

Valutare gli apprendimenti: un caso irrisolto

Lara Corbacchini

La valutazione in ambito musicale è un tema complesso, problematico, di rilevante attualità mondiale. Impossibile affrontarlo senza abbracciare un approccio qualitativo che indagli in modo interconnesso i fondamenti epistemologici della docimologia e delle esperienze di apprendimento di cui si intende “dare conto”.

È questa la narrazione del “caso” che qui proponiamo. Muovendo da una fondazione etico-aristotelica delle pratiche educative musicali/strumentali, l’argomentazione ci porta in modo sostanzioso e significativo nell’ambito delle scienze cognitive, spazzando via, riga dopo riga, ogni tentativo di conciliazione teoretica e pragmatica, fra esperienze musicali significative e forme valutative “convenzionali”.

La questione viene quindi ricondotta a un caso concreto; dai Paesi scandinavi giungono infatti delle sollecitazioni da accogliere, a nostro avviso, con attenta lungimiranza.

Verso una valutazione trasformativa

Rendendo tangibile il marcato interesse internazionale per l’argomento, il panorama editoriale scientifico si contraddistingue, negli ultimi dieci anni, per una sempre più rapida e intensa produzione di corposi volumi e solidi manuali dedicati all’*assessment* in ambito musicale¹. Tali lavori affiancano

¹ Utilizziamo in questo contributo con una certa frequenza il termine originale inglese in luogo di “valutazione”. Il lemma italiano ricomprende due vocaboli inglesi: *assessment* ed *evaluation*. Come è noto, il primo iter, attraverso diversi strumenti, consente di raccogliere informazioni sui processi e sui risultati di apprendimento e di offrire feedback (allo studente e al docente) per migliorarlo. Può essere “formativa” o

un’altrettanto evidente fioritura di saggi nelle riviste di settore. I volumi editi da prestigiose case editrici – quali ad esempio Oxford [4], [1], [2], [10], Springer [8], Routledge [9] – affrontano il tema in modo comprensivo focalizzandosi sia su questioni di largo interesse speculativo, sia su modelli e pratiche di diversi ambiti geografici²; ulteriormente declinano il tema nei più specifici contesti di apprendimento musicale di base³ e professionale⁴. Le argomentazioni riconducono di frequente a prospettive prescrittive e quantitative. Largo l’uso di termini rivelatori quali: validità, affidabilità, curricoli, standard, criteri, rubriche, tabelle, punteggi...

La percezione di un crescente «“valutazionismo”» [5, p. 4], pur essendo avvertita da diversi autori diventa centrale nel volume curato da David Elliott, Marissa Silverman e Gary McPherson, dove la questione viene indagata e ricondotta in una corroborante prospettiva filosofica e qualitativa.

È evidente, infatti, che anche in ambito musicale, soprattutto in quei paesi che più prendono a modello l’impostazione scolastica degli Stati Uniti e della Gran Bretagna (ma non

“sommativa” in modo analogo al nostro uso del termine “valutazione”. Con *evaluation*, ingannevolmente più assonante al termine italiano, si intende invece un processo che utilizza, analizza, confronta i dati raccolti durante le fasi di *assessment* per esprimere giudizi e prendere decisioni di merito, di valore, di efficacia, di correttezza sia orientati al singolo, sia alle politiche e i processi educativi. Fra *assessment* ed *evaluation* esistono evidenti connessioni logiche e, anche sfumate, sovrapposizioni semantiche.

² Ad esempio: India, Nepal, Paesi scandinavi, di cui si dirà più ampiamente nel finale di questo contributo [4]; Asia, Africa, Australia, [1]; Italia [3], Turchia, Germania, Singapore, Cina, Taiwan, Brasile... [1].

³ Ad esempio, in particolare: fascia 5-12 anni [9], prima infanzia, lezioni di teoria, proposte didattiche riconducibili agli insegnamenti di Orff, Kodaly, Dalcroze, attività di base legate a composizione, canto, ascolto, *performance* strumentali e con computer... [2]; musica d’insieme, in modo specifico e articolato [10].

