

Anna Maria Ajello

Valentina Ghione

## Comunicazione e apprendimento tra scuola e società

Scritti in onore di Clotilde Pontecorvo



**Comunicazione e apprendimento tra scuola e società**  
**Scritti in onore di Clotilde Pontecorvo**

a cura di  
Anna Maria Ajello  
Valentina Ghione

*Comunicazione e apprendimento tra Scuola e Società*  
*Scritti in onore di Clotilde Pontecorvo*

a cura di Anna Maria Ajello e Valentina Ghione

Codice ISBN 978-8889529-11-9

Edizioni Infantiae.Org™ - [www.infantiae.org](http://www.infantiae.org)  
©2011 Tutti i diritti riservati

Riproduzione vietata ai sensi di legge  
(art.171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

**Infantiae.Org™**  
[www.infantiae.org](http://www.infantiae.org)

## Il blues per insegnare le scienze sociali

di *Alessandro Durante*<sup>66</sup>

### Introduzione

Da diversi anni faccio un uso pedagogico della musica jazz nei miei corsi di antropologia. Nel portare gli studenti a capire quella che, con Pierre Bourdieu, possiamo chiamare la *logica pratica* del jazz in quanto tradizione culturale oltre che estetica, cerco di far emergere alcuni dei principi che guidano la ricerca non solo in antropologia ma nelle scienze sociali. Per dare un'idea di cosa comporta questo tipo di analisi della musica, ho qui scelto di usare come esempio l'analisi che faccio in classe di un brano strumentale di Charlie Parker. Lo scopo è di portare gli studenti ad identificare alcune pratiche "native" dei jazzisti in quanto membri di una comunità che si auto-definisce tramite particolari modi di "fare musica". Tra le varie azioni di Parker e dei componenti del suo quintetto, mi soffermerò a discutere la pratica dell' "introduzione", una parte del brano che non fa parte della melodia e di solito viene suonata una sola volta, all'inizio<sup>67</sup>. La riflessione su organizzazione e contenuto dell'introduzione sia dal punto di vista della sua esecuzione che dal punto di vista del suo ascolto offrono degli spunti sia teorici che metodologici sul fare musica in quanto interazione sociale e sul come studiare il significato di questo tipo di interazione.

#### 1.

#### La "forma" dei brani musicali dal punto di vista dei jazzisti

L'uso del jazz nei miei corsi iniziò negli anni novanta, dopo qualche anno che avevo ripreso a suonare la chitarra studiando con un jazzista russo immigrato a Los Angeles, Igor Grigoriev. Educato nel sistema accademico sovietico, Grigoriev, come gli altri musicisti della sua generazione, aveva studiato musica classica e scoperto il jazz di nascosto vista

<sup>66</sup> Articolo originale scritto in onore di Clotilde Pontecorvo.

<sup>67</sup> Esistono anche esempi nel jazz di "introduzioni" che vengono ripetute alla fine del brano come "code", come ad esempio nel caso di *I Mean You* di Thelonious Monk e Coleman Hawkins nella versione Riverside del 1958.

l'opposizione ufficiale del regime sovietico a qualsiasi musica proveniente dagli Stati Uniti e quindi immediatamente identificata con un'estetica capitalistica. Fin dalle prime lezioni, Grigoriev mi mostrò come lui era arrivato a capire il jazz. Nel far questo mi insegnava a "leggere" uno spartito come fa un jazzista. La socializzazione a questa particolare *visione professionale* (Goodwin 2003; Duranti, in corso di stampa) della musica scritta era basata sul concetto di *forma* (in inglese *form*) di un brano musicale (Berliner 1994: cap. 3).

