

Dalla rivista: *Scuola Viva*, anno XXI, n. 5 e 6/7, Aprile e Maggio 1985, ed. SEI, Torino.

Mario Piatti

## **Prospettive creative dell'educazione musicale**

### **1. La creatività prerogativa dell'arte?**

È ormai da alcuni decenni che nelle ricerche e negli studi di psicopedagogia è presente la problematica relativa alla 'creatività'. Numerose sono le scuole, le ipotesi, i test, ecc. che, da diverse angolazioni, hanno cercato di approfondire e chiarire i vari elementi teorici e le implicazioni metodologiche e didattiche legate a questo termine.

Una caratteristica comune ai diversi autori che si sono occupati del problema sembra comunque essere la indeterminatezza, la non possibilità di precisione nel definire gli elementi costitutivi della creatività intesa sia come attitudine del pensiero, sia come atteggiamento e comportamento.

Murray (1972) afferma: «Benché mi sia occupato diligentemente per ben trent'anni della creatività, indagandone le manifestazioni negli organismi inferiori, nella letteratura, nelle scienze e nei rapporti interpersonali, non sono in grado di fornire dati statistici e quasi tutto quello che posso dire è lampante, noto a tutti, speculativo, oppure ipotetico».

Tale affermazione è stata fatta in occasione di un simposio sulla creatività nel 1959. Si potrebbe pensare che in studi successivi le cose si precisino. Ma non sembra così. Cropley (1967), dopo aver affermato che «creatività significa qualcosa di molto simile a ciò che intendono Guilford con 'pensiero divergente' e Bertlett con 'pensiero aperto'», ammette che «della creatività si conosce ben poco. Ciò che è creativo e ciò che è convenzionale è diverso da cultura a cultura e da tempo a tempo, tanto che autori diversi hanno adoperato criteri differenti per selezionare individui molto creativi».

In un saggio più recente (Cropley 1978) egli afferma che negli ultimi anni «la creatività è diventata uno slogan con il quale ciascuno intende qualcosa di diverso». Per parte sua, specificando che scopo del suo libro è di «consentire all'insegnante una penetrazione più approfondita nell'essenza dell'intelligenza umana e fornirgli in pratica una comprensione migliore del nebuloso concetto di creatività», Cropley afferma che «per creatività intende anzitutto la capacità di 'arrivare alle idee', cioè di avere idee soprattutto nuove, originali e produttive».

*Che cos'è la creatività?*

Anche in studi di autori italiani, intenzionati a fare il punto della ricerca sulla creatività, le definizioni rimangono generiche e sfumate.

Alla domanda «che cos'è la creatività?», Mencarelli (1976) risponde: «La creatività è interfunzionalità, un vero e proprio processo fisiologico, che consente al potenziale umano di farsi vita e alla vita di crescere continuamente su se stessa».

Qualche autore (ad es. Sbisà 1976) sottolinea in modo particolare le valenze sociali e politiche della creatività: «Il passaggio dall'interpretazione del mondo alla sua trasformazione caratterizza il significato più ricco della creatività, per cui essa non può essere solo una particolare forma di pensiero». Se consideriamo il fatto che, come affermano Bassi e Santoni Rugiu (1969), «le divergenze teoriche circa il problema della creatività hanno ritardato l'interessamento della psicomatria per la misurazione della creatività, divergenze che si sono riflesse anche nell'approccio metodologico», si può comprendere come, allo stato attuale delle cose, sia praticamente impossibile dare una definizione univoca della creatività.

Anche Rubini (1980) che nel suo saggio ha inteso «fornire un primo strumento di informazione propedeutico alla lettura di altri e più specifici lavori», analizzando le varie ricerche relative alle componenti cognitive, al rapporto intelligenza e creatività, ai tratti distintivi della personalità creativa, alle linee d'interpretazione psicodinamica e infine agli elementi per interventi educativi finalizzati allo sviluppo della creatività, arriva a concludere che «la carenza, a tutt'oggi, di lavori di sintesi che tralascino le rassegne delle posizioni emerse per stabilirne i raccordi, tentare le opportune mediazioni e affrontare in modi istituzionali i problemi epistemologici sottesi all'argomento, genera l'idea che si tratti di una lacuna culturale più che di una ineliminabile necessità scientifica». Concordando con Calvi (1972), Rubini riporta questa sua affermazione: «In ultima analisi 'creatività', esprime un credo nella possibilità di innovarsi e di innovare, un atteggiamento di fede individuale e sociale, una dimensione etica, un dover essere ... ; l'impiego stesso del vocabolo deve essere riconosciuto connotativo prima che denotativo. Creatività è voce retorica, infatti, più che referenziale».

Credo comunque che, a livello metodologico, sia possibile sintetizzare alcuni punti fermi acquisiti dagli studi sulla creatività. Li riportiamo seguendo le indicazioni di A. Rossetto (1980) concordando con lui sul fatto che «sul terreno applicativo non esistono ricerche organiche condotte per singoli settori, anche se non mancano ovviamente prodotti creativi».

«I punti fermi si possono riassumere nelle seguenti proposizioni metodologiche:

- 1) apprezzare e incoraggiare le manifestazioni di pensiero creativo;
- 2) mostrare ai ragazzi prodotti dell'attività creativa e cercare di capirne insieme il significato, i processi, i metodi e le tecniche di realizzazione;
- 3) incoraggiare la manipolazione degli oggetti e delle idee;
- 4) sviluppare la tolleranza per le nuove idee;
- 5) incoraggiare e stimolare l'apprendimento autonomo;
- 6) costruire o proporre mezzi utilizzabili per elaborare idee;
- 7) sviluppare la capacità di critica costruttiva;
- 8) dare grande importanza sia alla scoperta sia alla soluzione di problemi;
- 9) incoraggiare la conoscenza in una serie di campi diversi;
- 10) sottolineare l'importanza della conoscenza approfondita della creatività».

*Attenzione all'eccessivo 'mentalismo'*

In merito ai contenuti specifici della creatività, citiamo dal saggio di Rubini (al quale rimandiamo per la conoscenza delle ricerche specifiche dei vari settori) gli elementi maggiormente ricorrenti. Per le componenti cognitive è possibile individuare alcuni elementi che possono tornare utili nell'elaborazione dei progetti sperimentali. Tali elementi sono:

- la fluidità, intesa come capacità di produrre tante idee partendo da un determinato stimolo;
- la flessibilità, intesa come capacità, nel corso dell'ideazione, di cambiare impostazione e di passare da uno schema categoriale a un altro, in modo da sollecitare una ulteriore produzione di materiale ideativo;
- la elaborazione, cioè la capacità di percorrere compiutamente e con ricchezza di particolari sensatamente collegati una strada ideativa imboccata;
- la valutazione, cioè la capacità di individuare e ritenere le idee maggiormente congruenti agli scopi che si vogliono raggiungere.

Certamente occorre guardarsi da un eccessivo 'mentalismo'. L'individuo non è solo intelligenza. Rubini stesso riconosce che «il problema della interdipendenza funzionale che contraddistingue i processi mentali intellettuali e creativi e i dinamismi psicologici della persona come entità affettiva e sociale va ulteriormente chiarito e precisato».

In merito alle caratteristiche psicologiche della personalità dei soggetti divergenti, svolgono un importante ruolo «le componenti dinamiche intrapsichiche: la elevata sensibilità, la ricchezza e variazione della tonalità affettiva con cui sono vissuti i propri stati interiori, il sentimento accentuato del proprio valore, l'apertura a cogliere le sfumature anche sottili dei fatti relazionali e la disponibilità ad investire notevoli risorse psicologiche in chiave anticonformistica».

Non vanno dimenticate inoltre le dinamiche inconscie del processo creativo.