⁴ Ad esempio: performance nell’alta formazione anche con particolare attenzione ai conservatori europei [8]; direzione di banda, di coro d’orchestra [2].

solo, come dimostrano le riflessioni accolte in questo numero della Rivista), sia presente un processo involutivo. In esso, in nome della “trasparenza” dei percorsi di apprendimento/insegnamento – come afferma con sintesi e lucidità Henry Torrance studioso del sistema valutativo britannico – è avvenuto quanto segue: «la pratica della valutazione è passata dalla valutazione dell'apprendimento, attraverso la valutazione *per* l'apprendimento, verso la valutazione *come* apprendimento con le procedure e le pratiche di valutazione che arrivano a dominare completamente l'esperienza di apprendimento e la “conformità ai criteri” che sostituisce l’“apprendimento”» [13, p. 281, corsivi originali].

La studiosa e gli studiosi statunitensi nominati in precedenza evidenziano in particolare l'incompatibilità del regime scolastico basato sulla tradizionale concezione della valutazione sommativa con le finalità educative con «la “E” maiuscola» [4, p. 14] del fare musica. Esse si fondano su una visione filosofica dell'educazione musicale, che rifacendosi ad Aristotele, viene definita “pratica [*praxial*]” [4 p. 8]. È possibile caratterizzare così l'educare con/attraverso la musica come «riflessione attiva e azione riflessiva per la trasformazione della vita quotidiana delle persone e delle situazioni» [4, p. 8]. L'azione pedagogica mira al concetto aristotelico – ripreso anche da numerosi altri filosofi fino alla contemporaneità – di *eudaimonia*⁵, integrando persone, processi e «“beni” etici» [4, p. 9] in specifici contesti socio-culturali, per il benessere collettivo e individuale.

In una siffatta visione, un regime basato sulla valutazione sommativa e formativa usualmente intesa appare «“mis-educativo” [*mis-*

educative]» [4, p. 12]; infatti esso centra l'attenzione su semplicistiche nozioni e abilità elementari “misurabili” della disciplina piuttosto che su un processo armonico di integrazione fra chi apprende e la materia. Con forte spirito critico la dimensione quantitativa dell'*assessment*, proprio per l'enfasi sulla misurazione, viene associata a un processo che riguarda «la contabilità aziendale, la conformità e l'obbedienza» [4, p. 13]⁶.

Si rende necessario quindi un ripensamento epistemologico della valutazione che sia coerente e inscindibile dai fondamenti pedagogici dell'educazione musicale. Educazione e valutazione devono essere entrambe *trasformative*. Un contesto educativo «è una situazione sociale in cui c'è tempo per l'acquisizione di abilità, di conoscenze, di competenze, di atteggiamenti della mente e del cuore e di sensibilità emotive attraverso le interazioni trasformative insegnante-studente e il lavoro fra pari. [...] In queste situazioni gli insegnanti e gli studenti partecipano alla valutazione, con il risultato che le valutazioni non sono solo formative ma anche *trasformative*» [4, p. 14, corsivo originale]. Attraverso il dialogo le/gli studenti giungono a comprendere e mettere in atto in modo chiarificato i loro propositi, sentimenti e valori. Avviene così che la valutazione “trasformativa” «possa essere il cuore del processo di insegnamento e apprendimento della creatività musicale» [4, p. 14].

Il contributo delle scienze cognitive

Rilevante nello scenario appena tracciato, il contributo delle scienze cognitive per il superamento di una tradizionale valutazione

⁵ Il concetto, già presente nei presocratici, è complesso e assume diverse sfumature di senso. Non indica banalmente la “felicità”, o un piacere definito, ma si pone come scopo di vita e come fondamento etico dell'agire. Esso ha il ruolo di guidare e orientare con costanza l'azione divenendo un valore pratico.