Quello che ho imparato da Grigoriev è stato poi confermato nelle occasioni che ho avuto di partecipare a *jam sessions*. La maggior parte dei jazzisti tendono a imparare qualsiasi brano come la realizzazione estemporanea di una struttura di base (la "forma") ma la misura in cui i jazzisti continuano a pensare a questa forma o ad altri aspetti strutturali, mentre suonano, varia (Berger 1999). Molte delle canzoni scritte negli anni trenta e quaranta sono interpretate come aventi una forma "AABA" (questo è il modo in cui i jazzisti si esprimono). Questo schema vuol dire: il motivo (di solito di 8 battute) viene ripetuto due volte (A+A), dopo di che ci sono altre 8 battute fatte di una sequenza di accordi che sono in qualche modo in contrasto con quelli delle prime 16 battute (ad esempio in una chiave diversa). Questa parte viene chiamata in inglese *bridge* ("ponte"), proprio per conferire l'idea che fa da collegamento tra le varie ripetizioni (a volte con variazioni) del motivo di fondo. L'ultima "A" (dello stesso numero di battute degli altri due A) costituisce un ritorno al motivo iniziale. La forma "AABA", prodotto di convenzioni originariamente seguite dai compositori americani di *musicals* e di canzonette popolari, diventa per i jazzisti il "canovaccio" su cui poi improvvisare. Praticamente questo vuol dire che quando i musicisti, dopo aver suonato per intero la melodia scritta dai compositori del brano, passano ad improvvisare e quindi creare nuove melodie, lo fanno tenendo presente il numero di battute e la sequenza di accordi nella forma AABA del brano originale. Questo crea continuità e predicibilità perché permette alla "sezione ritmica" (ad es. il pianista e/o chitarrista, il bassista, e il batterista) di continuare a suonare mentre un sassofonista o un trombettista improvvisa "come se" stesse ancora suonando la melodia creata dal compositore.<sup>68</sup> Durante la fase dell'improvvisazione la melodia originale viene sostituita da nuove melodie e a volte anche da alcune alterazioni della struttura armonica originale; in altre parole i musicisti fanno delle sostituzioni agli accordi originali della composizione a volte in modo predicibile altre volte sul momento (Berliner 1994, pp. 82-88). Nel jazz

<sup>68</sup> Questa è una semplificazione. In realtà, una delle caratteristiche dell'estetica jazz è che è importante "ascoltare" quello che gli altri fanno per essere pronti a reagire e cambiare accordi, ritmo, oppure anche il tempo se opportuno. Sul concetto di "ascolto" come pratica culturale nella cultura jazz, si veda Black (2008).

tradizionale o *straight ahead* (ma non nel *Free Jazz*) la forma funge da unità di misura per la successione dei turni di chi improvvisa. L'intera sequenza AABA (di solito, ma non sempre, di 32 battute) costituisce un *chorus*. Sia durante un concerto che in una *jam session*, un jazzista di solito improvvisa per un numero di "choruses" che varia a seconda di fattori che comprendono la fama e il virtuosismo di chi suona, lo strumento, il ruolo che lo strumento ha nel gruppo in questione, quanti "choruses" sono stati occupati dagli altri musicisti, il numero dei componenti del gruppo, l'incoraggiamento che viene al momento da parte degli altri musicisti o del pubblico.

I blues hanno la loro forma, di cui la più comune è di 12 battute, da cui il termine *twelve bar blues* ("blues di 12 battute"). A differenza delle composizioni di cui sopra, un blues di 12 battute ha una sequenza di accordi che sono in linea di massima predicibili a prescindere dalla melodia creata dal compositore, anche se le variazioni esistono<sup>69</sup>. Il rapporto tra gli accordi fondamentali rimane sempre lo stesso a prescindere dalla chiave e per questo i jazzisti a volte parlano in termini di numeri. Se il blues è nella chiave di Fa, "uno" è l'accordo di Fa maggiore (o settima), "quattro" è Si bemolle maggiore (la sottodominante) e "cinque" è Do7 (la dominante). Questo vuol dire che, con l'eccezione di chi ha la responsabilità di suonare la melodia originale, i musicisti hanno solo bisogno di sapere la chiave per poter accompagnare gli altri o improvvisare.

Gli stessi principi generali descritti sopra per la forma AABA valgono per i blues, con la differenza che un blues non ha un "ponte" ("B") e poiché la melodia viene di solito suonata due volte all'inizio e due volte alla fine, per un totale di 24 battute, si potrebbe dire che i blues hanno la forma A+A, ma questo non avviene nelle registrazioni degli anni quaranta e cinquanta, quando la durata dei dischi non poteva superare i tre minuti e mezzo. In un blues a dodici battute, un chorus è di dodici battute e quindi il numero totale di battute di chi improvvisa è sempre un multiplo di 12.

