni. Chi attraversa quotidianamente queste dinamiche sa invece che tale traguardo è ben più incerto e segnato spesso da passaggi opachi, da momenti di resistenza o di esclusione sottile – da quella sensazione di «sbattere la testa contro un muro» (Ahmed, 2012, p. 26)¹ che rende visibile la distanza tra le intenzioni e le pratiche. Quest'ultima non è un'espressione scelta per esprimere solo fatica o frustrazione, ma un'immagine che proietta l'incontro con qualcosa di inaspettato, che non si vede finché non ci si urta. All'inizio non ci sono ostacoli previsti. I documenti, i piani strategici e i discor-

¹ Trad. nostra del testo originale dall'inglese: «banging your head against a brick wall». Ahmed utilizza questa metafora per analizzare le esperienze di chi lavora nel campo della diversità e dell'inclusione istituzionale (*diversity practitioners*) e osserva, a partire da una serie di interviste qualitative, come molte persone descrivano in questi termini la frustrazione di fronte alla resistenza delle strutture organizzative.

si istituzionali parlano di accoglienza e di opportunità. La resistenza silenziosa si manifesta quando si tenta di modificare l'ordine esistente. Non è un ostacolo dichiarato, ma una serie di pratiche e convenzioni – procedure non discusse, criteri dati per scontati, consuetudini tacite – che tendono a voler mantenere immutato lo *status quo*. È proprio questa normalità a renderlo resistente e difficile da nominare. Ci si accorge che esiste quando il percorso che sembrava aperto si interrompe senza che nessuno lo chiuda di proposito e ciò poiché la struttura non si lascia toccare. In quell'impatto c'è qualcosa che ferisce, e al tempo stesso qualcosa che illumina. Mostra che sotto la superficie liscia delle promesse può continuare a operare una trama che trattiene e che custodisce ciò che non vuole essere spostato. L'inclusione si gioca esattamente dentro questo scarto, dove l'invito a entrare convive con la forza che mantiene salda la soglia.

Non si può trascurare che nel corso degli ultimi decenni il concetto di inclusione abbia accompagnato trasformazioni (o quantomeno tentativi di trasformazione) politiche e culturali di ampia portata. I movimenti per i diritti civili, le lotte femministe e antirazziste, insieme alle relative riflessioni critiche, hanno ampiamente messo in discussione l'idea di un cittadino universale inteso come soggetto neutro. Le diverse prospettive maturate in questo contesto hanno mostrato come tale modello sia stato storicamente costruito su un profilo particolare, reso dominante attraverso l'assunzione della propria esperienza come misura dell'universale (Young, 1990; Mohanty, 2003, tra le altre). Da queste esperienze è scaturita una graduale revisione delle categorie di appartenenza e dell'immaginario della cittadinanza, con effetti sulle politiche pubbliche e sulle prassi organizzative. Il linguaggio dell'integrazione, che tendeva a richiedere l'adattamento alla norma maggioritaria, ha progressivamente lasciato spazio a un lessico che riconosce la pluralità come risorsa per il vivere insieme. Da qui la diffusione di programmi che mirano ad ampliare la partecipazione nei luoghi della decisione, della formazione e del lavoro, con l'obiettivo dichiarato di far emergere voci e esperienze prima confinate al margine. Ciononostante, ogni apertura si appoggia a una porta, la quale, anche quando sembra essere spalancata, resta pur sempre ancorata a un telaio che ne stabilisce la misura del passaggio, il ritmo dell'attraversamento, le forme di riconoscimento ammesse. Gli spazi organizzativi funzionano in modo analogo perché

attraversati da regole scritte e da codici taciti, da consuetudini di comportamento e da grammatiche affettive che orientano il modo in cui si appare, si parla, si viene ascoltati. Per comprendere questo nodo conviene spostare lo sguardo dallo slogan alla scena in cui le relazioni si danno. I luoghi condivisi non agiscono come contenitori indifferenti e ciò dal momento che emergere come interlocutori legittimi richiede pratiche, segni e dispositivi di visibilità che rendono riconoscibili i soggetti e comprensibili le loro parole. Per dirla con Arendt, lo spazio comune è il luogo che sorge quando gli esseri umani appaiono gli uni agli altri attraverso l'azione e la parola. I luoghi non precedono gli attori, prendono forma nel loro agire in comune, e proprio per questo rimangono esposti alla contingenza e al conflitto (Arendt, 1958). La posta politica in gioco coincide pertanto con questa possibilità di apparire e di essere visti, possibilità che rafforza la pluralità e la tiene insieme senza cancellarla.

Alla luce di queste premesse, laddove il diritto di essere inclusi è considerato come un bene scontato, è perché lo si osserva dal lato di chi già abita i luoghi, dove l'accesso sembra sicuro. Da questa angolatura interna le politiche e le retoriche che la sostengono assumono una tonalità rassicurante dal momento che non incontrano l'esperienza del limite. Tuttavia, quello che appare come dato ovvio nasconde una trama complessa di dinamiche, norme e dispositivi che regolano la possibilità stessa di partecipare. Dirottare l'attenzione oltre il perimetro abitato permette di cogliere questi dispositivi nel loro funzionamento, di vedere come essi plasmino i confini dell'accesso e modellino le possibilità di azione e di parola. Le soglie non si presentano più come semplici aperture, ma come strumenti politici che ordinano e selezionano, stabilendo chi può manifestarsi e in quali forme. In questo movimento, la pluralità smette di essere pensata come una condizione già data, emergendo invece come esito di pratiche di negoziazione, di operazioni simboliche e di infrastrutture materiali che definiscono ciò che lo spazio può contenere e ciò che inevitabilmente esclude. Come ricorda Fraser (1996), riconoscimento simbolico e accesso materiale non sono dimensioni separabili, in quanto la possibilità di agire nello spazio comune dipende dalla loro interdipendenza. Si comprende allora come mai l'essere inclusi non coincida con un atto puntuale e si realizzi invece attraverso un processo che attraversa livelli molteplici, in cui si intrecciano struttu-

re materiali, pratiche organizzative e dinamiche intrapersonali. La lettura delle soglie richiede di superare l'immagine lineare e rasserenante delle politiche inclusive riconoscendole come pratiche capaci di organizzare spazi, tracciare percorsi e definire condizioni di accesso. In questi attriti tra narrazioni concilianti e lavoro concreto delle soglie si manifesta la complessità delle politiche inclusive, rivelando l'articolazione tra dimensione materiale, simbolica e relazionale che ne sostiene il funzionamento. Definita la cornice teorico-politica di riferimento, occorre ora analizzare le condizioni che consentono il reale esercizio del diritto all'inclusione.

4.2. Benessere sotto condizione: la clausola nascosta dell'inclusione

«I miei silenzi non mi hanno protetto. Il vostro silenzio non vi proteggerà» (Lorde, 1984, p. 41)². Con questo monito, Audre Lorde individuava una dinamica tanto sottile quanto pervasiva all'interno delle istituzioni, quella del silenzio imposto come prezzo dell'appartenenza. È una strategia di sopravvivenza che diventa collante dell'ordine esistente, una colla invisibile che tiene insieme un quadro diseguale. Non disturbare, non denunciare, non complicare il discorso: questa è spesso la condizione implicita per poter restare dentro, soprattutto in quelle istituzioni che desiderano presentarsi come inclusive e che invece chiedono in cambio conformità. Il silenzio, in questo senso, è ben più che assenza di parola, è un prodotto politico che garantisce la pacificazione apparente mentre cristallizza le gerarchie. Ogni azione in tema di inclusione porta con sé, di conseguenza, un presupposto tanto diffuso quanto raramente messo in discussione, ossia l'idea che il benessere collettivo sia disponibile per chiunque, ma solo a certe condizioni. L'accesso a spazi, tempi e relazioni di organizzazioni e istituzioni non è mai del tutto incondiziona-

² Trad. nostra del testo originale dall'inglese: «My silences had not protected me. Your silence will not protect you». Lorde pronuncia questa frase per la prima volta nel 1977, durante un intervento alla *Modern Language Association* di New York. Riflettendo sulla paura di parlare e sulle conseguenze del silenzio, trasforma la propria esperienza personale di marginalizzazione in un invito politico e collettivo: il silenzio non protegge, al contrario perpetua l'oppressione.

to, bensì filtrato da aspettative, regole tacite, criteri di compatibilità che orientano in profondità i processi di riconoscimento.

Questa logica produce una forma di appartenenza precaria. Si può essere formalmente accolti e tuttavia sentirsi sospensivamente in costante stato di prova, come se la legittimità della propria presenza dipendesse dal rispetto di regole che non si sono contribute a stabilire. Pertanto, la retorica dell'ospitalità o della cooperazione può tendere a nascondere questo squilibrio in modo che l'accoglienza sembri generosa, ma rimanga di fatto nelle mani di chi possiede il potere di stabilire chi, come e a quali condizioni può restare. Il movimento inclusivo non si attiva automaticamente, ma si apre "a condizione che". Questa condizione implica imparare un linguaggio che si presenta come neutrale e che in realtà riflette e riproduce l'ordine dominante (Ahmed, 2012). Ciò che rende questo meccanismo tanto potente è proprio la sua capacità di apparire naturale: nessuno dichiara di volere assimilazione, eppure l'intera architettura organizzativa sembra suggerirla in modo discreto, quasi invisibile. Queste osservazioni richiamano nuovamente la diagnosi radicale di Lorde sul prezzo del silenzio, rendendo evidente il peso delle aspettative non dette. Se il costo per restare nella stanza è l'invisibilità, allora l'inclusione si trasforma in un'operazione cosmetica che lascia intatti i rapporti di potere. Non è un caso che Ahmed e Lorde, pur partendo da contesti diversi, si incontrino su un punto cruciale, cioè il riconoscimento condizionato come strumento di disciplinamento. La promessa di apertura funziona solo se non si disturbano le regole implicite, se non si mette in crisi l'armonia narrativa che garantisce la stabilità dell'organizzazione.

È qui che la figura della (o del) femminista guastafeste smaschera le clausole nascoste (Ahmed, 2023). Non è semplicemente chi rifiuta l'armonia, ma chi mette in luce i suoi costi. Nel momento in cui denuncia cosa non funziona, diventa essa stessa il problema:

Se esponi un problema, crei un problema; se crei un problema, diventi il problema. La gestione di un problema diventa la gestione di una persona. In altre parole, un modo per affrontare un problema è impedire alle persone di parlarne o allontanare coloro che ne parlano (Ahmed, 2023, p. 18)³.

³ Trad. nostra del testo originale dall'inglese: «If you expose a problem, you pose a problem; if you pose a problem, you become the problem. The management of a problem

Tale intuizione illumina una dinamica diffusa nelle organizzazioni. La guastafeste rappresenta la voce che si rifiuta di tradurre il disagio in problema individuale e denuncia che il malessere non è segno di incapacità personale, ma spesso sintomo di un sistema che chiede continuamente adattamento, sorrisi e ottimismo per non modificarsi. Questa pedagogia della positività ha assunto oggi una forma sofisticata. Nei contesti aziendali la retorica del benessere e della resilienza assume spesso funzioni disciplinari: dietro la promessa di cura si nascondono meccanismi che spostano l'onere della soluzione sul singolo, senza intervenire sulle condizioni sistemiche che generano il disagio. Chi devia dalla norma del benessere viene colpevolizzato perché non contribuisce alla creazione di un ambiente positivo. Si costruisce così un regime emotivo in cui il conflitto è patologizzato, la critica assimilata alla negatività e la sofferenza ridotta a incapacità individuale da correggere solo con *empowerment* personale e *soft skills*. Tuttavia, mentre si interviene sul soggetto per renderlo più forte, non si toccano le radici strutturali che producono il disagio, i ritmi insostenibili, la precarietà istituzionalizzata, le valutazioni competitive che confondono dedizione con devozione. Il risultato è che il benessere stesso, categoria apparentemente presentata anch'essa come neutra, si rivela una clausola politica, accessibile paradossalmente solo a chi possiede il privilegio di potersela permettere. Del resto, non possiamo parlare di "stare bene" senza parlare di potere, di chi stabilisce i criteri e di chi ha la possibilità materiale e simbolica di soddisfarli. Lungi dall'essere un dato certo, il benessere organizzativo è in realtà il prodotto di relazioni che definiscono chi è legittimato a sentirsi a casa e chi deve guadagnarselo ogni giorno. Per questo la domanda non è affatto come rendere le persone più forti, ma quali strutture rendono necessario che lo siano. Quando celebriamo i modelli inclusivi acriticamente, stiamo davvero aprendo spazi di pluralità? O stiamo solo perfezionando tecniche di adattamento? Se la logica resta quella dell'ospitalità condizionata – "ti accolgo, però alle mie regole" – allora non siamo di fronte a un fallimento, ma a un successo. Il dispositivo inclusivo realizza i suoi obiettivi, producendo senso di appartenenza anche se comprimendo la differenza. Forse

becomes the management of a person. In other words, one way of dealing with a problem is to stop people from talking about it or to make the people who talk about it go away».

questa è la vera contraddizione su cui dobbiamo fermarci. Non che questi modelli non mantengano le loro promesse, ma che le mantengano troppo bene.

4.3. L'illusione dell'inclusione?

Le considerazioni fin qui delineate si complicano ulteriormente quando si sposta l'attenzione dalle condizioni di accesso all'immagine inclusiva stessa che istituzioni e organizzazioni costruiscono di sé. Dopo aver analizzato i vincoli impliciti che si celano dietro la promessa di accoglienza, è opportuno interrogare infatti un livello ulteriore: quello della rappresentazione e della sua funzione politica (Heilig et al. 2012; Turnbull, 2015). Le istituzioni appaiono desiderose di accogliere, i linguaggi ufficiali celebrano la pluralità e gli indicatori statistici certificano progressi nella gestione delle differenze. Questa apparenza, tuttavia, non corrisponde necessariamente a un'azione di trasparenza, ma può rischiare di trasformarsi ambigualmente in un dispositivo di dissimulazione, in una tecnologia di formale legittimazione che produce l'effetto di inclusione più che la sua sostanza. In altre parole, non si tratta semplicemente di includere, ma di dimostrare di includere. Il varco resta aperto diventando però un segno, una *performance* che garantisce all'istituzione una reputazione di accoglienza, senza intaccare le gerarchie di parola, di potere e di riconoscimento. In questo contesto avviene la messa in scena della differenza senza un reale spostamento delle strutture di potere o una redistribuzione delle risorse, configurandosi così come un'illusione di inclusione (Abruzzese, 2011).

