



## LA COMPOSIZIONE MUSICALE NELLA SCUOLA PRIMARIA

### Strategie di sviluppo del pensiero creativo – Prima parte

*Piera Bagnus<sup>1</sup>, Sara Schinco<sup>2</sup>*

*Si conosce e si comprende solo ciò che si può in qualche misura reinventare.*

*Henri Bergson*

Il lavoro qui descritto muove da alcune domande sorte nei numerosi momenti di confronto che hanno caratterizzato il primo triennio in Didattica della musica e dello strumento presso il Conservatorio di Cuneo: perché è importante per un alunno della scuola di base inventare musica e non solo eseguirla? Come possiamo agevolare lo sviluppo della creatività infantile senza cadere in uno spontaneismo fine a se stesso? Come impostare un'attività didattica che sostenga lo sviluppo del pensiero creativo? Esiste una didattica della composizione per bambini?

Anni di esperienza nelle scuole dell'infanzia e primaria ci consentono di affermare che la quasi totalità dei percorsi di educazione al suono ed alla musica muovono dall'esecuzione di gesti musicali e/o suoni già previsti dall'insegnante, assegnando di fatto ai bambini il solo ruolo esecutivo di musica pensata da altri. Niente di più comune, invece, nelle medesime scuole, del vedere i bambini impegnati in attività di libera produzione di disegni e piccole sculture. Gli insegnanti danno infatti prova di considerare le arti visive e plastiche come un campo in cui bambini, anche piuttosto piccoli, possono sperimentare e creare liberamente, seppur opportunamente assistiti e indirizzati nelle loro *performances*, mentre non pare di molto mutata la

---

<sup>1</sup> Docente di Pedagogia Musicale presso il Conservatorio "G.Cantelli" di Novara e di Metodologia dell'educazione musicale presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Torino.

<sup>2</sup> Diplomata in Didattica della musica presso il Conservatorio "G.Ghedini" di Cuneo, insegnante di musica nella scuola primaria e collaboratrice dell'Ufficio Scuole del Teatro Regio di Torino

situazione da quando De Natale sosteneva che “[...] *contrariamente alle aspettative proprio la didattica musicale è la meno permeata e, sembra, la meno permeabile, dal tema della creatività*”.<sup>3</sup>

Probabilmente un fattore determinante è la percezione della soglia di competenza: difficilmente i maestri e gli operatori che assistono i bambini in questo processo hanno avuto una specifica formazione nelle belle arti, eppure si sentono sufficientemente competenti per sostenere la creatività degli alunni in questo specifico campo espressivo, mentre “[*riconoscono*] *abitualmente al linguaggio musicale una maggior complessità tecnica rispetto agli altri linguaggi.*”<sup>4</sup>

La musica è, per sua natura, decisamente più sfuggente: il prodotto musicale necessita, per rimanere nel tempo, di una registrazione (intesa anche come scrittura) e, per la sua stessa produzione, di un livello di consapevolezza maggiore. Ma siamo sicuri che questo maggior impegno cognitivo basti a giustificare la mancanza di attività musicali volte a sostenere la naturale creatività dei bambini, attraverso la manipolazione di materiali e strutture che pur gli si chiede di apprendere?

A ben guardare la stessa etimologia del verbo latino *componere* riassume in sé molte delle valenze del pensiero creativo: la capacità di mettere insieme, di riunire, ma anche di mettere a confronto ed organizzare; la capacità di immaginare, scrivere e comporre; la capacità di plasmare e disporre ad arte; la capacità di decidere e di concertare e finanche di pacificare, nel senso di sanare contrasti.

Da queste riflessioni è scaturito il presente studio sulla composizione musicale quale attività specifica per lo sviluppo del pensiero creativo nella scuola primaria che, valorizzando la dimensione collettiva della didattica scolastica più avanzata, intende agevolare la conquista di sistemi di codifica musicale, dall’iniziale scrittura informale alla notazione tradizionale.

## **Il pensiero creativo**

La ricerca sulla creatività rappresenta un campo piuttosto recente in ambito scientifico: i primi studi – di carattere psicologico – risalgono agli anni ’50 del Novecento, ma ancora oggi è un argomento tutto sommato negletto, soprattutto in Italia, e di non semplice trattazione.

