

Alessandra Anceschi

docente di Musica nella Scuola Secondaria di Primo Grado, Reggio Emilia

Power Point in classe. Brevi confessioni di un'insegnante di Musica

Nella comunicazione, così come nella trasmissione di un sapere, ogni tecnologia incide sulla natura del nostro discorso e orienta le modalità della nostra comprensione. Della scrittura (tra le prime tecnologie di trasmissione e condivisione del sapere) Platone ad esempio ne denunciava la fallacia e il pericolo di dispersione della memoria¹. Quella dimensione immateriale dell'oralità che caratterizzava una comunicazione si è successivamente evoluta in un aspetto materiale grazie alla scrittura, per dissolversi una volta ancora nell'attuale forma digitale.

Sulla scrittura (che più di un insegnante farebbe fatica a riconoscere come *tecnologia*) nessun operatore della scuola sente più la necessità di porsi domande. Da qualche decennio è invece la miriade di derivazioni dell'informatica e del digitale a risvegliare interrogativi.

Le brevi riflessioni qui raccolte sono poco più che pensieri ad alta voce e vogliono portare alla luce le motivazioni che sorreggono un insegnante di Musica, quale sono, nella scelta di strutturare alcune proposte in classe attraverso un "ordinamento" delle attività supportato da programmi di presentazione quale il conosciuto *Power Point* di casa Microsoft².

L'intento è quello di esplicitare cosa vi sia dietro una scelta di gestione didattica più che diffusa, anche per cercare di comprendere che tipo di influenza abbia una scelta metodologica di questa natura sull'attivazione dei processi di insegnamento-apprendimento. Come si diceva, la prassi è da qualche tempo imperante in tutti i contesti formativi e può valere la pena fermarsi un passo indietro e osservarsi dall'esterno per condividere quali intenzioni si celano dietro ad azioni che oramai appartengono alla routine didattica.

L'esperienza personale

Da qualche anno, seppure non in modo sistematico e continuativo, come tanti colleghi ho assunto l'abitudine di predisporre una "guida" per la conduzione delle lezioni attraverso la proiezione di diapositive che organizzano fasi e materiali delle proposte didattiche. Il ricorso a questo strumento è stato pervasivo in moltissimi campi professionali, e anche l'insegnamento ne è stato inevitabilmente sedotto³.

Vorrei orientare la mia riflessione unicamente sulle motivazioni dell'utilizzo e della sua organizzazione nella personale attività didattica e per questo lascio volutamente da parte ogni valutazione relativa a quali modalità di "assunzione" ne abbia fatto la nostra scuola⁴.

Appena sullo sfondo, sottolineandone però l'importanza, lascio invece una valutazione di natura più generale che riguarda la necessità dell'insegnante (che è anche la mia) di farsi coinvolgere – anche nell'elaborazione e nella confezione del sapere – in modalità di "artigianato didattico creativo" che possano testimoniare, anche per questa via, sensibilità alla componente estetica e

¹ In Simone, 2012.

² È piuttosto inutile, data l'universale diffusione, illustrare il dettaglio delle caratteristiche del programma. Lasciamo qui in nota e in estrema sintesi poche informazioni sul programma, che consente di proiettare qualsiasi tipo di contenuto in una sequenza preordinata, incorporando testo, immagini, grafici, documenti sonori e filmati, o rinviando ad altra documentazione in rete, e di animare la presentazione attraverso movimenti preordinati. Software simili sono stati elaborati da diversi produttori (se ne trovano anche versioni *open source*), ma la funzionalità più completa – almeno per quelle che sono le personali esigenze didattiche – è quella proposta dalla casa produttrice Microsoft.

³ Pur non volendo addentrarsi nel discernere quali siano gli elementi di *appeal* che il software ha sollecitato anche tra gli insegnanti, mi sembra importante fare menzione a come la sua composizione/creazione rimetta in moto una necessità manuale e operativa (quasi di natura artigianale, nonostante il ricorso a modellizzazioni il più delle volte standardizzate) che affianca l'insegnante nel lavoro più intellettuale e contribuisce a ristabilire una sorta di equilibrio tra la sfera del pensiero astratto e quella del pensiero concreto.