Questa dinamica è stata particolarmente denunciata all'interno dei contesti educativi dove la multiculturalità viene spesso ridotta a elemento ornamentale. Si leggono testi di autori minoritari o si inseriscono riferimenti simbolici a culture "altre", nonostante la struttura epistemologica – ovvero chi è legittimato a conoscere e quali paradigmi restano canonici – rimanga invariata (Heilig et al., 2012). La differenza viene addomesticata in segno di pluralità senza la possibilità di incidere nei meccanismi di produzione del sapere. Come avvertiva già bell hooks (1994), le pratiche di diversità corrono il pericolo di limitarsi a un livello puramente retorico, producendo visibili-

tà senza intaccare le strutture profonde che sostengono il potere accademico. Lo stesso vale per le organizzazioni e le aziende, dove la diversità è accolta entro una grammatica di riconoscimento che stabilisce quali identità possano circolare senza disturbare l'ordine esistente (Turnbull, 2015). In questa direzione, è – ancora una volta – sorvegliato l'ingresso dove si entra solo a patto di tradurre sé stessi in modo leggibile, compatibile con i codici impliciti dell'organizzazione. Non è la norma che si modifica per accogliere la differenza, ma la differenza che viene estetizzata per adattarsi alla norma. Questa dinamica è, del resto, stata già approfondita da Butler (1997), la quale evidenzia come l'atto di riconoscere da solo non sia sufficiente, e come siano determinanti le condizioni sociali, culturali e materiali che rendono un soggetto visibile agli altri o, al contrario, marginale e invisibile. In questo quadro, ciò che appare come inclusivo si limita spesso a una rappresentazione simbolica, senza modificare le regole che definiscono i confini della norma stessa. Il paradosso si manifesta, ad esempio, in modo evidente nelle politiche dedicate alla disabilità. Se da un lato i diritti formali all'accesso esistono, dall'altro la persistenza di barriere materiali e di pratiche valutative standardizzate mantiene molte persone in una condizione di liminalità (Turner, 1969). L'onere di adattarsi ricade sul singolo, mentre le istituzioni mantengono codici e strutture normative non effettivamente trasformati. Di conseguenza, la promessa inclusiva si configura come un impegno incompiuto, in cui le differenze vengono valorizzate come forma simbolica senza incidere sulle condizioni materiali e sociali che determinano la possibilità stessa di essere riconosciuti.

L'illusione si intensifica dunque quando la pluralità viene amministrata attraverso dispositivi di rappresentazione più che attraverso trasformazioni sistemiche. L'apparente apertura delle istituzioni può celare una logica di regolazione più sottile di quanto emerga dalle statistiche o dalle dichiarazioni ufficiali. La pluralità rischia di non venire accolta come principio in sé e, al contrario, integrata in un quadro che ne limita l'efficacia trasformativa. La differenza è resa visibile e celebrata, tuttavia in modo controllato, entro confini che non mettono in discussione le radici della disuguaglianza di partenza. La differenza diventa così uno strumento di gestione sociale, capace di costruire consenso e legittimazione senza modificare realmente le dinamiche di potere. Da un punto di vista foucaultiano, questa moda-

lità può essere del resto letta come un regime di governamentalità, dove l'inclusione non è un diritto o solo un obiettivo formale, ma un insieme di pratiche che orientano comportamenti, percezioni e interazioni (Foucault, 2004). Le istituzioni organizzano le possibilità di partecipazione e riconoscimento, stabilendo chi può avere voce e in quali termini, e allo stesso tempo producono effetti di conformità spesso interiorizzati dai soggetti stessi. La differenza diventa una risorsa disciplinare, valorizzata quando supporta il funzionamento dell'organizzazione, confinata quando sfida i rapporti di forza esistenti. In questa prospettiva, parlare provocatoriamente di illusione dell'inclusione significa muovere dai simboli alla politica che essi incarnano. Non riguarda tanto assicurare presenza o misurare la rappresentanza, quanto comprendere come le pratiche istituzionali plasmino identità, interazioni e percezioni sociali. È quindi opportuno interrogarsi circa il se e il come si possa sviluppare una dimensione realmente trasformativa, oltre la promessa simbolica, come forma di azione politica capace di produrre cambiamenti concreti.

4.4. Usi inusuali per il ben-essere

Quando il lessico istituzionale traduce il benessere in indicatori, protocolli o procedure di valutazione, mette in luce ciò che è misurabile senza annullare le dimensioni meno quantificabili dell'esperienza. La vita concreta continua però a sfuggire alle sole raffigurazioni metriche e proprio in questo scarto si manifesta la possibilità di interrogare cosa viene considerato parte del benessere e cosa invece resta meno visibile. Alla luce di queste premesse, è evidente come i discorsi sulla diversità e sul benessere possano funzionare come strumenti organizzativi che promettono inclusione senza necessariamente modificare le strutture: uffici dedicati, procedure di reclamo e documenti strategici diventano strumenti che gestiscono la partecipazione e rendono evidenti le priorità riconosciute. Tuttavia, accanto a queste pratiche standardizzate, Ahmed (2019) individua l'opportunità di dar vita a quelli che chiama «usi inusuali». Non si tratta di deviazioni eroiche, ma di reinterpretazioni quotidiane che producono effetti inattesi. Un protocollo pensato per monitorare la partecipazione può diventare uno strumento per valorizzare esperienze invisibili o voci marginali.

Una procedura di segnalazione può trasformarsi in un'occasione per ampliare il dialogo o mettere in luce questioni non previste. Questi usi non rifiutano le misurazioni: ne rivelano la complessità e le potenzialità latenti, mostrando che le strutture organizzative sono attraversate da possibilità di negoziazione e ridefinizione. Gli usi inusuali evidenziano la plasticità dell'istituzione e il modo in cui le pratiche quotidiane possono trasformarla dall'interno. Permettono di osservare come il benessere e l'inclusione emergano non solo dalle intenzioni dichiarate delle politiche, bensì anche dall'interazione concreta con esse, dai modi in cui vengono interpretate, adattate e attivate nella vita istituzionale. In questa direzione, essi rendono visibile una dimensione dinamica delle strutture, mostrando che la partecipazione e la pluralità possono svilupparsi anche attraverso gesti minuti, azioni inconsuete e forme di attenzione che attraversano gli spazi ufficiali senza esserne completamente determinati.

Il benessere, compreso in questi termini, si presenta allora come ben-essere, come un processo esso stesso vulnerabile e mai concluso, che non si lascia ridurre a equilibrio stabile né a sintesi definitiva. È piuttosto una dimensione collettiva che si misura nella disponibilità a modificarsi, nella capacità di restare esposti all'altro senza pretendere di neutralizzarne la differenza. Da qui nasce una questione politica importante. Se la retorica dell'inclusione offre l'immagine rassicurante di un "tutti dentro" che dissolve le differenze nell'armonia, il concetto di ben-essere condiviso richiede forme istituzionali e pratiche che sappiano gestire l'instabilità e riconoscere la vulnerabilità come elemento politico. Non si tratta di tecniche rassicuranti, bensì di processi continui di rinegoziazione che modificano strutture materiali, pratiche organizzative e grammatiche dell'ascolto. Ragionare oltre le clausole condizionate significa allora abbandonare l'idea che esista una misura universale, riconoscendo che ogni forma di vita si regge su equilibri provvisori, continuamente da rifare. È in questa disponibilità alla trasformazione reciproca, in questa capacità di non sottrarsi alla vulnerabilità che ci lega, che si intravede la dimensione politica più radicale del vivere comune.

Tornando alle riflessioni politiche, lo spazio collettivo è da considerare una dimensione mai compiuta, un luogo che si co-costruisce continuamente tanto dall'interno quanto dall'esterno. L'azione e la parola vi tracciano la scena, lo *status* politico e giuridico stabilisce

chi può accedervi, mentre risorse materiali e codici culturali determinano la misura in cui quella presenza riesce a farsi contare. L'agire inclusivo va quindi ben oltre le metafore, perché implica la possibilità che quella famosa porta diventi praticabile, che non resti un passaggio simbolico traducendosi in condizioni effettive di abitabilità. Anche la cittadinanza va ben oltre i testi normativi prendendo corpo nelle istituzioni della visibilità, nelle pedagogie implicite che regolano il parlare in pubblico, nelle reti di sostegno che rendono possibile trasformare l'intenzione di esserci in esperienza condivisa. Da questa angolatura, la differenza non si riduce a ostacolo da superare né a semplice colore da aggiungere a un quadro già predisposto. Essa riapre la questione del comune, mette in gioco la stabilità apparente del "noi", e ricorda che appartenenza e comunità sono sempre composizioni provvisorie, attraversate da linee molteplici di esperienza.

Le politiche dell'inclusione e del benessere devono muoversi esattamente su questo crinale instabile. Devono ridefinire confini, riorganizzare regole di interlocuzione e, infine, ripensare le aspettative reciproche. Ogni tentativo di ampliare il cerchio comporta un lavoro di traduzione e di rinegoziazione, accompagnato da una trasformazione della grammatica dell'ascolto. Non vi è alcun automatismo dal momento che ciò che conta sono le prassi, i conflitti così come gli apprendimenti che mutano nel tempo e nello spazio. In questo senso, la complessità della gestione dell'atto inclusivo non è un ostacolo da superare, ma il punto di riapertura della questione del politico. Probabilmente, gli usi inusuali mostrano ancora che anche alla frontiera le deviazioni, le piccole forzature, i gesti di attenzione quotidiana possono diventare dimensioni generative del vivere comune, laddove il ben-essere non si riduce a clausola e si cerca invece di trasformarsi in un esperimento di coesistenza.

Bibliografia

- Abruzzese, S. (2011). L'illusione dell'inclusione. *MinoriGiustizia*, 1, 212-217.
- Acker J. (2006). Inequality Regimes: Gender, Class, and Race in Organizations. *Gender & Society*, 20(4), 441-464.
- Ahmed S. (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham: Duke University Press.

- Ahmed S. (2019). *What's the Use? On the Uses of Use*. Durham: Duke University Press.
- Ahmed S. (2021). *Complaint!* Durham: Duke University Press.
- Ahmed S. (2023). *The Feminist Killjoy Handbook*. London: Penguin Books.
- Arendt H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Butler J. (1997). *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*. Stanford: Stanford University Press.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France, 1977–1978*. Paris: Seuil/Gallimard.
- Fraser, N. (1996). *Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. The Tanner Lectures on Human Values*, Stanford: Stanford University.
- Fraser N. (2000). Rethinking Recognition. *New Left Review*, 3, 107–120.
- Heilig J.V., Brown K. and Brown A.L. (2012). The Illusion of Inclusion: A Critical Race Theory Textual Analysis of Race and Standards. *Harvard Educational Review*, 82(3), 403–424.
- hooks b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Lorde A. (1984). *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Trumansburg, New York: Crossing Press.
- Mohanty, C. T. (2003). *Feminism without borders: Decolonizing theory, practicing solidarity*. Durham: Duke University Press.
- Turnbull H.R. (2015). *Inclusive Practices and Policies in Education and Workplaces: Managing Diversity and Accessibility*. New York: Routledge.
- Turner V. (1969). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Chicago: Aldine Publishing.
- Young I.M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.

5. Sport e Qualità della Vita: riflessioni e prospettive di analisi nella presa in carico delle persone con disabilità

di Chiara Gentilozzi, Ilaria D'Angelo, Catia Giaconi

5.1. Introduzione

Il presente capitolo affronta il tema dello sport come dimensione cruciale per ripensare Progetti di Vita orientati ai modelli della *Quality of Life* (Verdugo Alonso, 2002; 2012; Giaconi, 2015). In linea con i recenti studi della Pedagogia Speciale, lo sport assume una funzione cruciale quale spazio di esperienza formativa, di costruzione identitaria e di promozione della Qualità della Vita (Giaconi, 2015; Giaconi, Caldarelli e Del Bianco, 2019; Schalock & Verdugo, 2012).

Le pratiche sportive rappresentano uno spazio di incontro tra benessere e inclusione, diventando centrali nella progettazione di contesti inclusivi. In questa prospettiva, lo sport costituisce una dimensione pedagogica in grado di dinamizzare dimensioni relazionali e progettuali, promuovendo processi di autodeterminazione, di *empowerment* personale e di partecipazione sociale (Schalock e Verdugo Alonso, 2012; Gomez Paloma, 2017; D'Angelo, 2019; Del Bianco, 2019). L'attività sportiva, quando orientata ai principi della Pedagogia Speciale, permette di progettare contesti inclusivi, in grado di costruire opportunità di partecipazione per tutti e per ciascuno, in coerenza con il modello bio-psico-sociale proposto dall'ICF (OMS, 2008). In questo quadro, lo sport si configura come un ambito generativo di pratiche e politiche educative capaci di promuovere la cittadinanza attiva, l'appartenenza e la solidarietà (D'Angelo, 2019). Il presente contributo intende collocarsi all'interno di tale prospettiva, proponendo una riflessione sul rapporto tra sport, benessere e Qualità della Vita delle persone con disabilità. Nel dettaglio, a partire dal co-

strutto della *Quality of Life* (Schalock e Verdugo Alonso, 2002; Giaconi, 2015) e dai più recenti studi condotti nell'ambito della pedagogia speciale, verranno analizzate le dimensioni sinergiche che lo sport può attivare nei processi di emancipazione, autodeterminazione e inclusione sociale.

5.2. La Qualità della Vita come costruito pedagogico

La Qualità della Vita (QdV) rappresenta oggi uno dei cardini teorici e operativi della Pedagogia Speciale, proponendosi come costruito multidimensionale che si operazionalizza in otto domini fondamentali: benessere fisico, benessere materiale, benessere emotivo, sviluppo personale, autodeterminazione, relazioni interpersonali, inclusione sociale e diritti (Schalock, Verdugo Alonso, 2006; Giaconi, 2015; Verdugo et al., 2024). Diverse ricerche nell'ambito della Pedagogia Speciale hanno sottolineato come la prospettiva pedagogica della Qualità della Vita non si riduca a un modello descrittivo, ma assuma un valore progettuale e trasformativo, capace di orientare la costruzione del Progetto di Vita quale sintesi dinamica tra desideri, potenzialità e opportunità del contesto (Pavone, 2009; Giaconi, 2015; Caldin & Giaconi, 2021; Giaconi & Del Bianco, 2025). In questa cornice epistemologica, la Qualità della Vita si intreccia strettamente alla dimensione inclusiva: lavorare in questa prospettiva significa, infatti, creare contesti che facilitino la partecipazione attiva, il riconoscimento e la possibilità di esprimere scelte significative, promuovendo l'autodeterminazione e l'*empowerment* personale. Tale prospettiva supera la visione assistenzialistica e medicalizzante, riconoscendo la centralità della persona e il suo diritto a vivere esperienze di realizzazione e di appartenenza (Giaconi, Caldarelli, Del Bianco, 2019). Più nel dettaglio, la letteratura scientifica riconosce da tempo una correlazione diretta tra la Qualità della Vita e il costruito dell'autodeterminazione (Verdugo Alonso, 2002; Giaconi, 2015; Del Bianco, 2019): a maggiori livelli di autodeterminazione corrispondono infatti maggiori livelli di Qualità della Vita. Come affermano Wehmeyer e colleghi (2013), la Qualità della Vita è intrinsecamente connessa alla possibilità di esercitare il controllo sulle proprie scelte, di partecipare ai contesti di vita e di sviluppare un senso di compe-

tenza personale. Ciò implica la costruzione di percorsi educativi individualizzati, flessibili e orientati al futuro, capaci di sostenere i processi decisionali della persona nell'intero arco di vita.