Tra i vari autori citati (Freud, Segal, Chasseguet-Smirgel, Hartmann, Kris, Sachs, Gombrich, Arnheim), Rubini sottolinea l'importanza dell'elaborazione di E. Kubie, secondo il quale la base della creatività si ha nel processo preconscious: la persona creativa è quella che ha potuto o saputo conservare la capacità di uso dell'articolata e complessa funzionalità preconscious, fluida nei contenuti, flessibile e originale nelle categorizzazioni. Nella elaborazione di Kubie, la creatività riacquista una sua decisa connotazione di attività normale e sana. E con ciò, aggiunge Rubini, «cade ogni possibile equivoca assimilazione del processo creativo al processo nevrotico, favorita da una lettura approssimata di certi spunti presenti nelle opere degli psicoanalisti di rigorosa impostazione freudiana o kleiniana». Per concludere questa rapida e forse frammentaria sintesi dei fondamentali elementi costitutivi della creatività, credo sia opportuno accennare alle prospettive più specificamente educative. Per fare questo, utilizzo ancora un passo dell'approfondito e articolato studio di Rubini.

Riferendosi ad alcuni sussidi didattici per lo sviluppo della creatività, Rubini sottolinea come «gli obiettivi perseguiti sono abbastanza evidenti e giustificati dalle conoscenze acquisite sui processi divergenti: essi vogliono fornire occasioni per integrare le strategie cognitive intellettuali con quelle creative, e per fare ciò:

- a) mettono i soggetti di fronte a situazioni problematiche aperte e incomplete in modo che si abituino a giocare con ciò che è incerto e ambiguo, superino l'inibizione che proviene dall'abitudine di seguire strade certe e preordinate, acquistino coraggio nel trasformare le informazioni;
- b) inducono l'incremento delle informazioni attraverso la manipolazione degli oggetti, l'elaborazione guidata delle idee e l'uso delle analogie trovate in altri settori meglio conosciuti ed esplorati;
- c) mettono in condizione di produrre qualcosa attivamente, in chiave fantastica arricchita da componenti analogiche e metaforiche, e sollecitano a percorrere anche la strada dell'improbabile;
- d) aiutano a porsi e a porre domande, sia rendendo problematico ciò che è familiare sia proponendo stimoli relativamente ai quali vi sia uno scarto rispetto alle conoscenze possedute, in modo che emerga una sollecitazione a pensare e prevedere: e tutto ciò sulla base di un impegno a far maturare la fiducia e il piacere nella capacità di produrre in prima persona e a recuperare contestualmente l'uso libero e variato delle diverse tecniche espressive (parola, segno, suono, mimica, gestualità e movimento corporeo)».

## *Il rapporto tra processo e prodotto*

Dalle considerazioni fin qui fatte emerge chiaramente come un termine legato strettamente a creatività sia quello di produzione, comprendente sia i procedimenti/processi di produzione sia i prodotti terminali di una attività produttiva.

La problematica relativa al rapporto tra processo e prodotto, soprattutto nel campo dell'educazione artistica (figurativa, musicale, ecc.), è stata affrontata da vari autori e secondo diverse angolazioni. Non è certo nella sterile contrapposizione o nella aprioristica affermazione della maggiore importanza dell'uno o dell'altro che si risolve il problema nella prospettiva dell'educazione e dell'istruzione della scuola di base.

Rimandando al recente studio di De Bartolomeis (1983) chi intenda approfondire le articolate problematiche relative al "Produrre a scuola", vorrei sottolineare, con Santoni Rugiu (Bassi-Santoni Rugiu 1969), come «poiché dal punto di vista educativo più che il prodotto interessa l'iter generativo, appare chiaro che l'obiettivo degli studi pedagogici intorno alla creatività sarà di scoprire la struttura dell'esperienza creativa durante il processo vissuta dalla medesima esperienza, assicurando poi le condizioni facilitanti verso la direzione desiderata». Lo stesso autore, in un saggio successivo (Santoni Rugiu 1975), dopo aver criticato le tre idee basilari dell'ideologia pedagogica dominante (il prodotto ha diritto di cittadinanza assai più che i processi, formazione del gusto come scopo dell'educazione artistica, formazione del gusto tramite 'contatto' /imprinting), ribadisce e discute il principio per cui «una vera formazione attraverso l'attività artistica la si può avere vivendo i processi che conducono poi alla produzione artistica di qualunque tipo e non soltanto contemplando e formalizzando i capolavori del passato, tentando magari di imitarli o di ripeterne i canoni». Mi sembra importante sottolineare che, se è possibile evidenziare il grado di creatività presente nei processi di apprendimento dell'individuo, tale grado va comunque sempre valutato in senso relativo, sia in rapporto alla media degli individui di un determinato contesto sociale, sia in rapporto ai diversi momenti della vita del singolo. Ciascuno di noi può avere momenti più o meno creativi, in relazione ai diversi livelli di conoscenza e di apprendimento, oltre che sulla base di motivazioni e interessi. Credo sia superfluo ricordare con Vygotskij (1973) che «Ogni periodo dell'infanzia ha la sua forma di creatività. Più tardi, essa non resta isolata dal comportamento dell'uomo, ma si dimostra direttamente connessa con le altre forme della nostra attività e, in particolare, con l'accumularsi dell'esperienza. (...) L'attività creatrice dell'immaginazione è in diretta dipendenza dalla ricchezza e varietà della precedente esperienza dell'individuo, per il fatto che questa esperienza è quella che fornisce il materiale di cui si compongono le costruzioni della fantasia. Quanto più ricca sarà l'esperienza dell'individuo, tanto più abbondante sarà il materiale di cui la sua immaginazione potrà disporre. Ecco perché, nel bambino, l'immaginazione è più povera che nell'adulto: la cosa si spiega con la maggior povertà della sua esperienza. (...) (Da qui si deduce che) è necessario allargare quanto più possibile l'esperienza del bambino, se vogliamo formare delle basi abbastanza solide per la sua attività creativa». E' un peccato che Vygotskij abbia applicato le sue ricerche e le sue riflessioni alla creazione letteraria, teatrale, grafica e non anche a quella musicale. Rimane comunque un dato chiaramente espresso da questo autore e sottolineato da A. Alberti nell'introduzione al volume citato: «L'attitudine alla creatività si presenta in misura diversa nei vari soggetti. Ma ciò, per Vygotskij, non è un dato: è il prodotto di svariati fattori (esperienza, bisogni, interessi) fra cui fa spicco l'ambiente sociale e culturale in cui l'individuo è inserito. (...) La separazione tra soggetti 'creativi' e soggetti 'convergenti' non è naturale; essa è il risultato di una determinata divisione sociale che provoca la deprivazione culturale e umana delle classi subalterne a favore dei ceti privilegiati».

## *Creatività solo nell'arte?*

E' quanto, con altre parole e in un diverso contesto culturale, sostiene De Bartolomeis: «Creatività e condizionamento non sono concetti antagonisti, ma fanno parte dello stesso sistema di comportamento. Infatti le attività creative non sgorgano da fonti di spontaneità e di libertà come doti individuali, ma sono fenomeni interattivi, sociali, rispondono a stimoli di formazione storica. (...) L'individuo che crea, per quanto realizzi stile personale, innovazione e originalità, esprime il senso di una particolare situazione, si avvale dei mezzi che essa gli mette a disposizione». Anche Rubini sottolinea come «ogni processo mentale si costituisce come elaborazione di elementi di conoscenza. La ristrutturazione cognitiva nuova e la produzione originale, anche quando sembrano casuali, hanno come premessa la profonda familiarità con gli argomenti affrontati e si pongono come estensione di quanto conosciuto».

C'è una considerazione comune ai vari autori citati: il centrare l'attenzione sul grado di creatività dei processi più che sul grado di creatività dei prodotti, permette di superare l'impasse di coniugare in modo esclusivo creatività ad artisticità, quasi che non sia possibile essere creativi anche in campi 'non artistici'. Rimangono comunque, a mio avviso, da approfondire e chiarire, sia sul piano dei contenuti, sia sul piano psicodinamico, divergenze e convergenze tra «creatività riferita agli indirizzi pedagogico-pratici dell'insegnamento e creatività riferita all'espressione delle motivazioni estetiche ed artistiche» (Stuppner 1981).

Esaminiamo ora come le considerazioni fin qui fatte su alcuni aspetti generali della creatività si intrecciano con le problematiche relative all'educazione musicale.