Tutto questo fa parte delle conoscenze di un musicista di jazz e può essere descritto in modi diversi. Ad esempio, gli informatici userebbero il concetto di *enciclopedia*, i sociologi della conoscenza quello di *stock knowledge*, e la maggior parte degli antropologi concepirebbero queste conoscenze come parte della cultura professionale dei musicisti. A prescindere dalle scelte terminologiche e teoriche, dovrebbe essere già evidente non solo che i jazzisti hanno una loro epistemologia oltre che ontologia della musica e del "musicare" ma che il loro modo "nativo" di rapportarsi a quella che nel passato sarebbe stata chiamata la loro

<sup>69</sup> I jazzisti hanno alterato gli accordi di blues tradizionali, cfr. note 68 e 71.

*techné* si presta facilmente non solo alla formalizzazione ma anche alla teorizzazione. È la possibilità dell'atteggiamento teorico e riflessivo dimostrato da Grigoriev e molti altri che rende possibile il mio utilizzo pedagogico dell'estetica e della pratica jazz.

## 2.

### “Blues For Alice”

Il mio primo esperimento di uso pedagogico del jazz risale a più di dieci anni fa, in un corso per gli studenti del primo biennio intitolato “Culture and Communication”. Questo corso di base di antropologia linguistica è obbligatorio per il Bachelor of Arts in Antropologia e vale anche come corso di base nelle scienze sociali che è obbligatorio per tutti gli studenti a prescindere dal loro indirizzo di studio (medicina, chimica, storia dell'arte, ecc.). Data l'eterogeneità del corpo studenti, l'insegnante non può presupporre né conoscenze di carattere disciplinare né un interesse alla materia. Bisogna allora trovare un modo di portare gli studenti a “vedere” i fenomeni sociali, e il linguaggio in particolare, come un argomento di studio. La musica mi sembrò ad un certo punto come una possibile via per far emergere alcuni elementi comuni a tutte le forme espressive, linguaggio compreso. Quello che descriverò è un metodo che si è sviluppato nel tempo e con l'uso di brani musicali diversi, ma qui mi limiterò all'analisi di “Blues For Alice”, un pezzo strumentale composto da Charlie Parker e da lui inciso l'8 agosto del 1951 insieme a Red Rodney alla tromba, John Lewis al piano, Ray Brown al basso e Kenny Clarke alla batteria. La breve durata dell'incisione, di 2 minuti e 47 secondi -dovuta ai limiti tecnologici del periodo- è un tratto importante per una dimostrazione in classe perché permette il ripetuto ascolto del brano intero all'interno di una stessa lezione.

Prima di far ascoltare il pezzo di Parker in classe davo agli studenti una sola breve istruzione: «Ascoltate attentamente e prendete appunti», ben sapendo che questo era un compito difficile per la maggioranza dei presenti, compresi i miei assistenti, tutti dottorandi in antropologia e in genere con poca competenza musicale. Lo scopo era di creare una situazione didattica estraniante che portasse a delle epifanie epistemologiche. La mancanza di un linguaggio a loro conosciuto e una tecnica per la sua trascrizione impediva agli studenti di eseguire il compito in un modo minimamente soddisfacente (a loro stessi). Al massimo offrivano qualche osservazione sugli strumenti del complesso («inizia con un piano e poi si stente una tromba ...») anche se molti non riuscivano a sentire che la

melodia era suonata da un sassofono e una tromba all'unisono. Quasi tutti riconoscevano il genere come *jazz* ma la maggior parte non distingueva tra melodia e improvvisazione. Alcuni dicevano che quella musica faceva loro pensare ad un club pieno di fumo di sigarette, dimostrando che una possibile interpretazione del compito di prendere appunti era di fornire una descrizione soggettiva di immagini evocate dai suoni. In generale, per la maggior parte degli studenti era semplicemente impossibile dare una minima descrizione di quello che avevano ascoltato una sola volta. L'ascolto ripetuto di “Blues For Alice” veniva allora accolto con gran sollievo perché dava loro la possibilità di tentare di essere più accurati nelle loro osservazioni. Io facevo allora notare che la voglia di riascoltare, di poter migliorare nelle nostre osservazioni è una delle motivazioni per alcune metodologie -come appunto la registrazione sonora o visiva- e che il riascolto che facevamo insieme in classe era un riascolto diverso da quello che senz'altro avevano fatto in altri contesti. Nel nostro caso non si trattava di riascoltare per il piacere della musica, ma di riascoltare per poter notare quello che non si era notato prima, per imparare, per capire di più, per fare altre osservazioni, e per formulare delle domande che avrebbero potuto portarci a fare altre osservazioni. Il cambiamento nell'atteggiamento durante l'ascolto produceva un fenomeno nuovo: il brano musicale si trasformava in oggetto d'analisi, qualcosa che richiedeva una descrizione di tipo diverso da quello a cui erano abituati. Nell'operare questa trasformazione nell'attenzione prestata alla musica di Parker e del suo gruppo, gli studenti abbandonavano l'identità di ascoltatori ordinari ma non avevano ancora gli strumenti per diventare analizzatori o studiosi del brano. Il mio metodo per aiutarli a fare questo successivo passo era di far loro scoprire la *forma* del blues.