Da un punto di vista pedagogico, la QdV rappresenta dunque una lente interpretativa e un dispositivo progettuale in grado di orientare la presa in carico della persona con disabilità, sollecitando un cambiamento di prospettiva tra i professionisti, compresi coloro che abitano i contesti dello sport.

5.3. Sport e Qualità della Vita: dimensioni sinergiche e orizzonti progettuali

La relazione tra sport e Qualità della Vita costituisce un nodo concettuale di grande rilevanza per la Pedagogia Speciale. Diversi studi (Giaconi, 2015; D'Angelo, 2019; Giaconi et al., 2021) hanno evidenziato come l'attività sportiva, soprattutto quando vissuta in chiave educativa e inclusiva, rappresenti una dimensione sinergica capace di promuovere diversi domini della QdV. Una metanalisi condotta da Eime ed altri (2013) ha evidenziato i benefici psicofisici associati alla pratica sportiva regolare. Sul piano fisico, l'attività sportiva, inoltre, si rivela un fattore determinante per il mantenimento dell'omeostasi corporea, la prevenzione di patologie croniche non trasmissibili e la gestione del peso corporeo (Warburton & Bredin, 2017). Studi longitudinali hanno dimostrato che l'impegno in attività sportive può significativamente potenziare l'autostima e migliorare le strategie di coping per la gestione dello stress (Biddle & Asare, 2011; Lubans et al., 2016). Dal punto di vista sociale, la partecipazione sportiva favorisce la costruzione di reti relazionali significative, il rafforzamento del senso di appartenenza e lo sviluppo di competenze trasversali, quali la comunicazione efficace e la collaborazione in team (Deci & Ryan, 2000; Holt et al., 2017). Studi inoltre sottolineano come le persone con disabilità che praticano sport presentano livelli più elevati di soddisfazione, indipendenza e benessere rispetto a chi non è coinvolto in attività sportive (Borgogni, Giraldo, 2023). In tale direzione, studi hanno dimostrato che la partecipazione ad attività sportive consente alle persone con disabilità di acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie potenzialità, sviluppare compe-

tenze specifiche e rafforzare l'autoefficacia percepita (DePauw & Gavron, 2005; Shapiro & Martin, 2010). Inoltre, l'ambiente sportivo si configura come un contesto privilegiato per promuovere il riconoscimento della diversità come risorsa, contribuendo alla creazione di una società inclusiva ed equa (Misener & Darcy, 2014).

Un filone di ricerca emergente nella letteratura scientifica è rappresentato dal contributo dello sport allo sviluppo dell'autodeterminazione, considerata uno dei pilastri fondamentali della QdV. L'autodeterminazione, che implica la capacità di effettuare scelte autonome, stabilire obiettivi personali e prendere decisioni in modo indipendente, è riconosciuta come un elemento cruciale per una piena partecipazione sociale e per il raggiungimento del benessere soggettivo (Wehmeyer et al., 2017; Shogren et al., 2015). È proprio in questa cornice che lo sport, attraverso il perseguimento di traguardi personali, il superamento di sfide e la gestione costruttiva degli insuccessi, favorisce lo sviluppo di un senso di competenza e di controllo sulla propria vita. Questi processi assumono una rilevanza particolare per le persone con disabilità, per le quali l'ambiente sportivo può rappresentare un contesto privilegiato per lo sviluppo di capacità di problem-solving, resilienza e senso di responsabilità (Deci & Ryan, 2000; Teixeira et al., 2012).

Nonostante tali evidenze e i progressi normativi in termini di diritto all'inclusione e alla partecipazione sanciti dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle persone con disabilità (2006), della Carta Europea dello Sport (1992) e dal libro bianco dello Sport (Commissione Europea, 2007) le persone con disabilità continuano a sperimentare una minore partecipazione sociale e stili di vita meno attivi rispetto alla popolazione generale limitando il loro benessere. Numerosi studi hanno documentato che le persone con disabilità che svolgono attività sportiva mostrano livelli più elevati di autostima, resilienza e competenze sociali, sviluppando una maggiore capacità di gestione dello stress e una migliore qualità delle relazioni interpersonali (Di Palma et al., 2016). Le attività motorie e sportive, coinvolgendo il corpo nella costruzione attiva di abilità di base e abilità trasversali, incidono sulla formazione globale della persona con una funzione modellante e interattiva (Sibilio, 2002), favorendo lo sviluppo di competenze adattive e partecipative utili nei vari contesti di vita.

Attraverso il movimento, la persona con disabilità si riappropria del proprio corpo come spazio di possibilità, ribaltando rappresentazioni sociali spesso stigmatizzanti. L'esperienza motoria diviene così un terreno di autoespressione e di libertà, in cui si apprende a “stare nel mondo” con fiducia e competenza (Mirabile, 2009). Da questo punto di vista, lo sport favorisce non solo la crescita individuale, ma anche la costruzione di contesti sociali più inclusivi, capaci di accogliere la diversità come valore.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità e i Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2022) segnalano che circa il 47% degli adulti con disabilità non svolge attività fisica nel tempo libero, contro il 26% delle persone senza disabilità. Una revisione internazionale (Ginis et al., 2021) ha inoltre evidenziato che le persone con disabilità hanno dal 16% al 62% in meno di probabilità di rispettare le linee guida sull'attività fisica raccomandate per il mantenimento di un buono stato di salute (OMS, 2010). Le linee guida internazionali raccomandano infatti ai bambini e agli adolescenti almeno 60 minuti al giorno di attività fisica da moderata a sostenuta, e agli adulti tra i 150 e i 300 minuti settimanali di attività di intensità moderata (OMS, 2010). Tuttavia, numerosi studi (Robertson et al., 2000; Tudor-Locke et al., 2011) hanno rilevato che gran parte delle persone con disabilità non raggiunge tali soglie.

Il fenomeno risulta particolarmente marcato nelle persone con disabilità intellettive, per le quali la letteratura riporta percentuali di sedentarietà comprese tra il 67% e l'83% (Stanish et al., 2006). Le cause sono riconducibili a un insieme complesso di barriere personali, sociali e ambientali (Shields e Synnot, 2016): difficoltà motorie e cognitive, mancanza di programmi sportivi accessibili, atteggiamenti familiari di scarsa fiducia o consapevolezza e assenza di adeguati supporti educativi. Tali ostacoli determinano una riduzione dell'autonomia quotidiana e della fiducia in sé, limitando la partecipazione sociale e il senso di efficacia personale.

Anche nelle disabilità motorie e sensoriali, si riscontrano forti disuguaglianze nella partecipazione all'attività fisica. Le persone con disabilità motorie incontrano spesso ostacoli legati all'accessibilità delle infrastrutture sportive, alla mancanza di mezzi di trasporto e alla carenza di personale formato (Olasagasti-Ibargoien et al. 2023). Nel caso delle disabilità visive o uditive, la limitata disponibilità di

programmi sportivi adattati e la scarsità di reti sociali inclusive contribuiscono a un minor coinvolgimento (Alcaraz-Rodriguez et al. 2021; Barker et al., 2025).

Le conseguenze di questa sedentarietà diffusa non riguardano solo la salute fisica, ma si estendono al benessere psicologico e relazionale. La mancanza di attività sportiva è infatti associata a una maggiore incidenza di disturbi dell'umore, isolamento sociale e riduzione dell'autostima (Mariani et al., 2020). Al contrario, la pratica sportiva regolare si dimostra in grado di generare *outcomes* positivi in termini di crescita personale e inclusione (Sibilio, 2002; Di Palma e Tafuri, 2017).

Tali dati e il rapporto tra sport e Qualità della Vita ci spingono ad interrogarci circa le azioni progettuali da potenziare in riferimento alle pratiche educative e formative inclusive. Gli educatori, gli insegnanti di sostegno e i professionisti dello sport inclusivo sono chiamati a costruire percorsi individualizzati che tengano conto delle potenzialità, dei desideri e dei contesti della persona (Giaconi et al., 2020).

5.4. Narrazione e professionalità educative nello sport inclusivo

Nella prospettiva fin qui esposta, sembra evidente come la formazione inclusiva dei professionisti dello sport rappresenta un elemento cardine per rendere effettivo il diritto alla partecipazione e all'inclusione: tecnici, educatori e allenatori necessitano di competenze pedagogiche e relazionali che consentano di riconoscere la diversità come risorsa, leggere i bisogni individuali e progettare contesti sportivi accessibili e inclusivi (Shields & Synnot, 2014; Giaconi et al., 2024b). Una formazione fondata sui principi della Qualità della Vita (Schalock & Verdugo Alonso, 2006; Giaconi, 2015), sull'approccio bio-psico-sociale e sulle strategie di progettazione inclusiva favorisce esperienze sportive orientate all'autodeterminazione e al benessere personale (Santilli, 2025). Al contrario, la carenza di tali competenze può generare barriere invisibili, ostacolando la partecipazione e limitando il potenziale educativo dello sport (Haythorne et al., 2022). Risulta pertanto necessario promuovere percorsi formativi e di ricerca

azione che colleghino teoria e pratica, orientando le organizzazioni sportive verso una cultura realmente inclusiva.

In questa direzione, le narrazioni assumono un ruolo cruciale nella formazione dei professionisti dell'educazione e dello sport, configurandosi come strumenti di comprensione e trasformazione. Raccontare e ascoltare storie consente di accedere ai significati più profondi dell'esperienza umana, favorendo processi riflessivi e l'elaborazione di nuovi saperi professionali (Clandinin & Connelly, 2004). Come ricorda Demetrio (2018), le storie costituiscono un «bene pedagogico a bassa deperibilità», poiché conservano nel tempo un valore formativo capace di generare consapevolezza, empatia e responsabilità. In ambito pedagogico e sportivo, la narrazione rappresenta una via per «ricucire» le trame delle esperienze, restituendo voce e significato ai vissuti delle persone con disabilità e ai percorsi di chi le accompagna (Giaconi, Del Bianco & Caldarelli, 2018). Essa si propone, al contempo, come oggetto di studio e dispositivo formativo, capace di illuminare fenomeni complessi e di orientare le pratiche educative verso prospettive inclusive (Kincheloe & McLaren, 2005). Nella formazione dei professionisti, le narrazioni favoriscono l'incontro tra teoria e prassi, tra saperi accademici e saperi esperienziali (Del Bianco et al., 2019; Giaconi & Capellini, 2019).

In questa prospettiva, il racconto diviene un luogo di apprendimento trasformativo, in cui la riflessione sulle storie proprie e altrui permette di sviluppare competenze relazionali e interpretative, indispensabili per promuovere contesti sportivi inclusivi e orientati alla Qualità della Vita. Come emerso in precedenti scritti, le narrazioni (Giaconi et al., 2021) restituiscono con forza il valore educativo dello sport, che si fa spazio di rinascita, appartenenza e autodeterminazione. Bryan Barten, atleta e allenatore di tennis su sedia a rotelle, afferma:

Lo sport mi ha aiutato sia emotivamente che fisicamente. Mi ha dato un motivo per allenarmi e per diventare sempre più forte. Mi ha consentito di essere una persona più sana e più felice. Posso dire che lo sport mi ha aiutato oltre i miei risultati sportivi; mi ha aiutato nella vita (Bryan Barten, p.80).

Le sue parole sottolineano la funzione esistenziale dello sport, che diventa veicolo di benessere globale e di sviluppo personale, ma che

richiede, per essere tale, il supporto di figure professionali capaci di leggere e valorizzare i bisogni individuali. In modo analogo, Giorgio Farroni, ciclista paralimpico della nazionale italiana, interpreta la pratica sportiva come palestra di vita e luogo di costruzione di significati:

Tutti i giorni l'attività fisica mi offre la possibilità di verificare che lo sport, nel mio caso il ciclismo, è parte della vita, nel senso che ci insegna a vivere. Nel ciclismo nessuno pedala al tuo posto, nessuno vuole arrivare ultimo, nessuno vuole mollare e c'è sempre da guadagnarsi tutto, sgomitando, nel limite delle regole, per cercare di vincere. Ogni minimo dettaglio dell'attività sportiva può essere preso come spunto per migliorare e andare avanti nella vita quotidiana (Giorgio Farroni, p.101).

Questa riflessione, oltre a evocare il valore etico della competizione, richiama i professionisti a un compito educativo: accompagnare ogni atleta a riconoscere il significato formativo dell'impegno e della perseveranza, oltre la performance. Le parole di Chad Cohn, atleta statunitense di rugby su sedia a rotelle, mettono invece in luce la dimensione relazionale dell'inclusione:

Essere in contatto con un gruppo di altre persone che si trovavano in una situazione simile alla mia, anche se tutti noi, la nostra ferita o disabilità è molto diversa, mi ha, invece, restituito quel "vuoto" (Chad Cohn, p.75).

La sua testimonianza evidenzia come la partecipazione sportiva diventi occasione di sostegno reciproco e costruzione di legami significativi, sottolineando la necessità di allenatori formati alla gestione dei gruppi e alla promozione del senso di appartenenza. Infine, Eleonora Mele, atleta di paraciclismo, racchiude in poche parole la dimensione trasformativa dello sport:

Nel mio caso lo sport, che tanto amo, mi ha davvero aiutato a riscoprimi, per questo vorrei invitare tutti a dedicarsi all'attività sportiva, perché lo sport è vita!» (Eleonora Mele, p.105).

Tale dichiarazione sintetizza l'essenza dell'approccio inclusivo: lo sport come esperienza che restituisce valore, identità e partecipazione diventando un importante laboratorio di cittadinanza attiva.

