

Il tempo, la misura, la dissonanza. L'ADHD come lente critica sulle culture valutative del sistema AFAM. Validità delle inferenze, barriere costrutto-irrilevanti e costruzione del merito nei Conservatori di musica

Time, measure, dissonance. ADHD as a critical lens on the assessment cultures of the HEA system. Validity of inferences, construct-irrelevant barriers and the construction of merit in Music Conservatoires

Paola Dato

Higher Education Institute "La Farina – Basile", Messina (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Dato, P. (2026). Il tempo, la misura, la dissonanza. L'ADHD come lente critica sulle culture valutative del sistema AFAM. Validità delle inferenze, barriere costrutto-irrilevanti e costruzione del merito nei Conservatori di musica. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 22-31. <https://doi.org/10.7346/sird-012026-p22>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: December 20, 2025

Accepted: May 18, 2026

Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744

DOI: 10.7346/sird-012026-p22

Abstract

Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) serves as a critical lens through which to deconstruct the formative and evaluative architectures of Conservatoires (the AFAM system). Drawing upon inclusive special education and the international debate on adult neurodiversity (Barkley, 2015; Faraone et al., 2015; Kooij et al., 2019), this analysis examines the structural tensions between divergent attentional and executive profiles and the institutional temporalities of advanced musical training. Time, understood simultaneously as a formative resource, an implicit evaluative criterion, and a selective device, plays a decisive role: many of the difficulties experienced by students with ADHD reveal themselves as construct-irrelevant barriers that undermine the assessment rigour of evaluative inferences (Messick, 1995; Kane, 2006; AERA, APA, NCME, 2014). In this light, the focus shifts from clinical dimensions to those of educational design, highlighting how the neglect of executive dysfunction (Sonuga-Barke et al., 2008) can generate forms of hidden exclusion. Reasonable adjustments thus cease to be mere concessions and become epistemological conditions for equity, aligned with a capabilities-based approach (Nussbaum, 2011) necessary to ensure the integrity of merit certification. Far from being a marginal issue, ADHD prompts a profound rethinking of evaluative cultures and the paradigm of excellence within higher arts education.

Keywords: ADHD, assessment cultures, assessment rigour, HEA (Higher Education in the Arts).

Riassunto

L'Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) costituisce una lente critica privilegiata per decostruire le architetture formative e valutative dei Conservatori di musica. Muovendo dalla pedagogia speciale e dal dibattito internazionale sulla persistenza del disturbo in età adulta (Barkley, 2015; Faraone et al., 2015; Kooij et al., 2019), emergono le tensioni strutturali tra i profili neurodivergenti e le temporalità istituzionali del sistema AFAM. Il tempo, inteso come risorsa, dispositivo di selezione e criterio valutativo implicito, gioca un ruolo determinante: molte delle difficoltà esperite dagli studenti con ADHD si rivelano barriere costrutto-irrilevanti che minano la tenuta docimologica delle inferenze prodotte in sede d'esame (Messick, 1995; Kane, 2006; AERA, APA, NCME, 2014). In tale prospettiva, l'analisi si sposta dalla dimensione clinica a quella della progettazione formativa, evidenziando come la mancata considerazione dei deficit esecutivi (Sonuga-Barke et al., 2008) possa generare forme di esclusione occulta. Gli accomodamenti ragionevoli smettono dunque di essere semplici concessioni per configurarsi come condizioni epistemologiche di equità, coerenti con un approccio basato sulle *capabilities* (Nussbaum, 2011) e necessario a garantire il rigore della certificazione del merito. L'ADHD, lungi dal configurarsi come questione marginale, sollecita così un ripensamento profondo delle culture valutative e del paradigma dell'eccellenza nell'alta formazione artistica.

Parole chiave: ADHD, AFAM, culture valutative, tenuta docimologica.

1. L'ADHD come "caso limite" della formazione musicale avanzata

Nel dibattito contemporaneo sulla qualità e sull'equità dei sistemi di istruzione superiore, la questione della neurodiversità sta acquisendo un rilievo crescente non soltanto come orizzonte politico-organizzativo, bensì come problema epistemologico capace di interrogare i presupposti impliciti della formazione, della valutazione e della costruzione istituzionale del merito¹. In tale scenario, l'*Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder* (ADHD) si configura come condizione particolarmente istruttiva, poiché rende visibili - spesso in forma perturbante - le frizioni tra modelli normativi di apprendimento e pluralità dei funzionamenti neuro cognitivi, soprattutto quando l'istituzione assume come "neutrali" disposizioni che sono, in realtà, differenzialmente accessibili.

La letteratura scientifica ha ormai superato l'idea dell'ADHD come condizione circoscritta all'età evolutiva, mostrando come esso possa persistere, in una quota significativa di soggetti, anche nell'età adulta, con ricadute rilevanti sul percorso accademico, sull'organizzazione del lavoro cognitivo, sulla gestione di compiti complessi e sui processi di autoregolazione (Barkley, Murphy, & Fischer, 2008; Faraone et al., 2015; Kooij et al., 2019). Nei contesti universitari, tali manifestazioni sono state connesse a esiti formativi discontinui, incremento del rischio di *drop-out* e vulnerabilità psicosociale (DuPaul et al., 2009; DuPaul et al., 2021). Nondimeno, la letteratura si è concentrata prevalentemente sull'università in senso stretto, lasciando comparativamente meno esplorati quegli ambiti di istruzione superiore nei quali l'ecologia formativa è definita da un intreccio peculiare di professionalizzazione precoce, selettività reputazionale e valutazione performativa ad alta densità simbolica: tra essi, il sistema AFAM.

