



## Un processo olistico di certificazione delle competenze in sistemi territoriali complessi: “Il quartetto nel ventunesimo secolo: tecniche e stili”.

**Lorena Rocca e Alessandro Fagioli<sup>1</sup>**

Professoressa ordinaria di didattica della geografia, Dipartimento Formazione e Apprendimento/Alta scuola pedagogica, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana.

Professore di Violino e Musica da Camera, Liceo Musicale Concetto Marchesi di Padova.

lorena.rocca@supsi.ch; afagioli@gmail.com

### Abstract

L'oggetto di questo contributo è l'analisi della Masterclass di quartetto d'archi “Quartetto XX-XXI” del Prof. Davide Amodio del Conservatorio di Musica Benedetto Marcello di Venezia con la collaborazione dei Maestri Alessandro Fagioli e Andrea Amendola -del Quartetto Paul Klee- e del Dipartimento Formazione e Apprendimento/Alta scuola pedagogica della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana. Il percorso formativo si è voluto configurare quale esperienza educativa innovativa che ha introdotto i partecipanti a repertori non accademici provenienti da diverse culture musicali. Nell'esperienza sono state esplorate composizioni legate a paesaggi nordici, all'India, alla Cina e all'Azerbaigian, integrando lo sviluppo di competenze tecnico-strumentali con una riflessione critica sui contesti storici, culturali e territoriali dei brani. Questo approccio ha mirato a stimolare nei partecipanti la capacità di evocare immagini mentali dei luoghi rappresentati attraverso la musica, promuovendo una conoscenza territoriale più profonda.

La master class si è distinta per la sua duplice natura formativa: da un lato, come processo volto alla maturazione di una figura professionale competente e riflessiva, capace di comprendere il contesto territoriale e culturale della musica; dall'altro, come prodotto finalizzato all'acquisizione di competenze tecnico-strumentali ed espressive, orientate alla creazione di nuove immagini territoriali e alla narrazione artistica. Questo percorso è stato monitorato e valutato attraverso un sistema di certificazione delle competenze basato su modelli educativi recenti (Castoldi, 2007) e sulla teoria del professionista riflessivo (Schön, 1983).

La metodologia di valutazione ha seguito un approccio olistico, ispirato alla prospettiva proposta da Wiggins (2004), che pone al centro l'azione dello studente, ovvero ciò che “sa fare con ciò che sa”. Tale metodologia non si è limitata alla misurazione delle conoscenze tecniche, ma ha incluso la valutazione delle abilità sociali, culturali e relazionali, offrendo agli studenti una visione inclusiva e integrata del processo di apprendimento. L'esplicitazione dei criteri valutativi attraverso rubriche condivise ha permesso di negoziare un “patto formativo” tra studenti e docenti, incentivando il confronto riflessivo e la crescita personale.

La scelta dei brani affrontati, “*Double Raga for String Quartet*” di Francis Silkstone e “*Mugam Sajahy*” di Frangis Ali Zadeh, ha permesso agli studenti di confrontarsi con repertori che richiedevano sia competenze tecniche avanzate sia una sensibilità culturale. Questi brani, ancorati a contesti culturali lontani, hanno rappresentato un ponte tra dimensioni territoriali, storiche e musicali, stimolando negli studenti la capacità di evocare paesaggi della mente e di arricchire la propria espressione artistica.

Questo contributo esplora l'intero processo educativo della master class, descrivendo i metodi adottati, le sfide affrontate, i risultati ottenuti e le implicazioni per l'educazione musicale e territoriale. L'obiettivo è mettere in evidenza il valore della musica come strumento di mediazione culturale e territoriale, proponendo un modello

---

<sup>1</sup> Il contributo è stato redatto da Lorena Rocca nella struttura e nelle parti pedagogiche e geografiche. Di Alessandro Fagioli è il paragrafo di definizione del compito autentico e le sottolineature legate alle performance.

educativo che favorisca lo sviluppo di professionisti riflessivi, capaci di coniugare tecnica, espressione e consapevolezza territoriale.

## Introduzione

La master class per quartetto d'archi del Prof. Davide Amodio del Conservatorio di Musica Benedetto Marcello di Venezia condotta in collaborazione con i Maestri Alessandro Fagioli e Andrea Amendola del Quartetto Paul Klee rappresenta un'esperienza formativa innovativa realizzata presso il Conservatorio di Venezia. Questo progetto è stato concepito per rispondere a due sfide principali: da un lato, ampliare i confini della formazione musicale accademica tradizionale attraverso l'esplorazione di repertori non convenzionali, dall'altro, mettere a punto un modello di certificazione delle competenze che integrasse dimensioni tecniche e trasversali. Tale approccio risponde alla crescente necessità di un'educazione musicale che non si limiti alla padronanza tecnica, ma che promuova anche competenze relazionali, culturali e critiche, indispensabili per affrontare il complesso panorama professionale del XXI secolo.

La master class ha offerto ai partecipanti l'opportunità di confrontarsi con repertori che spaziavano dai paesaggi nordici all'India, dalla Cina all'Azerbaijan, integrando lo sviluppo tecnico-strumentale con una riflessione critica sui contesti storico-culturali e territoriali dei brani. La scelta di opere come *Double Raga for String Quartet* di Francis Silkstone e *Mugam Sajahy* di Frangis Ali Zadeh ha rappresentato il fulcro di un percorso formativo volto a stimolare nei partecipanti la capacità di evocare immagini mentali dei luoghi rappresentati attraverso la musica. In questo modo, la master class ha contribuito a promuovere una conoscenza territoriale più profonda, unendo l'espressione artistica a una sensibilità geografico-culturale.

L'esperienza sperimentale si è distinta per il suo duplice obiettivo. Da un lato, ha perseguito la maturazione di una figura professionale competente e riflessiva, capace di comprendere e valorizzare il contesto territoriale e culturale in cui la musica si sviluppa. Dall'altro, ha mirato alla creazione di un modello di certificazione delle competenze basato su recenti approcci educativi (Castoldi, 2007), che non si limitasse a valutare ciò che lo studente "sa", ma ciò che è in grado di "fare con ciò che sa" (Wiggins, 2004). La metodologia adottata ha combinato una valutazione tecnica delle prestazioni con un'attenzione alle competenze trasversali, come la gestione delle dinamiche relazionali nel quartetto, la sensibilità culturale e l'attitudine riflessiva.

Questo contributo si articola attorno a tre nuclei principali. Il primo è l'analisi metodologica della master class, che si avvale di un modello di certificazione delle competenze ispirato a prospettive educative recenti (Castoldi, 2007) e al paradigma del professionista riflessivo (Schön, 1983). Questo modello valorizza non solo le abilità tecniche, ma anche le competenze sociali, relazionali e critiche, promuovendo una visione olistica dell'apprendimento. Il secondo nucleo esplora il rapporto tra musica e territorio, indagando come i brani selezionati abbiano favorito lo sviluppo di una consapevolezza territoriale e di una narrazione artistica che intreccia memoria, cultura e geografia. Il terzo nucleo discute le implicazioni educative dell'esperienza, evidenziando come questa metodologia abbia contribuito alla formazione di musicisti competenti e riflessivi, capaci di combinare tecnica ed espressione artistica in una prospettiva culturale ampliata.

La rilevanza di questa esperienza formativa risiede nella sua capacità di proporre un modello educativo innovativo, in grado di rispondere alle esigenze di una società sempre più interconnessa e globalizzata. La musica, attraverso la sua capacità evocativa e narrativa, diviene un medium privilegiato per esplorare e rappresentare territori, contribuendo a formare musicisti consapevoli del loro ruolo non solo come esecutori, ma come interpreti culturali e promotori di dialogo tra luoghi, memorie e identità.

## La certificazione delle competenze.

Seguendo Wiggins (2004), la valutazione si concentra su ciò che lo studente sa fare con le proprie conoscenze. Castoldi (2004) definisce la competenza come la capacità di orchestrare risorse cognitive, affettive e volitive per affrontare compiti complessi in modo efficace e coerente.

Come si osserva dall'immagine il focus non riguarda solamente il "cosa si apprende" e quindi l'insieme della abilità e delle conoscenze acquisite ma il "come si apprende" ovvero la mappatura e il monitoraggio dello stile che contraddistingue l'apprendimento individuale a partire dalle strategie riflessive che si mettono in atto, per giungere all'attitudine, alla sensibilità al contesto, alla motivazione, all'impegno, alla consapevolezza, ma anche l'immagine di sé e il ruolo sociale di cui si ha la percezione di ricoprire.

Figura 1: Iceberg delle competenze.



Nel progetto di Master class, il processo di certificazione delle competenze si è realizzato attraverso i seguenti passaggi:

#### A. Definizione del compito autentico secondo il modello della progettazione a ritroso.

La progettazione a ritroso, sviluppata da Wiggins e McTighe (2004), rappresenta un modello didattico centrato sulla definizione degli obiettivi finali di apprendimento prima di pianificare le attività e i contenuti. Questo approccio si discosta dalle pratiche tradizionali, che spesso si concentrano sulla trasmissione di conoscenze, privilegiando invece un apprendimento significativo e trasferibile. La logica della progettazione a ritroso si articola in tre fasi principali: identificazione dei risultati desiderati, determinazione delle evidenze valutative e pianificazione delle esperienze di apprendimento.

La prima fase prevede l'individuazione delle competenze chiave che gli studenti devono acquisire, in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti. Questi risultati desiderati fungono da guida per tutte le successive decisioni didattiche. La seconda fase consiste nella definizione di criteri e strumenti di valutazione, con particolare attenzione al monitoraggio delle evidenze che dimostrano il raggiungimento delle competenze prefissate. La terza fase, infine, si concentra sulla progettazione di attività didattiche coerenti con gli obiettivi e le modalità di valutazione.