Promuovere la partecipazione sportiva delle persone con disabilità significa creare spazi di crescita, socialità e autodeterminazione, in cui l'esperienza motoria diventa occasione di apprendimento e di appartenenza (Schalock & Verdugo Alonso, 2006). Ogni pratica sportiva può configurarsi come un'esperienza di cittadinanza attiva, capace di rafforzare relazioni di reciprocità e di promuovere la Qualità della Vita (Giaconi, 2015; Del Bianco, 2019). In questa prospettiva, lo sport non è soltanto attività fisica, ma un processo educativo che sostiene la costruzione dell'identità, il benessere globale e l'inclusione sociale (D'Angelo, 2019). Perché ciò avvenga, è necessario che i professionisti dello sport e dell'educazione siano formati in chiave inclusiva, integrando competenze pedagogiche, motorie e relazionali (Giaconi et al., 2020). L'educatore, in particolare, assume un ruolo di mediazione fondamentale, capace di valorizzare le potenzialità individuali e di costruire reti di collaborazione tra persone, famiglie e istituzioni sportive (Giaconi & Del Bianco, 2019; Di Palma & Tafuri, 2017).

Bibliografia

- Alcaraz-Rodríguez, V., Medina-Rebollo, D., Muñoz-Llerena, A., & Fernández-Gavira, J. (2021). Influenza dell'attività fisica e dello sport sull'inclusione delle persone con disabilità visiva: una revisione sistematica. *Rivista internazionale di ricerca ambientale e salute pubblica*, 19 (1), 443.
- Armila P., Rannikko A., Torvinen P. (2017). Young people with intellectual disabilities and sport as a leisure activity: notions from the Finnish welfare society. *Leisure Studies*, 37, 3, 295-306.
- Barker, A. B., Irons, J. Y., Roscoe, C. M., & Pringle, A. (2025). Barriers and Enablers for Physical Activity in Culturally Deaf Adults: A Qualitative Thematic Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(5), 777.
- Beart S., Hawkins D., Kroese B. S., Smithson P., Tolosa I. (2023). Barriers to accessing leisure opportunities for people with learning disabilities. In *British Journal of Learning Disabilities*, 29, 4, 2001, 133-138.
- Borgogni, A., & Giraldo, M. (2024). *L'attività motoria inclusiva. Traiettorie progettuali e didattiche per la disabilità*. Roma: Studium Edizioni.
- Caldin, R., & Giaconi, C. (2021). *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*. Milano: FrancoAngeli.

- Centers for Disease Control and Prevention – CDC (2022). *Physical activity and disability*. Atlanta: CDC. Disponibile su <https://www.cdc.gov/disability-and-health/conditions/physical-activity.html>.
- D'Angelo, I. (2019). Dalle narrazioni allo sport: percorsi emancipatori verso l'inclusione sociale. In Giaconi, C., Del Bianco, N., Caldarelli, A., (Eds.), *L'Escluso: storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti* (pp. 42-53). Milano: FrancoAngeli.
- Damiani, P., Tafuri, D., Colzani, E., Gomez Paloma, F. (2019). Sport e inclusione: l'esperienza del Rugby Mixed Ability nella prospettiva dell'Embodied Cognition Sport and inclusion: the experience of the Rugby Mixed Ability in the Embodied Cognition perspective. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute. Sport e Didattica Inclusiva*, 3(4), 9-17.
- Del Bianco, N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Palma, D., & Tafuri, D. (2017). Physical activity and inclusion: An overview of theoretical and practical aspects. *Journal of Human Sport and Exercise*, 12(2), 408–417.
- Edginton C. R., Hudson S., Lankford S., Larsen D. (2015). *Managing recreation, parks and leisure services: An introduction*, Urbana, Sagamore.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., Caldarelli, A., Del Bianco, N. (Eds.) (2019). *L'escluso: storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., Capellini, S. A. (2019). Pedagogia speciale e narrazioni: un binomio euristico e formativo per professionisti inclusivi. In Giaconi, C., Caldarelli, A., Del Bianco, N. (Eds.). *L'escluso: storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti* (pp. 17-26). Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., & Del Bianco, N. (2019). *Qualità della vita e inclusione. Percorsi educativi per adulti con disabilità*. Macerata: EUM – Edizioni Università di Macerata.
- Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Taddei, A., Rodrigues, M. A. (2020). Embodiment e Disability. Rappresentazioni e narrazioni delle persone con disabilità. In F. Paloma Gomez. *Embodiment & School* (pp.324-336). Lecce: PensaMultimedia.
- Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., & Aparecida Capellini, S. (2021). *La pedagogia speciale incontra gli atleti con disabilità: riletture, riflessioni epistemologiche e percorsi per la qualità della vita*. Milano: FrancoAngeli
- Giaconi, C., & Del Bianco, N. (2025). *La Pedagogia Speciale per il Progetto di Vita*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Giaconi C., Taddei A., Del Bianco N., D'Angelo I., La Pedagogia Speciale oggi: ripartire dalle orme di Andrea Canevaro per ritrovarsi Comunità, in *Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) (Ed.)*, *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre*. Volume in ricordo di Andrea Canevaro (pp. 41-53). Trento: Erickson, 2024b.

- Gomez Paloma, F. (2017). *Embodied Cognition. Theories and Application in Education Sciences*. New York: Nova Publisher Edition.
- Gomez Paloma, F., Ianes, D. (Eds.). (2014). *Dall'educazione fisica e sportive alle prassi inclusive. Il modello di identificazione EDUFIBES*. Trento: Erickson.
- Haythorne R., Gega L., Knapp P., Crawford H. (2022) What are the barriers and facilitators to participation in active recreation for people with learning disabilities? A scoping review, in *British Journal of Learning Disabilities*, 50, 3, 350-363.
- Mariani, AM, Melchiori, FM, & Marcolongo, F. (2020). L'influenza dell'attività fisica sulla resilienza e sulle strategie di coping in età adulta. *Rivista Italiana di Educazione Sanitaria, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(1).
- Marques J. S., Regalado I. C., Galvão É. R. V. P., Ferreira H. N., Longo E., Lindquist A. R. R. (2021). Participation in leisure activities from the perception of children with disabilities and their families in Brazil. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 53, 1, jrm00136.
- Martin Ginis, K. A., van der Ploeg, H. P., Foster, C., Lai, B., McBride, C. B., Ng, K., Pratt, M., Shirazipour, C. H., Smith, B., Vásquez, P. M & Heath, G. W. (2021). Participation of people living with disabilities in physical activity: a global perspective. *The Lancet*, 398(10298), 443-455.
- Mirabile, M. L. (2009). *Corpo, educazione e disabilità. Per una pedagogia dell'integrazione*. Roma: Armando Editore.
- OMS (2008), ICF, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento.
- Organization Mondiale della Sanità – OMS (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. Ginevra: WHO.
- Olasagasti-Ibargoien, J., Castañeda-Babarro, A., León-Guereño, P., & Uribe-Olaizola, N. (2023). Barriers to physical activity for women with physical disabilities: A systematic review. *Journal of functional morphology and kinesiology*, 8(2), 82.
- Pavone, M. (2009). *Il progetto di vita per le persone con disabilità. Dalla presa in carico alla progettazione condivisa*. Trento: Erickson.
- Robertson, J., Emerson, E., Gregory, N., Hatton, C., Turner, S., Kessissoglou, S., & Hallam, A. (2000). Lifestyle related risk factors for poor health in residential settings for people with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 21(6), 469-486.
- Schallock, R. L., Verdugo Alonso, M. A. (2006). *Manuale della Qualità della Vita. Modelli e pratiche di intervento*. Brescia: Vanni.
- Shields N., Synnot A. J., Barr M. (2012). Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: a systematic review, in *British Journal of Sports Medicine*, 46, 14, 989-997.
- Shields, N., & Synnot, A. (2016). Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: a qualitative study. *BMC pediatrics*, 16(1), 9.
- Sibilio, M. (2002). *Didattica e movimento. La costruzione attiva delle abilità motorie di base e trasversali*. Napoli: Liguori.

- Stanish, H. I., Temple, V. A., & Frey, G. C. (2006). Health-promoting physical activity of adults with mental retardation. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 12(1), 13–21.
- Tudor-Locke, C., Washington, T. L., Hart, T. L., & Winter, S. J. (2011). Objective physical activity of adults with intellectual disability. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 43(12), 2241–2247.
- Verdugo, M. Á., & Schalock, R. L. (2024). From a concept to a theory: The six eras of quality of life research and application. *Research in Developmental Disabilities*, 150, 104763.
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., & Braddock, D. L. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners* (Vol. 40, pp. 457–470). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Verdugo, M. Á., Navas, P., Gómez, L. E., & Schalock, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11), 1036–1045.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D., & Lopez, S. J. (2013). *Development of self-determination through the life course*. Dordrecht: Springer.
- Zimmermann J. A. M., Tower, J. R., Leisure management: all about the “what” and the “who”. In *World Leisure Journal*, 59, 1, 2017, 2–5.

6. Prospettive psicosociali nel progetto Me.Mo per il benessere studentesco

di *Manuel Teresi*

6.1. Il benessere psicologico nelle università: sfide e opportunità

Negli ultimi decenni, il benessere psicologico ha attratto un'attenzione crescente, estendendosi oltre i confini delle istituzioni sanitarie e assumendo un ruolo prioritario nella vita delle persone. La condivisione dell'importanza attribuita alla cura di un benessere talvolta intangibile, come quello psicologico, ha raggiunto contesti densamente popolati da giovani, come gli ambienti educativi e universitari (e.g., Conley, Durlak & Dickson, 2016; Osborn, Li, Saunders & Fonagy, 2022). Infatti, la salute psicologica del corpo studentesco è oggi al centro dell'attenzione internazionale, poiché le università si trovano ad affrontare un fenomeno complesso: sempre più persone giovani dichiarano di vivere alti livelli di ansia, stress, depressione o difficoltà di adattamento (e.g., Arnett, 2023; Ramírez-Coronel, Martínez-Suárez, Minchala-Urgilés & Contreras-Sanango, 2020; Pedrelli, Nyer, Yeung, Zulauf & Wilens, 2015).

Questi risultati non derivano da una pura coincidenza, ma rappresentano le conseguenze di molteplici fattori: ritmi di studio intensi, precarietà economica, aspettative personali e familiari, confronto costante con i pari, esposizione a modelli irrealistici sui social media. Inoltre, al momento della scrittura, ci troviamo in un periodo storico segnato dall'impatto della pandemia da Sars-Covid-19, che ha ulteriormente accentuato tali criticità, riducendo i momenti di socialità e aumentando il senso di incertezza e isolamento (Soares, Barbosa, Aguiar, & Pinto, 2023). Dal punto di vista della psicologia sociale,

questi fenomeni non possono essere letti solo come esiti individuali, ma vanno intesi come prodotti di dinamiche collettive e culturali. Il percorso di crescita di una persona non è un processo esclusivamente individuale: così come, da una prospettiva fisiologica, il corpo si sviluppa e si adatta nell'interazione con l'ambiente (es. attività fisica, postura ecc.), anche dal punto di vista psicologico, le persone costruiscono la propria percezione di sé attraverso l'interazione con il mondo circostante (es. Riduzione dell'incertezza, confronto sociale). Esse astraggono norme, ruoli e desideri dal confronto costante con l'ambiente e, in particolare, con gli altri individui.

L'esperienza universitaria coincide spesso con una fase della vita che, agli inizi del XXI secolo, è stata definita “*emerging adulthood*” (Arnett, 2000). Analizzando i cambiamenti sociali intercorsi tra le generazioni, Arnett ha descritto questa fase come un periodo caratterizzato da instabilità, ricerca di identità e forte pressione verso la realizzazione personale. È una fase di transizione in cui norme sociali, modelli di successo e rappresentazioni di sé giocano un ruolo cruciale, influenzando profondamente il modo in cui i giovani percepiscono il proprio valore e i propri obiettivi. In questo contesto si inserisce, ad esempio, la “*cultura della performance*” descritta da Ehrenberg (2010), che ha segnato diverse generazioni del '900 e che alimenta la percezione di non essere mai abbastanza produttivi o competitivi, con effetti deleteri sulla motivazione e sull'autostima. Nel complesso, l'interazione tra le trasformazioni sociali tipiche dell'*emerging adulthood* e le pressioni culturali verso la performance può avere un impatto significativo sul benessere universitario, rendendo questa fase tanto ricca di opportunità di crescita quanto vulnerabile a stress, ansia e insicurezza personale.

Alla luce di quanto esposto, il benessere psicologico non può essere disgiunto da aspetti sociali come il senso di appartenenza e la percezione di un supporto sociale (Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley, 1988). La letteratura mostra come la percezione di supporto da parte dei pari e delle istituzioni rappresenti un importante fattore protettivo (Cohen & Wills, 1985). Per questo motivo, le università hanno oggi la responsabilità non solo di offrire servizi di supporto, ma anche di creare un clima accademico inclusivo e solidale, capace di ridurre lo stigma verso le fragilità psicologiche e di promuovere pratiche di mutuo aiuto (Eisenberg, Downs, Golberstein & Zivin, 2011). Tali

iniziative non rappresentano semplicemente interventi isolati, ma si collocano all'interno di una più ampia responsabilità educativa: le università, infatti, svolgono un ruolo centrale nel guidare i giovani non solo verso la formazione professionale, ma anche nella costruzione di una propria identità sociale e nella capacità di affrontare le sfide future (Scheepers & Ellemers, 2019). I riferimenti alla responsabilità sono quindi intrinseci agli obiettivi educativi e formativi: le università rappresentano spesso l'ultimo passaggio che le persone giovani affrontano prima di proiettarsi nel futuro, non solo in termini lavorativi, ma soprattutto nella costruzione della propria identità all'interno della società. Alla luce di quanto esposto, le università non sono solo luoghi di formazione accademica, ma ambienti strategici in cui si costruiscono competenze sociali ed emotive fondamentali per la vita adulta. Esse costituiscono il bacino da cui emergeranno gran parte delle persone che formeranno la società di domani. Dunque, in questo contesto, parlare di benessere psicologico significa parlare di futuro. Le fasce d'età che coincidono con l'esperienza universitaria rappresentano un momento cruciale di transizione, in cui si pongono le basi delle competenze sociali ed emotive che accompagneranno le persone giovani per tutta la vita adulta. Investire nella salute psicologica del corpo studentesco non significa soltanto ridurre il disagio, ma anche promuovere la resilienza individuale, la preparazione professionale e la coesione delle comunità. Come sottolineava Antonovsky (1996), la vera sfida della salute non è solo prevenire la malattia, ma favorire la capacità delle persone di dare senso, coerenza e direzione alla propria esperienza. Se il quadro appena delineato rappresenta la premessa, il progetto Me.Mo ne costituisce una possibile risposta operativa, traducendo in azione l'impegno per garantire condizioni favorevoli alla salute e al benessere psicologico della comunità studentesca.