⁶ Numerosi gli immaginari rimandi fra l'argomentazione che da qui prende avvio, e che si condensa nel paragrafo finale, e le prospettive poste dai contributi di Marco Dallari e Alessandra Anceschi in questo numero della Rivista.

basata su “carta e penna” (a cui rimanda efficacemente anche la copertina di questo numero della Rivista). Infatti, recenti approcci allo studio della cognizione, in cui elementi derivanti dalla filosofia di matrice fenomenologica si fondono con alcuni principi della *embodied cognition*⁷, contribuiscono a promuovere un cambiamento di paradigma per la comprensione dell’esperienza musicale, del suo apprendimento e di stretta conseguenza – almeno a livello di riflessione – della sua valutazione.

Ci guida in tale percorso un denso contributo di Andrea Schiavio [11].

Superando ogni dicotomia fra oggetto e soggetto, la tradizione fenomenologica ha individuato nell’esperienza la principale risorsa per la comprensione del nostro “essere nel mondo”. Nel processo esperienziale assumono un ruolo rilevanti due tipi di fattori: quelli *extraneurali* e quelli *non organici* [11, cfr. p.68]. I primi sono da intendersi come riferibili al corpo nella complessità della sua attività sensomotoria. I secondi riguardano quegli oggetti inanimati che ci aiutano a raggiungere certi risultati cognitivi: «mezzi, strumenti e altri sostegni ecologicamente-immersi [*ecologically-embedded*] possono essere quindi considerati come *partecipanti* – e *co-costituenti* – la nostra vita mentale» [11, p. 68, corsivo originale]. Per avere chiarezza del concetto presentato basti pensare, come proposto dal ricercatore, a una strumentista che improvvisa un breve pezzo per familiarizzare con le caratteristiche di una nuova chitarra. L’esperienza fisica di suonare, toccare le corde, immaginare e ricercare il suono, consente alla chitarrista di amplificare le proprie possibilità creative in un modo non paragonabile a un approccio “astratto” allo strumento (ad esempio leggendo recen-

sioni di altri chitarristi sul modello di strumento). La sua creatività è nel suo cervello, nel suo corpo e nella chitarra stessa. «Si può così sostenere che questa rete composta da cervello, corpo e chitarra *costituisce* l’esperienza creativa della performer» [11, p. 69].

Grazie alle prospettive dell’*embodied cognition* corpo e tecnologie divengono costitutivi delle esperienze musicali (ovviamente incluse quelle educative), caratterizzate dalla complessità del nostro “essere-nel mondo” etico e sociale. Proprio le complesse interazioni nell’ambiente, in una prospettiva *embedded*⁸, divengono a loro volta elemento inseparabile dell’esperienza musicale, caratterizzandone profondamente anche la “forma”.

Emergono così, dalle sollecitazioni poste sempre da Schiavio, rilevanti risorse per la discussione in atto afferenti al paradigma enattivo⁹.

Le pratiche dell’*assessment* e il loro ripensamento “filosofico” non possono infatti prescindere da tre principi che – focalizzandosi su elementi in parte già accennati in precedenza – costituiscono il cuore della cognizione incarnata: «l’auto-regolazione, l’integrazione sensomotoria e l’interazione intersoggettiva» [11, p. 71]. Il primo fattore è connesso «ai nostri corpi e al modo in cui

⁸ Per una dissertazione ampia e agevolmente reperibile online sulle teorie della *embodied cognition* con una attenta disamina delle cosiddette “4E” (*embodied, embedded, extended ed enactive cognition*), si veda Shaun Gallagher, *Embodied and Enactive Approaches to Cognition*, University of Cambridge Press, Cambridge, 2023; vedi anche nota successiva.

⁹ Il termine “enattivismo”, dall’inglese *enaction*, è un concetto riconducibile al fondamentale lavoro del 1991 di Francisco J. Varela ed Evan Thompson, *The embodied mind*, di cui è apparsa nel 2017 un’edizione rivisitata. Nell’ormai classico della letteratura di settore viene posta la tesi secondo cui le strutture cognitive della mente possono essere generate dalle complesse relazioni riferibili alla senso-motricità (*embodied*) e imprescindibili dalle relazioni con l’ambiente naturale (*embedded*).

