Fra cartaceo ed elettronico: libro di testo e tecnologie

di *Fausto Ciccarelli*

Tra gli insegnanti che si occupano di nuove tecnologie nella scuola circola una storiella: a un preside di un istituto tecnico viene chiesto il permesso di creare degli *account* di posta elettronica per i singoli studenti sul *server* della scuola, in modo che possano comunicare, semplicemente e rapidamente, con studenti di altre scuole e tra loro. Il preside dà il suo permesso a condizione che tutta la posta, in entrata e in uscita dall'istituto, venga vistata dalla segreteria. Non è dato sapere con certezza se il fatto sia vero o sia semplicemente una *boutade:* certo è che la realtà supera di gran lunga la nostra immaginazione.

Ponendoci domande intorno alle possibili interazioni tra il libro di testo e quelle che oggi denominiamo come TIC (acronimo di Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione, traduzione dall'anglofono ICT) non possiamo ignorare la situazione reale delle nostre scuole, non solo riguardo alle strutture, ma anche e soprattutto in riferimento a noi insegnanti, ai formatori, ai dirigenti scolastici.

L'indagine condotta nel 1994 da Rosalba Deriu [1], che prendeva in esame la trasformazione del libro di testo di educazione musicale in un periodo di circa trent'anni, più o meno dalla nascita della scuola media unificata, esordiva con una domanda: «Non sarà un po' "fuori tempo" parlare di libri proprio nel periodo in cui la lettura vive una crisi profonda, intaccata com'è da sollecitazioni visive e sensoriali di tutti i generi, i cui tempi e modi tanto differiscono da quelli richiesti dalla lettura di un libro?».

Bene! In questi 14 anni quelle «sollecitazioni visive e sensoriali» si sono decuplicate: il computer, da "macchina da scrivere" e/o "*gamebox*", si è trasformato nella principale interfaccia comunicativa del nostro tempo; la rete, onnicomprensivo archivio del pianeta, cresce in modo esponenziale e apparentemente libera da ogni controllo.

Sarebbe legittimo porsi oggi la stessa domanda e rispondersi, impallidendo come Violetta, che prende coscienza della morte imminente nell'ultimo atto di *Traviata*: «È tardi!». Ma forse, proprio una rinnovata consapevolezza del problema ci induce a pensare che sia quanto mai opportuno parlare di libri e in particolare di libri di testo oggi e provare a riflettere su come questi possano/debbano integrarsi nella *ragnatela digitale*.

Nel 2004, la proposta governativa di sostituire i testi scolastici con materiale scaricato da internet creò un certo dibattito sui giornali, qualche allarmismo nel mondo dell'editoria, ma lasciò abbastanza indifferente buona parte del mondo della scuola.

Umberto Eco in una delle sue "Bustine di Minerva" dal titolo *Il libro di testo come maestro* [2] sottolineò l'insostituibilità di questo strumento che, come il maestro, svolge un'indispensabile funzione di filtro rispetto al mare di informazioni che a ritmo sempre più vertiginoso fluiscono nel reticolo del web. Ma *insostituibilità* non significa *esclusività*. Allora il testo deve aprirsi a ciò che testo non è; deve entrare in relazione con gli altri *media,* rivendicare un ruolo autorevole nella selezione dei contenuti, ma non trasformare ogni contenuto secondo il *paradigma tipografico*, come direbbe Roberto Maragliano [3]. E allora avrebbe forse senso pensare a dei testi più snelli, meno ridondanti di immagini e illustrazioni, ma più aperti (collegati) a contenuti che si trovano da un'altra parte: gli extra-libri.

Numerosi sono gli editori che offrono questo servizio di estensione del testo nella rete, ma sono ancora scarsi gli investimenti in questo senso, anche perché non c'è ancora una diffusa consapevolezza di questa opportunità da parte di molti insegnanti. Come quel preside della storiella, non riusciamo a pensare se non a cose manipolabili: un testo da sfogliare (e magari fotocopiare), un foglio di carta da vidimare, qualcosa che ci dia il senso della concretezza.

Avere un cofanetto di CD nel proprio cassetto a scuola, o possedere un fascicoletto di verifiche allegato al testo e un volumetto con l'antologia dei brani da eseguire, è certamente più comodo che prelevare materiale, eventualmente da rielaborare in seguito, da qualche sito internet.

Questa inerzia diffusa contribuisce a svilire la funzione del docente, favorendo la percezione di una sua inadeguatezza nello svolgere un ruolo attivo, unitamente ai discenti, nella costruzione della conoscenza. I docenti, fortunatamente, non sono tutti così e forse varrebbe la pena stimolare e sostenere i più motivati anche in relazione alla rilevanza strategica a loro assegnata negli scenari della cosiddetta società della conoscenza; favorire la loro valenza mediatrice, di filtro e selezione dei saperi, come per il *libro/maestro* di cui parlava Eco, diventa un imperativo categorico.