6.2. Me.Mo – Menti in Movimento: un approccio innovativo alla promozione del benessere

Il progetto Me.Mo nasce dalla collaborazione di dieci partner del settore educativo (otto università e due conservatori) del centro Italia, uniti dall'obiettivo di costruire un modello innovativo che favorisca

contesti di studio più sani, resilienti e attenti al benessere psicologico. Il progetto si articola su tre pilastri fondamentali: mentalizzazione e competenze relazionali, attività fisica come promotore di benessere, innovazione e inclusione. La mentalizzazione, intesa come la capacità di comprendere meglio sé stessi e gli altri, rappresenta uno strumento fondamentale di regolazione emotiva e di costruzione di legami sociali più solidi (e.g., Desatnik, Bird, Shmueli, Venger, & Fonagy, 2023; Fonagy et al., 2016; Klein Schaarsberg et al., 2024). L'attività fisica, oltre ai benefici psicologici e fisiologici ampiamente documentati (e.g., White et al., 2024), contribuisce a generare un senso di autoefficacia e condivisione tra pari di esperienze nuove, elementi chiave per affrontare le sfide del periodo universitario (Bandura, 1997). Infine, relativamente all'innovazione e inclusione, combina un approccio scientifico rigoroso, volto a garantire interventi efficaci e replicabili, con l'impegno a rendere attività e servizi realmente accessibili a tutte le persone della comunità studentesca, favorendo equità e riducendo le disuguaglianze. In questa prospettiva, l'università si configura come un contesto sicuro e accogliente, capace di trasformarsi in un laboratorio di coesione e crescita condivisa.

Per tradurre questa visione in azioni concrete, il percorso strutturato all'interno del progetto Me.mo integra prevenzione, inclusione e innovazione: affiancando il tradizionale modello centrato sul counseling individuale (Bani, Zorzi, Corrias & Strepparava, 2020), apre la strada a una visione comunitaria del benessere. La metodologia, che costituisce le fondamenta del progetto e vanta una solida connotazione scientifica, si avvale di strumenti validati nella letteratura, che permettono sia di mappare la situazione di partenza delle necessità della comunità studentesca (su sei dimensioni: salute mentale e benessere psicologico; relazioni e competenze interpersonali; contesto universitario e accademico; comportamenti a rischio e stili di vita; fattori di personalità e funzionamento; bisogni e motivazioni personali), sia di monitorare l'impatto delle attività sulle dimensioni ipotizzate, al fine di calibrare un prodotto finale efficace. Dunque, l'approccio scientifico che caratterizza Me.Mo gli conferisce una natura longitudinale: il progetto non è finalizzato unicamente al presente, ma punta alla sua sostenibilità nel tempo e alla possibilità di replicarlo in contesti diversi da quelli garantiti dai dieci partner iniziali.

Oltre agli aspetti metodologici e organizzativi, è utile considerare il progetto anche dal punto di vista della psicologia sociale, che permette di evidenziare gli effetti emergenti sugli individui e sulla comunità. Da questa prospettiva, il progetto porta con sé effetti positivi (*spillover effects*) che diventano veri e propri punti di forza. La chiara multidisciplinarietà si intreccia con gli obiettivi di prevenzione e accessibilità, contribuendo a sviluppare la percezione – o meglio la certezza – che l'università non sia solo un luogo di formazione culturale, ma anche uno spazio in cui le persone possano stare bene con sé stesse e con gli altri. L'idea di università promossa dai partner di Me.Mo è un contesto in cui le persone non solo siano consapevoli dei servizi di supporto, ma abbiano la certezza che l'intero ambiente sia strutturato per prevenire rischi e potenziare gli aspetti positivi della propria esperienza, a partire dal supporto sociale attivo promosso dalle numerose attività offerte dai diversi partner.

La prospettiva di Me.Mo risponde a un bisogno ormai evidente: passare da una logica riparativa a una logica preventiva, che sappia costruire risorse e non solo affrontare i sintomi quando emergono. Per comprendere meglio questa distinzione, può essere utile ricorrere a una metafora della psicologia sociale e delle organizzazioni in cui si argomenta la distinzione tra l'approccio delle *mele marce* e quello del *barile corrotto* (Shermer, 2007; Zimbardo, 2008). Secondo la logica delle mele marce, le difficoltà psicologiche e adattive vengono spesso considerate problematiche individuali da correggere con interventi mirati. La soluzione delle problematiche comuni, e spesso condivise, in un determinato contesto sociale dipende dall'efficacia di interventi rapidi rivolti alle singole persone. Sebbene utile da un punto di vista economico, questo approccio spesso non tiene conto degli effetti a lungo termine e della recidività del problema.

L'approccio del barile corrotto, invece, rovescia la prospettiva: se molte mele si guastano, il problema non risiede necessariamente nella singola mela, ma nel contenitore che le ospita. Gran parte delle difficoltà che incidono sulla qualità della vita del corpo studentesco potrebbe, infatti, risiedere proprio nell'interazione con il contesto in cui vivono e studiano. Oltre alla sfera privata, comprendente famiglia e amicizie, il contesto universitario rappresenta un ambiente ricco di richieste e confronti, che può elicitare fragilità individuali (ad esempio *burnout* da performance, difficoltà relazionali, gestione dell'ansia

nei confronti di docenti o figure autoritarie, mancato raggiungimento delle aspettative altrui). Applicare l'approccio del barile corrotto al contesto universitario significa focalizzarsi sulla consapevolezza che il malessere non riguarda solo gli individui, ma l'ecosistema in cui vivono, studiano e costruiscono la propria identità.

Il progetto Me.Mo si muove chiaramente in questa prospettiva: gli interventi individuali non vengono esclusi, ma inseriti in una cornice più ampia, che considera l'università come contesto relazionale e culturale. La logica del barile corrotto non si ferma ai confini accademici: l'università è un "laboratorio di società" in cui si sperimentano modelli di convivenza, cooperazione e gestione dei conflitti. Intervenire sull'università significa dunque intervenire indirettamente sulla società nel suo complesso. In questo senso, Me.Mo può essere interpretato anche alla luce del modello ecologico di Bronfenbrenner (1979), che evidenzia come lo sviluppo individuale sia profondamente influenzato dai contesti micro-sociali (famiglia, università, pari) e macro-sociali (cultura, istituzioni).

6.3. Comunità, gruppi e identità sociale: costruire legami e capitale sociale

Oltre a intervenire sulle condizioni di contesto e sul benessere individuale, Me.Mo ha un impatto significativo anche sul piano sociale, rafforzando il senso di comunità accademica. All'interno del programma, gli studenti hanno l'opportunità di partecipare a numerose attività di gruppo, che spaziano dalla formazione al supporto psicologico e fisico, organizzate in modo dinamico e costantemente aggiornato attraverso eventi collettivi distribuiti nell'arco dell'anno. La partecipazione alle attività di gruppo proposte favorisce la nascita e la condivisione di nuove esperienze, contribuendo allo sviluppo di amicizie e reti di supporto reciproco. Indipendentemente dalla natura dell'attività di gruppo scelta, le persone partecipanti condividono spazi e obiettivi comuni, ricchi di interazioni, confronto e crescita. Ogni gruppo all'interno del progetto dà origine a una realtà condivisa tra i suoi componenti che inevitabilmente conduce alla percezione di un'identità collettiva mutualmente condivisa.

Secondo l'approccio dell'identità sociale di Tajfel e Turner (2004) l'appartenenza a un gruppo rafforza l'autostima e favorisce comportamenti cooperativi, aumentando la percezione di sostegno e riducendo il rischio di isolamento. La condivisione di spazi, tempo e obiettivi fa parte di un processo sociale e cognitivo che converge nello sviluppo di un'identità sociale nuova rispetto a quelle già presenti. La letteratura è ricca di evidenze a supporto del fatto che la percezione di un'identità condivisa produca risultati positivi in termini di aumento del benessere e riduzione dello stress (Steffens, Haslam, Schuh, Jetten, & van Dick, 2017).

Ogni persona, nel corso della propria vita, interagisce con l'ambiente circostante, categorizzando sé stessa in modo inconsapevole la propria identità lungo un continuum. Da un lato vi è l'identità più intima e individuale, dall'altro l'identità sociale più ampia e condivisa. All'interno di questo continuum risiedono tutte le identità sociali che guidano comportamenti, norme, ruoli, status e desideri, resi salienti dalle richieste del contesto e dalla necessità cognitiva di categorizzare l'ambiente. Si possono assumere identità diverse nel corso della quotidianità – siamo figli, genitori, membri di una comunità, professionisti – e sarà il contesto in cui ci troviamo a determinare quale identità sarà più funzionale alle azioni richieste. L'interazione con nuovi ambienti sociali è fondamentale per la formazione di nuove identità che supportano le richieste dell'ambiente.

Il numero di identità sociali condivise rappresenta una strategia di coping primaria e automatica nei contesti che possono evidenziare le fragilità delle persone. In termini semplicistici, l'esperienza lavorativa, e quindi l'identità professionale, può generare stress e malessere; tuttavia, il ritorno in un contesto familiare o tra amici può offrire sollievo, dimostrando come un'identità condivisa in un determinato contesto favorisca supporto sociale, indipendentemente dalla fonte del malessere. Entrambe le identità – professionale o familiare – rientrano nel continuum definito dalla teoria di Tajfel ed è sempre il contesto il driver che determina la salienza di una identità sulle altre. Tuttavia, non esiste un rapporto gerarchico tra le identità: ciascuna ha una funzione qualitativa a servizio della persona nella sua interazione con l'ambiente. A tal fine, avere una maggiore complessità delle identità (in termini quantitativi) consente un processo automatico di supporto reciproco, in cui un'identità può sostenerne un'altra ridu-

cendo i rischi psicologici connessi a quest'ultima (Amiot, Terry, Wi-rawan & Grice, 2010).

Su questa scia, il progetto Me.Mo interviene svolgendo una funzione generativa aumentando le possibilità di condividere un maggior numero di identità sociali durante l'esperienza universitaria e contribuendo al raggiungimento di una complessità ottimale. Nello specifico, Me.Mo. opera all'interno di un grande gruppo in cui è costantemente saliente un'identità sociale ampiamente condivisa, quella di studente/ssa. Le attività proposte all'interno del percorso previsto dal progetto portano con sé lo sviluppo di nuovi gruppi esperienziali, all'interno dei quali si svilupperanno relazioni, norme, ruoli e di congruenza questo processo conduce alla genesi di vere e proprie nuove identità condivise (Brown & Pehrson, 2019).

All'interno del quadro previsto dal progetto, l'identità sociale svolge inoltre sia una funzione attiva di coordinamento, condivisione e formazione, ma anche preventiva di supporto sociale, investimento relazionale e generazione di capitale sociale (Putnam, 2015). Proprio questo capitale sociale, la cui valuta è l'insieme di legami, fiducia e norme condivise che tengono unito un gruppo, rappresenta il valore comunitario del progetto. Le università con più capitale sociale hanno maggiori probabilità di sviluppare nelle persone la percezione di alti livelli di inclusione, sviluppo di auto-efficacia e accettazione percepita (Allan & Persson, 2020; Campbell et al., 2021). Rafforzare il capitale sociale riduce inoltre il rischio di stigmatizzazione della sofferenza psicologica (Ihlebaek, Katralen, Nordbø & Skipstein, 2023), creando un ambiente in cui chiedere aiuto diventa un segno di consapevolezza e non di debolezza.

In definitiva, Me.Mo rappresenta un esempio concreto di come la psicologia sociale possa tradursi in pratiche di prevenzione, comunità e innovazione. Il progetto non si limita a curare le "mele", ma prova a trasformare il "barile", rendendo le università spazi non solo di apprendimento, ma di vita condivisa e benessere diffuso.

Conclusioni

Il progetto Me.Mo – Menti in Movimento rappresenta un passo significativo nell'evoluzione delle politiche e delle pratiche a favore

del benessere psicofisico nel contesto universitario. La sua importanza non risiede solo nei singoli interventi sperimentati, ma soprattutto nel cambio di paradigma che propone: passare dal trattamento episodico dei problemi alla costruzione di condizioni strutturali favorevoli alla salute psicologica e fisica delle persone partecipanti.

Molti contesti accademici hanno finora affrontato le difficoltà degli studenti e delle studentesse attraverso iniziative circoscritte, come workshop occasionali, sportelli di ascolto temporanei o corsi su competenze specifiche. Questi interventi, pur preziosi, rischiano di avere un effetto limitato, affrontando singoli aspetti senza modificare il quadro generale. In termini metaforici, è come concentrarsi sulle “mele”, tentando di curare casi isolati di disagio, senza interrogarsi sullo “stato del barile”, ossia sulle condizioni ambientali che possono contribuire nell’insorgere di tali difficoltà. L’innovazione di Me.Mo consiste proprio nel colmare queste lacune strutturali, promuovendo un approccio scientifico, multidisciplinare e duraturo, con un disegno longitudinale che permette di valutare l’efficacia immediata degli interventi e di sviluppare strumenti replicabili e sostenibili nel tempo.

È possibile categorizzare l’impatto del progetto su tre diversi livelli:

- *A livello individuale*, le persone partecipanti acquisiscono strumenti per regolare emozioni, gestire lo stress, sviluppare resilienza e competenze emotive fondamentali per affrontare la vita universitaria e la transizione verso la vita adulta, lavorativa e sociale (Durlak, 2015; Reicher, 2009). Queste abilità contribuiscono alla formazione di cittadini consapevoli, autonomi e resilienti, che saranno protagonisti di una società futura più collaborativa, equa e inclusiva.
- *A livello sociale*, l’investimento nel benessere studentesco ha un impatto ampio e duraturo: promuove la formazione di persone resilienti, consapevoli e attive, capaci di affrontare le sfide di una società in rapido cambiamento. Inoltre, valorizza la dimensione comunitaria dell’università, favorendo la creazione di reti di supporto e il rafforzamento del senso di appartenenza, stimolando interazioni positive, cooperazione e formazione di nuove identità sociali, elementi centrali per contrastare isolamento, drop-out e disagio psicologico. Tutto questo è strettamente legato alla prospettiva in cui gli studenti e le studentesse non sono solo partecipanti

del presente accademico, ma portatori della società futura. Rafforzare il loro capitale umano e sociale significa investire direttamente nella resilienza, nell'equità e nella coesione della collettività futura.

- *A livello istituzionale*, Me.Mo fornisce strumenti e modelli replicabili per integrare stabilmente il benessere psicofisico nell'offerta formativa e nei servizi universitari, aumentando l'efficacia e la continuità degli interventi. Le università che adottano questo approccio possono distinguersi come ambienti inclusivi e accoglienti, capaci di sostenere in maniera concreta sia la crescita personale sia lo sviluppo professionale di tutte le persone che le frequentano.