⁴ Sui possibili significati impliciti che l'utilizzo del Power Point si porta appresso (uno su tutti, quello che il *mezzo* influenzi il *messaggio*), rinvio ad un agile [articolo di Giorgio Mascitelli](#) comparso su "Alfabeta2" il 7 aprile 2013.

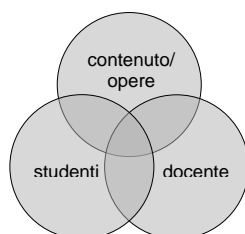
artistica, non tanto perché l'insegnante operi come l'artista, ma quanto meno perché sappia padroneggiare un'arte applicata per costruire proposte coinvolgenti e emozionanti (Dallari, 2005).

Riflettendo sulle pratiche messe in atto negli ultimi anni, colgo nel mio fare alcune costanti di utilizzo. L'organizzazione delle diapositive si rende utile prevalentemente laddove le prospettive di lavoro prevedano:

- attività conoscitive e di scoperta che abbiano quale perno l'ascolto;
- il ricorso a diversi contenuti materiali (testi verbali, immagini, documenti sonori e visivi ...);
- l'incursione in variegati terreni disciplinari (anche solo per celeri accenni);
- la volontà di sollecitare le classi con modalità prevalentemente euristiche piuttosto che trasmissive.

Detto in altri termini, l'organizzazione strutturata delle diapositive diventa un sicuro supporto per la predisposizione di una sorta di "sceneggiatura" della lezione che orienti l'interazione, nel modo più efficace, della triangolazione tra docente/contenuto/studenti. Un *plot* che preveda una organica impalcatura dell'itinerario conoscitivo, ma che lasci i necessari spazi di interazione agli attori non esplicitamente menzionati in questa "scrittura", che sono l'insegnante, ma principalmente gli allievi.

L'uso delle diapositive in prospettiva "ecocentrica"



Il semplice diagramma visualizza, in una rappresentazione sistemica, gli equilibri anche di natura relazionale tra le tre entità rappresentate, in modo da riconoscere una medesima qualità di "soggetto" – e dunque di possibilità di interlocuzione – a insegnante (chi porge la conoscenza), contenuto (l'oggetto/soggetto della conoscenza, in quanto costruito che rappresenta/sta per il pensiero umano), e studente (chi riceve la conoscenza).

L'equidistanza prospettica consente anche di moderare possibili sbilanciamenti verso uno dei tre poli: da un lato, uno sbilanciamento in favore di un approccio che per lo specifico disciplinare può essere definito *musicocentrico*, cioè dove si elegge l'opera d'arte e le contingenze che l'hanno creata ad essere materia di studio e conoscenza indipendentemente da chi l'ascolta e la fruisce; per altro verso, in favore di un approccio *antropocentrico*, qualifica che vuole definire la pratica che pone in primo piano *chi e come* fruisce rispetto a *cosa* si fruisce⁵; oppure – completando le direzioni di prevalenza egemonica – verso una dimensione attoriale del docente che si appropria dello spazio scenico, cioè dell'aula, e pervade quel contesto della sua sola performance (una sorta di approccio *egocentrico*). La mediazione tra tutte queste polarità ci si augurerebbe potesse invece dare riscontro a un approccio *ecocentrico*, basato sul controllo degli equilibri, moderando cioè l'insieme dei rapporti tra vivente e ambiente, tra natura e cultura.

Le tre componenti (tre variabili ad alta complessità di gestione nella loro azione contemporanea), dovrebbero dunque possedere uguale peso e dignità nell'articolarsi di questa relazione triadica e formare costrutti unitari derivati dalla combinazione della conoscenza del sé (l'insegnante), degli altri (gli studenti) e delle cose (le opere e i contenuti), in un processo relazionale che è – in un'ottica fenomenologica – dialettico, legato al contesto e processuale.