I Conservatori di musica rappresentano un contesto paradigmatico. Essi coniugano selettività istituzionale, anticipazione della professionalità e costruzione di un *habitus* artistico fondato su disciplina, continuità e interiorizzazione di norme performative. La formazione musicale avanzata non coincide con la mera trasmissione di saperi; essa implica un processo di lunga durata attraverso cui lo studente incorpora temporalità, pratiche e criteri di valore che strutturano il campo musicale stesso. In tale contesto, il tempo non è soltanto variabile organizzativa: è categoria formativa e valutativa centrale, orienta il giudizio sulla competenza, sull'impegno e, in ultima analisi, sul merito.

Su questo piano l'ADHD acquista valore di "caso limite". Le difficoltà di pianificazione, attenzione sostenuta e gestione del tempo, frequentemente associate a tale condizione, entrano in frizione con dispositivi formativi che presuppongono come universali capacità di autoregolazione che non lo sono. Quando tali difficoltà vengono lette esclusivamente come mancanze individuali - di disciplina, costanza o vocazione - producono forme di esclusione silenziosa che raramente vengono tematizzate come questioni di equità formativa. L'ipotesi di fondo, dunque, non concerne l'eccezionalità del profilo ADHD, bensì la sua funzione euristica: esso rende più leggibili i presupposti impliciti attraverso i quali l'istituzione costruisce il merito e distribuisce riconoscimento, sollecitando una riconsiderazione critica delle architetture formative e valutative dei Conservatori di musica.

2. L'AFAM come sistema di formazione superiore: merito, selettività e cultura della prestazione

Il sistema AFAM occupa una posizione peculiare nel panorama dell'istruzione superiore italiana, situandosi all'intersezione tra istituzione accademica, formazione professionale avanzata e tradizioni storiche di trasmissione del sapere artistico. La Legge n. 508/1999 ha formalmente riconosciuto i Conservatori come parte dell'istruzione superiore e ha rafforzato un quadro di tutele e diritti; tuttavia, il riconoscimento giu-

1 Una prima enunciazione delle coordinate teorico-argomentative qui sviluppate è stata proposta nel contesto del convegno AIFA APS *Dall'ombra alla luce: riconoscere l'ADHD e scoprire come convivervi* (Castelvetrano, 4 ottobre 2025), nel quale l'autrice è intervenuta come relatrice in qualità di Delegata del Direttore per le disabilità del Conservatorio di musica "Antonio Scontrino" di Trapani, presso il quale era docente di Musicologia sistematica nell'a.a. 2024-2025. La presente elaborazione riprende l'impianto concettuale di quell'intervento e ne amplia la portata analitica, inscrivendone gli assunti entro una cornice pedagogica e docimologica in dialogo con gli orientamenti più accreditati della letteratura internazionale sulla neurodiversità in età adulta.

ridico non determina automaticamente una trasformazione delle culture formative e valutative, spesso ancora segnate da modelli selettivi nati fuori dal paradigma universitario.

In tali contesti, la nozione di merito risulta frequentemente intrecciata a un'idea di talento che non è mera predisposizione, bensì insieme di disposizioni interiorizzate: continuità, disciplina, resistenza alla fatica, capacità di conformarsi a ritmi intensivi e a temporalità lunghe. Di conseguenza, il merito non è soltanto misurato: viene progressivamente costruito e riconosciuto attraverso pratiche che operano come dispositivi di selezione implicita. La sociologia dell'educazione ha mostrato come tali dispositivi tendano a naturalizzare differenze che sono, in realtà, socialmente e culturalmente situate, rendendo opache le condizioni di accesso al successo formativo (Bourdieu & Passeron, 1970; Lahire, 2004). Nel caso specifico della formazione classica, la ricerca più recente ha inoltre evidenziato come classi sociali, norme di controllo e dispositivi di legittimazione estetica concorrano a definire chi appare "naturalmente" idoneo ai codici dell'eccellenza (Bull, 2019).

Nel contesto AFAM, l'opacità è accentuata dalla centralità della performance e della valutazione pratica, spesso percepite come espressioni immediate e quasi "oggettive" della competenza. La ricerca educativa e docimologica ha tuttavia messo in discussione ogni presunta neutralità del giudizio, mostrando che l'atto valutativo è il prodotto di un intreccio di criteri espliciti e impliciti, aspettative normative e cornici culturali condivise (Messick, 1995; Sadler, 2009). Nei Conservatori, tali cornici tendono a valorizzare non soltanto l'esito sonoro o interpretativo, ma anche modalità di studio, gestione del tempo e atteggiamenti verso il lavoro, assunti come indicatori indiretti di professionalità e affidabilità artistica.

È precisamente in questa dimensione implicita che molte difficoltà incontrate dagli studenti con ADHD diventano strutturalmente intelligibili. Le caratteristiche neuro cognitive associate all'ADHD - discontinuità attentiva, difficoltà di pianificazione, variabilità nella regolazione motivazionale - entrano in tensione con un sistema che assume come universali capacità di autoregolazione e di governo autonomo del tempo (Barkley, 2015; Faraone et al., 2021). L'esito, in assenza di esplicitazione e problematizzazione dei presupposti, è la tendenza ad attribuire fatiche e discontinuità a carenze individuali, più che a un disallineamento tra profilo dello studente e architettura istituzionale.