## **2) Un potenziale inventivo da non sprecare**

Nella prospettiva didattica il comporre è inteso come produzione di eventi sonori con procedimenti e tecniche esistenti. Ma sono le persone, non le attività né tantomeno le tecniche, ad essere creative, purché naturalmente si dia loro la possibilità di mettere in atto il proprio potenziale inventivo.

Negli atti del Convegno *Musica e creatività*, organizzato a Vicenza nel 1973 dalla SIEM, è contenuta questa affermazione: «Il discorso sulla creatività musicale nella scuola parte praticamente da zero. Per questo ci attende tutti, sul piano delle proposte e delle idee, un coraggioso e responsabile impegno creativo» (Della Casa 1973).

Tale affermazione era forse, anche per quell'epoca, un po' eccessiva se interpretata in senso generale. Negli anni precedenti il tema era in qualche modo presente nei dibattiti sollevati da vari convegni sull'educazione musicale (in particolare quelli promossi dal Centro Didattico Nazionale Educazione artistica per opera di Colarizi) ed era stato oggetto anche di pubblicazioni specifiche (cfr. Cali 1972). Ma forse, più che come valutazione del presente, l'affermazione di Della Casa era da intendersi come sollecitazione a ripensare concetti e metodi dell'educazione musicale secondo le indicazioni più avanzate degli studi e delle ricerche pedagogiche, al fine di sviluppare, anche ai livelli istituzionali, la ricerca e la sperimentazione nel settore specifico della didattica della musica.

Da allora comunque qualcosa si è mosso, anche se, nella maggior parte dei casi, fuori dal terreno istituzionale scolastico, nonostante i pressanti inviti e le critiche circostanziate che, sempre nel 1973, erano state espresse in occasione del Convegno «Didattica Musicale e creatività» svoltosi presso il Conservatorio 'A. Boito' di Parma (cfr. gli Atti in *Musica Domani*, n. 14, giugno 1974, in particolare cfr. Delfrati 1974).

A titolo di esempio ricordo alcuni convegni nei quali la tematica della creatività è stata particolarmente presente, anche se non sempre affrontata in modo diretto: Assisi 1976: 'Musica senza schemi per una società nuova', organizzato dal Centro Educazione Permanente - Sezione

Musica della Pro Civitate Christiana; Venezia 1978: 'La didattica musicale tra iniziativa di base e intervento delle istituzioni', organizzato praticamente dall' ARCI e dal quale prese il via la pubblicazione della rivista *Laboratorio Musica* (sospesa poi nell'aprile 1982); Firenze-Fiesole 1981: 'Il comporre musicale nello spazio educativo e nella dimensione artistica', organizzato dall'allora appena sorto Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica Musicale di Fiesole; Certaldo 1983: 'L'educazione al suono e alla musica nella scuola elementare', promosso dal Centro studi dell'Ars nova musicale italiana del Trecento - sezione di pedagogia e didattica musicale, di Certaldo (che faceva seguito a un analogo convegno promosso ad Assisi nel 1982 da SIEM, CEP-Sezione musica, CIDI).

Oltre che da questi convegni e da altre iniziative simili, l'interesse su questa problematica è stato tenuto vivo da una serie di pubblicazioni più o meno centrate sugli aspetti creativi del fare musica (cfr. ad es., AA.VV. 1976; Cane e Morelli 1976; Attali 1978; Baroni 1978; Dalmonte e Jacoboni 1978; De Natale 1978; Stefani 1978; Sansuini 1978; Lorenzetti e Paccagnini 1980; Paynter e Aston 1980; AA.VV. 1982; Small 1982; Stefani 1982, ma certamente ce ne sono anche altri); come pure da articoli sparsi sulle riviste che si occupano con continuità o saltuariamente dei problemi dell'educazione musicale (*beQuadro*, *La Cartellina*, *Musica Domani*, *Laboratorio Musica*, *Prospettive Musicali*, *Strumenti musicali*, *Strumenti e musica*).

Non va dimenticato inoltre che nel 1979 c'è stata la riforma dei programmi d'insegnamento della Scuola Media, con i relativi commenti e dibattiti anche sullo specifico del programma di Educazione Musicale, e parallelamente con la pubblicazione di nuovi libri di testo (in verità, solo alcuni 'nuovi' e rispondenti pienamente ai più recenti orientamenti metodologici e didattici - credo superfluo comunque citarli).

Né va sottovalutato il fatto che, sia durante l'anno scolastico, sia nel periodo estivo, si sono tenuti nei vari anni innumerevoli corsi di formazione e di aggiornamento per gli insegnanti di ogni ordine e grado, (organizzati da direzioni didattiche, centri privati, enti pubblici, ecc.) tesi soprattutto a evidenziare gli aspetti operativamente creativi di una educazione musicale. Idee, progetti, esperienze si sono quindi diffuse. Sono mancate, forse, sperimentazioni condotte con metodologia scientificamente corretta. (Sarei lieto se qualcuno potesse informarmi del contrario).

### *Attività musicale e prodotto musicale*

Sarebbe utile e possibile oggi cominciare a elaborare una storia del pensiero pedagogico musicale italiano (lo sottolineo in quanto ritengo che la teoria-prassi italiana abbia acquisito in questi anni aspetti di originalità nei confronti di metodologie e didattiche straniere) che metta in luce gli aspetti emergenti dalle esperienze e dalla riflessione di operatori e insegnanti che hanno cercato, nonostante l'inerzia delle strutture scolastiche istituzionali, di tener vivo l'interesse e di evidenziare l'importanza della musica nel processo educativo.

Ma ritornando al nostro tema, più che fare una sintesi del pensiero dei vari autori, vorrei inquadrare il tema della creatività in musica sotto due aspetti: 1) l'attività musicale e il prodotto musicale come campo applicativo del pensiero creativo (con le sue caratteristiche di fluidità, flessibilità, elaborazione, valutazione sopra accennate) che si esplicita con il linguaggio verbale; 2) la produzione creativa di musica.

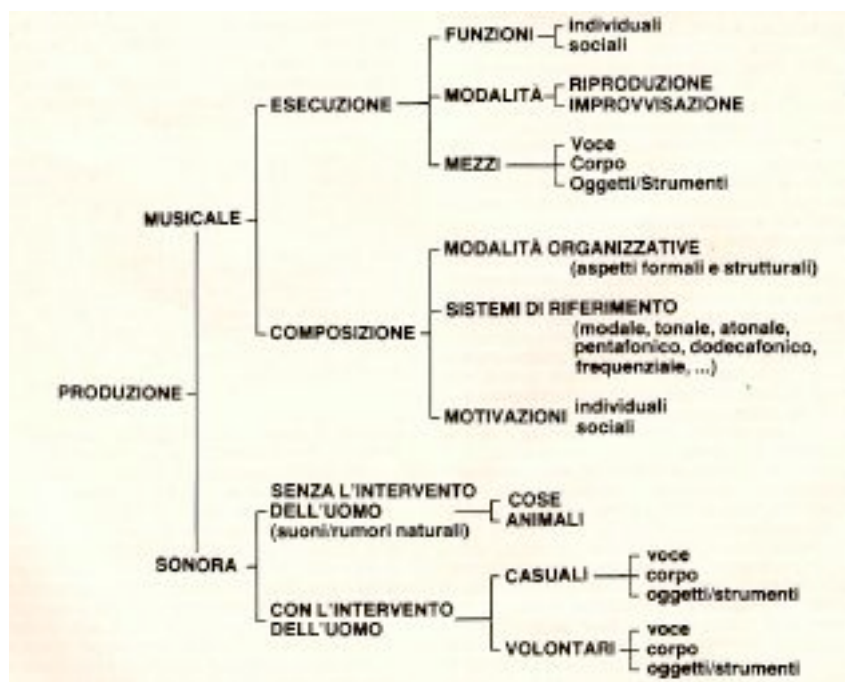
Nell'attività didattica i due aspetti naturalmente si intrecciano e si integrano. Qui vengono proposti separati perché si vuole sottolineare che i processi mentali messi in atto nei due momenti sono diversi. Da un lato infatti abbiamo alla base operazioni di ascolto, discriminazione, memorizzazione, descrizione, comprensione, valutazione che si estrinsecano in una elaborazione linguistica. È quella che altrove ho denominato *socializzazione dell'ascolto* (Piatti 1984). Rientrano in questo campo tutti i discorsi sull'universo musica (ipotesi teoriche, valutazioni critiche, analisi socioculturali, ecc.). È quindi nel discorso verbale che si esplicita la creatività dei singoli o del gruppo (utilizzando per questo vari «modelli operativi di arricchimento del potenziale creativo»: training associativo, brain-storming, sinettica; cfr. Rubini 1980, pag. 174). Farei rientrare anche in

questo settore l'elaborazione di idee nuove (o di nuove idee) sull'uso creativo di un prodotto musicale, ad esempio filastrocche e canzoni (cfr. Piatti 1984 b).