Pur con qualche forzatura (che proverò a prendere in esame più oltre), una traccia-sceneggiatura così organizzata mi ha consentito, nel corso degli ultimi anni, di controllare almeno una variabile su

⁵ Per una disamina delle prospettive *musicocentrica* e *antropocentrica* si veda Anceschi, 2011.

tre: quella del contenuto disciplinare. Una seconda variabile, quella dell'azione docente, viene solo in parte preventivata attraverso la predisposizione ipotetica delle possibili consegne/richieste con le quali sollecitare l'uditorio degli studenti.

Il contenuto prescelto (dopo averne acquisito il più possibile i risvolti "dotti", nella convinzione che il *sapere insegnato* debba poggiare necessariamente le basi su un *sapere sapiente*⁶), viene "diluito" nell'organizzazione necessariamente lineare che la successione delle diapositive impone, attraverso una precisa scelta distributiva, che – di volta in volta – si conforma su obiettivi, tempi di lavoro, caratteristiche contestuali e altro ancora.

Quale che sia la "forma discorsiva" assunta dalla sceneggiatura, la sua organizzazione preventiva consente alla mia azione di alleggerire la preoccupazione verso una *consecutio temporum* della "sintassi" contenutistica (e metodologica), e di concentrare invece maggiore attenzione alle dinamiche relazionali con le quali i medesimi contenuti diventano soggetto/oggetto di comunicazione tra docente e allievi⁷.

Una precisazione di natura personale sulle fonti alle quali devo far risalire questa esigenza è tuttavia d'obbligo. Il ruolo decisionale che gioco-forza investe la figura dell'insegnante come detentore delle scelte operazionali e di conduzione della lezione (e le conseguenti responsabilità), mi hanno spesso portato a gestire queste naturali preoccupazioni attraverso strumenti per la predisposizione accurata delle attività in classe. Ho sempre avvertito la necessità, ad esempio, di formulare brevi appunti quotidiani (annotati sulla mia agenda annuale) che orientassero per ogni singola classe la scansione delle attività in ogni ora di insegnamento. Anche quando ho avuto modo di replicare percorsi già collaudati e supportati da anni di esperienza, non ho mai potuto sottrarmi dal chiarire in anticipo, per iscritto, almeno le principali fasi di lavoro. L'utilizzo di diapositive ulteriormente ordinate, che ancor più orientano il dettaglio dell'azione in classe, si spinge un passo ancora oltre, nella direzione di "calmierare" le preoccupazioni di fronte all'*impasse* in cui inevitabilmente può incorrere l'insegnante in questa complessa triangolazione. La dimensione più "improvvisativa", seppure io vi ricorra laddove riconosca di possedere repertori di organizzazione didattica consolidati e conosciuti nei dettagli, non è tuttavia riconducibile alla mia indole: che è metodica e sistematica per natura e fortemente condizionata dalla necessità di intuire e prevedere possibili punti di sviluppo e di approdo.

Tuttavia, non mi sono mai sottratta a guardare questa sorta di necessità pragmatica attraverso la lente dell'effettiva opportunità. Accettando i limiti (anche emotivi e caratteriali) del mio essere insegnante, ho provato a sfruttare il lato più produttivo di un atteggiamento che rivela sì organizzazione e meticolosità programmatica, ma anche una sorta di rigidità che non è esente dal mettere in luce come la necessità di preordinare i passaggi possa essere indice di inflessibilità di percorso.

Alla luce di questa obiezione, che in più occasioni io stessa ho mosso alla mia pratica metodologica e organizzativa (e che si ritrova anche quale avvertimento nella letteratura a orientamento metodologico⁸), proverò ad argomentare le scelte operate, confessando di non saper distinguere con certezza quanto queste siano vincolate alla necessità di costruirmi un personale "abito" di gestione e agio del fare didattico, o alla più oggettiva valutazione di comprovata efficacia della strategia. In altre parole, alla domanda se fossero le mie necessità di gestione della lezione ad aver individuato (piegandole all'uopo) motivazioni di efficacia di questo strumento, o se fosse effettivamente questa modalità di organizzazione di fasi e materiali ad alimentare concretamente e positivamente la relazione insegnamento-apprendimento, non ho mai saputo rispondere con

⁶ Chevallard, 1985.