Per far questo dovevo convincere tutti (o almeno la maggior parte di loro) a battere le mani in sincronia in modo da contare le battute seguendo la melodia che stavano ascoltando. Contando le battute dall'inizio alla fine della melodia, gli studenti si rendevano conto che: 1) la melodia è suonata due volte di seguito; 2) il numero di battute è ogni volta dodici; e 3) gli *assolo* dei vari strumentisti occupavano un numero di battute che erano un multiplo di dodici. A questo punto avevano individuato la struttura del “Blues a dodici battute” e la pratica dei turni nel fare gli assolo. Il prossimo passo era di far scoprire quello che c'è di “sociale” in tutto questo o meglio che si può trovare il “sociale” anche in un blues di Parker. Per questo nuovo compito, passavo a far notare agli studenti l'ordine degli assolo e la loro durata.

Dopo la melodia (suonata da Parker e Rodney all'unisono), c'è un assolo di sassofono

(Parker). Segue un assolo di tromba (Rodney) e poi uno di pianoforte (Lewis). Il batterista e il bassista continuano ad accompagnare gli altri ma non fanno assolo. Senza dover fare una lezione sulla storia del jazz e del *bebop* (il genere inventato da Parker e Dizzy Gillespie negli anni quaranta), inducevo gli studenti a pensare in termini di differenze. A questo punto loro stessi cominciarono a parlare di “gerarchie”. Lo status di Parker come “leader” del gruppo è implicato nel fatto che fa il primo assolo e ha più “turni” degli altri (si può dire che il suo status è costituito *indessicilmente* dall’ordine e dalla durata dell’assolo). Questo è in parte predicibile. Quello che risulta più complesso è lo *status* del pianista, Lewis. Le sue “azioni” sono in parte simili a quelle del batterista e del bassista e in parte simili a quelle di Parker e Rodney. In un certo senso, per usare un termine antropologico, Lewis ha uno status sociale *liminale*. Quando suona con batterista e bassista accompagnando Parker e Rodney, Lewis assolve il ruolo di membro di quella che si chiama “la sezione ritmica”. Ma Lewis fa anche un assolo (più corto di quello di Parker e lungo quanto quello del trombettista). E in questo si distingue dal resto della sezione ritmica. Al piano viene dato più “spazio” sonoro che agli altri due strumenti, più indipendenza per improvvisare in primo piano. Lo status speciale del pianista all’interno della sezione ritmica è ulteriormente rafforzato dal fatto che in “Blues For Alice” gli viene anche affidato il compito di suonare una breve “introduzione” di quattro battute. È vero che lo fa accompagnato dal batterista, ma il suo piano ha un ruolo di primo piano<sup>70</sup>, con accordi ritmati e un’orecchiabile melodia che ben si combina con gli accordi del blues in Fa Maggiore di Parker.<sup>71</sup>

L’introduzione di Lewis mi forniva l’occasione per ulteriori osservazioni che hanno implicazioni sia teoriche che metodologiche per uno scienziato del sociale. Ne ripeto qui qualcuna.

### 3.

#### L’ “introduzione”

Da un punto di vista di metodo, la presenza della *introduzione* ci permette di apprezzare un principio assai comune nella logica della ricerca scientifica: alcune cose vanno ignorate se si vuol cercare di avere una generalizzazione. Nel caso di “Blues For Alice” nella versione

<sup>70</sup> In realtà, al primo ascolto la maggior parte degli studenti sono solo in grado di sentire il pianoforte ma non la batteria, in parte, ma non solo, perché è registrata ad un volume più basso.