Nel contesto della master class per quartetto d'archi, l'approccio della progettazione a ritroso è stato applicato per delineare un percorso formativo che integrasse lo sviluppo di competenze tecnico-strumentali con una profonda riflessione sui contesti storici, culturali e territoriali della musica. Questo modello ha permesso di costruire un'esperienza didattica orientata non solo alla padronanza tecnica, ma anche alla formazione di figure professionali riflessive, capaci di interpretare e valorizzare le specificità culturali e territoriali dei brani affrontati.

Nella progettazione del percorso si è quindi partiti dalla fine ovvero da quello a cui si voleva arrivare, nel nostro caso la realizzazione di un concerto, definito "compito autentico" (Wiggins, 2004), progettato per sviluppare competenze complesse. Il *compito autentico*, elemento centrale nella progettazione a ritroso, rappresenta, infatti, uno strumento didattico e valutativo volto a promuovere un apprendimento significativo e contestualizzato. Come evidenziato da Wiggins (2004), un compito autentico simula situazioni reali, ponendo gli studenti di fronte a problemi complessi che richiedono l'applicazione di conoscenze e abilità in contesti pratici. Questo approccio si contrappone alla valutazione tradizionale, spesso limitata alla verifica di conoscenze astratte, e mira a coinvolgere attivamente gli studenti nel processo di apprendimento.

Nel caso della master class, il concerto finale è stato concepito come un compito autentico. Gli studenti sono stati chiamati a eseguire brani musicali che combinavano difficoltà tecniche con una forte connotazione culturale e territoriale, simulando le condizioni di un contesto professionale. Questa attività ha richiesto non solo l'applicazione delle competenze tecnico-strumentali acquisite, ma anche la capacità di integrare dimensioni espressive, semiografiche e relazionali.

Il valore del compito autentico risiede nella sua capacità di favorire la connessione tra teoria e pratica, motivando gli studenti attraverso sfide significative. La progettazione del concerto ha inoltre reso possibile una valutazione olistica delle competenze, comprendendo aspetti tecnici, culturali e relazionali. La scelta dei brani, fortemente legati a contesti culturali e territoriali distinti, ha ulteriormente arricchito l'esperienza, stimolando nei partecipanti una riflessione critica sul proprio ruolo come interpreti e mediatori culturali.

L'utilizzo del compito autentico nel percorso formativo della master class ha dimostrato come l'adozione di pratiche didattiche innovative, basate sulla progettazione a ritroso, possa contribuire alla formazione di figure professionali competenti, riflessive e culturalmente consapevoli. Tale approccio, fondato sulla valorizzazione dell'apprendimento significativo, rappresenta un modello replicabile in contesti educativi diversi, con potenziali ricadute positive sulla qualità della formazione e della valutazione.

Nel corso del primo incontro con gli iscritti alla master class, è stata proposta una selezione di brani strettamente legati al tema dei paesaggi sonori e all'esperienza pregressa delle caroline sonore (Rocca, Fagioli, 2016). Gli studenti hanno inizialmente operato una scelta basandosi sui propri gusti personali; tuttavia, la decisione definitiva è stata presa durante la prima lezione, considerando principalmente criteri tecnici e semiografici. Partiture con scritture o simbologie non convenzionali hanno suscitato timore tra gli studenti, portandoli a escluderle.

La selezione finale dei brani ha incluso:

- Double Raga for String Quartet di Francis Silkstone (2004), scelto dal quartetto guidato dal Maestro Fagioli.
- Mugam Sajahy di Franghiz Ali-Zadeh (1993), scelto dal quartetto guidato dal Maestro Amendola.

Dal punto di vista semiografico, entrambe le partiture non presentavano particolari difficoltà di lettura, differenziandosi però per l'approccio esecutivo: Mugam Sajahy richiedeva un'interpretazione più teatrale, mentre Double Raga poneva maggior enfasi sugli aspetti tecnici.

Double Raga for String Quartet: Questo brano di Francis Silkstone, compositore inglese che si è profondamente immerso nella cultura musicale indiana, destruttura gli schemi melodici e ritmici tipici del linguaggio musicale occidentale. Il Raga, struttura melodico-ritmica complessa della tradizione indiana, segue regole precise basate su specifiche sequenze intervallari e ritmiche, spesso non riconducibili agli schemi occidentali. L'esecuzione di Double Raga richiede un controllo tecnico avanzato, in particolare per quanto riguarda l'intonazione e la precisione ritmica, affrontando un linguaggio musicale che attinge direttamente dalla tradizione orientale.

Mugam Sajahy: Composto da Franghiz Ali-Zadeh, musicista azerbaigiana che vive e lavora a Parigi, il brano fonde elementi della tradizione mugham con tecniche compositive occidentali contemporanee. Quest'opera combina aspetti musicali e teatrali, richiedendo spostamenti fisici degli esecutori sul palco e l'utilizzo di strumenti a percussione. La partitura riflette l'intento della compositrice di evocare il suo legame con l'Azerbaigian, intrecciando le sue radici culturali con il linguaggio musicale contemporaneo, e offrendo un'esperienza performativa unica che invita a esplorare l'identità territoriale.

Entrambi i brani si riferiscono a culture e luoghi lontani, ma emergono come frutto del dialogo tra culture diverse: da un lato, un compositore inglese che ha abbracciato la tradizione indiana; dall'altro, una compositrice azerbaigiana che, pur vivendo in Francia, resta profondamente connessa alla sua terra. Questi due sguardi di outsider, ancorati al territorio ma mediati attraverso il personale "paesaggio della mente," diventano, come osserva Raffestin (2014), strumenti per sviluppare nei musicisti e negli ascoltatori un profondo "senso del luogo."

La rappresentazione sonora proposta dai brani consente di esplorare i paesaggi interiori dei compositori, amplificando la capacità degli interpreti di coniugare tecnica musicale e narrazione territoriale. In questo modo, la performance diventa non solo un esercizio tecnico, ma anche un viaggio culturale e immaginativo, capace di avvicinare luoghi e tradizioni apparentemente lontane.

## **B. Messa a punto della rubrica delle competenze.**

Prima dell'avvio della Master Class si è proceduto a definire una rubrica delle competenze ovvero un prospetto sintetico di descrizione delle dimensioni caratterizzanti le competenze in gioco nel percorso proposto e il relativo grado di raggiungimento (Castoldi, 2007b). Lo strumento rende chiare le attese da parte dei docenti e permette

agli studenti di orientare le proprie prestazioni autovalutandole e di metterle a confronto con le percezioni delle personali performance<sup>2</sup>.

**Tabella 1: la rubrica delle competenze. Dimensioni e livelli di raggiungimento.**

<b>Dimensione</b>	<b>Pieno</b>	<b>Adeguito</b>	<b>Parziale</b>
<i>Sa applicare i criteri di analisi al repertorio proposto.</i>	Sa individuare con sicurezza la struttura formale e gli elementi caratterizzanti il brano.	Analizza il repertorio proposto correttamente.	Coglie in modo approssimativo la sintassi del brano.
<i>Sa leggere la semiografia dei brani proposti - nella valorizzazione della loro unicità- proponendone una interpretazione critica e autonoma.</i>	Sa leggere la semiografia dei brani proposti in modo autonomo dandone un'interpretazione critica.	Sa leggere la semiografia dei brani proposti in modo corretto senza problematizzarla.	Riconosce la semiografia dei brani proposti non cogliendone le specificità.
<i>Sa cogliere la tecnica esecutiva che caratterizza ciascun brano.</i>	Dimostra piena maturità e padronanza tecnica.	Dimostra buona padronanza tecnica.	Affronta la tecnica con qualche incertezza.
<i>Sa declinare in senso espressivo le tecniche esecutive.</i>	Sa padroneggiare le tecniche esecutive dando espressione e valore agli elementi musicali connotandoli culturalmente e territorialmente.	Sa rispettare il senso espressivo del brano senza un'adeguata valorizzazione culturale e territoriale.	Sa eseguire il brano con limitata capacità espressiva.
<i>Sa collocare culturalmente, e territorialmente sia l'Autore che il brano oggetto di studio.</i>	Sa ricostruire, anche attraverso percorsi di ricerca autonomi, il quadro storico, culturale e territoriale di riferimento sia del brano oggetto di studio sia dell'Autore.	Conosce il quadro storico, culturale e territoriale di riferimento solo se guidato al raffronto con l'Autore e il brano.	Non sa ricollegare il quadro storico, culturale e territoriale dell'Autore con il brano di studio.
<i>Sa porsi come interprete efficace del pensiero del compositore.</i>	Interpreta efficacemente e in modo personale il pensiero dell'autore.	Interpreta in modo tecnicamente corretto il pensiero dell'autore.	Non interpreta efficacemente il pensiero del compositore.
<i>Sa gestire i conflitti relazionali del quartetto.</i>	Sa superare il proprio punto di vista e considera quello altrui.	Crea e/o accetta la mediazione.	Affronta i conflitti in modo aggressivo.
<i>Sa ascoltare le idee degli altri proponendo le proprie.</i>	Sa ascoltare le idee degli altri proponendo in modo costruttivo le proprie per il benessere del quartetto.	Sa ascoltare le idee degli altri ma non è propositivo.	Non ascolta le idee degli altri, tende ad imporre le proprie e, molto spesso, è polemico.
<i>È motivato e curioso verso il nuovo.</i>	Accoglie con curiosità le novità. È motivato ed autonomo nell'avviare percorsi di ricerca sperimentali.	Ascolta ed accoglie il nuovo.	Non coglie con interesse gli stimoli che provengono dalle novità. Queste costituiscono delle minacce.
<i>Sa interagire in modo costruttivo con i docenti.</i>	Interagisce con i docenti in modo costruttivo ed attivo.	Interagisce passivamente con i docenti e senza motivazione.	Evita di interagire con i docenti assumendo un atteggiamento passivo e di disturbo.
<i>Sa sintetizzare tutte le fasi di studio nel momento esecutivo.</i>	Durante l'esecuzione dimostra sicurezza nell'integrazione dei singoli aspetti. La performance è un sicuro momento di sintesi.	Durante l'esecuzione non sempre sa integrare i diversi aspetti tra loro. La performance risulta frammentata.	Durante l'esecuzione molti aspetti sono carenti. La performance è molto frammentata
<i>Sa gestire efficacemente il momento esecutivo anche di fronte agli aspetti imprevisi e imprevedibili.</i>	Sa gestire il momento esecutivo dimostrando un comportamento autonomo, responsabile e sicuro individuando strategie adatte anche di fronte all'imprevisto.	Generalmente sa far fronte all'imprevisto e agli aspetti imprevedibili anche se in modo non completamente autonomo.	Di fronte all'imprevisto si blocca non mettendo in atto strategie adeguate.