⁷ Per una panoramica sul tema, anche con riferimenti alla tradizione fenomenologica, si veda in questo Periodico – sempre nell’ambito di *Viewpoints* – *Il pensiero del corpo: prospettive della Embodied Music Cognition* (n. 181, dicembre 2019).

sono coinvolti nello scambio di energia e di co-creazione di informazioni con il mondo» [11, p. 71]. Il secondo pilastro consente di dare senso alle modalità con cui «i sistemi viventi percepiscono e agiscono nel mondo che abitano» [11, p. 72]. L'ultimo elemento consente infine un radicale ripensamento dei processi cognitivi in gioco durante l'interazione sociale. Andando oltre la tradizionale reazione di un soggetto a un particolare evento, l'approccio cognitivo contemporaneo tende a valutare in modo molare le dinamiche complesse fra gesti, emozioni e azioni in una dimensione intersoggettiva.

Questi principi applicati alla comprensione dell'esperienza musicale, la rendono incommensurabile con il tradizionale approccio semplificativo che si basa su molteplici separazioni: interno/esterno, oggetto/soggetto, azione/pensiero, individuo/ambiente... «Chi apprende non è una “scatola nera” senza connessioni con il mondo in cui lui o lei è immerso [*embedded*]» [11, p. 73].

In questo «*ecosistema cognitivo*» [11, p. 75, corsivo originale], l'apprendimento musicale «può essere compreso come una attività aperta e flessibile co-determinata da diversi fattori incarnati (*embodied*) ed ecologici connessi in modi ricorrenti» [11, p. 75].

Appare evidente che i tradizionali modi di valutazione orientati alla “misurazione”, non riescono nemmeno a sfiorare la superficie delle relazioni e la profondità dei processi in gioco. Inoltre in modo rilevante, orientandoci sulla valutazione della qualità delle esperienze proposte in classe, le procedure abituali minimizzano «la capacità dell'insegnante di guidare le/gli studenti verso atteggiamenti fenomenologici e creativi» [11, p. 76].

Il superamento dello stato di cose può avvenire promuovendo forme di valutazione che si fondano «sulla comunicazione aperta, sulla riflessività e sulla descrizione e cooperazione diretta fra studenti e insegnanti» [11, p. 76]. Tale orientamento complessivo, ha una valenza privilegiata nel valorizzare particolari disposizioni o atteggiamenti di pensiero (*ha-*

bits of mind), fondamentali nello spirito artistico anche per la loro trasferibilità ad altri domini: ad esempio quella orientata a «apprezzare l'ambiguità (riconoscere problemi con più di una soluzione corretta)» oppure «l'uso della creatività (impegno in nuovi e utili modi di pensare)» [7, p. 216-217]. Paradossalmente, sono quegli atteggiamenti meno rilevati in uno studio che ha coinvolto un largo campione di studenti statunitensi coinvolti in attività di insieme (coro, orchestra, banda) nel segmento scolastico corrispondente alla nostra scuola secondaria di II grado.

Il caso: Norvegia e Svezia

Ci accingiamo a una conclusione che potrebbe essere anche considerata l'antefatto di molte delle riflessioni fin qui condivise.

Abbiamo scelto di portare l'attenzione su due Paesi scandinavi [6] [12] spesso visti dalla nostra prospettiva nazionale come bussole per possibili ri-orientamenti didattici. Le riflessioni che scaturiscono possono essere intese, fatte le debite differenze, sia come lenti per la lettura di processi già in atto anche in Italia, sia come un campanello di allarme preventivo per possibili indirizzi futuri. In Norvegia [6] la disciplina Musica (intesa in modo non troppo dissimile dalla omonima materia italiana) è presente in tutto il ciclo obbligatorio di studi (da 6 a 16 anni). Dal 2006 il curriculum nazionale definisce un manifesto di competenze in uscita, articolate in diversi *step* con ampie possibilità di personalizzazione in base ai contesti, al fine di sviluppare curricula locali con specifici contenuti, metodi, strategie e criteri di valutazione. Progressivamente, anche in relazione a tendenze internazionali (ad esempio il programma PISA¹⁰), si è