In questo caso, più il prodotto è 'aperto', più ampia è la possibilità di pensiero divergente, anche se è bene ricordarsi che la possibilità di una molteplicità di letture di un'opera «non è invito amorfo all'intervento indiscriminato; è l'invito non necessario né unico all'intervento orientato, a inserirci liberamente in un mondo che tuttavia è sempre quello voluto dall'autore» (Eco 1962, pag. 58). Dall'altro lato, quello della produzione creativa di musica, abbiamo alla base operazioni relative sia agli aspetti più strettamente compositivi, sia a quelli più propriamente esecutivi, dove hanno una incidenza notevole motivazioni e finalità del lavoro compositivo e delle modalità esecutive.

Si può creare una nuova musica all'interno di sistemi predeterminati e su strutture già codificate, oppure si possono creare nuovi sistemi e nuovi codici; come pure si possono creare nuove modalità esecutive, inventando nuovi spazi dove eseguire musica o nuove modalità di rapporto tra esecutore/improvvisatore e ascoltatore/pubblico. Dicendo questo si vuole sottolineare l'importanza di organizzare spazi e tempi dove ciascuno possa sviluppare la propria creatività. In altri termini, e un po' provocatoriamente, «comporre non la musica, ma i circuiti di utilizzazione della musica. Comporre non con i suoni ma con le persone che utilizzano i suoni. Inventare non l'opera ma il fruitore. Lavorare sull'ascoltatore e con lui. Comporre suoni-sorgenti-canali-destinatari» (Porena 1975, pag. 35). In TAV. 1 propongo uno schema orientativo per ulteriori ricerche e approfondimenti delle possibilità di comportamento creativo nel campo della produzione sonora e musicale.

TAV. 1



L'elaborazione di questo schema nasce dall'esigenza di sistematizzare concetti e termini specifici, in modo da poter definire meglio anche gli obiettivi didattici dell'educazione musicale (cfr. Piatti 1984a). La definizione dei campi applicativi e l'uso corretto e appropriato dei termini permette infatti di operare con maggior precisione per il raggiungimento degli obiettivi la cui definizione è necessaria per una corretta programmazione educativa e didattica.

## *Riproduzione e improvvisazione*

Un esempio, in senso negativo, ci viene dal testo dei nuovi programmi per la scuola elementare. Nel paragrafo relativo alla 'produzione', si parla di «riconoscere, sperimentare, analizzare, ricercare, confrontare, eseguire, riprodurre» (centrando tra l'altro l'attenzione prevalentemente su aspetti di acustica), mentre non sono mai usati termini come 'comporre' e 'improvvisare', che non compaiono nemmeno in altre parti del testo. Svista o scelta?

Su questo aspetto i programmi per la scuola media del 1979 (nonostante i limiti messi in luce a suo tempo dai vari commentatori) sono un po' più espliciti, soprattutto là dove parlano delle attività espressivo-creative: oltre al 'riprodurre', si parla di 'improvvisazione' e di 'capacità di portare un contributo personale'.

Ritornando comunque al nostro specifico della creazione di un prodotto musicale, si ripropone il problema del rapporto tra processo e prodotto in relazione allo sviluppo psicofisico dell'individuo e al contesto socioculturale.

Alcuni autori (cfr. Fabbrini 1981) mettono in discussione la possibilità di elaborare e definire 'modelli' a cui far riferimento per giudicare se e quanto un prodotto musicale può essere considerato creativo. Altri, sostenitori della creatività insita nel prodotto, affermano che se non si hanno dei punti di riferimento completi e precisi, si corre il rischio di considerare creativa qualsiasi cosa si faccia, vanificando e rendendo superficiale il termine stesso di creatività.

Credo che il problema si potrà risolvere non tanto perdendosi in disquisizioni teoriche o in discussioni di principio (al termine delle quali il più delle volte ciascuno rimane del proprio parere), ma collocandolo all'interno del contesto educativo e dei processi formativi che si vogliono attivare e valutare, proprio in base alla diversità dei livelli possibili di creatività di ciascun individuo (cfr. Vygotskij).

Ma potremmo chiederci a questo punto: come è possibile fare musica in modo creativo? Cosa si può fare?

Da quanto detto in precedenza appare evidente che 'creatività' sia da riferirsi più a un atteggiamento che non a dei contenuti materiali, soprattutto se si prende in considerazione il processo educativo e formativo specifico della scuola dell'obbligo. Comunque, esempi e proposte su come operare con i suoni e la musica in modo creativo sono contenuti abbondantemente in numerose pubblicazioni (cfr. ad es., oltre ai volumi già citati: Bianchi 1973-76; Concha 1979; Della Casa 1977; Heuss 1981; Mammarella e Mazzoli 1980; Piazza 1979; Porena 1979; Stefani, Tafuri, Spaccazocchi 1979; Zucchini 1984; più naturalmente alcuni libri di testo per la scuola media. Per una bibliografia più completa riferita alla scuola dell'infanzia e scuola elementare, cfr. Piatti 1982). Ritengo però che un insegnante non diventa creativo ripetendo ciò che altri hanno fatto in modo creativo. È fondamentalmente, a mio avviso, un problema di formazione di mentalità, di acquisizione graduale di capacità specifiche.

Considerando che l'individuo manifesta la propria creatività nell'ambito di processi operativi, è possibile individuare alcune di queste capacità specifiche, quali ad es.: utilizzare anche un oggetto minimo per attivare una ricerca personale e collettiva finalizzata all'apprendimento di nuovi contenuti; elaborare regole combinatorie per l'utilizzazione di materiale già conosciuto; formulare ipotesi con previsione di più possibili soluzioni in relazione alle finalità da raggiungere; utilizzare i prodotti della fantasia come stimolo per la conoscenza e la trasformazione del reale.

Gli esempi e le proposte degli altri sono comunque un buon stimolo di partenza. Anche gli esempi che consideriamo negativi. L'errore, ormai lo sappiamo, può essere creativo (cfr. Rodari 1973, pag. 34). Per concludere, credo utile riportare, quasi come un pro-memoria antologico, alcuni brani tratti dalle opere di autori che si sono occupati della creatività nell'educazione musicale. L'intenzione è solo quella di stimolare la lettura (o la rilettura) di opere del passato (più o meno presente) nella speranza che in un prossimo futuro altre opere ci aiutino a chiarire meglio concetti e idee e ci stimolino ad accrescere il nostro potenziale creativo.