Mettere gli studenti di fronte a compiti che sono in grado di affrontare, che possono fare bene, offrire riscontri da più punti di vista rispetto alla loro performance affinché riescano ancora meglio *"fa acquisire quella 'fiducia' (credenza) e quella dimensione esistenziale (belief) che ci fa percepire d'essere competenti, ci motiva, ci porta ad*

<sup>2</sup> Se la metacognizione è consapevolezza dei saperi, riflessività e garanzia di apprendimento significativo, la metavalutazione è consapevolezza del valutare, garanzia della pertinenza e della coerenza delle attività di valutazione. La metavalutazione consente una spiegazione dei problemi, degli obiettivi del programma, delle procedure di intervento e dei risultati previsti, consentendo la revisione di aspetti metodologici basilari della valutazione e l'accoglimento di indicazioni significative su come questi possano essere trattati (Castoldi 2007d).

*affrontare ancora compiti simili e quindi a migliorare ulteriormente sia le componenti specifiche (saper fare) che la motivazione (voler fare e credere di riuscire)” (Moè et. altri, 2010, p. 15).*

Il confronto con gli studenti nella redazione di un dispositivo che ha lo scopo di “misurare” la competenza attraverso l’esplicitazione di evidenze è quanto mai essenziale per incrementare l’auto-efficacia personale<sup>3</sup>. Rapportarsi con competenze che si percepiscono “vicine” ed in grado di raggiungerle dà agli studenti la percezione di riuscire e di pensare di farcela vista la situazione e considerate le proprie abilità. Questo è sicuramente motivante ed aumenta la soddisfazione rispetto alla performance, elemento direttamente in relazione con l’auto-efficacia. Ciò può avvenire soprattutto affrontando compiti e situazioni reali e sfidanti, in grado di concertare completamente le competenze chiave individuate (anche dagli studenti) come tali.

Al termine di questo primo momento si è giunti ad un elenco ordinato di dimensioni “SMART” (ovvero: Semplici, Misurabili, Attraenti, Raggiungibili, Tempificate) delle competenze identificate. Progressivamente per ogni dimensione emergente si sono individuati i livelli di performance in risposta alla domanda: “Che cosa caratterizza queste prestazioni come una competenza pienamente, adeguatamente o parzialmente raggiunta?”.

Ciascun livello è stato brevemente descritto evidenziando gli atteggiamenti che li caratterizzano (si veda tab. 1).

La definizione della rubrica ha preso avvio dall’individuazione delle aree da valutare che contraddistinguono una determinata prestazione. Queste sono state identificate in risposta alla domanda: “Quali aspetti considero nel valutare una certa prestazione?” (Castoldi, 2007c). Gli esempi raccolti sono stati classificati in dimensioni ovvero in caratteristiche peculiari di valutazione ritenute prioritarie e irrinunciabili. Il modello di riferimento è stato “l’iceberg delle competenze” (fig.1). Si è dato rilievo, infatti, da un lato agli elementi conoscitivi essenziali per un professionista che si affaccia al repertorio del XXI sec., dall’altro alle abilità sociali ritenute essenziali per lo sviluppo professionale di un musicista impegnato in un quartetto.

Per la validazione interna la rubrica è stata valutata da tutti i docenti e dagli studenti dei due quartetti coinvolti nella master class in rapporto ai seguenti indicatori:

- validità: sono state esplorate le dimensioni più significative?
- articolazione: i criteri e gli indicatori sviluppano gli aspetti salienti delle dimensioni?
- fattibilità: i livelli di competenza previsti sono adeguati alle caratteristiche degli allievi?
- chiarezza: i livelli di competenza proposti risultano chiari e precisi?
- attendibilità: la rubrica fornisce punti di riferimento che consentono valutazioni omogenee tra i docenti?
- utilità: la rubrica fornisce punti di riferimento utili alla valutazione?
- proporzionalità: i livelli di competenza proposti evidenziano i progressi e i punti di avanzamento (non solo le carenze)?

### C. Condivisione della rubrica con gli studenti.

Durante il primo incontro è stato presentato agli studenti il progetto e la rubrica ed è stato chiesto loro un riscontro rispetto allo strumento. Come si osserva, se la rubrica di tab. 1 è declinata come strumento di valutazione per l’insegnante - che chiama in causa le evidenze osservabili volte ad attestare la prestazione del soggetto in rapporto al compito affidato -, la rubrica di tab. 2 è declinata (in modo perfettamente speculare) e finalizzata a proporre un dispositivo di autovalutazione dello studente. In questo modo, nella fase conclusiva di analisi dei dati, è possibile triangolare la visione personale dello studente con quella del docente in un gioco di sguardi utile all’accrescimento della consapevolezza e alla maturazione personale di competenze esperte (Rocca, 2014).

Come osserva Castoldi (2007d) considerare il momento autovalutativo come parte fondamentale della valutazione significa spezzare il rapporto di potere tra docente e studente ed offrire a quest’ultimi l’opportunità di rileggere, da protagonisti, la personale esperienza formativa e di pervenire all’attribuzione autonoma di un senso. L’espressione “valutazione per l’apprendimento”, in opposizione logica alla “valutazione dell’apprendimento”, sintetizza in modo efficace lo spostamento di focus e la processualità implicata (Castoldi, 2007d).

In tabella 3 le riflessioni raccolte dagli studenti rispetto all’efficacia della rubrica.

I due quartetti sono stati distinti per colori diversi (in grigio chiaro gli studenti del M° Andrea Amendola, in neretto quelli del M° Alessandro Fagioli). Come si evince dalle risposte, gli studenti complessivamente ritengono lo strumento completo ed apprezzano la dimensione valutativa olistica non strettamente legata alle performance tecnica. Reputano positivamente la presenza di indicatori che riguardano sia gli aspetti più classici, legati alle conoscenze e alle abilità conseguite, sia gli aspetti sociali e di relazione tra i membri del quartetto.

---

<sup>3</sup> L’autoefficacia è la fiducia che ogni persona ha sulle proprie capacità di ottenere gli effetti voluti con la propria azione (Bandura, 2000).

**Tabella 2: la rubrica delle competenze per la metavalutazione dello studente.**

	<b>Pieno</b>	<b>Adeguato</b>	<b>Parziale</b>
<i>Analisi del repertorio</i>	So individuare con sicurezza la struttura formale e gli elementi caratterizzanti il brano.	Analizzo il repertorio proposto correttamente.	Colgo in modo approssimativo la sintassi del brano.
<i>Semiologia</i>	So leggere la semiologia dei brani <i>proposti - nella valorizzazione della loro unicità-</i> in modo autonomo dandone un'interpretazione critica.	So leggere la semiologia dei brani proposti in modo corretto senza problematizzarla.	Riconosco la semiologia dei brani proposti non cogliendone le specificità.
<i>Tecnica</i>	Dimostro piena maturità e padronanza tecnica.	Dimostro buona padronanza tecnica	Affronto la tecnica con qualche incertezza.
<i>Espressione</i>	So padroneggiare le tecniche esecutive dando espressione e valore agli elementi musicali connotandoli culturalmente e territorialmente.	So rispettare il senso espressivo del brano senza un'adeguata valorizzazione culturale e territoriale.	So eseguire il brano con limitata capacità espressiva.
<i>Contesto</i>	So ricostruire, anche attraverso percorsi di ricerca autonomi, il quadro storico, culturale e territoriale di riferimento sia del brano oggetto di studio sia dell'Autore.	Conosco il quadro storico, culturale e territoriale di riferimento solo se guidato al raffronto con l'Autore e il brano.	Non so ricollegare il quadro storico, culturale e territoriale dell'Autore con il brano di studio.
<i>Interpretazione</i>	Interpreto efficacemente e in modo personale il pensiero dell'autore.	Interpreto in modo tecnicamente corretto il pensiero dell'autore.	Non interpreto efficacemente il pensiero del compositore.
<i>Gestione dei conflitti</i>	So superare il mio punto di vista e considerare quello altrui.	Promuovo e/o accetto la mediazione.	Affronto i conflitti in modo aggressivo.
<i>Interazione nel quartetto</i>	So ascoltare le idee degli altri proponendo in modo costruttivo le mie per il benessere del quartetto.	So ascoltare le idee degli altri ma non sono propositivo.	Non ascolto le idee degli altri, tendo ad imporre le mie e, molto spesso, sono polemico.
<i>Curiosità e motivazione</i>	Accolgo con curiosità le novità. Sono motivato ed autonomo nell'avviare percorsi di ricerca sperimentali.	Ascolto ed accolgo il nuovo.	Non ho interesse per le novità.
<i>Interazione con i docenti</i>	Interagisco con i docenti in modo costruttivo ed attivo.	Non sono motivato ad interagire con i docenti.	Evito di interagire con i docenti. Ho un atteggiamento passivo e di disturbo.
<i>Momento esecutivo</i>	Durante l'esecuzione dimostro sicurezza nell'integrazione dei singoli aspetti. La performance è per me un sicuro momento di sintesi.	Durante l'esecuzione non sempre so integrare i diversi aspetti tra loro. La mia performance mi risulta ancora frammentata.	Sono carente durante l'esecuzione. La mia performance è ancora molto frammentata.
<i>Gestione della performance.</i>	So gestire il momento esecutivo dimostrando un comportamento autonomo, responsabile e sicuro individuando strategie adatte anche di fronte all'imprevisto.	Generalmente so far fronte all'imprevisto e agli aspetti imprevedibili anche se in modo non completamente autonomo.	Di fronte all'imprevisto mi blocco e non riesco a mettere in atto strategie adeguate.