La questione può essere ulteriormente chiarita distinguendo tra uguaglianza formale delle opportunità e uguaglianza sostanziale delle condizioni di accesso al successo formativo. La *capability approach*, nelle sue declinazioni filosofiche ed economiche, ha insistito sulla distanza tra disponibilità astratta di diritti e possibilità effettiva di trasformare risorse in funzionamenti e risultati (Nussbaum & Sen, 1993). Nell'AFAM, l'uniformità delle richieste può garantire uguaglianza formale, ma può non assicurare, di per sé, la neutralità delle condizioni di dimostrazione della competenza quando barriere costrutto-irrilevanti incidono in modo sproporzionato su alcuni profili neuro cognitivi.

3. ADHD in età adulta, funzioni esecutive e temporalità della formazione musicale avanzata

La letteratura sull'ADHD in età adulta ha progressivamente chiarito come tale condizione non sia riducibile a un semplice deficit attentivo, ma vada compresa come configurazione complessa del funzionamento esecutivo, motivazionale e temporale. In contesti di istruzione superiore ad alta specializzazione, tali dimensioni assumono particolare rilevanza perché incidono direttamente sulla capacità di sostenere percorsi caratterizzati da autonomia, continuità e autoregolazione (Faraone et al., 2015; Kooij et al., 2019).

Sul piano neuropsicologico, numerosi studi hanno evidenziato la relazione tra ADHD e difficoltà nelle funzioni esecutive – pianificazione, monitoraggio dell'azione, regolazione dell'attenzione, inibizione – e hanno sottolineato la variabilità situazionale di tali difficoltà in funzione di interesse, struttura del compito e contingenze motivazionali (Barkley, 2015; Faraone et al., 2021). Tale variabilità rende problematico l'incontro con ambienti formativi che presuppongono una capacità stabile di autoregolazione e che non prevedono dispositivi sistematici di mediazione.

Un nodo teorico cruciale, per la formazione musicale avanzata, concerne la temporalità. L'ADHD è stato messo in relazione a difficoltà nella percezione e gestione del tempo e nella tolleranza del rinvio della gratificazione. I modelli motivazionali, tra cui la *delay aversion*, hanno mostrato che una quota di soggetti tende a evitare compiti caratterizzati da ricompense differite, privilegiando attività a *feedback* immediato o ad alta stimolazione (Sonuga-Barke, 2003; Sonuga-Barke et al., 2008). Questa dinamica non va inter-

pretata come mera mancanza di perseveranza, bensì come diversa organizzazione dei processi motivazionali, potenzialmente in conflitto con contesti fondati su obiettivi di lungo periodo.

La formazione musicale avanzata è, sotto questo profilo, un ambiente intrinsecamente esigente: richiede proiezione verso traguardi differiti, ripetizione intenzionale e investimento emotivo-cognitivo in attività il cui valore si manifesta spesso soltanto nel medio-lungo periodo. La pratica quotidiana e la preparazione alla performance fanno del tempo un elemento strutturante dell'apprendimento e della valutazione. In questa cornice, le difficoltà di gestione del tempo possono trasformarsi in vulnerabilità formativa, soprattutto quando vengono moralizzate come segnali di scarso impegno o inadeguatezza artistica. La ricerca sull'istruzione superiore ha mostrato come gli studenti con ADHD sperimentino frequentemente un divario tra potenziale e rendimento, divario che tende ad ampliarsi in ambienti ad alta richiesta di autonomia organizzativa (DuPaul et al., 2009; DuPaul et al., 2021).

È tuttavia necessario evitare letture unidirezionalmente deficit-based. Studi sul pensiero divergente e sulla creatività hanno suggerito che alcuni profili ADHD possano presentare risorse cognitive potenzialmente rilevanti in ambito artistico (White & Shah, 2011), e la ricerca qualitativa recente ha tematizzato, con maggiore finezza, la possibilità di aspetti positivi o adattivi in adulti "ad alto funzionamento", la cui emersione dipende in modo cruciale dalle condizioni ambientali (Sedgwick, Merwood, & Asherson, 2019). In questa prospettiva, l'ADHD rende particolarmente evidente il carattere non neutrale delle temporalità formative e delle aspettative implicite che regolano l'accesso alla competenza musicale.

4. Tempo, attenzione e valore nella formazione musicale avanzata: una lettura pedagogica

Nella formazione musicale avanzata, il tempo non è variabile meramente organizzativa, bensì categoria pedagogica densa: struttura le pratiche formative, orienta le modalità di valutazione e concorre alla costruzione istituzionale del valore e del merito. Nei Conservatori, il tempo assume una funzione normativa implicita: scandisce i ritmi dello studio individuale, organizza le progressioni curricolari, regola l'accesso alle prove e agli esami, e diviene criterio tacito di giudizio sulla serietà, l'affidabilità e la maturità artistica dello studente.

Questa normatività temporale, raramente esplicitata in documenti o syllabi, opera come dispositivo selettivo. La capacità di sostenere nel lungo periodo un impegno costante, di distribuire lo studio con regolarità e di orientarsi verso obiettivi differiti viene spesso assunta come indicatore naturale di competenza; la ricerca sociologica ha mostrato come tale naturalizzazione contribuisca alla riproduzione delle disuguaglianze, perché trasforma disposizioni culturalmente e cognitivamente situate in criteri apparentemente universali (Bourdieu & Passeron, 1970; Lahire, 2004). Nei profili ADHD, la tensione si acuisce: la difficoltà di attenzione sostenuta e di pianificazione entra in frizione con un sistema che presuppone l'autoregolazione temporale come prerequisito "ovvio", invece di trattarla come oggetto formativo possibile (Panadero, 2017; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002).