¹⁰ Con l'acronimo si intende l'indagine internazionale promossa dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) denominata come *Programme for International Student Assessment*. Il progetto *misura* le competenze degli studenti quindicenni degli oltre ottanta Paesi aderenti. In Italia, come è noto, tale rilevazione è attuata dall'INVALSI.

sempre più data importanza al momento della valutazione. Si assiste a una enfattizzazione di quel processo, già citato in precedenza, che conduce da una valutazione *per* l'apprendimento a una valutazione *come* apprendimento. «Un uso estensivo di rubriche valutative, insieme a una ristrutturazione dei contenuti di insegnamento per enfattizzare le abilità misurabili, serve come strategie di autodifesa didattica. Attraverso queste strategie l'insegnante costruisce e potenzia la sua posizione di valutatore professionista. Questa posizione è usata nei confronti delle domande e delle aspettative degli studenti e dei genitori» [6, p. 8].

Nel 2011 anche in Svezia [6] [12] è stata messa in atto, progressivamente, un'ampia riforma che ha allontanato il sistema formativo di base dall'originario concetto di *bildning* (affine per certi aspetti alla *bildung*, tedesco a): ovvero un complesso processo educativo orientato allo sviluppo originale e alla co-costruzione della globalità della persona. Molte esperienze musicali (e più ampiamente estetiche) «si può dire che costituiscono la vera essenza del *bildning*, nel senso che non devono condurre a qualcosa di particolare per essere significative» [12, p. 482, corsivo originale].

L'approccio scolastico è stato gradualmente aggiornato verso una maggiore formalizzazione. In essa, secondo una visione critica, la “cultura dello studiare intensamente per le verifiche” (*cramming culture*) si associa al reciproco “insegnare per i test”. Il sistema si pone in modo elitario, disconoscendo quindi quella *bildning* che conduce verso la più ampia emancipazione dei cittadini [12].

Dallo studio che ha coinvolto i due sistemi [6] emergono, nell'ottica anticipata a inizio di questa sezione, interessanti punti di vista sulle contingenze in atto riferibili a tre parametri: qualità, potere politico e strumentalismo (6, p. 11). In relazione al primo punto è possibile dire che «1) una valutazione conformista [*conformative assessment*] può indebolire piuttosto che rinforzare l'apprendimento musicale; 2) il rispetto dei criteri («*criteria compliance*») può forzare l'insegnante di musica ad adattare il suo lavoro

a criteri esterni piuttosto che a bisogni individuali, minando così la sua didattica» [6, p. 12].

In relazione al secondo punto è interessante partire da alcune considerazioni di Elliot W. Eisner¹¹ [citato in 6, p. 13] che evidenzia come l'attenzione educativa occidentale si sta allontanando da una valutazione (*evaluation*) qualitativa e critica del complesso sistema educativo per privilegiare l'*assessment* in virtù di una crescente domanda di “rendicontazione” dell'efficienza scolastica in relazione alle questioni economiche connesse. Il processo di adesione a criteri esterni e non calati nel contesto non è solo imposto dall'esterno ma «diviene interiorizzato nelle attività quotidiane degli insegnanti» [6, p. 13].

La valutazione della qualità dei processi è lasciata fuori dal discorso educativo e ciò «potrebbe portare nel limbo dell'*assessment for assessment* al costo di scarificare approcci alla valutazione personali, innovativi e creativi [6, p. 14, corsivi non originali].