Interessante la dimensione legata al conflitto: un quartetto in particolare vede questo parametro come non pertinente rispetto ai contenuti della Master Class poiché viene considerato un requisito di base (come la curiosità). L'altro quartetto dà invece molto valore a questa dimensione e riconosce, alla rubrica proposta, la capacità di essere un dispositivo in grado di sigillare un utile "patto" formativo che chiarisce a tutti i partecipanti (studenti ma anche docenti) gli atteggiamenti considerati positivi per il buon andamento dei lavori. Gli studenti vanno dunque oltre rispetto alle finalità che il team di ricerca si era dato e vedono la rubrica come uno strumento in grado di amplificare aspetti importanti dal punto di vista didattico che "spesso vengono dati per scontati".

Opportuna la sottolineatura di uno studente che evidenzia come i comportamenti rilevati nella rubrica siano solo "incrementabili dal percorso proposto" e non si possono concludere con questa esperienza. Lo studente ha centrato in pieno il valore di una pratica formativa che prosegue per tutto l'arco della vita e tede a formare professionisti riflessivi (Schön, 1983). L'importante, come osserva Schön, è esercitare una costante riflessione sulle pratiche, attitudini che non è innata ma che percorsi come questo dovrebbero aiutare ad incrementare.

**Tabella 3: valutazione del progetto e della rubrica da parte degli studenti.**

<p><b>Dopo aver letto la tabella, ti invitiamo a rispondere brevemente alle seguenti domande:</b></p> <p><b>Condividi gli obiettivi del corso corrispondenti anche ai parametri di valutazione delle competenze?</b></p> <p>AA:</p> <p>1- TC: condivisione degli obiettivi soprattutto quelli che riguardano il contesto e la semiografia elementi spesso trascurati.</p> <p>2- GV: condivisione degli obiettivi e dei parametri di valutazione soprattutto quelli che riguardano le "norme" di buona condotta e comportamento adeguato verso i compagni e l'insegnante che vengono sottovalutate ma che a mio parere possono influire sulla performance finale.</p> <p>3- CDG: condivido gli obiettivi del corso perché propongono non solo aspetti importanti dal punto di vista didattico e musicale anche alcuni che spesso vengono dati per scontato e quindi non vengono affrontati come la gestione del conflitto nel quartetto.</p> <p>AF:</p> <p>1- LP: Si soprattutto per quanto riguarda gli obiettivi legati allo studio e alla scoperta di questo repertorio particolare che viene affrontato poco nel corso di studi.</p> <p>2- CZ: Si li condivido perché penso sia molto stimolante per il nostro bagaglio di studio.</p> <p>3- DL: non tutti i parametri corrispondono a comportamenti acquisibili ma solo incrementabili in questo corso (sa gestire i conflitti).</p>
--

<p><b>Soddisfano le tue aspettative?</b></p> <p>1- TC: si anche se il tempo a disposizione è poco dipende dall'educazione e dalla personalità di ogni persona (vedi gestioni dei conflitti, interazioni nel quartetto ecc...)</p> <p>2- Soddisfacenti, molto alte quasi delle sfide per me</p> <p>3- CDG; si soddisfano le mie aspettative perché riguardano tutti gli ambiti quello tecnico, espressivo, culturale e personale.</p> <p>1- LP: Si</p> <p>2- CZ: i parametri riescono a descrivere efficacemente tutto ciò che serve alla realizzazione di una buona esecuzione.</p> <p>3- DL: si anche se si rifanno prevalentemente all'acquisizione di un repertorio per noi minimale.</p>
<p><b>Cosa aggiungereesti?</b></p> <p>1- TC: nulla sembra ben articolato</p> <p>2- GV: negli obiettivi e nei parametri di valutazione niente. Aggiungerei del tempo di preparazione, in 6 lezioni non si possono fare miracoli.</p> <p>3- CDV; utilizzare il linguaggio musicale moderno sapendolo rendere interessante e distintivo.</p> <p>1- LP: non mi viene in mente altro.</p> <p>2- CZ: nulla.</p> <p>3- DL: nulla.</p>
<p><b>Cosa togliereesti?</b></p> <p>1- TC: nulla</p> <p>2- GV nulla</p> <p>3- CDV nulla sono tutti importanti.</p> <p>1- LP: toglierei la parte relativa alla gestione dei conflitti e dell'interazione nel quartetto in quanto ritengo che questi aspetti siano più inerenti ad un percorso di studio più generale e non al progetto del XXI sec.</p> <p>2- CZ Toglierei la gestione dei conflitti relazionali perché penso che il dialogo e l'ascolto reciproco siano alla base di un musicista da camera, ancora più che nel quartetto. Toglierei anche i parametri della motivazione e della curiosità perché se si è scelto di partecipare alla master class credo che un minimo di interesse ci debba essere a priori.</p> <p>3- DL: toglierei la gestione dei conflitti, trascendono (nella frequenza degli incontri e il tempo a disposizione) e i possibili obiettivi che un quartetto si può porre in questa fase del lavoro.</p>

Hanno infine valutato i contenuti proposti come molto motivanti in un ambito spesso trascurato ma molto importante per la personale formazione. Il gruppo evidenzia inoltre, tra i punti di debolezza del progetto, il poco tempo a loro disposizione per un repertorio così importante per la loro formazione professionale.

#### **D. Confronto con il personale punto di partenza: autovalutazione di prestazione e di processo e aspettative sul corso. La dimensione soggettiva.**

Agli studenti, durante il primo incontro, è stato chiesto di autovalutare le proprie prestazioni allo scopo di potenziare la personale consapevolezza in merito al proprio sapere e al loro essere professionista. Si è proposto quindi di confrontare il personale apprendimento e stile di lavoro con le dimensioni della rubrica. Il confronto con questi elementi, importanti per la formazione di un professionista riflessivo, permette a ciascuno di individuare i propri punti forti e deboli.

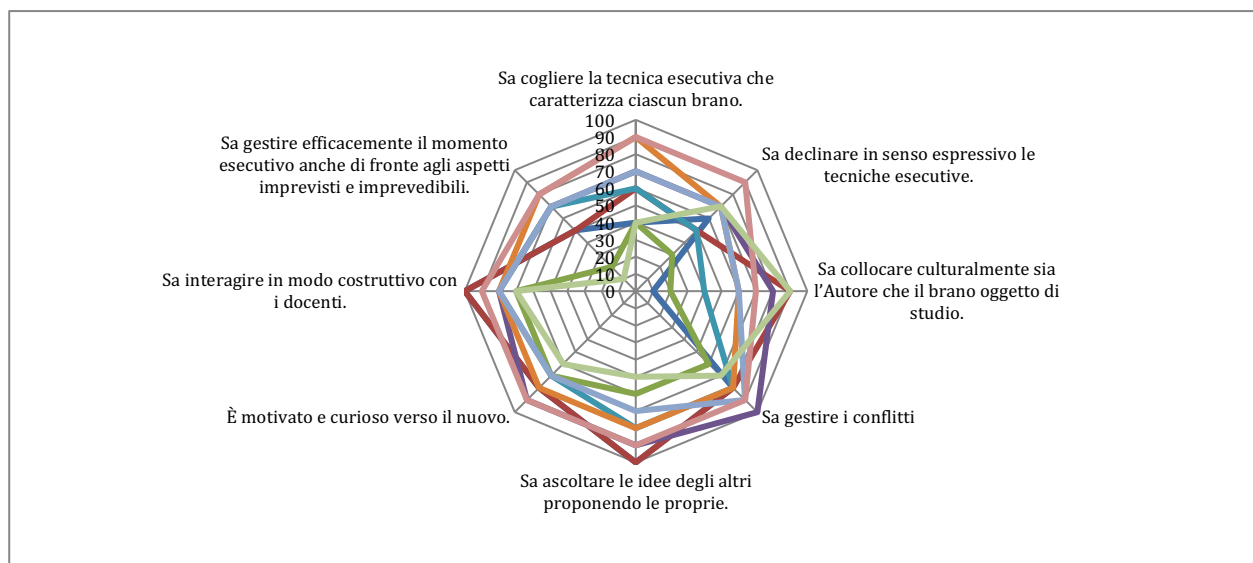
Questa attività, centrata sulla *dimensione soggettiva*, richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento: il senso assegnato al compito operativo e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risorse da mettere in campo e degli schemi di pensiero da attivare (Castoldi, 2004d). Essa implica un'istanza autovalutativa connessa al modo con cui l'individuo osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento e la sua capacità di rispondere ai compiti richiesti dal contesto di realtà in cui agisce.

Le domande intorno a cui si struttura la dimensione soggettiva possono essere così formulate: *Come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta? Mi ritengo adeguato ad affrontare i compiti proposti? Riesco a impiegare al meglio le mie risorse interne e quelle esterne?* (Castoldi, 2007b)

Nel grafico di figura 2 gli esiti sommativi dell'autovalutazione in relazione alle dimensioni rilevate. I diversi gradi di grigio delle linee contraddistinguono i partecipanti alla Master Class. Le personali debolezze rilevate riguardano prevalentemente le dimensioni collegate alla capacità di collocare culturalmente sia l'Autore che il contesto (culturale e territoriale); la gestione efficace del momento esecutivo (orientato alla gestione dell'imprevisto) e la declinazione espressiva delle tecniche esecutive. Tutti elementi questi legati alla *performance* artistica e tecnica.

In merito alle dimensioni nell'ambito comportamentale l'atteggiamento è molto contraddittorio nel gruppo rispecchiando quanto raccolto nelle considerazioni scritte (e riportate in tab. 3).