Una lettura pedagogica consente di spostare il fuoco: non si tratta di negare l'esistenza di specifiche difficoltà, bensì di interrogare il modo in cui il tempo viene costruito e utilizzato come criterio di valore. Il tempo può essere ripensato come risorsa educativa che richiede mediazione e accompagnamento, e non come prova implicita di idoneità. Ne consegue una tesi docimologica essenziale: quando la gestione del tempo diventa parte del costruito valutato senza essere dichiarata come tale, l'inferenza valutativa si distorce. La teoria della validità ha chiarito che la qualità di una prova dipende dalla coerenza tra ciò che si intende misurare e le condizioni in cui la misurazione avviene (AERA, APA, & NCME, 2014; Messick, 1995).

Da questa angolatura, l'equità non è un capitolo morale aggiuntivo, ma una dimensione epistemologica della valutazione. Non è questione di concedere "più tempo" in modo indiscriminato, bensì di distinguere tra temporalità necessarie alla manifestazione della competenza e temporalità che funzionano come barriere costruito-irrilevanti. L'eccellenza, pertanto, non coincide con l'adesione a un unico modello temporale, ma con la capacità del sistema di sostenere processi di apprendimento complessi, differenziati e rigorosi, rendendo espliciti criteri e valori che altrimenti resterebbero impliciti.

5. Valutazione, validità ed equità formativa: quando il “tempo” diviene costruito occulto

Se la formazione musicale avanzata può essere descritta come processo di incorporazione di competenze, la valutazione certificativa ne costituisce il dispositivo di veridizione: stabilisce quali competenze vengono riconosciute come legittime, in quali forme e secondo quali criteri. Per questa ragione la valutazione, in un'analisi orientata all'equità formativa e alla tenuta docimologica delle inferenze, non è riducibile a capitolo tecnico: è luogo di emersione di una grammatica normativa che produce, oltre a giudizi, identità formative. La valutazione non fotografa la competenza; la costituisce, poiché trasforma un giudizio in credito, progressione, accesso e reputazione.

In tale quadro, l'ADHD disvela con particolare nettezza un fenomeno che può essere concettualizzato come costruito occulto: la capacità di governare il tempo - attenzione sostenuta, pianificazione autonoma, tenuta della performance entro parametri temporali spesso rigidi - tende a insinuarsi nei dispositivi valutativi come criterio implicito di merito senza essere riconosciuta né dichiarata. Il problema docimologico non è stabilire se il tempo “conti” nella professionalità musicale (esso conta), bensì chiarire se e come debba contare nell'inferenza valutativa compiuta in sede d'esame.

Il nodo teorico decisivo riguarda la validità, intesa non come proprietà intrinseca dello strumento, ma come argomentazione che giustifica interpretazione e uso dei risultati. È qui che fairness ed equità cessano di essere aggiunte “eticistiche” e divengono componenti costitutive della validità: se elementi costruito-irrelevanti interferiscono con la prestazione, la catena inferenziale perde qualità e l'autorità epistemica dell'esame si incrina (AERA, APA, & NCME, 2014; Kane, 2006; Messick, 1995). Trasposto nell'AFAM, ciò implica che una prova può essere pienamente legittima sul piano della tradizione e al contempo vulnerabile sul piano inferenziale, qualora la competenza musicale venga oscurata da variabili estranee che pesano in modo sproporzionato su profili attentivo-esecutivi specifici (Barkley, 2015; Faraone et al., 2021).

Da qui discende una distinzione cruciale: rigore non coincide con rigidità. Un sistema può mantenere standard elevati e differenziare, entro cornici controllate, le condizioni di accesso alla dimostrazione dello standard, riducendo barriere costruito-irrelevanti senza alterare il costruito valutato. Laddove tale distinzione non sia concettualmente presidiata, l'istituzione rischia di assumere come indicatore di competenza ciò che è anche effetto di conformità a un modello implicito di autoregolazione.

6. Accomodamenti come epistemologia istituzionale: dalla logica compensativa alla logica di accesso

La discussione sugli accomodamenti, se confinata al registro amministrativo, tende a ridursi a contrattazione tra eccezione e norma. Una prospettiva formativa e docimologicamente fondata richiede invece un rovesciamento: l'accomodamento non è privilegio, ma modalità attraverso cui l'istituzione rende non arbitraria la propria valutazione, garantendo che la certificazione si fondi su inferenze valide e non su penalizzazioni collaterali (AERA, APA, & NCME, 2014; Kane, 2006).

Questo passaggio implica una trasformazione concettuale: l'accomodamento non è riparazione di un deficit, ma garanzia di accesso alla dimostrazione della competenza. La letteratura sul self-regulated learning ha mostrato che pianificazione, monitoraggio e regolazione dello sforzo sono processi che si apprendono e si sostengono attraverso contesti strutturati, feedback e pratiche riflessive, non mediante meri appelli alla volontà (Panadero, 2017; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002). In tale quadro, l'ADHD rende visibile una verità spesso occultata nelle culture dell'eccellenza: l'autoregolazione non è “natura”, ma esito formativo che può essere favorito o ostacolato dall'architettura istituzionale.