⁷ È sempre importante ricordare come il contenuto non esista in sé, ma sia il frutto di negoziazioni di senso e di intenzionalità che si costruiscono nell'interazione delle tre soggettività in azione: opera, docente, studenti. A questa aggiungiamo la quarta polarità assente/presente: quella che è possibile/auspicabile scoprire dalle "verità" autoriali, storiche e filologiche. (Cfr. su questo Tarozzi, 2000; 2003).

⁸ Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2008) allertano su come uno specifico controllo, da parte dell'insegnante, della successione dei contenuti conduca a una forma di comunicazione che implicitamente svaluti le conoscenze extrascolastiche degli studenti.

sicurezza. Tutto sommato, che non vi sia soluzione certa, ma che la risposta possa individuarsi nella sintesi tra queste due polarità, cioè tra un modo di essere che nasconde inevitabilmente un *curricolo occulto* e la volontà di operare nella direzione di costruire un'*intensità didattica*, mi sembra accettabile soluzione di equilibrio⁹.

Vediamo allora il dettaglio di questa impalcatura.

Contenuti delle diapositive

Le diapositive contengono principalmente i contenuti materiali con i quali sollecitare i gli studenti, con i quali provarli, attraverso i quali fare loro produrre conoscenza e analisi. L'intento del loro accostamento è quello di fare interagire tra loro musiche, immagini (fotografiche, grafiche, pittoriche...), testi, documentazioni in video. Quando necessario al dialogo didattico e richiesto dalle modalità operative, come si esplicherà meglio più oltre, ricorro anche all'inserimento di materiali che colgo essere importanti per i ragazzi o direttamente da loro suggeriti.

Le diapositive contengono anche indicazioni, in forma verbale, dei passaggi metodologici che devo compiere. Ho acquisito l'abitudine a visualizzare con un colore differente il testo delle consegne (domande, richieste, inviti a compere azioni...) in modo da separarle, anche alla prima occhiata, dal testo funzionale all'illustrazione dei contenuti. In questo senso il *plot* dell'azione del contenuto si affianca al *plot* dell'azione dell'insegnante, ma i due binari si integrano con pesi decisamente differenti: quasi del tutto definito e selezionato il primo, solo abbozzato e orientativo il secondo.

Laddove si renda per me utile individuare modalità di sintesi di concetti e conoscenze illustrate, ricorro talvolta all'inserimento di immagini, in forma di icone concettuali. Non uso inserire immagini a scopo decorativo e di "abbellimento". Una funzione illustrativa delle immagini è individuata dove esse acquisiscono una stretta relazione con il testo inserito, verbale o sonoro che sia.

Criteri di organizzazione

La loro successione preordina e stabilisce in anticipo i passaggi metodologici che desidero compiere. Colgo in questa preventiva organizzazione uno dei maggiori vincoli che l'utilizzo di questo supporto mi impone. Nell'individuare l'articolazione lineare, cerco di prevedere i possibili sviluppi, le possibili risposte da parte degli studenti, le possibili aperture di direzione e con queste previsioni azzardo le direzioni di lavoro. Non posso negare come la giustificazione di una sicura capacità di orientamento che affido a una oramai "sedimentata" esperienza (non solo in ambito didattico, ma anche riflessivo), non riesca in pieno a dar ragione della necessità di preordinare in anticipo i passaggi. Tale consapevolezza, tuttavia, ancora non mi ha fatto rinunciare a questa modalità di lavoro che – come già ho ammesso – mi rende più sicura e in grado di allentare l'attenzione sulla mia azione, per guardare al di fuori di me, verso gli studenti.

Cerco di evitare sovrabbondanza di testo e – almeno negli intenti – alleggerisco anche sul piano del carico visivo le diapositive, riducendo i contenuti verbali, sonori e testuali all'essenziale (e lasciando la loro integrazione allo sviluppo del confronto dialettico in classe). In genere i nodi concettuali affrontati non sono quasi mai presentati in una stessa diapositiva, e quando lo sono per necessità di organizzazione logica del pensiero (per creare "unità" di senso), è la loro temporizzazione e animazione a "separarli", per farli comparire nella desiderata successione. Per quanto riguarda la "durata" del ciclo delle diapositive, cioè il loro numero, costruisco la cronologia sulla base delle necessità di sviluppo discorsivo e cerco di porre l'attenzione piuttosto sulle possibilità di interruzione nello scorrimento e sulla varietà delle attività da proporre, che non alla loro quantità.