**Figura 2: Autovalutazione iniziale delle competenze**

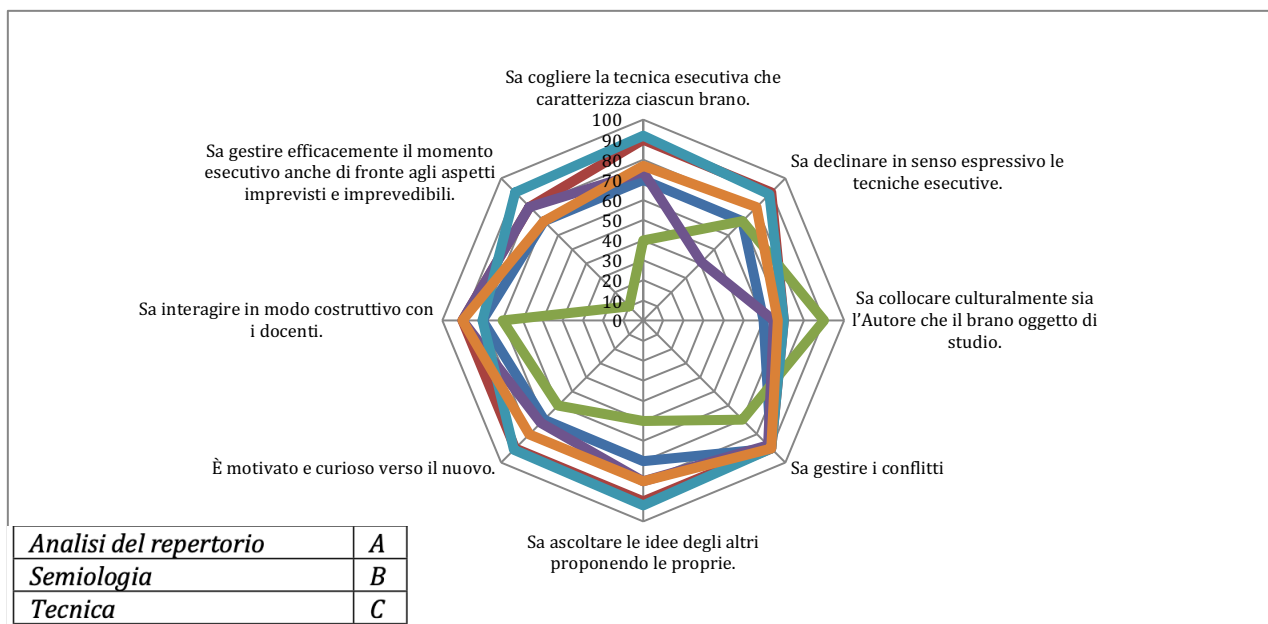


Considerato il tuo livello di studio, ritieni di essere già in possesso delle competenze individuate? In che percentuale? Segna quello che tu consideri il tuo livello di partenza nel grafico.

Nell'ultima parte è stato chiesto agli studenti di sintetizzare le attese, ovvero di esprimere le aspettative di miglioramento personale secondo le dimensioni sviluppate nella rubrica.

Come si osserva dal grafico di figura 3, le attese sono molto alte in tutti gli ambiti.

**Figura 3: Attese rispetto alle competenze da acquisire.**



<i>Analisi del repertorio</i>	<i>A</i>	
<i>Semiologia</i>	<i>B</i>	
<i>Tecnica</i>	<i>C</i>	
<i>Espressione</i>	<i>D</i>	
<i>Contesto</i>	<i>E</i>	
<i>Interpretazione</i>	<i>F</i>	
<i>Gestione dei conflitti</i>	<i>G</i>	
<i>Interazione nel quartetto</i>	<i>H</i>	
<i>Curiosità e motivazione</i>	<i>I</i>	
<i>Interazione con i docenti</i>	<i>L</i>	
<i>Momento esecutivo</i>	<i>M</i>	
<i>Gestione della performance.</i>	<i>N</i>	
<b>Pieno</b>	<b>Adeguato</b>	<b>Parziale</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

Resta un punto che nella scala delle aspettative si colloca più in basso ed è relativo alla maturazione della gestione della performance nella consapevolezza che questa competenza è di difficile raggiungimento e non si esaurisce con il percorso in Master Class.

Anche l'attesa di maturare competenze rispetto alla collocazione culturale sia dell'Autore che del brano di studio non riporta valori molto alti ritenendo probabilmente centrale la dimensione tecnica, espressiva e di performance.

Alla fine del corso, che progressi ti aspetti nell'ambito delle competenze individuate? Indica nel grafico in percentuale la tua aspettativa.

## E. Somministrazione della rubrica delle competenze per l'autovalutazione

Agli studenti dei due quartetti è stato chiesto di autovalutare le personali competenze iniziali. Al termine del percorso la rubrica è stata somministrata nuovamente con la finalità di raccogliere le percezioni di autoefficacia rispetto al processo di apprendimento e quindi di adeguatezza in rapporto ai compiti richiesti (Castoldi 2007c).

Per ogni dimensione della rubrica è stato chiesto agli studenti di indicare il livello di raggiungimento (Pieno -1- Adeguato -2- e Parziale -3-) per ognuna delle 12 dimensioni identificate e condivise (da A a N).

Come osserva Castoldi:

*Riguardo alla dimensione soggettiva ci si può riferire a forme di autovalutazione, attraverso cui coinvolgere il soggetto nella ricostruzione della propria esperienza di apprendimento e nell'accertamento della propria competenza: strumenti quali i diari di bordo, le autobiografie,*

Al termine del percorso ai docenti della Master Class (Andrea Amendola e Alessandro Fagioli) è stato chiesto di valutare gli studenti secondo le medesime dimensioni.

È chiaro che, rispetto al percorso di valutazione classico, quanto proposto risulta un *dispositivo orientato a documentare l'esperienza di apprendimento, sia nelle sue dimensioni processuali, attente a come il soggetto ha sviluppato la sua competenza, sia nelle sue dimensioni prestazionali, attente a che cosa il soggetto ha appreso e al grado di padronanza raggiunto nell'affrontare determinati compiti.*

*La dimensione oggettiva richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede. Essa implica un'istanza empirica connessa alla rilevazione in termini osservabili e misurabili del comportamento del soggetto in relazione al compito assegnato e al contesto operativo entro cui si trova ad agire (Castoldi, 2007d).*

Nello specifico di questa esperienza la dimensione oggettiva è stata esplorata attraverso l'osservazione della performance in rapporto allo svolgimento di compiti operativi e di esecuzione artistica.

Qui di seguito la comparazione dell'autovalutazione iniziale e finale con la valutazione finale del docente.

Figura 4: Quartetto del m° Amendola.

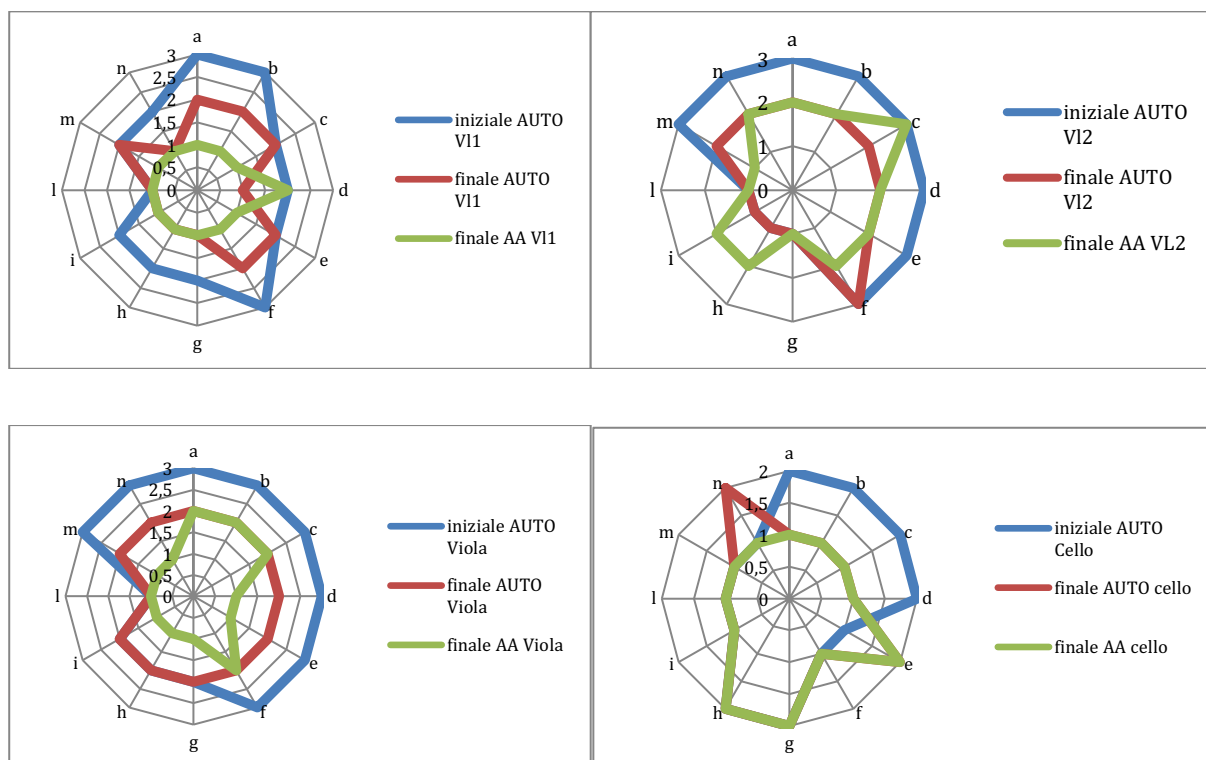
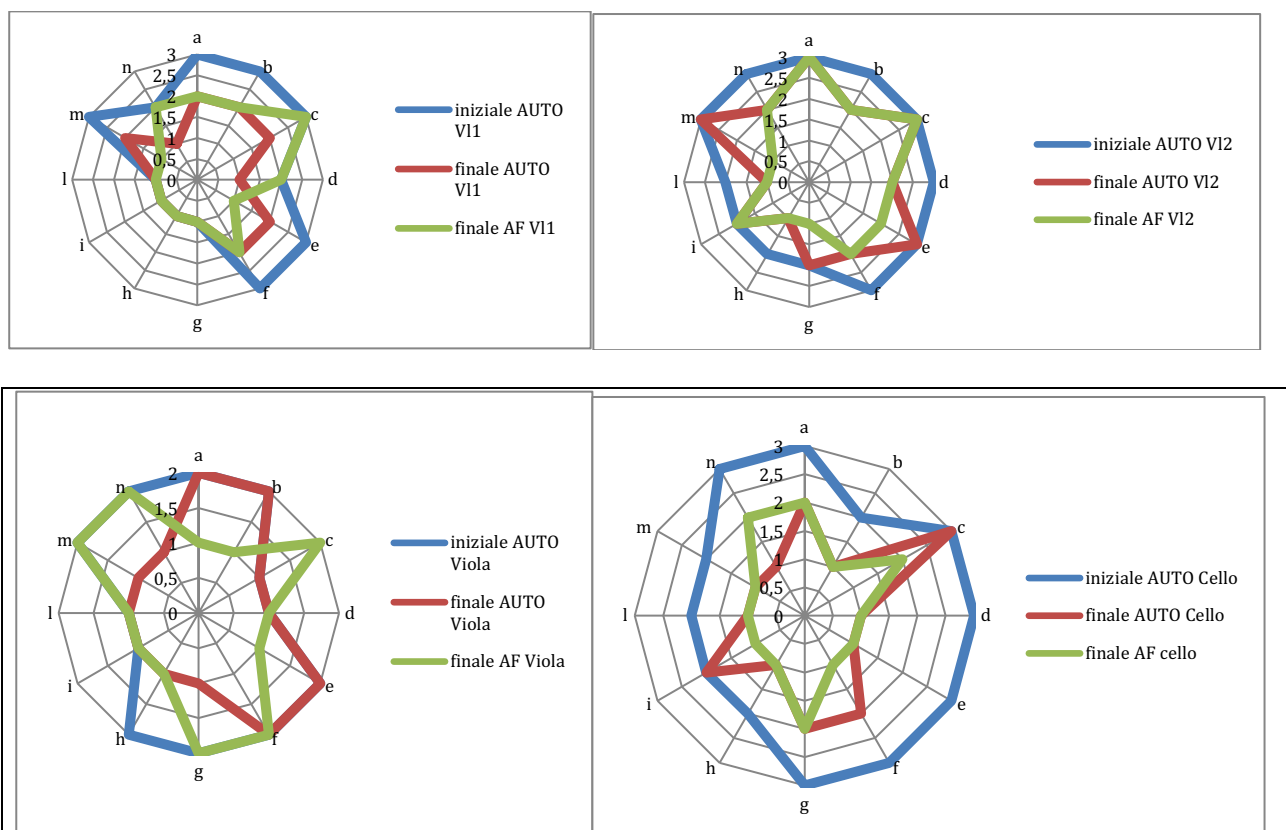