L'alta formazione musicale introduce una specificità ulteriore: la competenza si costruisce nell'intreccio di corporeità, abitudine e ripetizione intenzionale. La psicologia dell'expertise ha descritto tale costruzione attraverso il concetto di pratica deliberata (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993). Proprio perché la pratica deliberata richiede continuità e tolleranza di compiti ripetitivi orientati a obiettivi di lungo periodo, essa può costituire un luogo di frizione per profili ADHD, soprattutto quando manca una mediazione che traduca obiettivi distali in micro-obiettivi prossimali e criteri espliciti di avanzamento. In questa prospettiva, ciò che appare come “incostanza” può essere anche effetto di progettazione del compito: disallineamento tra struttura motivazionale richiesta dal contesto e struttura motivazionale sostenibile dal soggetto (Sonuga-Barke, 2003; Sonuga-Barke et al., 2008).

In tale cornice, strumenti di regolazione (timer visivi, planning condivisi, registrazioni, segmentazione del lavoro) non assumono valore in quanto “tecnologia”, ma in quanto mediatori che esternalizzano parte della regolazione temporale e rendono il processo più trasparente e meno dipendente da capacità implicite. L'elemento decisivo, tuttavia, non è l'adozione dello strumento, bensì la sua collocazione entro una cornice di criteri espliciti e condivisi: senza tale cornice, la tecnologia rischia di essere surrogato; con tale cornice, diventa supporto all'autonomia.

Ne consegue una tesi istituzionalmente esigente: l'accomodamento investe l'epistemologia dell'istituzione. Un Conservatorio che rende espliciti i criteri, distingue costruito e condizioni di manifestazione del costruito, segmenta le prove in modo sensato, chiarisce ex ante ciò che verrà giudicato e ciò che non verrà giudicato, costruisce un ambiente formativo migliore per tutti — non perché “semplifica”, ma perché riduce rumore valutativo e aumenta la precisione inferenziale. In questo senso, l'ADHD svolge una funzione euristica: costringe a vedere la quantità di presupposti impliciti che governano l'accesso al riconoscimento del merito, mostrando come l'eccellenza rischi di coincidere, almeno in parte, con compatibilità con un modello tacito di autoregolazione più che con una misura “pura” della competenza musicale (Bourdieu & Passeron, 1970; Bull, 2019; Nussbaum & Sen, 1993).

7. Implicazioni operative: principi di progettazione formativa e valutativa nei Conservatori

7.1 Criteri, costrutti e temporalità formative

Un'elaborazione operativa coerente con un impianto docimologico e istituzionale esige che le pratiche siano ricondotte a principi di progettazione, non a espedienti compensativi. La prima condizione riguarda l'esplicitazione dei costrutti e della catena inferenziale che conduce dal comportamento osservato alla certificazione. La tradizione contemporanea sulla validità, intesa come argomentazione circa l'interpretazione e gli usi dei risultati valutativi, impone di sorvegliare la quota di varianza che deriva da fattori non pertinenti al costruito, pena l'indebolimento dell'autorità epistemica dell'esame (AERA, APA, & NCME, 2014; Kane, 2006; Messick, 1995). Nei Conservatori, dove la competenza musicale è spesso assunta come immediatamente “leggibile” nella performance, l'opacità criteriale tende a naturalizzare dimensioni collaterali – gestione delle scadenze, regolarità dello studio, tenuta attenta in condizioni pressanti – trasformandole in criteri impliciti di merito. La letteratura sull'ADHD in contesti accademici mostra che tali dimensioni possono agire come fattori di distorsione, producendo esiti discontinui non riducibili a scarsa capacità musicale o intellettuale (DuPaul et al., 2009; Green & Rabiner, 2012; Weyandt & DuPaul, 2006).

La seconda condizione concerne la progettazione intenzionale delle temporalità formative, poiché la formazione musicale avanzata incorpora il tempo come risorsa, norma e dispositivo selettivo. Il problema non risiede nel riconoscere che la professionalità musicale richieda impegno prolungato e pratica intenzionale; risiede piuttosto nel fatto che la capacità di governare il tempo viene spesso presupposta come dote naturale, più che coltivata come competenza formativa trasversale. La ricerca su feedback e formative assessment indica che la qualità dell'apprendimento cresce quando obiettivi, criteri e riscontri sono resi frequenti e operativi, sostenendo processi di autoregolazione (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). In un'ottica AFAM, ciò implica che traguardi distali (esame, concerto, prova d'insieme) vengano tradotti in traguardi prossimali, con una regia didattica che non sostituisce l'autonomia ma ne costruisce le condizioni, specialmente quando il profilo attentivo-esecutivo rende vulnerabile la pianificazione autonoma (Barkley, 2015; Faraone et al., 2015; Faraone et al., 2021; Kooij et al., 2019).

7.2 Coerenza valutativa e governance dell'equità

La terza condizione attiene alla coerenza tra formazione e valutazione. Laddove la valutazione certificativa si configuri come evento isolato, la dimensione performativa tende a prevalere su quella inferenziale, e criteri nominalmente condivisi rischiano di non governare realmente il giudizio. La critica docimologica all'uso indeterminato di criteri preimpostati mostra come trasparenza formale e affidabilità sostanziale

possano divergere, producendo una zona grigia nella quale la valutazione finisce per premiare l'allineamento a un "modello tacito" più che la competenza dichiarata (Bloxham, Boyd, & Orr, 2011; Sadler, 2009; Stobart, 2008). La formazione musicale avanzata, che costruisce expertise attraverso tempi lunghi e pratica intenzionale, richiede dunque una valutazione capace di distinguere con cura tra costruito musicale e condizioni di manifestazione del costruito, in modo che la certificazione non incorpori, senza dichiararlo, una prova generalizzata di autoregolazione temporale.