⁹ Entrambi i concetti si trovano ben documentati, nel campo dell'educazione musicale, in Delfrati, 2009, nel terzo capitolo, *Il mestiere di maestro*.

Aspetto estetico

L'impatto visivo non è per me ininfluenza. Ritengo che portare attenzione sull'aspetto estetico faccia parte del medesimo atteggiamento di cura che si pone alla sollecitazione delle sensibilità dei sensi e all'attivazione dei canali di percezione. Pur non possedendo specifiche competenze nell'ambito della composizione grafica (e della comunicazione) e nemmeno particolari innate abilità, provo a limitare il pericolo di percezione *anestetica* attraverso alcuni semplici accorgimenti: nell'impostazione delle diapositive evito qualsiasi *format* pre-impostato, preferendo un fondo uniforme o costruito con elementi o immagini in relazione con i contenuti. Ho l'abitudine a limitare la scelta dei colori (selezionati anche con diversa funzionalità, come in precedenza si diceva), individuando accostamenti per contrasto, oppure per affinità di gradiente. L'uniformità del *font* nella scrittura dei testi è sempre controllata, così come "stilisticamente omogeneo" è l'inserimento di forme (schemi, diagrammi, linee, frecce, connettori ...). Su testo e composizione grafica pongo in definitiva la medesima attenzione che destinerei alla curatela di un testo da pubblicare se vestissi i panni di redattrice o di *editor*.

In definitiva, l'intenzione – ben lungi dall'ammaliare – si limita a creare le condizioni meno dispersive e più facilitanti per una "gradevole" narrazione.

Ovviare a linearità e unidirezionalità

Una delle strategie per derogare alla fissità del percorso delineata dalle diapositive è appunto quella di prevedere "uscite" dall'itinerario. Cercando di adottarlo come abito mentale costante, mi predispongo ad accogliere tutte le sollecitazioni e le suggestioni esterne, tangenti, divergenti all'ideale tracciato. Per questo mi rendo disponibile in qualsiasi momento – almeno nelle intenzioni – a interruzioni della proiezione per spostarmi su altri terreni (in genere mantengo sempre disponibile e attiva la pagina di un motore di ricerca in rete che possa servirmi per il recupero all'occasione di qualsiasi informazione o materiale, oppure – nel limite di ciò che sono in grado di preventivare – raccolgo in formato elettronico, all'interno di una *pen-drive*, altri materiali attinenti, che sono spesso il frutto di un lavoro ricorsivo e sedimentato nel tempo: una sorta di archivio da cui attingere in tempo reale).

In più di un'occasione (poiché l'intera visione delle diapositive può svolgersi in più lezioni), ho avuto modo di accogliere i suggerimenti degli studenti e di rivedere le diapositive alla luce delle loro integrazioni/correzioni/modifiche (non sempre proposte esplicitamente, anche solo adombrate). In genere è nel corso della lezione successiva che condivido insieme alla classe le modifiche apportate, anche quale momento di consolidamento delle fasi già portate a termine. In questa direzione alcune diapositive contengono sedimentata la testimonianza dei passaggi condotti con più classi e la costruzione finale può addirittura arrivare a rappresentare il processo e il prodotto di una co-costruzione tra studenti e insegnante¹⁰.

Quale influenza sui processi di lavoro

Premesso che alla base della scelta di utilizzo dello strumento le valutazioni di positività sono evidentemente ben superiori a quelle contrarie, espongo per punti i maggiori vincoli entro i quali mi sembra che i tratti sin qui illustrati possano costringere. Renderli espliciti è di enorme aiuto per un pieno e consapevole utilizzo del programma.

- Il punto di partenza è sempre un punto *dato*, scelto dall'insegnante, seppure possa essere lasciato aperto a sollecitazioni e incursioni personali degli studenti.