*Una reale situazione creativa si ha se il ragazzo, riutilizzando formule e procedimenti musicali già in uso in determinati contesti, li pieghi opportunamente a nuove situazioni; oppure, una situazione creativa è data dall'esprimersi del ragazzo in modi che non siano già stati codificati, già registrati quali modelli linguistici, in altri termini a far musica come prima di lui non è stato fatto. (De Natale 1973)*

*Il fondamento dello sviluppo delle potenzialità creative è certamente la libera attività del fanciullo: ma essa non esclude l'intervento e la guida dell'insegnante, dal quale dipende, in ultima analisi, la stimolazione degli atteggiamenti predittori della creatività, attraverso le molteplici attività che egli saprà suggerire e intraprendere. ( ... ) Lo sviluppo creativo deve assolutamente identificarsi entro una certa misura anche con il possesso di determinate strutture per evitare i pericoli di una espressione infantilmente ed eternamente spontaneistica.*

*( ... ) Un uso creativo del linguaggio musicale non consente la trasmissione di modelli e valori aprioristicamente fissati ed imposti, bensì stimola ad una continua discussione e verifica dei nostri parametri di riferimento, e perciò dei giudizi e dei valori. Con questo la musica contribuisce a formare uomini più responsabili, più coscienti, più critici. Che è come dire: più liberi e più umani. (Vaccaroni 1973)*

*Non possiamo pensare a una creatività musicale che si sviluppi in modo analogo a una creatività verbale o visuale, utilizzando cioè parole o immagini. E ciò perché diversa è la natura linguistica. (...) Una prima elementare creatività musicale è quella della libera produzione dei suoni. Ma dal momento che si ha musica solo quando i suoni siano relazionati, costituiscano delle organizzazioni, possiamo dire che una creatività sonora, in senso più proprio, si può sviluppare principalmente in due direzioni. La prima riguarda la strutturazione di pezzi musicali il cui senso sia esplicitamente musicale, dunque organizzativo, formale. (...) La seconda direzione creativa concerne l'elaborazione di messaggi multipli, con una componente di base narrativa, denotativa, in cui la musica diviene una struttura interrelata con altri linguaggi. (...) In tutti i casi occorreranno dei materiali o un lessico di partenza, delle regole o tecniche per la loro elaborazione, in altre parole dei codici funzionalizzati al tipo di esperienza che si intende condurre e che verranno forniti in modo attivo, operativo, non certo grammaticalistico. (Della Casa 1973)*

*Quando a scuola interessiamo i bambini all'uso creativo del linguaggio o ai materiali dell'arte visiva, li incoraggiamo a pensare come poeti e artisti. Oggi la maggior parte delle materie insegnate a scuola partono dagli interessi naturali dei bambini che arrivano alla conoscenza sia attraverso le emozioni sia tramite l'informazione data loro. In tale contesto l'arte assume una nuova importanza nel processo educativo perché costituisce un mezzo di cui il bambino può servirsi per organizzare la sua stessa esperienza. Tutti noi abbiamo la capacità di percepire, riflettere ed esprimere e tutti noi possiamo creare. I materiali della musica possono venir esplorati in modo creativo così come i materiali di qualsiasi altra arte.*

*( ... ) Noi crediamo che bisogna cominciare con l'esplorare il mezzo espressivo per scoprirne tutto il potenziale creativo.*

*Cosa significa fare musica in modo creativo? Prima di tutto è un modo per dire cose che appartengono all'individuo; poi implica la libertà di esplorare i materiali scelti. Nei limiti del possibile questo lavoro non dovrebbe essere controllato dall'insegnante. La sua funzione è di stimolare una successione di pensieri e aiutare il bambino a sviluppare il proprio potere critico e le sue percezioni. Il processo compositivo, in qualsiasi arte, consiste nello scegliere e rifiutare, valutare e confermare il materiale in ciascuno stadio del processo creativo. Si tratta essenzialmente di una situazione sperimentale. (Paynter e Aston 1980, pag. 22-24)*

*Nella prospettiva didattica il comporre è inteso fondamentalmente come produzione di eventi e oggetti sonori con procedimenti già esistenti o istituiti ex novo, per realizzare un progetto, un'idea, esplorare materiali e processi, sperimentare tecniche e metodi. Occorre però tener presente che questa attività ruota attorno a un centro che non è il linguaggio in sé (il quale, al contrario, è oggi sede di contraddizione e di incoerenza) ma è la personalità del bambino o del ragazzo che ne fa uso. È in tale attività che trovano stimolo e campo di applicazione la capacità di espressione, di iniziativa, di intuizione, di abbandonare schemi consueti di pensiero per tentarne di nuovi, di trovare soluzioni diverse, di avere idee e associazioni nuove e originali, di appropriarsi dei codici esistenti e di istituirne nuovi. E' infatti questo lo spazio privilegiato per lo sviluppo e l'applicazione del pensiero creativo di ognuno, inteso essenzialmente come uso in modo nuovo di mezzi conosciuti ed elaborazione di nuovi mezzi d'espressione (creatività secondo la regola o cambiando la regola). Sono le persone, non le attività né tantomeno le tecniche, ad essere creative, purché naturalmente si dia loro la possibilità di mettere in atto il proprio potenziale inventivo. (Baroni e Al.. 1981, pag. 64)*

*Dal momento che l'atto creativo è al centro di tutta l'attività artistica, collocheremo dunque saldamente l'attività creativa al centro dell'educazione musicale; da essa si svilupperanno tutte le altre attività più tradizionali che verranno alimentate dall'opera di creazione e che a loro volta la alimenteranno: le pratiche di composizione, la notazione (in quanto e se occorrerà), l'ascolto, l'esecuzione, lo studio delle opere di altri musicisti di epoche, stili e culture differenti. Nel far questo non dovremo preoccuparci eccessivamente degli obiettivi a lungo termine, ma gustare ogni momento per quello che è, lasciando che ogni successo generi il proprio entusiasmo, la propria fiducia, lasciando che le specializzazioni si sviluppino quando ve ne sarà bisogno. (Small, 1982, pag. 203)*

### **3) La costruzione di strumenti poveri**

In questa parte, dopo alcune riflessioni di carattere generale, vengono date indicazioni per la costruzione di strumenti poveri.

Esiste la legge, ed esiste la trasgressione della legge. Esiste una regola ed esiste la possibilità di trasgredire o di modificare la regola. Esiste un modello ed esiste la possibilità di non comportarsi secondo il modello. Esiste la norma ed esiste la anormalità. La trasgressione non è necessariamente l'elemento negativo. Per molto tempo (e forse ancora oggi) all'artista viene riconosciuto il diritto/dovere di essere anormale (fuori e/o contro la norma), e molti hanno cercato di chiarire il limite tra soggetto patologico e artista.

Se consideriamo il fatto che creatività significa in sostanza capacità di creare qualche cosa, di fare qualche cosa che prima non c'era, si può dire che, orientativamente, la creatività sta dalla parte della trasgressione, della anormalità, del mutamento. Per chi opera in un contesto educativo può nascere un interrogativo: nel modo in cui l'insegnante si pone di fronte alla realtà, l'atteggiamento creativo (in un certo senso cioè andare oltre il modello, oltre la legge, oltre la norma) è elemento portante, oppure casuale, saltuario?

Se noi ci poniamo di fronte alla serie di antinomie sopra accennate entriamo inevitabilmente in una situazione di conflitto. Ma penso che non ci possa essere creatività senza conflitto.

Esiste la ripetizione ed esiste l'invenzione.

Cosa è più importante nell'attività musicale? Questa domanda avrà la stessa risposta se la si orienta nel settore educativo scolastico o nel settore artistico?

Io credo che ci possono essere situazioni in cui la ripetizione è necessaria e situazioni in cui l'invenzione è indispensabile. Inoltre si ripropone sempre in forma dialettica il rapporto tra processo e prodotto. Se consideriamo il prodotto (in questo caso specifico uno strumento musicale) io posso non essere in grado di produrre cose che abbiano caratteristiche particolarmente originali,

innovative, creative. Ma nel produrre una cosa (nel costruire uno strumento) il processo di produzione che metto in atto può avere caratteristiche creative relativamente alle mie capacità, alle mie abitudini, alle mie potenzialità.

Supponiamo di trovarci in una situazione in cui vogliamo uscire dalla ripetitività, dalla stereotipia, e inventare, fare, sviluppare qualcosa di nuovo (non in senso generale, ma nuovo per noi). Magari lavoriamo per tre giorni e poi non arriviamo a concludere qualcosa di preciso. È stato inutile il lavoro dei tre giorni? Io penso che dal punto di vista formativo, educativo, il processo è stato importante, anche se non è arrivato a un prodotto con caratteristiche originali, creative, ecc.

Tentiamo un esempio, richiamando quanto detto nella seconda parte in merito alle capacità specifiche da sviluppare, in particolare l'uso di un oggetto minimo per attivare una ricerca personale e collettiva finalizzata all'apprendimento di nuovi contenuti.

Prendiamo un barattolo di latta. Quante cose si possono fare? (Non continuare a leggere. Prendete un foglio e provate a scrivere tutto ciò che vi viene in mente. Esercizio di fantasia. Dopo aver fatto questo esercizio potete continuare la lettura).