La quarta condizione è di natura propriamente istituzionale: l'equità valutativa non è un attributo puntuale di una prova, ma una qualità processuale che attraversa criteri, condizioni, feedback e conseguenze. La *fairness*, letta come dimensione multifattoriale, esige un coordinamento stabile tra governance formativa, prassi valutative e servizi di supporto, pena una gestione intermittente dell'inclusione, affidata alla contingenza della sensibilità individuale (Rasooli et al., 2018; Tierney, 2014). Anche sul piano delle misure più discusse in ambito post secondario, come l'estensione dei tempi d'esame, la letteratura invita a decisioni fondate su evidenze e su un ragionamento costruttuale, evitando automatismi che rischiano di medicalizzare la difficoltà o, viceversa, di negare barriere reali (Harrison & Armstrong, 2022; Harrison et al., 2022; Ofiesh & Hughes, 2002). In ambito ADHD, la ricerca su popolazioni universitarie documenta, inoltre, la complessità del rapporto fra strategie di studio, uso di farmaci e rendimento, confermando che gli esiti non dipendono da un singolo fattore, ma da un'ecologia di pratiche e richieste (Advokat et al., 2011).

8. Neurodiversità, merito e riconfigurazione dell'eccellenza nel paradigma AFAM

Nel campo dell'istruzione superiore, la selettività viene spesso giustificata come garante dell'eccellenza; tuttavia, la ricerca sul valore pubblico della higher education ha mostrato che la qualità istituzionale dipende anche dalla trasparenza e dalla giustificabilità dei dispositivi di riconoscimento del merito, ossia dalla capacità di rendere esplicite le condizioni di accesso alla dimostrazione della competenza (Marginson, 2016). In un quadro affine, gli studi sull'*employability* hanno evidenziato come l'istruzione superiore contribuisca a costruire credenziali e reputazioni, e non semplicemente a "misurare" competenze preesistenti; tale costruzione diviene problematica quando criteri impliciti e culturalmente situati vengono naturalizzati come neutrali (Tomlinson, 2017). L'AFAM rappresenta un caso emblematico di questa tensione: la formazione musicale avanzata combina professionalizzazione, investimento simbolico nel talento e valutazione performativa ad alta densità reputazionale.

In tale contesto, la neurodiversità e l'ADHD non costituiscono un tema laterale, bensì un punto di osservazione privilegiato per interrogare la struttura del merito. La persistenza dell'ADHD in età adulta e la sua eterogeneità funzionale sono sostenute da documenti di consenso e sintesi autorevoli, che ridimensionano definitivamente ogni lettura riduttiva del disturbo (Faraone et al., 2015; Faraone et al., 2021; Kooij et al., 2019). Nondimeno, nel quotidiano istituzionale l'ADHD tende a essere tradotto in categorie moralizzate – incostanza, disordine, scarsa disciplina – proprio perché il sistema incorpora aspettative implicite di autoregolazione temporale e attentiva. La letteratura su studenti universitari con ADHD conferma che la difficoltà maggiore non risiede necessariamente nel potenziale cognitivo, quanto nell'interazione fra richieste organizzative, carico valutativo e strategie di studio, con effetti sul rendimento, sul benessere e sul rischio di insuccesso (DuPaul et al., 2009; Gray et al., 2014; Green & Rabiner, 2012; Weyandt & DuPaul, 2006).

Il punto teorico più delicato, e al tempo stesso più produttivo, consiste nel distinguere tra rigore e rigidità. Un sistema può mantenere standard elevati e, al contempo, differenziare condizioni di dimostrazione della competenza quando tali condizioni incidono su variabili costruito-irrilevanti. Qui la docimologia offre un lessico preciso: l'equità non è concessione, ma componente della validità inferenziale (AERA, APA, & NCME, 2014; Kane, 2006; Messick, 1995). Da tale prospettiva, gli accomodamenti non sono eccezioni che "attenuano" l'esame, ma operazioni che mirano a rendere più pulita l'inferenza sul costruito musicale. La discussione sull'estensione dei tempi in ambito postsecondario è istruttiva proprio perché mostra quanto l'efficacia di un accomodamento dipenda dal costruito e dal compito: l'estensione temporale può ridurre barriere in alcuni casi, ma può anche diventare impropria se altera la natura del costruito valutato (Harrison & Armstrong, 2022; Harrison et al., 2022; Ofiesh & Hughes, 2002).

Sul versante formativo, il nesso tra feedback, autoregolazione e apprendimento – particolarmente cru-

ciali nei percorsi AFAM, dove il lavoro individuale è quantitativamente preponderante – suggerisce che la qualità della formazione dipende anche dalla capacità di sostenere la trasformazione del feedback in azione, ossia di costruire alfabetizzazione al feedback come competenza dello studente e responsabilità dell'istituzione (Carless & Boud, 2018; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Tale prospettiva si allinea con un'idea di valutazione orientata al lungo periodo, capace di sostenere apprendimenti che persistono oltre la prova e oltre il titolo, questione particolarmente rilevante in contesti professionalizzanti come l'AFAM (Boud & Falchikov, 2006). In controluce, ciò implica che la “cultura dell'esame” debba essere interrogata non per ridurla, ma per renderla coerente con la natura dell'expertise musicale.

Infine, l'expertise musicale stessa richiede una trattazione non ingenua. La pratica deliberata rimane un riferimento imprescindibile per comprendere la costruzione di competenze di livello esperto, ma la relazione tra pratica e performance è più complessa di una mera proporzionalità quantitativa e deve essere affrontata con categorie che riconoscano differenze individuali e vincoli contestuali (Ericsson et al., 1993; Macnamara & Maitra, 2019). In questa cornice, la neurodiversità non impone un abbassamento dell'asticella: impone una chiarificazione di ciò che l'asticella misura.