In sintesi, Me.Mo non si limita a sperimentare diverse tipologie di intervento, ma si configura come un laboratorio di innovazione sociale che invita a ripensare il ruolo delle università non solo come luoghi di trasmissione del sapere, ma come contesti di vita in grado di promuovere attivamente salute, benessere e crescita collettiva. Investire nel benessere degli studenti significa investire in capitale umano e sociale, rafforzando le basi per una società più equa, resiliente e orientata al futuro, in cui la prevenzione e la costruzione di condizioni favorevoli siano priorità strutturali condivise.

Bibliografia

- Allan, J., & Persson, E. (2020). Social capital and trust for inclusion in school and society. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(2), 151-161.
- Amiot, C. E., Terry, D. J., Wirawan, D., & Grice, T. A. (2010). Changes in social identities over time: The role of coping and adaptation processes. *British journal of social psychology*, 49(4), 803-826.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health promotion international*, 11(1), 11-18.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469.
- Arnett, J. J. (2023). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1997). *Bandura* (Vol. 2). Milano: FrancoAngeli.
- Bani, M., Zorzi, F., Corrias, D., & Strepparava, M. (2020). Reducing psychological distress and improving student well-being and academic self-efficacy: the ef-

- fectiveness of a cognitive university counselling service for clinical and non-clinical situations. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(5), 757–767.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard: Harvard university press.
- Brown, R., & Pehrson, S. (2019). *Group processes: Dynamics within and between groups*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Campbell, C., Tanzer, M., Saunders, R., Booker, T., Allison, E., Li, E., ... & Fonagy, P. (2021). Development and validation of a self-report measure of epistemic trust. *PloS one*, 16(4), e0250264.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98(2), 310.
- Conley, C. S., Durlak, J. A., & Dickson, D. A. (2016). An evaluative review of outcome research on universal mental health promotion and prevention programs for higher education students. *Journal of American College Health*, 64(7), 419–432.
- Desatnik, A., Bird, A., Shmueli, A., Venger, I., & Fonagy, P. (2023). The mindful trajectory: Developmental changes in mentalizing throughout adolescence and young adulthood. *PloS one*, 18(6), e0286500.
- Durlak, J. A. (Ed.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: Guilford Publications.
- Ehrenberg, A. (2010). *The weariness of the self: Diagnosing the history of depression in the contemporary age*. Montréal: McGill-Queen's University Press.
- Eisenberg, D., Downs, M. F., Golberstein, E., & Zivin, K. (2011). Stigma and help seeking for mental health among college students. *Medical Care Research and Review*, 66(5), 522–541.
- Fonagy, P., & Allison, E. (2023). Beyond mentalizing: Epistemic trust and the transmission of culture. *The Psychoanalytic Quarterly*, 92(4), 599-640.
- Fonagy, P., Luyten, P., Moulton-Perkins, A., Lee, Y. W., Warren, F., Howard, S., ... & Lowyck, B. (2016). Development and validation of a self-report measure of mentalizing: The Reflective Functioning Questionnaire. *Development and Psychopathology*, 28(4), 1157–1178.
- Ihlebaek, C., Katralen, H., Nordbø, E. C., & Skipstein, A. (2023). The role of social capital for wellbeing in people with long-term illness and disease. *Nordic Journal of Wellbeing and Sustainable Welfare Development*, 2(2), 53-67.
- Klein Schaarsberg, R. E., van Agten, J., de Jong, D., van Haeringen, S. L., van Dam, L., Staaks, J., Stams, G. J. J. M., Lindauer, R. J. L., & Popma, A. (2024). *Mentalization and externalizing behavior from early adolescence to young adulthood: A meta-analysis*. Available at SSRN 4855628.
- Osborn, T. G., Li, S., Saunders, R., & Fonagy, P. (2022). University students' use of mental health services: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Mental Health Systems*, 16(1), 57.
- Pedrelli, P., Nyer, M., Yeung, A., Zulauf, C., & Wilens, T. (2015). College students: Mental health problems and treatment considerations. *Academic Psychiatry*, 39(5), 503–511.

- Putnam, R. D. (2015). *Bowling alone: America's declining social capital*. In *The city reader* (pp. 188-196). London: Routledge.
- Ramírez-Coronel, A. A., Martínez-Suárez, P. C., Minchala-Urgilés, R. E., & Contreras-Sanango, M. A. (2020). Psychological well-being and academic performance of students in the career of nursing undergraduate. *Espirales. Revista Multidisciplinaria de Investigación Científica*, 4(34), 1-13.
- Reicher, H. (2009). Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives – a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213–246.
- Scheepers, D., & Ellemers, N. (2019). Social identity theory. In *Social psychology in action: Evidence-based interventions from theory to practice* (pp. 129-143). Cham: Springer International Publishing.
- Shermer, M. (2007). Bad apples and bad barrels. *Scientific American*, 297(2), 34–36.
- Soares, L., Barbosa, P., Aguiar, A., & Pinto, M. (2023). Clinical psychology and the new technological challenges after Covid-19. *Novel Practices in Medical Study*, 1(2).
- Steffens, N. K., Haslam, S. A., Schuh, S. C., Jetten, J., & van Dick, R. (2017). A meta-analytic review of social identification and health in organizational contexts. *Personality and Social Psychology Review*, 21(4), 303-335.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (2004). The social identity theory of intergroup behavior. In *Political psychology* (pp. 276-293). Psychology Press.
- White, R. L., Vella, S., Biddle, S., Sutcliffe, J., Guagliano, J. M., Uddin, R., Burgin, A., Apostolopoulos, M., Nguyen, T., Young, C., Taylor, N., Lilley, S., & Teychenne, M. (2024). Physical activity and mental health: a systematic review and best-evidence synthesis of mediation and moderation studies. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 21(1), 134.
- Zimbardo, P. G. (2008). *Psychology of Evil: The Lucifer Effect in Action*. Multimedia Support Center, United States Naval Academy.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41.

7. Ripensare l'Università per il benessere: il contributo del progetto Pro-ben

di *Alessio Panaggio*

7.1. Ripensare il benessere con il lessico della vulnerabilità

Riflettere sul benessere nell'ambito della filosofia politica impone una considerazione su quali condizioni rendano le vite praticabili e giuste nello spazio condiviso. Qui il benessere non è concepito come uno stato psico-fisico del singolo, ma come l'esito delle configurazioni istituzionali che distribuiscono in modo differenziale l'esposizione al danno. Per questo motivo, un lessico adeguato a poterne discutere è quello della vulnerabilità, concetto relazionale e sistemico – prima che biografico – che rinvia tanto alla condizione comune quanto ai meccanismi che ne modulano l'intensità. Non si tratta di opporre la dimensione del benessere a quella politica, ma di collegarle tramite un lessico capace di cambiare il focus dagli stati soggettivi agli assetti istituzionali. È in questa prospettiva che la nozione di vulnerabilità offre l'ingresso più fecondo. Essa indica al tempo stesso una condizione umana comune e una configurazione dei contesti che può risultare più o meno abilitante (Mackenzie, Rogers, Dodds, 2013). Lungi dall'essere un'etichetta generica, la vulnerabilità rappresenta un concetto che sul piano ontologico egualizza, dacché tutti siamo vulnerabili, mentre sul piano politico-sociale differenzia, evidenziando una maggior esposizione alla vulnerabilità in virtù di contesti storici, politici, economici, sociali e ambientali. È il doppio registro della vulnerabilità tematizzato da Judith Butler, la cui riflessione tematizza la *precariousness* come condizione condivisa della feribilità e dipendenza materiale del vivente, e la *precarity* come distribuzione diseguale e storicamente variabile dell'esposizione

alla lesione, alla povertà, alla violenza e alla morte prodotta da ordini politici ed economici (Butler, 2004):

Se prendiamo la precarietà [*precariousness*] della vita come punto di partenza, allora non c'è vita senza bisogno di riparo e cibo [...] e non c'è vita che trascenda la feribilità e la mortalità. [...] La precarietà [*precarity*] designa quella condizione politicamente indotta in cui alcune popolazioni soffrono per il venir meno delle reti sociali ed economiche di sostegno e diventano diversamente esposte a lesioni, violenza e morte. Queste popolazioni sono a maggior rischio di malattie, povertà, fame, sfollamento e di esposizione alla violenza senza protezione (Butler, 2009, 24-26)⁴.

Nella ricostruzione teorica femminista, la vulnerabilità è, insieme, universale ed eminentemente situata (Mackenzie, Rogers, Dodds, 2013). Questa letteratura ha mostrato che essa è un criterio euristico normativo (Pariotti, 2019). La prospettiva del soggetto vulnerabile sposta l'attenzione oltre il paradigma liberale del soggetto autonomo e autosufficiente, ancorando la responsabilità collettiva al dato dell'esposizione universale e alla necessità di istituzioni che siano responsive e abilitanti (Fineman, 2010). A monte di questa tesi, Hannah Arendt offre la cerniera decisiva per collegare vulnerabilità e politica. Il richiamo ad Arendt serve a spostare il baricentro dall'ontologia del soggetto alla condizione mondana dell'azione. Se la vulnerabilità universale fonda l'obbligo di istituzioni abilitanti (Fineman, 2010), Arendt chiarisce che forma deve avere l'abitare per essere politico, evidenziano la necessità di uno spazio dell'apparire in cui gli impegni diventano visibili tra i molti e durano nel tempo (Arendt, 1958). Qui la realtà pubblica è ciò che appare tra i molti, e senza durata delle opere e delle istituzioni, ossia la stabilità del mondo umano, l'apparire evapora (Arendt, 1958). Da questa angolazione, il benessere non coincide con stati soggettivi, ma con la qualità dei mondi condivisi che rendono praticabili apparire, contare e durare. Su questo sfondo, per discutere di benessere occorre trattare la vulnerabilità perché il benessere è un indice della qualità dei contesti dell'apparizione, e la misura di tale qualità è politica prima ancora che tratto psico-fisico dei soggetti. Se il benessere dipende dalla qualità di questo spazio dell'apparire, esso funziona anche come indice

⁴ Corsivo mio.

dei contesti. per capire quali differenze contano in tale indice occorre tornare all'ambivalenza della vulnerabilità che emerge dalla riflessione sulla *precariousness* e sulla *precarity* che mostra come i contesti distribuiscano in modo diseguale l'esposizione al danno. Questa ambivalenza richiede di concentrarsi sui dispositivi che decidono che cosa appare, chi conta come vita e quale danno merita riparazione. Butler usa il concetto di frame, la cornice normativa-discorsiva che determina quindi quale perdita è pubblicamente riconoscibile e quale meno. Essi sono condizioni operative della percezione politica, perché istituiscono gerarchie di grievability. (Butler, 2009). Dalla selettività dei frame segue la domanda operativa sulle modalità attraverso le quali quelle cornici si traducono in dispositivi normativi. In questa chiave, la vulnerabilità si fa lente critica, illumina come regimi simbolici e procedure amministrative possano rendere invisibili certe istanze, evidenzia la produzione di gap tra ciò che le istituzioni dichiarano e ciò che effettivamente accade, i non-performativi delle policy, cioè enunciati di impegno che non producono gli effetti che nominano (Ahmed 2012, 2021). In *On being included* Ahmed concettualizza l'idea di *commitment as a non-performative*, per cui avere una policy non equivale a fare ciò che essa enuncia. La non-performatività non è solo fallimento d'intenzione, ma l'effetto di circuiti organizzativi che fanno muro, deviano, o archiviano i reclami come rumore. L'efficacia dipende da come la policy circola e da quali attori e dispositivi lo mettono in opera (Ahmed, 2012). Detto altrimenti, Ahmed individua il varco tra promessa e fatto. A colmarlo servono forme che leghino gli impegni a sedi e tempi condivisi così da renderli osservabili e rivedibili. E precisamente la funzione delle tecniche mondane della promessa e del perdono che stabilizzano lo spazio dell'apparire creando isole di prevedibilità nell'imprevedibile dell'azione e legando gli atti nel tempo. Per Arendt, la promessa è la tecnica mondana che risponde all'imprevedibilità dell'azione, vincolando nel tempo chi si impegna, mentre il perdono risponde alla sua irreversibilità, riaprendo possibilità quando gli atti hanno prodotto effetti non cancellabili. (Arendt, 1958). Entrambe istituiscono una durata condivisa, trasformano parole in legami pubblici, registrabili e rivedibili. Traducendo questo in criteri operativi, pubblicità e durata diventano vincoli di progettazione dei mondi condivisi perché le parole lascino traccia e restino controllabili nel tempo. Più precisamen-

te, per pubblicità intendo la visibilità di attori e di atti, dei ruoli e dei tempi che trasformano l'enunciato in azione. Per durata, invece, intendo archivi e forme rivedibili che legano promesse e decisioni al tempo comune, rendendo le azioni giudicabili e gli errori riparabili. Assumendo questa impostazione, benessere non è uno stato interiore da potenziare tramite resilienza individuale, ma un effetto relazionale di contesti storicamente costruiti.

Assunta questa cornice, parlare di resilienza come obiettivo di policy rischia di invertire i mezzi e i fini. Invece di configurare contesti abilitanti, chiede ai soggetti di adattarsi a contesti invariati. È il tratto della resilienza come razionalità di governo da distinguere dagli usi clinici mirati del termine (Evans & Reid, 2014). In tal senso, se il benessere è un effetto di contesti, la valutazione deve investire le istituzioni, non la tenuta individuale. La critica alla nozione di resilienza evidenzia, in questo senso, il trasferimento sui singoli dell'onere di adattarsi a ecologie organizzative che producono esposizione (Evans & Reid, 2014) senza negare usi clinici mirati del termine. La tesi che propongo, al contrario, muove dalla persona al mondo comune. Il centro della responsabilità non è l'allenamento individuale alla sopportazione, ma l'accountability dei contesti che decidono accessi, tempi, procedure, regimi di riconoscibilità. Ne consegue che assumere la vulnerabilità come criterio politico impone di ripensare la responsabilità. Se la responsabilità è di contesto e non del singolo, serve una grammatica pubblica per assegnare e verificare tali responsabilità. È qui che il paradigma della cura democratica, offre il lessico adeguato: propone di centrare la politica sull'assegnazione pubblica e inclusiva delle responsabilità di cura contro sia la privatizzazione dei legami sia l'illusione che il mercato possa supplire a ogni bisogno (Tronto, 2013). Questo richiede istituzioni che non si limitino a dichiarare principi, ma che distribuiscano effettivamente ingressi alla scena, rendano udibili le ragioni e assicurino archivi e rivedibilità delle decisioni. La vulnerabilità diventa così metrica di giustizia. Un contesto è vulnerabile quando seleziona il visibile e costringe la presenza al silenzio coatto. È abilitante, invece, quando amplia le possibilità di apparire senza ridurre i soggetti a oggetti di controllo. In questo quadro si comprende perché parlare di benessere richiedere una riflessione sulla vulnerabilità. Benessere, è durata del mondo comune che sostiene l'apparire, è accesso effettivo a procedure e

spazi. È anche riconoscibilità delle perdite e dei danni e anche tessitura relazionale che consente di fallire, riparare, ritornare senza annientamento. Ne discende la tesi generale qui proposta, che guiderà le sezioni successive: occorre passare dalla retorica della resilienza individuale alla responsabilità organizzativa. In termini arendtiani, trasformare l'evento in durata giudicabile. In termini butleriani, significa riaprire i frame che governano la piangibilità. In definitiva, una politica del benessere orientata alla varietà delle condizioni deve interrogare i contesti. quali spazi, quali tempi, quali procedure e quali archivi rendono oggi possibile apparire tra i molti? Dove le promesse diventano verificabili e le revisioni praticabili? E ancora, dove le vite sono riconosciute come tali e le perdite come degne di lutto? Le risposte non possono essere affidate a virtù individuali o a slogan motivazionali, ma esigono una responsabilità di disegno istituzionale e di accountability pubblica, misurata sui criteri di apparire e durata.