Il 'normale' direbbe che con un barattolo (o più barattoli) non si può fare 'musica' nel 'vero' senso del termine.

Noi vorremmo tentare di andare oltre la norma, e mettiamo in atto il nostro pensiero creativo, ed elaboriamo alcune idee operative:

- raccogliere tutti i tipi di barattolo;
- suddividerli e classificarli secondo forme, dimensioni, materiali (grandi, piccoli, larghi, stretti, di metallo, di vetro, di plastica, ecc.);
- analizzare gli usi originali dei vari tipi di barattolo;
- analizzare gli usi possibili di un barattolo usato;
- considerare il barattolo come contenitore: che differenza c'è (e quante differenze) tra barattolo e scatola?
- ideare e sperimentare i possibili usi sonori:
  - > amplificatore/modificatore della voce;
  - > battere sul fondo, sui bordi, sui fianchi con percussori diversi (legno, metallo, feltro, sughero, ecc.);
  - > mettere dentro materiali diversi, in diverse quantità, e agitare (= maracas), oppure mettere lo stesso materiale in barattoli diversi;
  - > versare nel barattolo lentamente/velocemente i vari materiali;
  - > mettere in serie i barattoli che producono suoni di altezza diversa (costruendo quindi scale originali o 'quasi' intonate);
  - > inserire un batacchio (campanacci);
  - > usarlo come cassa di risonanza per strumenti a corda (cfr. più avanti);
  - > (certamente voi avete trovato qualche altro uso).

### *Un'orchestra di 50 barattoli*

È possibile quindi inventare una musica per una orchestra di 50 barattoli, giocando sui ritmi, sui timbri, sull'intensità, sulla densità (il suono di un barattolo non è uguale al suono di venti barattoli uguali), sulle altezze relative. Potremmo usare questa composizione come commento sonoro a un audiovisivo sui prodotti alimentari 'inscatolati'. Facciamo una ricerca su alcuni usi sonori del barattolo in diversi contesti sociali: cortei politici e sindacali, il 'classico' calcio al barattolo per strada, ecc.

Qualche anno fa venne anche composta una canzone intitolata *Il barattolo*. Riascoltiamola e analizziamola.

Un'altra volta possiamo comporre una musica con una orchestra di 50 scatole (scatolette, scatoline, scatoloni). Il finale? Una grande rottura di scatole ...

Nel prendere in considerazione i vari oggetti che possono essere utilizzati come strumenti, l'attenzione è centrata di solito subito sul suono, mentre altri aspetti vengono considerati secondari. Ora, nella pratica didattica, certi punti che per l'adulto sono di partenza, per i ragazzi sono di arrivo e viceversa (senza dimenticare il possibile valore simbolico degli strumenti: cfr. Winternitz 1982). Tenendo conto del grado di formazione dei processi logico-simbolici dei ragazzi (è evidente che un conto è lavorare con bambini di 5 anni, un conto con ragazzi di dodici anni) nonché delle finalità specifiche di una attività con/sugli oggetti, l'insegnante potrà proporre (o chiedere ai ragazzi di indicare) ad es. alcuni criteri utili per la classificazione degli oggetti stessi: si potrà così scegliere di volta in volta la forma, il volume, il colore, il peso, il materiale, la dislocazione nello spazio e nel tempo, il valore simbolico, le funzioni, e quindi anche il suono. In tal modo l'approccio alla realtà sonora (e in modo specifico agli strumenti musicali) avviene da più angolazioni. Storia, cultura, fisica acustica, scienza e tecnica della lavorazione dei materiali, ecc. possono aiutare a capire meglio ciò che uno strumento musicale esprime e significa. Nel momento della scelta di quali strumenti costruire, può essere utile avere sott'occhio un quadro riassuntivo delle varie possibilità, anche per non rischiare di lasciare 'vuoti' nell'organico delle proprie 'orchestre'.

Le proposte di costruzione che qui vengono fatte seguono il criterio elaborato da Sachs e Von Hornbostel: aerofoni (il suono è prodotto dalla vibrazione di una colonna d'aria), idiofoni (il suono è prodotto dal materiale stesso con cui è costruito lo strumento), membranofoni (il suono è prodotto da una membrana o da una pelle tesa), cordofoni (il suono è prodotto dalla vibrazione di una o più corde). Per strumenti meccanici, elettrici, elettromeccanici qui non vengono fatte proposte specifiche, ma potrebbe essere utile, specie con i ragazzi più grandi, tentare la costruzione di qualche semplice generatore di suoni.

Riguardo all'uso, mentre non esistono limitazioni (se non quelle dettate dal buon senso, dal buon gusto o dalla fantasia) per l'abbinamento degli strumenti poveri che producono suoni ad altezza indeterminata con gli strumenti già strutturati su un sistema specifico (es. flauto, chitarra, pianoforte, strumentario Orff, ecc.), le difficoltà nascono quando si vogliono utilizzare insieme strumenti intonati e strumenti poveri per i quali la taratura dell'intonazione e l'accordatura è sempre un po' problematica.

Nel momento in cui si compongono musiche è sempre essenziale chiarire a quale sistema ci si riferisce, (naturale, temperato, frequenziale, o altro). Possiamo comunque alla esemplificazione per la costruzione, ricordando che altri esempi si possono trovare in Fassino e Comazzi 1979, Signorelli 1979 e in numerosi articoli che Giovanni Mocchi ha pubblicato sulla rivista *Strumenti musicali*. Può tornare utile anche Diagram Group 1977.

### *Aerofoni*

Possono essere utilizzati tubi di varia lunghezza (da 10 a 60 cm ca.) e diametro (da 0,5 a 2 cm), nonché di diversi materiali (plastica - reperibile dai rivenditori di materiale elettrico -, cartone, metallo, canne, bambù).

Più il tubo è corto, più il suono è acuto. C'è comunque un rapporto tra lunghezza del tubo e diametro. I tubi di maggior diametro richiedono più sforzo di insufflazione. Si può soffiare anche in bottiglie di diversa grandezza (attenzione a non soffiare troppo a lungo altrimenti 'gira la testa'). Legando insieme tubi di lunghezza decrescente si ottiene il *Flauto di Pan* (Foto 1).



Ricordo che da una parte il tubo è chiuso. Volendo rendere più acuto il suono del tubo senza tagliarlo, basta far colare nel fondo un po' di cera.

Uno strumento particolare può essere costruito con circa 70 cm. di folassite (la trovate dai rivenditori di materiale elettrico). Si può suonare anche tenendolo dritto, ma per comodità è bene arrotolarlo e fermarlo con nastro adesivo (Foto 2). A una estremità si può applicare un 'amplificatore' (più 'estetico' che reale). Nell'esempio della foto è stato utilizzato la parte



superiore di un recipiente per detersivo liquido. I suoni varieranno in relazione alla forza del soffio. Un flauto interessante, dal punto di vista sonoro, può essere costruito utilizzando solo la parte superiore del flauto dolce e applicando un tubo di plastica di circa 60 cm di lunghezza e 1,5 di diametro (sostituendo cioè la parte del flauto con tutti i fori). Nel caso il tubo fosse di diametro troppo largo, potete scaldarlo lentamente a una fiamma e quindi adattarlo al diametro del flauto. Il suono varierà soffiando con più o meno forza. Occorre una certa pratica per non lasciare al puro caso la produzione dei vari suoni che si possono ottenere.

### *Idiofoni*

Ritengo inutile riportare in dettaglio le varie fasi della costruzione di questi strumenti. Le foto sono sufficienti a intuire come costruire questi oggetti o altri simili (non copiate, create!).

#### *A percussione.*

Cercare o costruire vari tipi di battenti: bacchette di legno, di metallo, di plastica; mazzuoli duri, morbidi, a testa fine o grossa; spazzole di metallo (tipo batteria) o di ramoscelli, ecc.