<sup>71</sup> Gli accordi di “Blues For Alice” sono diversi da quelli dei blues tradizionali e sono conosciuti come *Parker’s changes* (“gli accordi di Parker”).

qui analizzata, se si vuole capire in che senso questo brano è un esempio di “blues a dodici battute”, bisognerà cominciare a contare il “ciclo” delle dodici battute *dopo* le prime quattro che costituiscono l’introduzione, altrimenti i conti non tornano.

L’introduzione può essere utilizzata pedagogicamente per sollevare una serie di questioni che pongono in primo piano non solo la necessità di conoscenze condivise, ma anche i metodi nativi per la coordinazione intorno ad un compito comune.

Una prima domanda è: perché un’introduzione? In altre parole, a che serve quello che fa Lewis al piano nelle prime quattro battute? Perché non iniziare subito con la melodia (cosa che avviene in molte alte registrazioni di brani di jazz)?

Una possibile ipotesi è che l’introduzione dà modo al gruppo di sintonizzarsi e ai due strumenti a fiato di prepararsi a suonare la melodia principale. Ma se accettiamo quest’ipotesi, ci si presenta immediatamente un altro problema da risolvere: per essere pronti, gli altri musicisti devono saper riconoscere l’introduzione e in particolare devono sapere quando finisce (o meglio, quando sta per finire). Nella musica occidentale questo problema può essere risolto (in parte) con la scrittura ed è possibile che Lewis, Parker e gli altri avessero davanti uno spartito di “Blues For Alice” che dava loro l’informazione necessaria per sapere che dovevano entrare alla quinta battuta. Ma, se lo spartito non c’è, come avviene di solito in una *jam session* e, in certi casi, persino in uno studio di registrazione? Quali tipi di conoscenze e principi entrano in funzione? Per rispondere a questo tipo di domanda si può cominciare con il concetto di *forma* che ho illustrato più sopra. Un’introduzione spesso ha delle proprietà armoniche, ritmiche, o melodiche che annunciano, oppure ripetono, una parte della struttura di base del brano. Per esempio, un’introduzione può essere basata sugli ultimi accordi della sezione “A” di un pezzo oppure sugli accordi del *ponte*. In entrambi i casi, i musicisti sentono che una possibile transizione si avvicina e che una tale transizione anticipa l’inizio della melodia. Ma questi segnali di carattere musicale, quando non sono accompagnati da uno spartito o da un accordo verbale (come, ad esempio, «faccio un’introduzione di quattro battute») spesso non bastano. Che altro ci vuole? Per rispondere a questa domanda è necessario per prima cosa avere un senso di quello che conta per i partecipanti, in altre parole, di cosa è rilevante per i musicisti stessi mentre suonano insieme. Per documentare questo tipo di informazioni le scienze sociali in genere, e l’antropologia in particolare, offrono due tipi fondamentali di metodi. Il primo è la partecipazione e il secondo è l’osservazione. In alcuni casi i due metodi si fondono in uno: l’osservazione-partecipante (Duranti 2000: capitolo 4).

La mia partecipazione a jam sessions mi ha insegnato molto su come i jazzisti comunicano tra di loro quando è il momento di iniziare, finire, tornare al tema del brano, ecc. Uno studio più sistematico è stato inoltre possibile tramite la video registrazione di concerti e altre situazioni in cui dei jazzisti suonano insieme. Uno dei contesti in cui mi è stato possibile video registrare dei jazzisti dal vivo e poi intervistarli è stato il corso “The Culture of Jazz Aesthetics” che insegno dal 2002 con il chitarrista e compositore Kenny Burrell, direttore del programma di jazz a UCLA<sup>72</sup>. Queste esperienze mi hanno insegnato, tra l'altro, che esistono modi per un musicista impegnato nel fare una *introduzione* musicale di comunicare non solo musicalmente ma anche corporalmente a che punto *sta per finire*. L'osservazione di come i musicisti interagiscono mentre suonano con altri dimostra che l'avvicinarsi del completamento di un'introduzione (o di un assolo) sono spesso marcati da un insieme di segni, che comprendono movimenti ritmati del corpo, sguardi, ammiccamenti. Questi sono tutti modi ancillari, ma spesso decisivi per capire chi deve fare cosa e quando. Questo non vuol dire che tutto funziona sempre alla perfezione. A volte i musicisti non si capiscono oppure uno di loro non guarda un altro al momento opportuno. Questi casi di mancato coordinamento ci dimostrano che il suonare insieme, come qualsiasi altra attività sociale, è sempre un risultato che va conseguito e non può essere dato per scontato. Questo vale per i principianti così come per i professionisti. La musica allora ci fornisce un'altra opportunità per far capire agli studenti che, come ha magistralmente dimostrato Emanuel Schegloff (1987) a proposito dell'inizio delle conversazioni telefoniche, persino le azioni più abitudinarie e apparentemente prevedibili hanno bisogno di collaborazione e sono soggette a variazioni, aggiustamenti, e correzioni durante la loro esecuzione. L'interazione armoniosa è un traguardo che non va mai dato per scontato e gli errori sono essi stessi delle occasioni per capire meglio le persone in quanto esseri sociali (Duranti e Burrell 2003).