9. Oltre la prestazione: la promessa dell'eccellenza e le condizioni della sua legittimità

Nel sistema AFAM, la formazione musicale avanzata si regge su una promessa istituzionale di eccellenza; perché tale promessa conservi credibilità, essa deve poggiare su pratiche valutative epistemicamente giustificate e, soprattutto, argomentabili. La teoria della validità, intesa come costruzione inferenziale che collega prestazioni osservate, interpretazioni e usi certificativi, rende esplicito che la qualità della certificazione dipende dalla capacità di circoscrivere il costruito musicale e di sorvegliare l'interferenza di fattori costrutto-irrilevanti, che possono alterare la prestazione e deformare l'inferenza (AERA, APA, & NCME, 2014; Kane, 2006; Messick, 1995). Assunto come lente critica, l'ADHD evidenzia con particolare nettezza una fragilità strutturale: la tendenza del sistema a incorporare, in modo tacito, un modello normativo di autoregolazione temporale e attenta quale indice surrogato di merito, con il rischio di tradurre differenze neurocognitive in svantaggi prodotti dall'assetto istituzionale, più che da un'insufficienza intrinseca di competenza musicale (Barkley, 2015; Faraone et al., 2015; Faraone et al., 2021; Kooij et al., 2019). In tale prospettiva, il nodo decisivo non è “quanto” l'istituzione debba essere flessibile, bensì che cosa essa intenda certificare e in base a quali condizioni di dimostrazione della competenza: questione eminentemente docimologica, prima ancora che organizzativa.

La letteratura sugli studenti universitari con ADHD conferma che gli esiti formativi dipendono dall'interazione tra richieste organizzative, condizioni valutative e strategie di studio, con ricadute non marginali su rendimento e benessere, soprattutto quando l'ecologia del corso di studi richiede elevata autonomia pianificatoria e gestione di scadenze multiple (Advokat et al., 2011; DuPaul et al., 2009; Green & Rabiner, 2012; Weyandt & DuPaul, 2006; DuPaul et al., 2021). Ne discende che la fairness non può essere intesa come proprietà puntuale di una singola prova, bensì come qualità processuale e multifattoriale che attraversa criteri, *feedback*, condizioni di somministrazione ed effetti decisionali, richiedendo un coordinamento stabile tra didattica, valutazione e *governance* formativa (Rasooli et al., 2018; Tierney, 2014). In questa cornice, anche la questione degli accomodamenti – troppo spesso ridotta a negoziazione amministrativa tra “eccezione” e “norma” – va ricondotta alla sua natura inferenziale: occorre distinguere misure che riducono barriere costrutto-irrilevanti, migliorando la pertinenza della prova rispetto al costruito, da interventi che lo alterano o lo confondono, secondo un decision-making fondato su evidenze e su un'argomentazione coerente di validità (Harrison & Armstrong, 2022; Harrison et al., 2022; Ofiesh & Hughes, 2002). In tal senso, la trasparenza dei criteri e la controllabilità delle inferenze valutative diventano condizioni di legittimazione dell'esame stesso, in linea con la critica docimologica all'indeterminatezza dei criteri e alle culture valutative opache (Sadler, 2009; Bloxham et al., 2011; Stobart, 2008).

Sullo sfondo, la formazione musicale avanzata esige che il rapporto tra pratica, *feedback* e apprendimento sia concepito in termini di sviluppo a lungo termine, oltre la prova, oltre il voto e oltre l'evento valutativo. Le evidenze sulla valutazione formativa e sul feedback mostrano che l'apprendimento migliora quando obiettivi, criteri e riscontri diventano operativi e incorporabili in processi di autoregolazione; ciò è particolarmente rilevante in contesti AFAM, nei quali il lavoro individuale costituisce una quota strutturale

della formazione (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Carless & Boud, 2018). Parimenti, la costruzione dell'expertise musicale deve essere letta senza determinismi semplificanti: la pratica deliberata resta una categoria euristicamente potente, ma la relazione tra quantità di pratica, qualità del lavoro e prestazione è mediata da variabili motivazionali, contestuali e individuali che invitano a un approccio più fine e meno "lineare" dell'eccellenza (Ericsson et al., 1993; Macnamara & Maitra, 2019).

Su questo terreno, future ricerche empiriche potrebbero rafforzare il quadro qui delineato attraverso indagini multi-sito nei Conservatori, capaci di combinare analisi documentale dei regolamenti didattici e valutativi, interviste a studenti con ADHD, docenti e referenti per l'inclusione, nonché osservazione delle pratiche d'esame e dei percorsi di accompagnamento. Particolarmente rilevante sarebbe verificare in che misura la trasparenza dei criteri, la segmentazione degli obiettivi di studio, la qualità del *feedback* e l'adozione di accomodamenti ragionati incidano sulla validità delle inferenze valutative, sul benessere formativo e sulla continuità dei percorsi, così da trasformare l'ipotesi critica qui proposta in un programma comparativo di ricerca istituzionale.

Entro tali coordinate, l'ADHD non appare come un'eccezione da amministrare, bensì come un punto critico che sollecita a rendere più esplicito, più controllabile e più robusto il dispositivo istituzionale che trasforma la competenza musicale in merito certificato, preservando al contempo l'alta soglia qualitativa che fonda la specificità dell'AFAM.