Si può percuotere ovviamente ogni tipo di oggetto, in particolare: piastre di metallo, lamiere, tavolette di legno, scatole di legno (Foto 3), barattoli di metallo più o meno in serie (Foto 4), scatole di cartone, bottiglie con o senza acqua (più acqua si versa nella bottiglia più il suono diventa grave), vecchi campanelli (Foto 5), piastrelle di ceramica appese (Foto 6: usate un trapano con punta a muro di 2-3 mm per forare la piastrella); xilofoni (Foto 7); vecchie pentole, ecc.



Foto 3



Foto 4



Foto 5



Foto 6



Foto 7

#### *A scuotimento.*



Foto 8

Usare contenitori di qualsiasi tipo, forma e misura (anche di grande dimensione - chissà perché il testo dei nuovi programmi della scuola elementare parla di realizzare piccoli strumenti?!): scatole, barattoli di latta, di yogurt (si possono incollare uno sopra l'altro con colla per PVC - Foto 8), contenitori di vari detersivi liquidi (alcuni hanno anche il vantaggio del manico!).

L'interessante è variare il tipo di materiale contenuto: sabbia, sassolini, semi vari, pasta fine e grossa, riso, legumi secchi, pallini di piombo, biglie di vetro o di plastica, ecc. Stessi contenitori con materiali diversi, stessi materiali in contenitori diversi.

Più oggetti legati insieme in modo che scuotendoli battano tra loro formando un sonaglio. Potete costruirli di diversi materiali, ad es. con pezzi di canna di bambù (Foto 9), con gusci di noce, con pezzi di metallo, catene, catenelle, ecc.



Foto 9

#### *A concussione.*

Detti anche a percussione reciproca. Sono coppie di oggetti simili. Quindi coppie di: sassi,



conchiglie, gusci di noce (Foto 10), cucchiai, legnetti, ecc. Per quanto riguarda i legnetti (strumento forse abusato da certa pratica didattica) è opportuno variare la grandezza e la misura (Foto 11) in modo da ottenere suoni diversi e anche sfumature timbriche. Interessante la ricerca sulle varie qualità del legno in rapporto alla sonorità.

conchiglie, gusci di noce (Foto 10), cucchiai, legnetti, ecc. Per quanto riguarda i legnetti (strumento forse abusato da certa pratica didattica) è opportuno variare la grandezza e la misura (Foto 11) in modo da ottenere suoni diversi e anche sfumature timbriche. Interessante la ricerca sulle varie qualità del legno in rapporto alla sonorità.





La *frusta* è uno strumento fatto da due pezzi di legno tenuti insieme da una cerniera. Con qualche modifica - due barattoli piccoli applicati all'estremità e due piastrine di metallo scorrevoli (Foto 12) - si ottiene uno strumento con diverse possibilità sonore.

In questo settore si collocano i piatti da banda, facilmente imitabili da due coperchi, meglio se d'acciaio.

#### *A raschiamento.*

Una superficie, variamente ondulata o resa in qualche modo particolarmente ruvida, può essere raschiata. Una vecchia grattugia è un ottimo strumento da raschiare con una barretta di legno o di metallo. Praticando incisioni più o meno ravvicinate su un tubo di bambù, una canna, un tubo di plastica, ecc. si possono ottenere vari strumenti da raschiare. Anche il barattolo della Foto 8, e le conchiglie della Foto 10 possono essere raschiate,

#### *Membranofoni*

È importante ricordarsi che vanno annoverati in questo settore solo quegli strumenti che sono effettivamente costruiti con una membrana (un fustino da detersivo è quindi più un idiofono che non un 'tamburo', nel senso comune che diamo a questo termine),

Personalmente ritengo che, dato il costo delle membrane di pelle, la difficoltà per la tensione delle membrane, il tempo necessario per la costruzione di un tamburo decente, sia meglio non soffermarsi su questo settore, anche se qualche tentativo può essere fatto, ad es. con fustini e membrane di gomma (camere d'aria per auto).

#### *Cordofoni*

Gli elementi essenziali per costruire questi strumenti sono: un supporto in legno (o altro materiale) (a 'tavola' o a 'telaio'), viti a occhiello da usare come tiranti (è possibile comunque usare anche tiranti tipo quelli della chitarra, reperibili in commercio a poco prezzo e di facile fissaggio), corde (di chitarra - sono meno costose - o di altro strumento; il normale filo di acciaio o di ottone è sottoposto a frequenti rotture).

Il principio su cui si basa la costruzione di questi strumenti è la tensione della corda tra due punti (utilizzando possibilmente dei 'ponticelli', in modo che le vibrazioni non vengano smorzate dalla superficie di appoggio). Tutto il resto non è che 'variazione sul tema' (corde più grosse o più fini, più lunghe o più corte, con o senza cassa di risonanza, pizzicate, sfregate, percosse, ecc.).

In alcuni esempi proposti è stato utilizzato un barattolo come cassa di risonanza.

Per gli strumenti senza cassa di risonanza, il suono può essere amplificato appoggiando lo strumento su un tavolo (o utilizzando microfono e amplificatore). Uno strumento molto semplice, ma d'effetto, è quello che ho chiamato *Bidonbasso* (Foto 13), realizzato con un barattolo da olio da 5 Kg. (liberato del coperchio e rigirato), una corda di chitarra e un bastone a sezione quadrata (cm 3 x 3) (ma può andare bene anche tondo) di circa 80 cm di lunghezza, fissato al barattolo con viti e dado. Fatto un forellino al centro del fondo del barattolo, si passa la corda e la si fissa al bastone con una vite a occhiello - in modo da poterla tendere o allentare.



Foto 13

Talvolta pezzi di legno di forma particolare possono dare l'idea per costruire strumenti caratteristici (come quello in Foto 14). Nell'esempio riportato, la parte più corta delle corde (quella tra il ponticello di legno e il barattolo) è lunga esattamente la metà dell'altra parte. Questo, in teoria, fa sì che si possano ottenere due suoni a distanza di un intervallo di ottava.

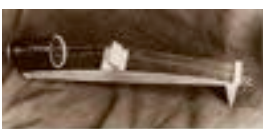


Foto 14

Realizzando un telaio (montato a ‘incastro’ per maggiore solidità) è possibile costruire una *Lira* (in questo caso - Foto 15 - a cinque corde e quindi detta ‘pentafonica’). Non esistono misure standard: possono variare in relazione alla lunghezza delle corde utilizzate, al loro numero, allo spazio che si vuole lasciare tra una corda e l'altra in modo da poterle facilmente pizzicare. Il telaio dello strumento qui presentato misura circa cm 50 x 30.

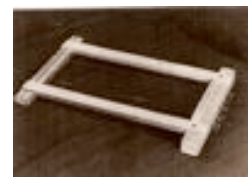


Foto 15

Al posto del telaio è possibile utilizzare un piano di legno. In questo caso, lo strumento andrebbe annoverato nella famiglia dei ‘salteri’.



Facendo scorrere obliquamente le corde dal risuonatore al braccio, è possibile costruire un'arpa (Foto 16), anche in questo caso pentafonica. Nell'esempio illustrato, le corde sono agganciate a due montanti diversi per controllare meglio l'intonazione. La tensione delle corde può infatti piegare il montante: tirando una corda è possibile che le altre si allentino e viceversa.

Foto 16

Per finire, si propone un *Bidoncello* (Foto 17) con la caratteristica del ponticello scorrevole su due guide a L, tenuto fermo dalla pressione delle corde tese. Allentando le corde è possibile far scorrere il ponticello, ottenendo così corde più o meno lunghe e quindi suoni più o meno acuti. Si può suonare sia sopra che sotto il ponticello, a pizzico, ad arco, a percussione.

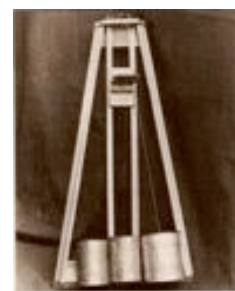


Foto 17

Nel concludere questo mio tentativo di mettere in luce alcuni aspetti della creatività nell'educazione musicale, vorrei sottolineare il fatto che l'uso di strumenti poveri non implica regressione o primitivismo. Il prodotto semplice, per chi lo produce, non necessariamente è meno significativo del prodotto sofisticato. In un evento musicale, se è importante il prodotto sonoro, sono altrettanto importanti le motivazioni e le finalità del produrre.