Figura 5: Quartetto del m° Fagioli.



Si precisa che il punteggio 1 indica un raggiungimento pieno della dimensione; il 2 il livello adeguato di raggiungimento; il 3 il parziale ottenimento.

L'elemento che accomuna tutti i grafici è la distanza tra la valutazione del docente e quella dello studente. Nella maggior parte dei casi, il docente esprime valutazioni più alte rispetto all'autovalutazione segno questo di una bassa consapevolezza delle personali qualità artistiche, elemento di assoluta importanza per un musicista. Questo spicca in modo evidente nel VL1 e Viola di AA che riportano giudizi sulle proprie prestazioni e sulla adeguatezza in rapporto ai compiti richiesti molto distanti dalla valutazione del docente.

In particolare, la dimensione che rivela la maggior discrepanza di valutazione è la "gestione della performance" ad indicare una soddisfazione molto più evidente da parte dei docenti rispetto agli studenti.

Utilizzare questo dispositivo di autovalutazione permette di rendere esplicita la triangolazione degli sguardi dando l'opportunità agli studenti di rielaborare il proprio percorso apprenditivo e di accrescere la personale consapevolezza su di sé.

Altro elemento generale è il raggiungimento adeguato e pieno delle competenze sociali e di relazionali (dimensioni: G,H,I,L) ad indicare una maturazione consapevole lungo tali assi.

Ancora da raffinare l'aspetto "tecnico" (C) ed "espressivo" (D). Solo in un caso le dimensioni "gestione dei conflitti" (G) e "interazione nel quartetto" (H) riportano una valutazione bassa probabilmente ad indicare delle difficoltà di relazione con gli altri membri del quartetto.

Per esplicitare con maggior chiarezza il grafico di figura 6 evidenzia i risultati sommativi dei due quartetti. Molti degli elementi ritornano anche nel quadro d'insieme. Le autovalutazioni iniziali degli studenti mostrano, nella maggior parte delle dimensioni analizzate, una percezione di competenze ancora da sviluppare, con punteggi generalmente più alti (indicativi di una minore padronanza) rispetto a quelli riportati nelle autovalutazioni finali e nelle valutazioni dei docenti. Questo dato riflette l'importanza attribuita dagli studenti al percorso formativo, che ha permesso loro di acquisire maggiore consapevolezza delle proprie capacità e di percepire un progresso significativo.

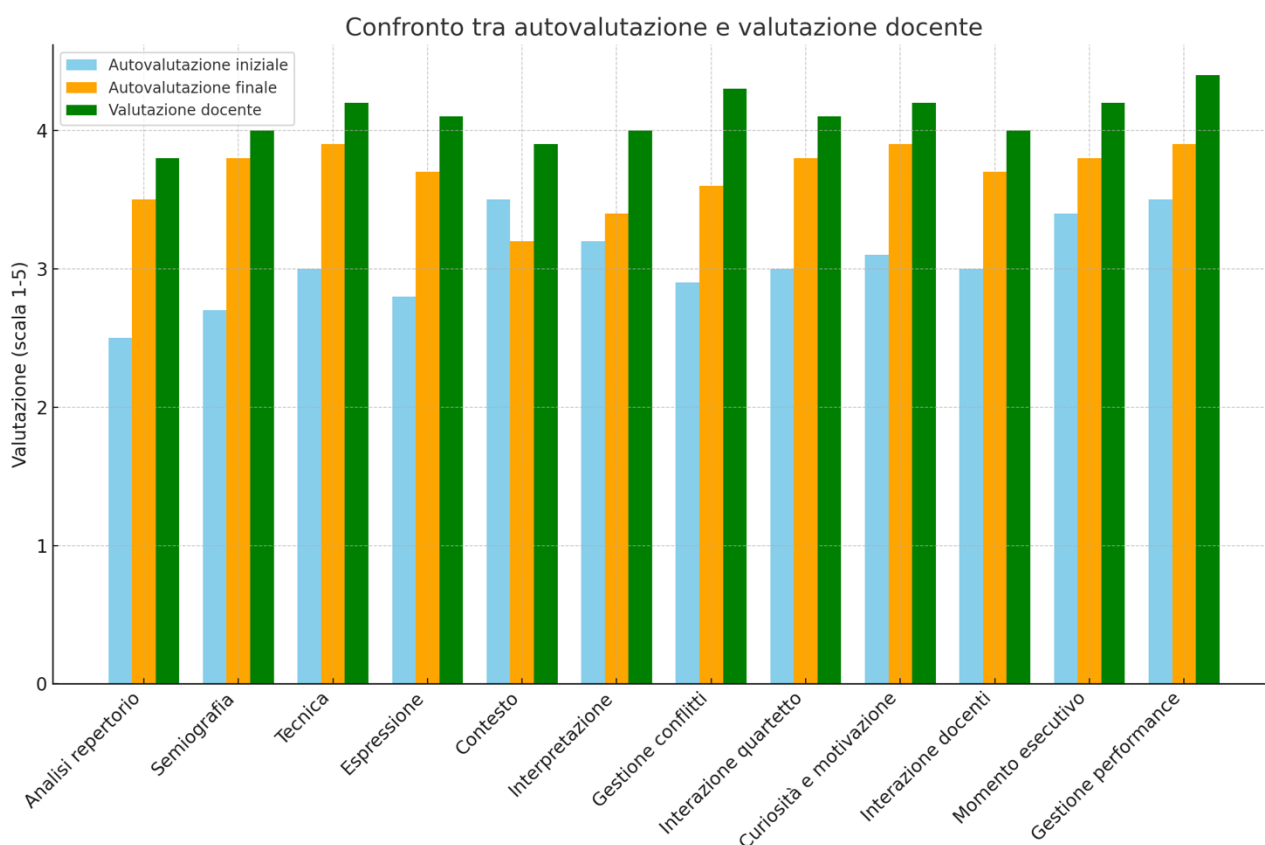
Le autovalutazioni finali, pur mostrando un netto miglioramento rispetto al punto di partenza, rimangono in molti casi inferiori rispetto alle valutazioni assegnate dai docenti. Questa discrepanza suggerisce una tendenza degli

studenti a sottovalutare i propri risultati o, in alternativa, a valutarsi in modo più critico, forse proprio in virtù della maggiore consapevolezza acquisita durante il percorso. Questo aspetto è particolarmente evidente nelle dimensioni tecniche e performative, come l'espressione musicale e la gestione della performance, dove il divario tra autovalutazioni finali e valutazioni dei docenti appare più marcato.

La dimensione relativa alla "gestione della performance", intesa come la capacità di affrontare il momento esecutivo e di rispondere efficacemente a imprevisti, emerge come un'area di particolare interesse. Pur mostrando un progresso evidente rispetto al punto di partenza, questa competenza continua a rappresentare una sfida per gli studenti, i quali sembrano attribuire una valutazione meno positiva rispetto a quella espressa dai docenti. Tale differenza può essere interpretata come un segnale di insicurezza o di eccessiva autocritica da parte degli studenti, soprattutto considerando la complessità dei brani eseguiti durante il master class.