Bibliografia

- AERA, APA, & NCME. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Advokat, C., Lane, S. M., & Luo, C. (2011). College students with and without ADHD: Comparison of self-report of medication usage, study habits, and academic achievement. *Journal of Attention Disorders*, 15(8), 656–666. <https://doi.org/10.1177/1087054710371168>
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.
- Barkley, R. A., Murphy, K. R., & Fischer, M. (2008). *ADHD in adults: What the science says*. Guilford Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bloxham, S., Boyd, P., & Orr, S. (2011). Mark my words: The role of assessment criteria in UK higher education grading practices. *Studies in Higher Education*, 36(6), 655–670. <https://doi.org/10.1080/03075071003777716>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399–413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Les Éditions de Minuit.
- Bull, A. (2019). *Class, control, and classical music*. Oxford University Press.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938-2018.1463354>
- DuPaul, G. J., Gormley, M. J., Anastopoulos, A. D., Weyandt, L. L., Labban, J., Jaffe Sass, A., Busch, C. Z., Franklin, M. K., & Postler, K. B. (2021). Academic trajectories of college students with and without ADHD: Predictors of four-year outcomes. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 50(6), 828–843. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1867990>
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., O'Dell, S. M., & Varejao, M. (2009). College students with ADHD: Current status and future directions. *Journal of Attention Disorders*, 13(3), 234–250. <https://doi.org/10.1177/1087054709340650>
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Faraone, S. V., Asherson, P., Banaschewski, T., et al. (2015). Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 1, Article 15020. <https://doi.org/10.1038/nrdp.2015.20>
- Faraone, S. V., Banaschewski, T., Coghill, D., et al. (2021). The World Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 evidence-based conclusions about the disorder. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 128, 789–818. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.022>
- Gray, S., Woltering, S., Mawjee, K., & Tannock, R. (2014). The Adult ADHD Self-Report Scale (ASRS): Utility in college students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *PeerJ*, 2, e324. <https://doi.org/10.7717/peerj.324>

- Green, A. L., & Rabiner, D. L. (2012). What do we really know about ADHD in college students? *Neurotherapeutics*, 9(3), 559–568. <https://doi.org/10.1007/s13311-012-0127-8>
- Harrison, A. G., & Armstrong, I. (2022). Accommodation decision-making for postsecondary students with ADHD: Treating the able as disabled. *Psychological Injury and Law*, 15(4), 367–384. <https://doi.org/10.1007/s12207-022-09461-1>
- Harrison, A. G., Pollock, B., & Holmes, A. (2022). Provision of extended assessment time in post-secondary settings: A review of the literature and proposed guidelines for practice. *Psychological Injury and Law*, 15(3), 295–306. <https://doi.org/10.1007/s12207-022-09451-3>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kane, M. T. (2006). Validation. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4th ed., pp. 17–64). Praeger.
- Kooij, J. J. S., Bijlenga, D., Salerno, L., et al. (2019). Updated European Consensus Statement on diagnosis and treatment of adult ADHD. *European Psychiatry*, 56, 14–34. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.11.001>
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus*. La Découverte.
- Macnamara, B. N., & Maitra, M. (2019). The role of deliberate practice in expert performance: Revisiting Ericsson, Krampe & Tesch-Römer (1993). *Royal Society Open Science*, 6(8), 190327. <https://doi.org/10.1098/rsos.190327>
- Marginson, S. (2016). *Higher education and the common good*. Melbourne University Publishing.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741–749. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.741>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nussbaum, M., & Sen, A. (Eds.). (1993). *The quality of life*. Clarendon Press/Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0198287976.001.0001>
- Ofiesh, N. S., & Hughes, C. A. (2002). *How much time? A review of the literature on extended test time for postsecondary students with learning disabilities*. Journal of Postsecondary Education and Disability, 16(1), 2–16.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 451–502). Academic Press.
- Rasooli, A., Zandi, H., & DeLuca, C. (2018). Re-conceptualizing classroom assessment fairness: A systematic meta-ethnography of assessment literature and beyond. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 164–181. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.008>
- Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159–179. <https://doi.org/10.1080/02602930801956059>
- Sedgwick, J. A., Merwood, A., & Asherson, P. (2019). The positive aspects of attention deficit hyperactivity disorder: A qualitative investigation of successful adults with ADHD. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 11, 241–253. <https://doi.org/10.1007/s12402-018-0277-6>
- Sonuga-Barke, E. J. S. (2003). The dual pathway model of AD/HD: An elaboration of neuro-developmental characteristics. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 27(7), 593–604. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2003.08.005>
- Sonuga-Barke, E. J. S., Sergeant, J. A., Nigg, J., & Willcutt, E. (2008). Executive dysfunction and delay aversion in attention deficit hyperactivity disorder: Nosologic and diagnostic implications. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(2), 367–384. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2007.11.008>
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203930502>
- Tierney, R. D. (2014). Fairness as a multifaceted quality in classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 55–69. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.12.003>
- Tomlinson, M. (2017). Graduate employability in context: Charting a complex, contested and multi-faceted policy and research field. In M. Tomlinson & L. Holmes (Eds.), *Graduate employability in context: Theory, research and debate* (pp. 1–40). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-57168-7_1
- Weyandt, L. L., & DuPaul, G. J. (2006). ADHD in college students. *Journal of Attention Disorders*, 10(1), 9–19. <https://doi.org/10.1177/1087054705286061>
- White, H. A., & Shah, P. (2011). Creative style and achievement in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Personality and Individual Differences*, 50(5), 673–677. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.015>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2