Educare alla musica (con la musica) in modo creativo è quindi essenzialmente educare all'innovazione, assumendo la realtà con tutte le sedimentazioni dei prodotti creativi di chi ci ha preceduto, per svilupparla e ampliarla verso nuovi confini, arricchendola di nuovi significati.

#### Postilla 2009

L'uso di “strumenti poveri” è ormai prassi consolidata nella scuola, con proposte operative che si ritrovano in vari libri di testo e in diversi sussidi didattici (cito un solo esempio: Enrico Strobino, *Musiche in cantiere*, Franco Angeli, Milano 2001), ma anche in gruppi musicali di fama internazionale, come gli americani Stomp, gli australiani Tap Dogs, i coreani Cookin e la Vegetable Orchestra (diversi video in YouTube).

Si veda anche quanto viene proposto da alcuni musicisti di casa nostra, come Capone & BungtBangt (cfr. <http://www.streetacademy.it/comesuonailcaos/index.asp>).

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

AA.VV. (1982), *Il comporre musicale nello spazio educativo e nella dimensione artistica - Atti del convegno nazionale*, Firenze-Fiesole, 3-4-5 giugno 1981, Firenze, Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica musicale.

AA.VV. (1976), *Musica senza schemi per una società nuova* - Atti a cura della Sezione musica e di L.M. Lorenzetti del 2° Convegno Musica-Giovani, Pro Civitate Christiana, Assisi, 20-24 settembre 1976.

ATTALI J. (1978), *Rumori - Saggio sull'economia politica della musica*, Mazzotta, Milano.

BARONI M. (1978), *Suoni e significati - Introduzione alle attività espressive nella scuola*, Guaraldi, Rimini-Firenze.

BARONI M., BOCCIA B., CAPPELLI F., TAFURI J., *Seconda relazione*, in AA.VV. (1982).

BASSI A.-SANTONI RUGIU A. (1969), *Creatività e deprivazione artistica*, La Nuova Italia, Firenze.

BIANCHI G., (1973, 1976), *Invito alla creatività* (3 voll.), Bèrben, Ancona.

CALVI G. (1972), *La creatività*, in Ancona L. (a cura di), *Nuove questioni di psicologia*, La Scuola, Brescia.

CALI L. (1972), *Pedagogia della musica - Creatività come educazione*, Bèrben, Ancona.

CANE G.-MORELLI G. (1976), *Musica senza padri. Apprendimento della musica e limiti della pedagogia musicale*, Guaraldi, Rimini-Firenze.

CONCHA O. (1979), *Suoni e idee - Materiale per animazione musicale*, Comune, Reggio Emilia.

CROPLEY A.J. (1969), *La creatività*, La Nuova Italia, Firenze.

CROPLEY A.J. (1983), *La creatività nella scuola e nella società*, Armando, Roma.

DALMONTE R. - JACOBONI M.P. (1978) (a cura di), *Proposte di musica creativa nella scuola*, Zanichelli, Bologna.

DE BARTOLOMEIS F. (1983), *Produrre a scuola*, Feltrinelli, Milano.

DELLA CASA M. (1973), *Strutture linguistiche della musica e creatività*, in "Musica domani", nn. 12-13, dicembre 1973-marzo 1974.

DELLA CASA M. (1977), *Voci suoni rumori*, La Scuola, Brescia.

DELFRATI C. (1974), *La creatività per l'istruzione musicale: un'ipotesi*, in "Musica Domani", n. 14, giugno 1974.

DE NATALE M. (1973), *Creatività e linguaggio musicale*, in "Musica Domani", nn. 12-13, dicembre 1973-marzo 1975.

DE NATALE M. (1978), *Strutture e forme della musica come processi simbolici - Lineamenti di una teoria analitica*, Morano, Napoli.



DIAGRAM GROUP (a cura di) (1977), *Gli strumenti musicali di ogni epoca e paese*, Fabbri, Milano.

ECO U. (1962), *Opera aperta*, Bompiani, Milano.

FABBRINI A. (1981), *Creatività ed educazione musicale*, in "beQuadro", anno I, n. 1, gennaio-marzo 1981.

FASSINO G. - COMAZZI F. (1974), *Fare per suonare. Schede per la costruzione di strumenti musicali con materiale di recupero*, Suvini Zerboni, Milano.

HEUSS N. (1981), *Musica e movimento. Attività giocose per l'avviamento al ritmo*, La Scuola, Brescia.

LORENZETTI L. M. - PACCAGNINI A. (1980) (a cura di), *Psicologia e Musica*, Franco Angeli, Milano.

MAMMARELLA E. - MAZZOLI F. (1980), *Per una pedagogia del linguaggio sonoro*, La Nuova Italia, Firenze.

MENCARELLI M. (1976), *Creatività*, La Scuola, Brescia.

MURRAY H.A. (1972), *Le vicissitudini della creatività*, in Anderson H.H. (a cura di), *La creatività e le sue prospettive*, La Scuola, Brescia.

PAYNTER J. - ASTON P. (1980), *Suono e silenzio. Progetti di musica creativa per la scuola*, ERI, Torino.

PIATTI M. (1982), (a cura di), *Scuola dell'infanzia e scuola elementare: quale musica?*, Quaderni di musica applicata n. 3, PCC, Assisi.

PIATTI M. (1984 a), *Definire gli obiettivi dell'educazione musicale di base*, in "Musica domani" n. 52.

PIATTI M. (1984 b), *Teste fiorite. Proposte per l'uso creativo delle canzoni*, PCC, Assisi.

PIATTI M. (1984 c), *Considerazioni e proposte per la costruzione di strumenti musicali elementari*, Comprensorio C 5, Trento, (in corso di stampa).

PIATTI M. (1984 d), *Formazione, competenza, creatività degli operatori musicali in campo educativo e terapeutico*, in AA.VV., *Nevrosi infantile e musica*, Quaderni di musica applicata n. 7, pec, Assisi, (in corso di stampa).

PIAZZA G. (1979), *Orff Schulwerk. Musica per bambini - Manuale*, Suvini Zerboni, Milano.

PORENA B. (1975), *Musica / società. Inquisizioni musicali II*, Einaudi, Torino.

PORENA B. (1979), *Musica prima - La composizione musicale: uno strumento della pratica culturale di base nella scuola e nel territorio*, Altrarea, Treviso.

RODARI G. (1973), *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.

- ROSSETTO A. (1980), *Guida alla pratica della creatività*, Fabbri, Milano.
- RUBINI V. (1980), *La creatività - Interpretazioni psicologiche, basi sperimentali e aspetti educativi*, Giunti Barbera, Firenze.
- SANSUINI S. (1978), *Pedagogia della musica*, Feltrinelli, Milano.
- SANTONI RUGIU A. (1975), *L'educazione estetica*, Ed. Riuniti, Roma.
- SBISÀ A. (1976), *La creatività*, Le Monnier, Firenze.
- SIGNORELLI M. (1979), *Bim bum bam strumenti musicali fatti in casa*, Nuove Edizioni Romane, Roma.
- SMALL C. (1982), *Musica educazione società*, Feltrinelli, Milano.
- STEFANI G. (1978), *Capire la musica*, Espresso strumenti, Roma.
- STEFANI G. (1982), *La competenza musicale*, CLUEB, Bologna.
- STEFANI G. - TAFURI J. - SPACCAZOCCHI M., (1979), *Educazione musicale di base*, La Scuola, Brescia.
- STUPPNER H. (1981), *Per una analisi introspettiva (psicoanalitica) delle motivazioni creative*, in AA.VV. (1982).
- VACCARONI F. (1973), *Aspetti matetici, strutturali e funzionali*, in "Musica domani", nn. 12-13, dicembre 1973-marzo 1974.
- VYGOTSKIJ L.S. (1973), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Ed. Riuniti, Roma.
- WINTERNITZ E. (1982), *Gli strumenti musicali e il loro simbolismo nell'arte occidentale*, Boringhieri, Torino.
- ZUCCHINI G.L. (1984), *Itinerari musicali*, La Scuola, Brescia.