Al di là di considerazioni di opportunità o inopportunità di questa opzione (da valutare non in assoluto, ma in modo mirato alle singole situazioni didattiche), mi sembra che il dato debba essere tenuto in debita considerazione, quale elemento che preordina un cammino e orienta un

¹⁰ Ne è un esempio il percorso costruito sulla *fuga* documentato nella rubrica "[Materiali di classe](#)" (MD n. 150) in www.musicadomani.it, illustrato, con diversa modalità di visualizzazione, anche in <http://prezi.com/vOdgys8zcaoj/bachklee/>. Altri esempi di organizzazione in PPT sono visionabili all'interno della medesima rubrica ([MD 151](#); [MD 162](#); [MD 166](#)).

pensiero. Qualsiasi esito successivo, di processo e di prodotto, dovrà assumere come matrice originaria una scelta di tale natura.

- La completa organizzazione delle diapositive prevede che si definiscano con anticipo tutte le fasi di lavoro. Questa necessità può limitare la possibilità di operare deviazioni dal tracciato (o comunque orientarle verso un immediato recupero del cammino), soprattutto quando le digressioni sono proposte dagli studenti. Pur con le possibili azioni correttive di risposta a questo vincolo illustrate nei paragrafi precedenti, l'organizzazione del *plot* è molto più simile ad una sceneggiatura precostituita che ad un canovaccio di più libera costruzione.
- Il punto di arrivo del percorso, seppure non dato come precostituito, è comunque analogamente suggerito, anche se a volte lasciato in forma di consegna "aperta", con diverse possibilità di attuazione. Si tratta in molti casi di proposte di produzione (spesso, ma non necessariamente, di natura sonora). Non mi è mai capitato, ad esempio, di chiedere agli studenti quale potesse essere una possibile prosecuzione operativa ai contenuti proposti, offrendo sempre io per prima una direzione.
- Molto spesso l'esperienza di produzione viene collocata successivamente all'esperienza conoscitiva. La direzionalità del processo comunicativo che le diapositive suggeriscono probabilmente orientano l'esperienza a far precedere il *dire* rispetto al *fare*.

Per concludere

Giunta al termine di questo "autodistanziamento riflessivo", ho in verità ben poco da aggiungere. Ogni insegnante, leggendo queste righe, potrà riconoscersi o distinguersi, procedendo a sua volta alla messa a fuoco delle proprie prassi. Ciò che qui può essere di stimolo, piuttosto che l'indicazione di suggerimenti per la costruzione delle diapositive, è l'incentivo ad una presa di coscienza delle proprie modalità operative. Che è forse il modo più funzionale sia per motivare il proprio agire sul campo, sia per individuare correttivi e miglioramenti della propria azione didattica.

Bibliografia

ANCESCHI, ALESSANDRA, (2011), *L'arte di ascoltare*, in *Il riscatto del suono*, a cura di Bernardo Pieri, La Finestra Editrice, Lavis (TN), pp. 51-80.

CHEVALLARD, YVES, (1985), *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble.

DALLARI, MARCO, (2005), *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*, Erikson, Gardolo (TN).

DELFRATI, CARLO, (2009), *Il maestro ben temperato. Metodologie dell'educazione musicale*, Edizioni Curci, Milano.

GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2008), *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.

MASCITELLI, GIORGIO, (2013), *Powerpoint!*, "Alfabetà2", in <http://www.alfabeta2.it/2013/04/07/powerpoint/>

SIMONE, RAFFAELE, (2012), *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*, Garzanti, Milano.

TAROZZI, MASSIMILIANO, (2000), *Educare o dis-educare con l'arte. L'esperienza estetica come esperienza educativa*, "Encyclopaideia", anno 4, n. 7, pp. 133-154.

TAROZZI, MASSIMILIANO, (2003), *Il laboratorio come dispositivo ermeneutico nella didattica dell'arte*, "La biblioteca dell'arte", Quaderni di sfoglia libro, n. 13, Provincia di Roma, Editrice bibliografica, Milano, pp. 50-55.