L'ultimo punto porta infine l'attenzione sul valore dell'apprendimento. In una visione naturalistica e strumentale, esso è orientato a mettere a punto le abitudini esistenti in base ai cambiamenti dell'ambiente, dove questi cambiamenti sono vissuti come «qualità» [6, p. 14]. In questa prospettiva, l'apprendimento viene concepito in funzione del gestire la propria esperienza di vita con particolare attenzione al coordinamento delle proprie azioni con quelle degli altri. In questo scenario non appare che «la valutazione dei risultati dell'apprendimento debba essere presa come l'unico, o addirittura il migliore, modo per garantire elevati standard educativi. Piuttosto, il valore strumentale dell'apprendimento si basa sulle caratteristiche emergenti delle situazioni di apprendimento in cui ogni nuovo incontro con la materia preannuncia nuove traiettorie che portano a nuovi modi di

¹¹ Elliot Wayne Eisner (1933 – 2014) è stato uno dei più importanti punti di riferimento in ambito statunitense, con notorietà internazionale, per la riflessione, sull'educazione artistica. I suoi lavori si fondano su diversi principi riferibili anche a John Dewey, Donald Schön e Howard Garner.

sperimentare il mondo e la propria agentività» [6, p. 14]. Sarebbe quindi improduttivo cercare standard esterni per dare conto di queste esperienze.

«Il compito dell'insegnante è piuttosto quello di coinvolgersi attivamente nei tentativi degli stu-

denti di cercare un senso in ciò che stanno imparando. I criteri del successo educativo sono determinati in ultima analisi dal valore operativo di tali significati sperimentati» [6, p. 14].

Bibliografia

- [1] TIMOTHY S. BROPHY, (ed), *The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education*, Volume 1. Oxford University Press, New York 2019.
- [2] TIMOTHY S. BROPHY, (ed), *The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education*, Volume 2, Oxford University Press, New York 2019.
- [3] DARIO DE CICCO, *Assessment of Music Learning in the Italian Education System*. In Timothy S. Brophy (ed.), *The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education*, Volume 1. Oxford University Press, New York, pp. 252-272, 2019, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190248093.013.11>
- [4] DAVID J. ELLIOTT – MARISSA SILVERMAN – GARY E. MCPHERSON (eds) *The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education*, Oxford University Press, New York 2019.
- [5] DAVID J. ELLIOTT – MARISSA SILVERMAN – GARY E. MCPHERSON, *Philosophical and Qualitative Perspectives on Assessment in Music Education: introduction, aims, and overview*. In David J. Elliott Marissa Silverman and Gary E. McPherson (eds), *The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education*, Oxford University Press, New York 2019, pp. 2-26, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190265182.013.1>
- [6] CECILIA FERM ALMQVIST et AL., *Research Studies in Music Education*, 39(1), pp. 3-18, 2017, <https://doi.org/10.1177/1321103X16676649>
- [7] JILLIAN HOGAN – ELLEN WINNER, *Habits of Mind as a Framework for Assessment in Music Education*. In David J. Elliott, Marissa Silverman e Gary E. McPherson (eds), *The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education*, Oxford University Press, New York 2019, pp. 202-224, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190265182.013.3>
- [8] DON LEBLER – GEMMA CAREY - SCOTT D. HARRISON, *Assessment in Music Education: from Policy to Practice*, Springer, Berlin 2015.
- [9] KELLY A. PARKES – FREDERICK BURRACK, *Developing and Applying Assessments in the Music Classroom*, Routledge, London 2020.
- [10] BRIAN P. SHAW (ed), *Music Assessment for Better Ensemble*, Oxford University Press, New York 2024.
- [11] ANDREA SCHIAVIO, *The Primacy of Experience: Phenomenology, Embodiment, and Assessments in Music Education*. In David J. Elliott, Marissa Silverman e Gary E. McPherson (eds), *The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education*, Oxford University Press, New York 2019, pp. 65-81, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190265182.013.28>.
- [12] JOHAN SÖDERMAN, *Music as Bildung: the Impracticability of Assessment within the Scandinavian Educational Tradition*. In David J. Elliott, Marissa Silverman e Gary E. McPherson (eds), *The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education*, Oxford University Press, New York 2019, pp. 428-494, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190265182.013.21>
- [13] HENRY TORRANCE, *Assessment as Learning? How the Use of Explicit Learning Objectives, Assessment Criteria and Feedback in Post-Secondary Education and Training Can Come to Dominate Learning*, in "Assessment in Education: Principles, Policy & Practice", 14(3), pp. 281-294, 2007, <https://doi.org/10.1080/09695940701591867>