Le dimensioni comportamentali e relazionali, quali la "gestione dei conflitti", l'"interazione nel quartetto" e l'"interazione con i docenti", sono quelle in cui gli studenti, fin dalle autovalutazioni iniziali, hanno mostrato maggiore sicurezza. Questi aspetti, che riflettono abilità trasversali essenziali per il lavoro d'insieme, risultano ulteriormente consolidati al termine del percorso, con un allineamento quasi completo tra autovalutazioni finali e valutazioni dei docenti. Ciò suggerisce che il contesto collaborativo del master class abbia favorito una maturazione significativa in queste aree, contribuendo a sviluppare un ambiente di lavoro costruttivo e positivo.

**Figura 6: confronto tra autovalutazione (iniziale e finale) e valutazione**



### Focus sulla certificazione delle competenze in sistemi territoriali complessi.

La finalità inizialmente dichiarata di esplorare se e come avvicinarsi al repertorio del XXI secolo sviluppa negli studenti una maggiore consapevolezza del contesto territoriale viene riportata nelle due dimensioni: "espressione" (D) e "il contesto" (E). In particolar modo la competenza di connotare e valorizzare la componente territoriale e culturale (D) attraverso l'espressione artistica rende operativa la dimensione conoscitiva di "saper collocare culturalmente e territorialmente sia l'Autore che il brano oggetto di studio (E)".

L'ipotesi è che la dimensione del "dove" e del "quando", in un repertorio fortemente destrutturato come quello della musica contemporanea, trova una sua ragion d'essere nel "dove" e nel "quando" di una geografia postmoderna che più che ricreare i confini fisici dei territori sia sempre più interessata a delineare contesti di senso fortemente evocativi.

Come sottolinea Raffestin (2012) le immagini sono sempre necessarie per appropriarsi del reale. Le conoscenze che produciamo sul reale sono infatti contenute nelle rappresentazioni che usiamo per crearle. Per questo motivo

passare dalle testimonianze dei compositori visti quali “testimoni privilegiati” permette di avvicinarsi ai luoghi grazie all’aiuto di un’immagine sonora. L’esito è il risultato di un processo di produzione mentale basata sui suoni del contesto territoriale in cui si trova ad agire l’Autore e si configura, per l’interprete, come un viaggio intellettuale necessario per poter avvicinarsi ai territori dell’Autore, per poterli mediare ed offrire (attraverso l’espressione) strumenti utili all’ascoltatore.

Mutuando lo sguardo di Raffestin (2014) la musica, ed in particolare le cartoline sonore, sono gli utensili che permettono di esplorare la realtà: per conoscere il territorio è infatti necessario “immaginare” rappresentazioni che non sono altro che punti di vista differenti, con cui si guarda all’oggetto rappresentato. Il territorio, infatti, quando osservato da un punto di vista esclusivamente geografico, diviene una *geostruttura*, a partire dalla quale si possono costruire *geogrammi* o immagini che prendono vita grazie all’uso di molteplici linguaggi. La sfida è comprendere se e come quello musicale contribuisce a dare vita a molteplici *geogrammi* in questo caso grazie all’esecuzione.

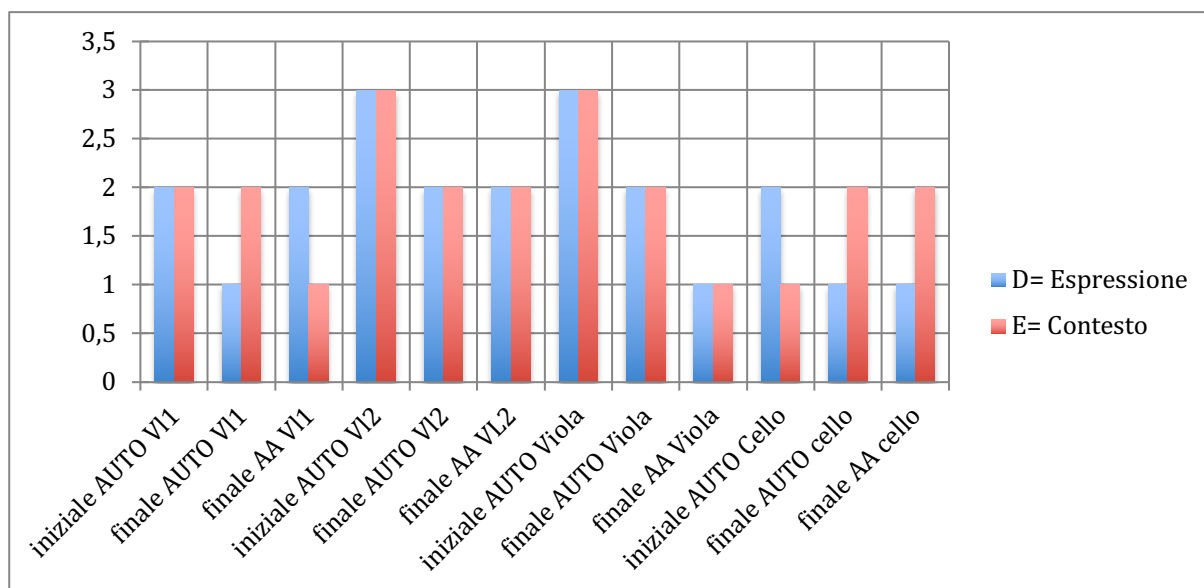


Figura 7: Competenze espressive (D) e di analisi del contesto (E). Quartetto M° Amendola.

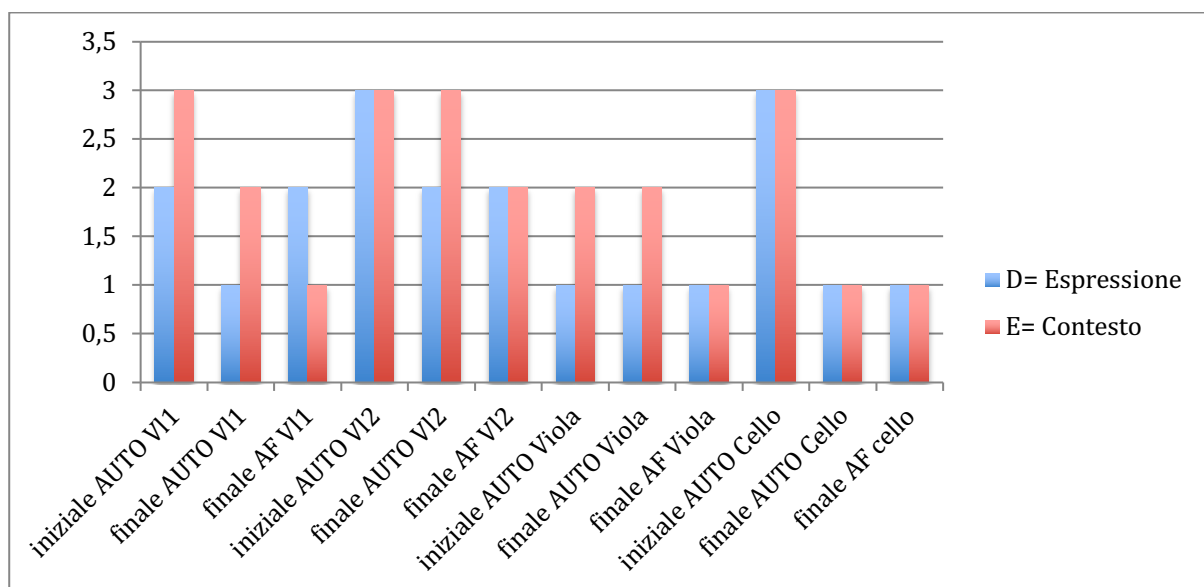


Figura 8: Competenze espressive (D) e di analisi del contesto (E). Quartetto M° Fagioli.

In entrambi i quartetti si osserva che l’autovalutazione iniziale rispetto al contesto è generalmente bassa. Un punteggio leggermente migliore viene assegnato all’autovalutazione in merito all’ “espressione” declinata nell’accezione di valorizzazione della cornice culturale/territoriale. Quest’ultimo dato è un indicatore di attenzione che la dimensione espressiva ha nella performance dell’esecutore, e, più in generale, nella formazione erogata fino a questo punto dal Conservatorio veneziano.

La lontananza dal contesto in merito al possesso di immagini dei territori esplorati attraverso il viaggio proposto nella Master Class.

Riprendendo il grafico d'insieme di figura 6, per quanto riguarda le dimensioni legate al contesto culturale e territoriale, quali l'"espressione" e il "contesto", le autovalutazioni iniziali evidenziano una percezione di competenze particolarmente basse da parte degli studenti. Nonostante il miglioramento registrato nelle autovalutazioni finali, queste dimensioni mostrano ancora un divario rispetto alla valutazione dei docenti. Questo potrebbe riflettere una difficoltà degli studenti nell'assimilare appieno le connessioni tra gli aspetti musicali e i contesti culturali evocati dai brani, in particolare considerata la complessità dei repertori scelti e la loro forte connotazione territoriale.

L'esito della performance finale è stato complessivamente molto soddisfacente. Il quartetto del M<sup>o</sup> Fagioli ha risolto con dovizia le difficoltà tecniche di cui abbiamo già parlato. Probabilmente l'aspetto tecnico ha fagocitato gran parte dell'attenzione degli studenti impedendogli di cogliere, respirare degustare appieno il contesto culturale e immaginifico che il brano proponeva. Si precisa però che il brano richiedeva un rigore tecnico veramente di alto livello, senza il quale l'esecuzione non avrebbe avuto senso risultando oltre modo caotica e incomprensibile.

Il quartetto del M<sup>o</sup> Amendola, al contrario, ha potuto gestire molto più agevolmente l'aspetto tecnico riuscendo a dedicare maggiore attenzione a quegli aspetti teatrali che hanno reso efficace la loro esecuzione. Buoni i movimenti in scena e felice la scelta degli studenti di utilizzare abiti diversi e adatti al tema del brano.