Senza voler scendere nei dettagli di una ricerca storica, è interessante ricordare che in tutte le epoche dell’antichità la creatività veniva considerata un dono divino e un percorso spirituale, legato quindi all’area mistica anziché delle scienze umane. Ancora oggi, per molti aspetti, la creatività è considerata segno di un’attitudine eccezionale e di genialità, ma se così fosse, sarebbe prerogativa

---

<sup>3</sup> Marco DE NATALE, *Creatività e linguaggio musicale*, in Carlo DELFRATI (a cura di), *Didattica musicale e creatività*, Atti del convegno, Parma 15-19 dicembre 1973, p.47

<sup>4</sup> Carlo DELFRATI (a cura di), *Didattica musicale e creatività*, Atti del convegno, Parma 15-19 dicembre 1973, p. 5

di pochi privilegiati e non avrebbe niente a che fare con l'educazione e la didattica, essendo un'attitudine innata e non coltivabile. Come vedremo, così non è: sebbene la creatività non si possa insegnare (PEAT 2000) è possibile, anzi auspicabile, coltivare il pensiero creativo e la scuola, luogo eletto dell'educazione di base, dovrebbe avere un ruolo chiave in questo processo di supporto.

Sternberg e Lubart assumono che la creatività sia

*[...] the ability to produce work that is both novel (i.e., original, unexpected) and appropriate (i.e., useful, adaptive concerning task constraints)[...]*<sup>5</sup>

Anche Csikszentmihalyi insiste sul concetto di utilità in un determinato contesto:

*Creativity [...] is a process by which a symbolic domain in a culture is changed*<sup>6</sup>

Il contesto, quindi, deve essere significativamente modificato dal prodotto del pensiero creativo perché questo possa definirsi tale. Parrebbe dunque impossibile, in qualsiasi attività didattica, a meno di una scoperta eccezionale e non prevista (né prevedibile!), che i bambini possano attivamente esercitare il pensiero creativo, perché con i processi che attivano non influiscono direttamente su nessun campo di esperienza alterandolo significativamente, a meno che non si voglia considerare la conoscenza e l'ambito relazionale del gruppo come contesto. E' dunque la società che rende o meno creativo un lavoro, un pensiero, un'opera il cui "peso" verrebbe valutato a seconda di quanto ha modificato l'ambito di influenza.<sup>7</sup>

Il problema non è indifferente e si collega alla necessità che si è presentata nel corso del tempo di trovare degli standard scientifici per "misurare" la creatività; sono stati così definiti dei criteri e delle modalità di valutazione che però frammentano la creatività, concentrandosi quasi esclusivamente sull'aspetto del pensiero divergente. In particolare l'approccio cognitivo ha cercato di descrivere la creatività tramite le rappresentazioni mentali ed i processi che sottendono a questo tipo di pensiero.

La capacità di assumersi dei rischi e di affrontare l'ambiguità derivante dalla presenza di più soluzioni contemporaneamente, dunque tutte in un certo senso "corrette", significa andare oltre la ricerca di una verità assoluta e superare l'apparente dicotomia storicamente creata tra pensiero

---

<sup>5</sup> R.J. STERNBERG, T.I. LUBART, *The concepts of creativity: Prospects and paradigms*, in Robert J. Sternberg (a cura di), *Handbook of creativity*, Cambridge University Press, 2010, p. 3

<sup>6</sup> Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*, Harper Collins, New York 1996, P. 8, cit. in Margaret S. BARRETT, *Preparing the mind for musical creativity: early music learning and engagement*, in Oscar ODENA (a cura di), *Musical creativity: insights from music education research*, Ashgate, Farnham 2012, p. 53

<sup>7</sup> Per una panoramica sugli studi vedasi Margaret S. BARRETT, Op. cit.

scientifico e pensiero umanistico o, come sintetizza Bruner, tra pensiero paradigmatico - che persegue l'ideale di un sistema descrittivo ed esplicativo formale e matematico, in completa coerenza e privo di contraddizione – e pensiero narrativo, che “*si occupa delle intenzioni e delle azioni dell'uomo*”<sup>8</sup>. La creatività, infatti, sta alla base di entrambe le forme di pensiero – differenti soltanto in superficie – in quanto elemento essenziale per la genesi di nuove idee ed ipotesi inedite. (BOHM, PEAT)

Tuttavia, se ci lasciamo condizionare dal concetto di “utilità” e di rapporto con l'ambiente, limitando l'idea di creatività all'ambito del *problem-solving* e del pensiero divergente, siamo costretti ad escludere dallo studio tutte le *performances* artistiche il cui risultato poetico non è strettamente utile in senso pratico, ed in particolare la musica il cui prodotto è qualcosa di intangibile che prende vita soltanto nel momento dell'esecuzione. Per questo, pur ritenendo il pensiero divergente un costituente chiave della dimensione creativa - in quanto implica una vasta ricerca di informazioni e connessioni atte a generare più soluzioni, superando il classico schema dell'unica risposta corretta - non lo riteniamo sufficiente, come vedremo proseguendo nel ragionamento.