#### 4.

##### Per concludere: sull'ascolto differenziato

Per concludere questo breve resoconto sul mio uso pedagogico di “Blues For Alice”, aggiungo alcune ulteriori osservazioni sull'ascolto dello stesso brano da parte di persone

<sup>72</sup> Per il programma del corso e i nomi degli ospiti, con foto, si veda: <http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/duranti/cultureofart/>

con conoscenze ed esperienze diverse. Questo è un tema importante non solo in musica ma in qualsiasi tipo di ascolto e, più in generale, in qualsiasi attività interpretativa. Ognuno di noi riesce a sentire, vedere, odorare, ecc. sulla base di esperienze stratificate, accumulate nel tempo e nello spazio che vengono riattivate di più o di meno in contesti diversi e con conseguenze diverse. L'ascolto dell'introduzione non solo ci può aiutare a dare un senso a questo tipo di fenomeni complessi e al tempo stesso ordinari, ma ci può anche aiutare a far capire a dei non-esperti in che cosa consiste l'essere esperti. Per illustrare questo punto dobbiamo tornare alla “introduzione” di Lewis e Clarke.

Per la maggior parte dei miei studenti nel corso “Culture and communication”, che non conoscono il jazz e non hanno avuto occasione nel passato di ascoltare la musica di Parker, l'inizio di “Blues For Alice” costituisce un'esperienza diversa da quella che hanno persone che hanno qualche conoscenza del jazz. Per il primo gruppo il sapere che questo è un pezzo inciso da Parker non aggiunge niente al loro primo ascolto. Mentre invece questa conoscenza dice molto di più ai conoscitori del jazz. Per quelli appartenenti a quest'ultimo gruppo, l'inizio di “Blues For Alice” viene interpretato non solo come il suono di un pianoforte e di una batteria in coordinazione tra loro, ma anche come un'assenza, un non-accadimento che a sua volta genera un particolare atteggiamento d'attesa. Mentre ascoltano l'introduzione di Lewis al piano e Kenny Clarke alla batteria, gli ascoltatori più esperti “aspettano” (anche se non necessariamente in un modo conscio) che “entri” Parker. Quest'attesa si costituisce in un bisogno-desiderio che dapprima verrà soddisfatto a partire dalla quinta battuta, quando Parker inizia, insieme a Rodney, a suonare il tema di “Blues For Alice”, e poi più tardi in un modo più completo quando Parker inizia il suo assolo.

Per quegli ascoltatori che invece non sanno che stanno ascoltando un pezzo inciso da Parker e non hanno familiarità con il “linguaggio” del bebop, tutto questo non avviene. O meglio, non avviene nel primo ascolto, ma comincia ad avvenire dalla seconda volta che ascoltano “Blues For Alice”. Da un punto di vista fenomenologico, possiamo dire che l'ascolto ripetuto che impongo agli studenti produce quelle che Husserl (1965) chiama *modificazioni intenzionali*. L'oggetto della percezione non cambia la seconda volta, ma il suo significato sì. Già al secondo ascolto, quando sentono Lewis e Clarke al piano e alla batteria, gli studenti cominciano ad anticipare l'entrata degli altri musicisti. Ecco allora che l'uso dell'ascolto di musica in classe può costituire l'inizio di un processo di socializzazione a brevissima scadenza che può a sua volta essere soggetto ad un'immediata riflessione sia individuale che collettiva. Gli studenti si rendono conto che il loro ascolto cambia con

ogni riascolto di "Blues For Alice". Questa rivelazione può essere sfruttata per parlare di qualsiasi processo di socializzazione, compreso quello al linguaggio, che passa per simili esperienze d'ascolto e modificazioni intenzionali.