7.2. Benessere, vulnerabilità dei contesti e l'apparire

Come chiarito in precedenza, il lessico della vulnerabilità consente di connettere benessere, giustizia e assetti istituzionali senza patologizzare l'individuo. Qui approfondisco la mossa teorica decisiva: dalla persona al mondo comune, cioè dalla vulnerabilità come tratto dei soggetti alla vulnerabilità dei contesti che abitiamo. Avvio l'analisi facendo riferimento alla riflessione di Roxana Baiasu, che contro l'idea – spesso operativa in bioetica – che identifica il benessere con una sospensione della vulnerabilità, l'autrice propone una nozione fenomenologica di vulnerabilità come apertura al mondo, apertura alla lesione ma anche alla trasformazione e alla ricostruzione di senso (Baiasu, 2023). Questa intuizione appare in linea con l'analisi di Cavarero, secondo cui

Vulnerabile è l'essere umano in quanto corpo singolare aperto alla ferita. Non c'è però alcuna necessità nel vulnus che il termine menziona, bensì solo la potenzialità di una ferita sempre incombente e legata alla contingenza [...] in quanto corpo, il vulnerabile rimane tale finché vive, consegnato, in qualsiasi momento, al vulnus. La stessa potenzialità lo consegna però anche alla cura e all'ontologia relazionale che ne decide il senso. Irrimediabilmente dischiuso alla ferita e alla cura, il vulnerabile sta tutto nella tensione di questa alternativa (Cavarero, 2007, p. 42).

Letta insieme a Baiasu, questa tensione tra ferita e cura indica il passaggio dall'ontologia all'istituzionale. L'apertura alla ferita è anche apertura alla trasformazione, cioè a un lavoro di senso che solo contesti dotati di mondo – forme, sedi, durate – possono abilitare o, al contrario, soffocare. (Baiasu 2023). In questo senso, il mondo comune è una struttura intermedia – *in-between* – che nasce tra gli uomini, non dentro di loro, creato da mani mortali e per questo soggetto a logoramento (Arendt, 1954) e vulnerabilità. Come il tavolo posto tra i convivanti, l'*in-between* relaziona e separa insieme (Arendt, 1958), decide la scena dell'apparire, e, quindi, la qualità dei contesti. Il passo successivo, decisivo per una filosofia politica del benessere, è distinguere e ricomporre le due dimensioni della vulnerabilità, ontologica e particolare. Se considerate come alternative, la prima resta astratta e impotente, la seconda scivola in etichettamento amministrativo. La ricomposizione fenomenologica proposta da Baiasu mostra, invece, che le strutture universali dell'apertura – senso, affettività, corporeità e linguaggio – si attualizzano sempre in contesti, e sono essi a poter convertire vulnerabilità inerente in vulnerazioni (Baiasu, 2023). Ne discende un primo esito normativo chiaro, i doveri non nascono da una debolezza di alcuni, ma dalla posizione relazionale di esposizione che si istituisce tra attori, regole e ambienti. In questa prospettiva, la vulnerabilità è posizionale e attiva obblighi positivi dove una parte risulta strutturalmente esposta al potere o all'inerzia di un'altra (Goodin, 1985). Da qui la critica, ormai ampiamente discussa, all'etichetta dei soggetti vulnerabili. In molte pratiche giuridico-amministrative essa funge da dispositivo di risk management: classifica, standardizza, addestra alla conformità, spostando l'attenzione dalla trasformazione delle condizioni alla correzione dei soggetti (Bernardini, 2016). La stessa letteratura femminista segnala il rischio di produrre vulnerabilità patogene, ossia danni ulteriori generati da procedure e istituzioni concepite per proteggere (Mackenzie, Rogers, Dodds, 2013). Per sottrarsi a questa trappola serve una semantica non dualista della vulnerabilità come apertura relazionale: non un difetto intrinseco, ma un indice che illumina relazioni, dipendenze e regimi che possono abilitare o ferire. Un indice, dunque, che fonda obblighi senza stigmi (Gilson, 2014). L'innesto arendtiano permette di chiarire cosa significhi politicamente guardare ai contesti. In *The Human Condition*, Arendt sottolinea che la politica è lega-

ta allo spazio dell'apparire, evento dell'inizio che accade tra i molti, quando parola e azione si legano a forme di durata (Arendt, 1958). Il mondo è mondità, cioè tenuta oggettiva delle opere e delle istituzioni che sorreggono lo spazio dell'apparire. Questa mondità ha una doppia faccia: artificio durevole – opere, istituzioni, archivi – che conferisce stabilità all'apparenza, e sfera delle apparenze, dove Essere e Apparire coincidono (Arendt, 1978). Solo ciò che dura può farsi cosa comune, e solo ciò che appare può contare pubblicamente. Da qui l'esigenza congiunta di durata e pubblicità. Senza durata l'azione evapora nell'evento e non diventa giudicabile. Senza apparizione, la durata si chiude in mutismo amministrativo. La diagnosi arendtiana dell'alienazione di mondo ben descrive la patologia contemporanea del potenziamento tecnico accompagnato da indebolimento del mondo, con erosione della memoria pubblica e passivizzazione politica (Cioflec, 2012). Il nesso con la vulnerabilità dei contesti è immediato: contesti senza durata e forme pubbliche generano esposizione differenziale e invisibilità. A questo punto si comprende il ruolo complementare di Butler: se la durata fornisce mondo all'apparire, i frame decidono che cosa può apparire come vita e come ragione. Se Arendt lega la politica all'apparire, Butler mostra che ciò che può apparire è sempre incorniciato. I frame non sono semplici filtri cognitivi, ma operazioni normative che selezionano il visibile e il dicibile (Butler, 2009). Tenere insieme Butler e Arendt significa porre un duplice compito, dare forma duratura alle apparizioni e riaprire e rimodulare i frame. Qui si innesta il senso comune, regola del pubblico che amplia la mentalità (Arendt, 1982) rappresentando i possibili punti di vista. La pluralità diventa criterio di validità delle ragioni, vedere insieme rende le azioni giudicabili. È su questa misura che le istituzioni devono essere tenute, poiché devono rendere discutibile ciò che appare.

Le istituzioni possono essere definite politiche se offrono mondo e riarticolano le condizioni di visibilità. Per capire come queste cornici si traducano – o meno – in azioni, occorre uno sguardo operativo, e il lessico di Sara Ahmed permette di approfondire questo punto. La non-performatività degli impegni istituzionali indica il varco tra enunciazione e attuazione, rendendo visibili i circuiti attraverso cui un enunciato diventa atto (Ahmed, 2012). In *Complaint!* il reclamo è concettualizzato come conoscenza istituzionale della violenza orga-

nizzativa, un dispositivo di verità che mappa ostacoli, inerzie, interruzioni della catena di responsabilità (Ahmed, 2021). Non basta l'intenzione inclusiva, occorrono infrastrutture che rendano gli impegni osservabili, contestabili e rivedibili nel tempo. In questa chiave, le tecniche mondane arendtiane esplicitano l'architettura temporale dell'*accountability*: la promessa lega l'azione al tempo comune fondando affidabilità e imputabilità. Il perdono riapre il futuro nell'imprevedibilità dell'agire, evitando che l'errore distrugga l'agente e rendendo possibile la revisione pubblica. Quando durata e pubblicità si dissociano, subentra l'assenza di mondo, l'azione evapora e la durata si svuota (Arendt, 1958). È qui che la gestione della vulnerabilità scivola nella pedagogia dell'adattamento: resilienza come dovere individuale, invece di responsabilità sui contesti. A questo punto diventa cruciale distinguere anche gli usi del termine resilienza. Da un lato, la resilienza ontologica che Baiasu descrive come ricostruzione di senso, una possibilità esistenziale dell'apertura finita, che spiega perché vulnerabilità e benessere non siano stati opposti (Baiasu 2023). Dall'altro, la resilienza come razionalità politica dell'adattamento, cioè la governance della vulnerabilità che privatizza le responsabilità, individualizza il rischio e trasforma l'insicurezza in orizzonte permanente, addestrando i soggetti a reggere senza interrogare le condizioni che li espongono (Evans & Reid, 2014). Diversa è l'accezione finemaniana, che concepisce la resilienza come capacità istituzionalmente abilitata dentro un progetto di Stato responsivo, non un dovere individuale di tenuta (Fineman, 2010, 2023). La tesi qui proposta richiede di distinguere le due forme di resilienza, riconoscere la ricostruzione di senso non autorizza a chiedere resilienza come criterio normativo. Al contrario, proprio perché l'apertura può ricomporsi, i contesti sono vincolati a non produrre vulnerabilità patogene (Mackenzie, Rogers, Dodds, 2013) e a fornire mondo. In questo modo, la teoria della vulnerabilità recepisce l'idea che questa sia un termine universale in grado di orientare diritti e politiche, senza porre al centro l'individuo autonomo ma la struttura di dipendenze e interdipendenze che condiziona l'agire. Ne consegue l'affermazione finemaniana per cui solo lo Stato possa farsi effettivamente carico della responsabilità collettiva connessa al lavoro di cura:

Lo Stato è l'unica entità sociale che può agire per tutti. È l'unica organizzazione in cui l'appartenenza è obbligatoria e universale, siamo tutti soggetti all'autorità dello Stato. Esso è anche in modo unico ed espresso costituito per definire i diritti e le responsabilità collettive dei suoi membri. Pertanto, adempiere all'obbligo verso i prestatori di cura richiede uno Stato che assuma un ruolo regolatorio indipendente e attivo (Fineman, 2004, p. 264).

Fineman concepisce la resilienza come una risposta alla vulnerabilità a livello istituzionale, spostando l'idea di colpa del singolo verso il fallimento della regolazione statale. Resta vero che la capacità si manifesta nei soggetti, ma il suo target normativo è esterno: disegno dei contesti e allocazione pubblica di responsabilità abilitanti. Per questo, la responsabilità che qui interessa è un vincolo sui contesti – regole, pratiche, tempi, archivi e procedure – che coinvolge più sedi e impedisce la ricaduta sull'individuo sotto la retorica dell'adattamento.

Questo impianto consente di recuperare la critica femminista alla formula che associa vulnerabilità alla debolezza. Questa assimilazione è sovradeterminata, moralizza il difetto, e sotto-determinata, daché oscura le condizioni che producono l'esposizione (Gilson, 2014). Nel lessico qui utilizzato, la vulnerabilità è una relazione posizionale tra parti, mediata da contesti e frame. È per questo che la formula amministrativa dei soggetti vulnerabili spesso produce silenzio coatto o ipertutela paternalistica (Bernardini, 2016). L'alternativa non è aggiungere tutele indifferenziate, ma spostare livello, legare diritti a luoghi dove le pretese appaiono, circolano e durano. Parlare di vulnerabilità dei contesti significa quindi assumere quattro tesi. La prima definisce la vulnerabilità come universale e attualizzata sempre in contesti particolari. La seconda riprende il nesso tra Arendt e Butler, per cui ciò che può apparire è selezionato da frame, mentre la durata decide se l'apparire persista come fatto pubblico. Terzo, senza pubblicità e durata gli impegni rimangono non-performativi e la conoscenza istituzionale prodotta dai reclami si spegne in archivi senza mondo. Infine, la responsabilità organizzativa vale principalmente sui contesti, e non si esaurisce nell'idea di Stato responsivo.

In questa cornice verrà letto il progetto Me.Mo, Menti in Movimento, non come somma di misure per individui, ma come banco di prova della responsabilità sui contesti. La domanda, in termini butleriani e arendtiani è duplice: in che misura le fasi del progetto danno forma duratura all'apparire e riaprono i frame che selezionano il vi-

sibile? Quali circuiti trasformano gli impegni in atti osservabili e ridevedibili? È su questa prova di pubblicità e durata che verrà misurata la distanza dalla retorica adattiva e l'avanzamento verso una responsabilità organizzativa effettiva.

7.3. Il progetto Menti in Movimento Pro-ben

Un progetto che tratta il benessere non si misura dalla quantità di prestazioni erogate, ma da come riconfigura il mondo comune: quali spazi apre all'apparire, quali frame riarticola, quali legature crea tra enunciati e atti nel tempo. In questa prospettiva, il progetto “Menti in Movimento” (Me.Mo) – Pro-ben va letto come una pratica di responsabilità organizzativa, non una somma di servizi per individui vulnerabili, ma un tentativo di intervenire sui contesti che modulano l'esposizione al danno e la riconoscibilità delle perdite. La cornice ministeriale (Avviso MUR 1159/2023)⁵ non è un dettaglio amministrativo, ma definisce obblighi pubblici – costituzione del partenariato, tracciabilità delle fasi, responsabilità del capofila, relazione tecnica e rendicontazione – che trasformano la promessa in vincoli di pubblicità, e quindi chi fa cosa e in quali tempi, e durata, sotto forma di archivi e audit. In termini arendtiani, l'Avviso traduce la promessa in durata condivisa: impegni nominativi, tempi e registri rendono l'azione imputabile nel tempo. Inoltre, esso istituisce i canali attraverso cui l'enunciato diventa atto, riducendo il rischio di non-performatività denunciato da Ahmed. Il progetto recepisce questa logica e dispone il lavoro in fasi riconoscibili: un tempo di ascolto/mappatura attraverso una survey multicentrica⁶, un tempo di intervento attraverso percorsi di mentalizzazione e attività fisica, un momento di valutazione, innestati in una campagna informativa che istituisce i canali visibili. In sintesi, il progetto è pensato per assumere una temporalità pubblica, lasciare una traccia verificabile e comparabile tra sedi. In termini butleriani questa genealogia dice già qualcosa sui frame. Ciò che può apparire come benessere viene definito da

⁵ Avviso disponibile in <https://www.gea.mur.gov.it/Bandi/Pro-ben>. Ultima visita 14 ottobre 2025.