Non abbiamo ancora fatto i conti con la povertà di mezzi di cui disponiamo; chi frequenta le scuole, quelle reali, gli edifici, percepisce immediatamente la differenza tra il mondo dei *bit* e quello degli atomi. Abbondante polvere di gesso continua a saturare gli ambienti scolastici e non favorisce il buon funzionamento di apparecchiature elettroniche che, anche nelle migliori situazioni, risultano presenti in misura notevolmente inferiore alle necessità. Molte risorse destinate all'innovazione strutturale hanno avuto e hanno carattere episodico e spesso si concentrano in macroscopici progetti che si preoccupano di pianificare ogni cosa, rimandando continuamente la fase di attuazione. Anche l'insegnante più motivato, in queste condizioni, tende a demoralizzarsi. Dobbiamo prendere consapevolezza che il problema delle strutture non è affatto marginale e se abbiamo anche il diritto di ironizzare, con benevolenza, sulla inadeguatezza di molti docenti, non possiamo far finta di nulla sulle gravi responsabilità di chi ha lasciato incancrenire una situazione di progressivo degrado della scuola pubblica, anche e non solo a livello di strutture materiali.

Individuate le responsabilità, tuttavia, non possiamo esimerci dal guardare avanti in senso positivo e prospettare qualche possibile scenario. Provo quindi a formulare qualche ipotesi su come il connubio cartaceo/multimediale possa

meglio supportare i processi di apprendimento e di insegnamento, partendo dalla constatazione che finora, nei testi scolastici, la problematica delle tecnologie è stata sostanzialmente elusa.
La prospettiva che il libro si apra sempre di più a contenuti "extra" presenti in rete mi sembra la più realistica. Indurre le case editrici ad ampliare e migliorare un servizio online per le scuole, magari favorendo una convergenza tra più editori in collaborazione con le istituzioni e le associazioni professionali, porterebbe a un arricchimento dei materiali didattici, soprattutto quelli audiovisivi, ampliando quella che è una risorsa indispensabile per gli insegnanti più attenti a migliorare la qualità del loro lavoro. Si pensi alle risorse di una mediateca come quella del progetto Medita – Mediateca Digitale Italiana [4], ma anche alla possibilità di usufruire di ottime esecuzioni di giovani interpreti messe a disposizione sul sito http://www.musikethos.org con l'obiettivo primario di diffondere il più possibile la cultura musicale attraverso internet. E che dire dell'enciclopedia libera "Wikipedia" [5] con il suo *Portale della Musica*?
Le realtà già presenti in rete sono tante e ogni giorno si dà avvio a progetti nuovi che spesso si interrompono perché non sono riusciti a coinvolgere quella massa critica di persone che ne avrebbe garantito lo sviluppo; in tal senso una convergenza maggiore tra più soggetti, istituzionali e privati, che agiscono nel sistema formativo, favorirebbe e sosterrebbe le iniziative più valide, o quantomeno più suscettibili di sviluppo, contribuendo a costruire l'idea di un *cyberspace* più *friendly* e meno caotico.
Pensare alla rete come a un grande contenitore di oggetti multimediali, da cui attingere per supportare il nostro percorso di costruzione della conoscenza, che comunque trova nel testo la sua *mappa,* non ci aiuta tuttavia a comprendere la valenza delle tecnologie come *ambienti di apprendimento*. In questa ottica il computer e la rete non sono semplicemente strumenti che facilitano, amplificano, supportano il processo formativo, ma sono anch'essi oggetto di conoscenza.