## Conclusioni

L'esperienza del processo attivato di certificazione delle competenze sul modello suggerito da Castoldi (2007) ha messo in luce l'evidente potenzialità racchiusa nell'esplicitazione delle dimensioni della valutazione. La dimensione olistica proposta è stata infatti molto apprezzata dai partecipanti al progetto. Non si è trattato di riflettere o indurre alla riflessione sulle sole conoscenze tecniche, ma anche di rapportarsi con le abilità sociali, culturali, storiche e territoriali in una visione sulla valutazione olistica, inclusiva, che valorizza la diversità e si propone come elemento in grado di sviluppare una profonda e completa riflessione sulle pratiche. Questo contribuisce ad incrementare il senso di auto-efficacia e di rafforzare la percezione sulle personali capacità.

L'utilizzo della rubrica per l'insegnante diventa quindi un'opportunità per il docente di condivisione del patto formativo, delle aspettative che si hanno sui singoli oltre che un modo per esplicitare, in modo più possibile oggettivo ed evidente, quali sono i comportamenti attesi sia sul piano delle conoscenze che su quello relazionale o sociale. Per gli studenti la messa in comune iniziale del "patto formativo" ha permesso di negoziare, con i docenti, i punti di arrivo e di essere più consapevoli dei processi e dei prodotti che il percorso ha proposto loro. L'essere invitati a fare meglio attraverso l'esplicitazione delle dimensioni in livelli di comportamento evidenti permette infatti di confrontarsi con i personali comportamenti e quindi di innescare un processo riflessivo virtuoso. Tale processo di riflessione sulle pratiche, nel tradizionale percorso di valutazione, non è esperito. Per questo motivo è quanto mai fondamentale, nell'iniziale utilizzo del dispositivo, prevedere una stretta condivisione attraverso il dialogo dei diversi *step* valutativi. Esplicitare e condividere i molteplici passaggi (dalla valutazione soggettiva a quella oggettiva -inserendo anche la intersoggettiva- Castoldi, 2007c) consente di mettere in moto competenze riflessive volte alla valorizzazione della triangolazione di sguardi che mirano ad incrementare le competenze di base che contraddistinguono l'agire di un professionista riflessivo.

Per quanto attiene il focus sul rapporto tra musica e contesto territoriale l'eseguire un percorso orientato a mettere in luce questo aspetto accresce le rappresentazioni territoriali attraverso l'invasione delle immagini mnemoniche di tracce di territori.

Le immagini che ne sono scaturite - di paesaggi nordici, indiani, cinesi e azerbaijani - sono, nella pratica, ciò che anima la traccia mnemonica dei territori, e da qui la loro conoscenza attraverso i *paesaggi della mente* (Lando, 2005). Anche i paesaggi della mente, infatti, fanno inevitabilmente i conti con l'amore o il disamore la vicinanza o la lontananza rispetto alle sonorità della tradizione che, nella musica contemporanea, sono decostruite e reinterpretate in un gioco di sguardi perfettamente simmetrico ai processi che avvengono sul territorio. Le geografie che scaturiscono da questa intrigante triangolazione di molteplici sguardi (i paesaggi della mente degli autori, a confronto con quelli degli interpreti per arrivare agli ascoltatori) sono dense di emozioni e percezioni che si catalizzano in un punto della superficie terrestre. Questo è un punto fisico, forse collocabile in una carta, ma che *non* descrive le caratteristiche di un territorio (*geogramma*) ma le evoca, le connota a partire dai sentimenti che quelle sonorità, viste attraverso l'autore ed interpretate dall'esecutore, arrivano a noi. La leva dell'interpretazione e della narrazione musicale dà vita ad un'immagine territoriale che rende anche i luoghi fisicamente lontani, vicini e familiari, cartografabili in una mappa personale delle terre da noi vissute perché accarezzate e scoperte grazie alla musica. Territori lontani, quindi, diventano spazi vissuti, luoghi<sup>4</sup> (Dardel, 1986), proprio grazie alla mediazione musicale e ai codici semiologici della musica contemporanea, grazie alla forte componente di

---

<sup>4</sup> Si condivide qui la declinazione fenomenologica di Dardel (1986) che evidenzia il forte legame esistente tra l'oggettività dei territori e la soggettività umana.

destrutturazione che la caratterizza, diventa uno splendido mediatore di sguardi nel viaggio di scoperta di *Terrae Incognitae*.

Come osserva Lando (2005), il territorio non rappresenta solo la terra su cui si poggiano i piedi, il contesto in cui si svolge la nostra esperienza, lo sfondo delle nostre azioni, la base per la realizzazione di una qualsiasi pratica territoriale, ma è l'elemento di riferimento per le radici culturali e per il valore, il senso ed il significato attribuiti ad esso dalle pratiche culturali del singolo o del gruppo. Non presentano la freddezza e l'asetticità della descrizione scientifica ma, appunto per questo, ci permettono di esplorare le *Terrae Incognitae* dello spirito e dell'immaginazione. Le narrazioni sono cioè capaci di esprimere, attraverso la loro soggettività, situazioni interiorizzate, personali e vissute, mostrando così una notevole attitudine al ricordo e all'evocazione di esperienze territoriali (Lando 1993).

Dagli esiti di apprendimento si osserva che il percorso ha ampiamente contribuito a delineare, negli studenti, l'immagine delle *Terrae Incognitae* esplorate passo importante per nuove scoperte territoriali.

Infine, un percorso orientato alla riflessione sul contesto territoriale sviluppa l'ottava competenza chiave per l'educazione permanente delineata dalla comunità europea come strategica e caratterizzante la formazione degli individui lungo tutto il ciclo di vita (CE, 2006). In particolare, ci si riferisce alla "*Consapevolezza ed espressione culturale*" che implica:

- Riconoscere e valorizzare le potenzialità dei beni artistici per una loro corretta fruizione e valorizzazione;
- Stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali, sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro.
- Riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo;
- Comprendere gli aspetti comunicativi, culturali e relazionali dell'espressività corporea e l'importanza che riveste la pratica dell'attività motorio-sportiva per il benessere individuale e collettivo.

Come si evince dal percorso tutti i punti sono ampiamente toccati e l'auspicio è che, data l'importanza della sfida, sempre più spesso questi percorsi possano essere presenti nei percorsi di valutazione degli studenti di ogni grado e livello scolastico.

Si ricorda che l'obiettivo più importante e profondo della master class era quello di stimolare interesse e curiosità dei giovani interpreti verso repertori non accademici, verso tecniche esecutive non convenzionali e trasmettere loro la consapevolezza che l'interprete può assumere lo straordinario ruolo di evocatore di culture, luoghi, situazioni inducendo a sua volta negli ascoltatori curiosità e desiderio di scoperta.

Questo è quanto si è cercato di proporre loro nel corso dei vari incontri e che voleva comunque essere un obiettivo a più lunga scadenza in quanto deve necessariamente passare attraverso una acquisizione e maturazione di tecniche esecutive nuove e non sempre codificabili che vanno ben oltre l'Accademia.

## Riferimenti bibliografici

BANDURA A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erikson, Trento.

CASTOLDI M. (2007a), La valutazione delle competenze come problema complesso, in "L'educatore", Annata 2006/2007, n. 3, pp. 16-23.

CASTOLDI M. (2007b), *Le rubriche valutative*, in "L'educatore", Annata 2006/2007, n. 4, pp. 13-19 .

CASTOLDI M. (2007c), *I compiti autentici*, in "L'educatore", Annata 2006/2007, n. 6, pp.12-16.

CASTOLDI M. (2007d), *La valutazione delle competenze e autovalutazione dell'alunno*, in "L'educatore", Annata 2006/2007, n. 11, pp. 12-19.

DARDEL E. (1986) *L'uomo e la terra*, Milano, Unicopli.

LANDO F. (1993) *Fatto e Finzione. Geografia e letteratura*, Milano, Ed. EtasLibri.

- LANDO F. (2005) *Geografia e letteratura. Le modalità per una interazione*, in Lando F., Voltolina A., (a cura di) *Atlante dei luoghi. Ipotesi per una didattica della geografia*, Ed. Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia, pp. 13-32.
- MCTIGHE J., WIGGINS G. (2004) *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma.
- MOÈ A. (2014), *Autostima. Che cosa è, come si coltiva*, Laterza, Bari.
- MOÈ A., PAZZAGLIA F., FRISO G. (2010), *MESI - Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*, Erickson, Trento.
- RACCOMANDAZIONE 2006/962/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente [Gazzetta ufficiale L 394 del 30.12.2006, pag. 10].
- RAFFESTIN, C. (2012), La sfida della geografia tra poteri e mutamenti globali, in "Documenti geografici", 2012. <http://www.documentigeografici.it/index.php/docugeo/article/view/17/5>.
- RAFFESTIN C. (2014), Raffestin, C., (2014), *Il paesaggio come strumento progettuale per il territorio*, <http://googl/kptpNW/> (2017/09/17).
- ROCCA L. (2010), *Partecipare in rete*, Il Mulino, Milano,
- ROCCA L. (2019), *I suoni dei luoghi. Percorsi di geografie degli ascolti*. Milano, Carocci editore.
- ROCCA L. E FAGIUOLI A. (2016), *Cartoline sonore. Rappresentare i luoghi dal punto dell'ascolto*, in M. Tabusi e E. Dell'Agnese. *La musica come geografia. Suoni, luoghi, territori. Società Geografica Italiana*, Roma.
- ROCCA L., MINELLE C., BUSSI F., (2014), *Building geographical knowledge together: the case of a Geography teaching on line course* in "Journal of Research and Didactics in Geography" (J-READING), 1, 3, June, 2014, pp. 31-48.
- SCHÖN D. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, NY.
- WIGGINS G. (2004) *Che cos'è una rubrica? Un dialogo sulla progettazione e sull'uso*, in M. Comoglio (a cura di), *Corso online sul portfolio*, Garamond, Milano.
- WIGGINS G. e MCTIGHE J.(2004), *Fare progettazione. La "pratica" di un processo didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma, 2004.