⁶ Sui dettagli della survey si rimanda al lavoro di Manuel Teresi in questo contributo.

procedure di selezione, raccolta, restituzione che fissano condizioni di riconoscibilità (Butler, 2009) e non atti di riconoscimento episodici. In termini butleriani, la survey multicentrica istituisce uno standard di visibilità non idiosincratico, ciò che può apparire come benessere viene reso comparabile tramite l'iterabilità della cornice di raccolta e restituzione. (Butler, 2009). Inoltre, il fatto che il partenariato sia concentrato su atenei del Centro Italia delimita il campo sociale rendendolo più omogeneo ai fini dell'analisi: questo consente di trattare i dati come effetti di assetti istituzionali e territoriali specifici, ma riducendo il rischio di perdere la comparabilità inter-ateneo che serve a mettere a fuoco come i frame locali distribuiscano diversamente *precarità* e riconoscibilità. La survey è il primo banco di prova di questa postura. Non è solo uno strumento psicometrico, ma una tecnologia dell'apparire che permette a fenomeni dispersi – ansia, stress, dipendenza, isolamento e barriere di accesso – di proiettarsi nello spazio comune con una grammatica condivisa. Il passaggio è politico: un dato che fa mondo sottrae l'istanza al privato e la rende giudicabile. L'indagine epidemiologica multicentrica affianca agli strumenti psicometrici anche elementi relativi alla storia evolutiva di studenti e studentesse. In questo quadro, i dati possono essere letti in rapporto ai contesti, riducendo il rischio di psicologizzazione del benessere. Questo non elimina i rischi. Ogni batteria di strumenti è un frame, decide cosa conta come danno e miglioramento. Un impianto basato solo su sintomi individuali potrebbe produrre vulnerabilità patogene, perché fa scomparire le condizioni generative (Mackenzie, Rogers, Dodds, 2013). Me.Mo. cerca di attenuare questo rischio aggranciando gli item individuali a dimensioni relazionali e di contesto e, soprattutto, prevedendo tempi di ritorno (pre-post-follow-up). Non si tratta quindi di una fotografia istantanea, ma di una storia che può essere discussa, contestata, reinterpretata. In altri termini, la survey rappresenta l'apertura di un archivio che consente al torto di apparire, al miglioramento di durare e alla decisione di essere giudicata. Il cuore operativo di progetto è costituito da counseling psicologico, mindfulness e attività fisica, che può essere letto come un intervento sulle forme dell'apparire. I gruppi in presenza producono appartenenze e legami, quelli online aumentano accessibilità. Questi gruppi, arendtianamente, forniscono mondità diversa. Se i dati confermeranno che la presenza riduce drop-out e aumenta la qualità della parteci-

pazione, significa che i contesti hanno un peso intrinseco. Il punto, in chiave critica, è non tradurre queste differenze in triage moralistici, bensì in politiche di accoglienza differenziata che assumono la pluralità come dato strutturale. Anche qui equivale la distinzione tra le due resilienze, quella ontologica come ricostruzione di senso e quella governamentale come pedagogia dell'adattamento. I percorsi di mentalizzazione, se legate a cornici di responsabilità pubblica, appartengono alla prima: abilitano il senso e non chiedono al singolo di reggere un ambiente invariato. Quando invece la retorica sposta l'onere sul soggetto, siamo già nel secondo registro. Il progetto, in un quadro istituzionale, ha la possibilità di evitare questa torsione. Inoltre, la promessa di un indirizzamento informato (*What Works for Whom*) con criteri pubblici, spiegabili e auditabili è sicuramente ambiziosa, ma qui il test dei frame è preliminare. Me.Mo. esige di fatto disponibilità di device, connettività e alfabetizzazione digitale già per l'accesso alla survey e alle modalità online. Questo requisito è esempio di non neutralità, dacché funge da cornice selettiva che decide chi può apparire nei dati e quindi nel novero delle ragioni pubbliche. Se il digitale diventa il filtro di ingresso, la scena dell'apparire si restringe a chi possiede le condizioni infrastrutturali per entrare. Così i frame di benessere risultano normati da precondizioni tecniche che rendono riconoscibili alcuni profili e invisibili gli altri. In termini ahmediani, c'è quindi il rischio di non-performatività, poiché si esclude in origine chi non supera la soglia del digitale. Decisivo, quindi, è l'apporto del personale di supporto e assistenza, un'infrastruttura di cura e mediazione che assicura quanto più possibili accessi equivalenti, accompagna nell'uso degli strumenti, riapre i frame di visibilità e lega gli impegni a pratiche osservabili, evitando che l'inclusione resti un enunciato. In questa chiave, il personale di supporto opera come infrastruttura di *Caring-with* (Tronto, 2013), dacché assegna pubblicamente responsabilità di accompagnamento riapre i frame di accesso e distribuisce potere di apparizione a chi ne resterebbe fuori. La questione, quindi, non è tecnica ma politica: pubblicità dei criteri, contestabilità delle decisioni, audit periodici e possibilità di deroghe motivate.

La campagna informativa e la disseminazione, spesso trattate come appendici, sono invece costruzione di mondo nella misura in cui installano canali e sedi dove le pretese possono apparire e circolare,

sottraendo la domanda di benessere alla solitudine amministrata. La visibilità di Me.Mo.⁷ non è un effetto collaterale ma scelta politica che moltiplica le scene di apparizione, plurale come le posizioni, e ogni scena aggiunge durata: un video archiviato, report reso pubblico, un calendario di incontri sono oggetti mondani che legano promesse e decisioni nel tempo. Infine, come ricordato nei paragrafi precedenti, parlare di soggetti vulnerabili come categoria amministrativa rischia di moralizzare lo svantaggio e di oscurarne le condizioni (Gilson, 2014, Bernardini, 2016). Il progetto, impostando la survey in chiave inclusiva e legando gli interventi a posizioni, si propone di evitare questa trappola. La presa in carico non deve riguardare l'essere deboli, ma la relazione di esposizione che si istituisce tra attori, regole e ambienti: è in questo senso che nascono obblighi positivi. Ciò implica anche guardare a chi non appare – i non rispondenti o i non partecipanti – come al fuori cornice: se i dati non li intrecciano, sono necessari luoghi alternativi di apparizione. Canali e sedi non sono quindi solo contorno comunicativo, ma dispositivi che moltiplicano le scene di apparizione e consolidano la durata tramite archivi pubblici.

Il progetto Me.Mo. Pro-ben, in ultima analisi, può rappresentare una best practice ma a quattro condizioni. La prima riguarda la pubblicità, ruoli, criterio di invio, tempi e report devono essere accessibili e contestabili. La seconda fa riferimento alla durata, con le attività e la consapevolezza sul benessere psico-fisico che devono sopravvivere al progetto. Terzo, la riapertura dei frame: la survey e le campagne devono allargare il più possibile la platea di chi può apparire. Infine, il progetto deve evitare la non-performatività: ogni impegno comunicato deve quindi ritornare in esiti misurabili e misurati, in modifiche di regole quando necessario. Se queste prove sono affrontate, Pro-ben non solo eroga interventi, ma costruisce mondo. In sintesi, il progetto è coerente con la tesi generale dell'articolo, che richiede di spostare vulnerabilità e resilienza dall'individuo al contesto e alla responsabilità organizzativa. L'ascolto strutturato tramite la survey, le pratiche psicofisiche, la valutazione con follow-up, e la disseminazione sono forme che, se effettivamente legate da pubblici-

⁷ Per tutte le attività di progetto e di disseminazione, si rimanda qui al sito ufficiale <https://www.memo-Pro-ben.it>, ultima visita in data 15 ottobre 2025.

tà e durata, possono trasformare i contesti più di quanto rafforzino i singoli. È qui che si gioca la differenza tra un progetto che amministra la vulnerabilità e uno che politicizza le condizioni dell'apparire, rendendo il benessere un bene pubblico esigibile, e non un compito privato dei soggetti resilienti.

Bibliografia

- Ahmed S. (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham: Duke University Press.
- Ahmed S. (2021). *Complaint!* Durham: Duke University Press.
- Arendt H. (1954). *Between Past and Future. Six exercises in political thought*. New York: The Viking Press.
- Arendt H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt H. (1978). *The Life of the mind*. New York-London: Harcourt Brace.
- Arendt H. (1982). *Lectures on Kant's Political Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Baiasu R. (2023). Vulnerability, Wellbeing and Health. In Boublil E., Ferrarello S. (ed.). *The Human vulnerability of the human world*. Cham: Springer.
- Bernardini M.G. (2016). Vulnerability and the (disability) law: status, challenges and promises of a controversial category. *Revista Gênero & Direito*, 5, 134-137
- Butler J. (2004). *Precarious Life*. New York: Verso.
- Butler J. (2009). *Frames of War: When Is Life Grievable?*. New York: Verso.
- Cavarero A. (2007). *Orrorismo. Ovvero la violenza sull'inerme*. Milano: Feltrinelli.
- Evans B., Reid J. (2014). *Resilient life. The art of living dangerously*. Cambridge: Polity Press.
- Fineman M.A. (2004). *The Autonomy Myth A Theory of Dependency*. New York: New Press.
- Fineman M.A. (2010). The Vulnerable Subject and the Responsive State. *Emory Law Journal*, 2, 251-275.
- Gilson E. (2014). *The Ethics of Vulnerability. A Feminist Analysis of Social Life and Practice*. New York: Routledge.
- Mackenzie C., Rogers W., Dodds S. (2014). *Vulnerability. New essays in ethics and feminist philosophy*. New York: Oxford University Press.
- Pariotti E. (2019). Vulnerabilità ontologica e linguaggio dei diritti. *Ars Interpretandi*, 2, 155-170.
- Tronto J. (2013). *Caring democracy*. New York: New York University Press.

Traiettorie inclusive
diretta da C. Giaconi, N. Del Bianco, S. Aparecida Capellini

Ultimi volumi pubblicati:

NOEMI DEL BIANCO, *Autodeterminazione e autorappresentanza nelle persone con disabilità*. Percorsi di Pedagogia Speciale per l'inclusione.

NOEMI DEL BIANCO, GIGLIOLA PAVIOTTI, *Self-advocacy*. La nuova sfida educativa per l'inclusione.

FILIPPO DETTORI, FRANCA CARBONI, *A scuola di emozioni, empatia e sentimenti*. Percorsi per un'inclusione più efficace (disponibile anche in e-book).

MARTINA DE CASTRO, *Culture, intersezioni, reti*. Riflessioni pedagogiche e esperienze di formazione per una didattica inclusiva.

PAOLA AIELLO (a cura di), *Pedagogia speciale*. Infanzia e servizi educativi inclusivi.

MARIANNA TRAVERSETTI, AMALIA LAVINIA RIZZO, *DSA e strategie didattiche efficaci*. Come imparare a leggere per comprendere e studiare.

LUIGI D'ALONZO, CATIA GIACONI, ANTIOCO LUIGI ZURRU (a cura di), *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive innovative*.

Open Access

diretta da C. Giaconi, N. Del Bianco, S. Aparecida Capellini

ARIANNA TADDEI, *Tessere l'inclusione*. Un'indagine sul docente specializzato a San Marino.

ELENA PACETTI, ALESSANDRO SORIANI, DANIELE CASTELLANI, *Fostering inclusive contexts in Palestine: An Index for Inclusion and Empowerment*.

CATIA GIACONI, NOEMI DEL BIANCO, ILARIA D'ANGELO, SIMONE APRECIDA CAPELLINI, *I quaderni di Valeria*. Progettare percorsi di Didattica Speciale per l'inclusione.

CATIA GIACONI, ILARIA D'ANGELO, ALESSANDRA MARFOGLIA, CHIARA GENTILLOZZI (a cura di), *Ecosistemi formativi inclusivi*.

SIPES, *Strategie didattiche per la promozione di contesti inclusivi*. Un'indagine della SIPeS.

ROSA BELLACICCO, DARIO IANES (a cura di), *Teachers with disabilities*. Dilemmas, challenges and opportunities.

ROSA BELLACICCO, DARIO IANES, MARISA PAVONE (a cura di), *Insegnanti con disabilità e DSA*. Dilemmi, sfide e opportunità.

SILVIA DELL'ANNA, *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo*. Prospettive di dialogo tra implementazione, ricerca e (auto-) miglioramento.

DARIO IANES, HEIDRUN DEMO (a cura di), *Non uno di meno*. Didattica e inclusione scolastica.

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 9788835192039

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 9788835192039

Il volume raccoglie le riflessioni di un gruppo di ricerca interdisciplinare che ha analizzato, attraverso questionari, attività seminariali e workshop, condizioni di disagio e benessere psicofisico nella popolazione studentesca universitaria a partire da alcuni fattori di rischio. La ricerca rappresenta una porzione di un più ampio progetto ministeriale sulla promozione del benessere e sulla consapevolezza di sé che, nel caso del volume in questione, guarda allo sfondo in cui si collocano tanto il disagio studentesco quanto il malessere di ogni persona in anni di crisi ed emergenze continue come quelli post pandemici. È in questa cornice che il tema dello star bene si lega alla salute collettiva, alle trasformazioni dei rapporti umani provocati dalla rivoluzione digitale, alla vulnerabilità degli ambienti opposta alla fragilità dei singoli. Attraverso l'intreccio tra ricerca qualitativa e quantitativa di ambito psicologico, pedagogico e filosofico, questo lavoro cerca di offrire alcune chiavi analitiche per comprendere come stanno cambiando spazi, tempi e rapporti per la popolazione studentesca e come questo abbia un impatto significativo su mente e corpo.

Natascia Mattucci è professoressa ordinaria di Filosofia Politica presso l'Università di Macerata dove insegna Teoria politica e Saperi di genere, Filosofia dei diritti umani, Teoria del linguaggio politico. Si occupa di linguaggio politico nell'era digitale, filosofia della tecnica e del digitale, teorie dei diritti umani. Tra le sue principali pubblicazioni: *Tecnocrazia e analfabetismo emotivo*, Mimesis (2018), *La politica esemplare*, FrancoAngeli (2012), *L'universale plurale*, Giappichelli (2006).