Quando utilizziamo un programma per la condivisione di contenuti in formato digitale (*Content Management System*) ci troviamo in un ambiente di apprendimento profondamente diverso da quello che potrebbe essere un'aula scolastica e non dobbiamo sottovalutare come esso influisca sul processo stesso dell'apprendere. L'effetto di straniamento che gli ambienti tecnologici d'apprendimento producono in chi ha iniziato la sua formazione intingendo un pennino in un calamaio è molto forte, ma dobbiamo considerare che per i ragazzi, che sono stati svezzati davanti a un video, sono naturali e familiari.
Quando quindi ci poniamo a considerare la didattica *dentro* le tecnologie, il rapporto con il testo si fa più problematico, nel senso che non si può più pensare a un'estensione – il libro che rinvia a contenuti di natura non testuale e posti altrove – ma a un affiancamento tra situazioni di apprendimento sviluppate in diversi ambienti. È il caso dei cosiddetti *learning objects* (Lo) di cui si parla da tempo, ma che, almeno nella scuola italiana, non hanno trovato un terreno fertile per svilupparsi. L'idea alla base di questo strumento formativo è mutuata dalla programmazione orientata agli oggetti sviluppata in ambito informatico, dove vengono creati blocchi di istruzioni indipendenti gli uni dagli altri e suscettibili di essere montati in flussi di programmi finalizzati a obiettivi differenti. Una specie di costruzione *Lego* con tutti i pezzettini predisposti per collegarsi tra loro nella composizione di svariate forme.
Queste procedure si adattano bene a percorsi didattici molto strutturati in cui è più semplice scomporre i contenuti e le fasi, ma non sembrano funzionare altrettanto efficacemente in situazioni dove le sfumature diventano sostanza. Sarà per questo motivo, forse, che la nostra scuola, così ancorata alla tradizione umanistica, fatica ad accogliere metodologie didattiche che sembrano più adatte alla formazione scientifica.
C'è da dire, tuttavia, che la velocità di trasformazione delle tecnologie e dei concetti a esse sottesi fa sì che le definizioni si prestino a essere flessibili e potremmo sostenere, usando le parole di David Wiley, che «ogni risorsa digitale che può essere riutilizzata per supportare l'apprendimento» [6] è un Lo. In questa accezione allargata, una semplice presentazione in *power point* è, a tutti gli effetti, un Lo e potremmo considerare tutti gli insegnanti, chi più e chi meno, progettisti di ambienti di apprendimento, ma non è proprio così.
Gli ambienti digitali sono pervasivi e muoversi dentro i *media* richiede da un lato una familiarità, acquisibile solo con la continua frequentazione (quella che hanno i ragazzi) e dall'altro una solida competenza per definire e mantenere la rotta.
Recentemente sono stato coinvolto in un progetto ministeriale denominato Musiweb – Musica e tecnologia nella scuola italiana [7]. In quell'occasione ho sviluppato alcune proposte formative inerenti la relazione tra musica e tecnologia e consistenti in percorsi erogati in modalità *e-learning*, basati sull'apprendimento e l'utilizzo di tecnologie/programmi orientati alla produzione di musica digitale e alla creazione di spazi virtuali che favoriscano l'avvicinarsi a generi musicali non familiari per i giovani, come ad esempio il teatro d'opera. Pensando a quella esperienza mi verrebbe da dire: ecco un esempio di cosa intendo per ambiente di apprendimento. Mi rendo conto, tuttavia, che sarebbe una prospettiva molto personale, il punto di vista di chi utilizza da anni le tecnologie nella propria esperien-

1 Rosalba Deriu, *Testi, contesti, pretesti. L'editoria scolastica in Italia dal '63 a oggi,* in *L'educazione musicale tra passato presente e futuro*, a cura di Giuseppe Grazioso, Quaderno della Siem n. 6, 1/1994.
2 http://espresso.repubblica.it/dettaglio-archivio/592132.
3 Roberto Maragliano, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Bari 2004.
4 http://www.medita.rai.it/index.htm.
5 http://it.wikipedia.org.
6 David A. Wiley, *Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy*, in *The Instructional Use of Learning Objects*, a cura di D. A. Wiley, Association for Educational Communications and Technology, Bloomington 2000, p. 7.
7 http://www.e-musiweb.org.

za didattica e ha la consapevolezza della complessità di cui sono portatrici.
Sulla base di questa consapevolezza ho sempre auspicato l'acquisizione di competenze tecniche in senso trasversale per tutti gli insegnanti, vedendo con preoccupazione la separazione tra una casta di tecnici che preparano gli ambienti e gli educatori e i discenti che li utilizzano.
Può darsi che sia utopico pensare che la maggior parte degli insegnanti si doti di sufficienti strumenti per utilizzare attivamente queste tecnologie, ma se osserviamo lo sviluppo prepotente che hanno avuto le comunità di pratica e i progetti tesi a sviluppare software con codice aperto, sfruttando le maglie di un tessuto perennemente in costruzione come il web, forse potremmo essere un po' più fiduciosi. Il software *open source* sta avendo in questi ultimi anni uno sviluppo incredibile e finalmente si sta prendendo coscienza anche a livello istituzionale che la strada dell'innovazione passa da lì. Per quanto mi riguarda, da tempo ho operato una scelta netta per l'utilizzo di software *open source* e sono stato contento nel trovare, in un recente numero di questa rivista, un articolo sugli ultimi sviluppi del software libero in musica [8].
Concludendo queste brevi riflessioni ho la sensazione di avere in parte eluso la richiesta della curatrice di questo dibattito. Lo confesso, ho volutamente rifiutato di prendere in considerazione le proposte editoriali attuali valutandole dal punto di vista dei supporti/allegati multimediali perché mi sembra che questi risultino delle aggiunte poco significative rispetto all'impianto didattico, una specie di *gadget*. Non credo che la colpa sia degli autori o degli editori, ma sta di fatto che in questi ultimi anni, forse anche in relazione al clima di incertezza derivante da riforme annunciate e mai pienamente attuate, i testi scolastici – e in particolare quelli di musica – non sono molto cambiati. Rispetto al mondo della rete che si evolve rapidamente, si mantengono abbastanza statici, quando non coltivano un ritorno a una impostazione didattica che guarda al passato, forse anche in ossequio a qualche insegnante eccessivamente disorientato. Non è del resto infrequente che tra le varie edizioni di uno stesso testo alcuni insegnanti scelgano di adottare quella più vecchia, almeno finché resta in catalogo.
Ho la sensazione che per quanto riguarda l'editoria scolastica si stia vivendo una fase di stallo e forse ciò preannuncia dei cambiamenti radicali a breve che potrebbero comportare l'abolizione *tout court* della pratica delle adozioni. Anche nella considerazione di questa prospettiva, ho orientato le mie riflessioni su come da un lato la rete possa e debba essere utilizzata come "cassa di risonanza" ed estensione di un testo che dovrebbe aprirsi e collegarsi, più che inglobare e dall'altro come i nuovi ambienti di apprendimento debbano convivere e affiancarsi ai testi. Perché ciò si realizzi è necessario il coinvolgimento attivo dei docenti.

8 Fabio De Sanctis De Benedictis, *Open source e didattica della musica: un connubio auspicabile*, in "Musica Domani", n. 144/2007, p. 21.

L'organizzazione del sapere musicale

di *Silvana Chiesa*

Teoria / pratica (antologia corale/strumentale) / strumenti (organologia, acustica) / forme, generi e contesti (laboratori di ascolto e storia): a prescindere dalle evidenti differenze qualitative fra le singole proposte, il modello di ripartizione dei contenuti che emerge a un'analisi del nostro panorama editoriale corrente è in effetti quello additato in apertura di dibattito. Un modello indirettamente ribadito e rafforzato dall'attuale (e invero apprezzabile) tendenza a limitare il peso dei volumi scolastici. Nell'esigenza di scorporare l'opera in due-tre tomi, e in assenza ormai da quasi 40 anni di indicazioni ministeriali che scandiscano i percorsi didattici per annualità, la *ratio* unanimemente applicata appare infatti quella della ripartizione sottodisciplinare. In tal modo, è vero, autori e editori si adeguano alle raccomandazioni espresse nel DM 547/1999 (*Norme e avvertenze tecniche per la compilazione del libro di testo da utilizzare nella scuola dell'obbligo*) [1]. Ma con la seguente, quasi inevitabile, ricaduta pratica, che, al fine di evitare il sovraccarico, i volumi usati in classe saranno di volta in volta o l'uno o l'altro (o l'altro ancora), come dimostra la tendenza a ripartire il tempo settimanale fra un'ora di "teoria" o "storia della musica" e una di "pratica" [2]. E con il conseguente venir meno di quella prospettiva educativa fondata sull'integrazione fra i vari ambiti sottodisciplinari relativi a quel fenomeno per eccellenza multiforme e complesso che chiamiamo "musica".
Un (inevitabile?) dato di fatto di non poco conto, che conferma e rinsalda una volta di più una segmentazione di ordine concettuale, per la quale credo siano peraltro da trovare ulteriori e più profonde radici.
Quali, dunque, le possibili altre ragioni di tale generalizzato orientamento editoriale? Credo che una risposta possa essere cercata nella tradizione di studi da cui ampia parte degli autori dei testi e la maggior parte dei docenti di Musica provengono. Intendo in primo luogo i Conservatori, per decenni fedeli custodi e artefici di una formazione di stampo fondamentalmente artigianale (se permanga ancor oggi, in fase di laboriosa messa a regime della loro riforma sarebbe un altro tema di discussione), ispirata al principio della ripartizione binaria tra il momento – predominante – del "fare" (suonare, cantare, comporre) e quello di un "sapere" (teoria, solfeggio, storia, estetica, acustica, armonia) poco comunicante non solo rispetto al primo, ma anche al suo stesso interno. Una compartimentazione del sapere che a sua volta potrebbe essere messa a confronto con l'articolazione delle discipline musicologiche postulata da Guido Adler, ancora nel 1885, fra le due branche "storica" e "sistematica"; e che possiamo d'altra parte riscontrare anche nel mondo dell'Università, dal canto suo (almeno nel nostro paese) idealisticamente sguarnita di corsi pratici e per lungo tempo tendenzialmente votata alla Musicologia storica.