Un diverso filone di ricerca si è focalizzato sull'osservazione del comportamento creativo: le abilità che sottendono a questo tipo di comportamento sembrerebbero essere la capacità di porre e porsi domande; di esplorare opzioni e connessioni; l'attitudine alla riflessione critica; la capacità di assumersi dei rischi; la resilienza; la perseveranza; l'indipendenza; l'autonomia e la curiosità. Questo approccio di tipo comportamentale sembrerebbe spiegare anche la rarità del pensiero creativo, dato da un insieme di tratti singolarmente non eccezionali né rari, ma la cui compresenza non risulta molto comune. Come nota Peat,

*Creativity does not always mean the production of the new and different; it can also mean an act of renewal and revitalization*<sup>9</sup>

il che implica la capacità di saper osservare elementi preesistenti in modo nuovo, andando oltre le abitudini consolidate senza farsi condizionare da schemi mentali precostituiti. In particolare l'attitudine ad esplorare le diverse connessioni tra oggetti preesistenti porta alla scoperta di opzioni diverse e, potenzialmente, di un ordine inedito che dà nuovo significato ad elementi precedenti (BARRON 1963). Questo implica la capacità di sopportare l'ambiguità data dall'esistenza potenziale di più risposte corrette, o adatte allo scopo, allo stesso tempo.

La ricerca di nuove connessioni è quindi il punto cruciale secondo Martindale, per il quale

---

<sup>8</sup> Jerome BRUNER, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1993

<sup>9</sup> F. David PEAT, *The blackwinged night, Creativity in nature and mind*, Perseus Publishing, New York 2000, p. 11

*[...] creative productions always consist of novel combinations of pre-existing mental elements.*<sup>10</sup>

Questa considerazione implica un altro importante fattore: l'intenzionalità che sottende a un tale processo di ricerca (Dennet 1996). Martindale ha proposto di riassumere le fasi del pensiero creativo in:

- preparazione
- incubazione
- illuminazione o ispirazione
- verifica o elaborazione

spostando l'attenzione su un elemento nuovo molto interessante, che arricchisce la nostra definizione: l'intenzionalità che sottende al processo, da cui dipendono le fasi di preparazione – momento in cui si affronta il “problema” e ci si pone un obiettivo – e il momento conclusivo di verifica dell'idea e della sua eventuale elaborazione. Riferendoci alle due fasi centrali del processo, quella di incubazione e quella di illuminazione o ispirazione, sottolineiamo come la prima richieda, una volta considerato il problema e l'obiettivo, di lasciar sedimentare queste considerazioni in una sorta di periodo di maturazione, non necessariamente consapevole, in cui l'intenzionalità viene meno, così come la ricerca attiva di una soluzione o di un ordine nuovo. Solo nella fase successiva, dell'illuminazione o ispirazione, prenderebbe vita l'idea creativa e la soluzione, “semplicemente”, si presenterebbe da sé.

Sarebbe quindi necessario un momento, definito di *defocused attention*, in cui l'attenzione venga rivolta ad altro e non al problema in questione: durante questo periodo il pensiero, non più condizionato dalla necessità di trovare una risposta “giusta”, sarebbe libero di esplorare le nuove connessioni per giungere a qualcosa di originale.

Alcuni autori (KRIS 1952, in STERNBERG 2010) hanno ipotizzato che questo momento di illuminazione sia collegato agli stati mentali del sogno e della *reverie*, uno stato analogico di libera associazione o di diversa gerarchia associativa. L'atto creativo implicherebbe quindi

*[...] the discovery of an analogy between two or more ideas or images previously thought to be unrelated. This discovery does not arise from logical reasoning but, rather, emerges as a sudden insight. All of the theories of creativity [...] say essentially the same thing – that creative inspiration occurs in a mental state where attention is defocused, thought is associative, and a large number of mental representations are simultaneously activated.*<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Colin MARTINDALE, *Biological bases of creativity*, in STERNBERG, Op. cit., p.137

<sup>11</sup> Ibidem, pp. 148-149

Assumendo dunque che il pensiero creativo abbia come caratteristica quella di creare connessioni - in particolare tra elementi che nell'ordine usuale appaiono come non correlati, addirittura indipendenti - anche il suo studio dovrebbe superare la visione monodimensionale, che considera un elemento alla volta, e giungere ad un approccio multidimensionale (FELDMAN in STERNBERG 2010). Se i vari tentativi di restringere il campo della creatività ad un insieme di abilità come la flessibilità, l'originalità, il *problem solving*, hanno offerto una visione parziale del concetto, un nuovo approccio si è fatto strada con la visione multidimensionale di Csikszentmihalyi il quale, nello studio del processo creativo, ha preso in considerazione l'individuo, il contesto ed il campo di applicazione (*individual, domain, field*), aprendo altresì le porte alla valorizzazione delle sue dimensioni emozionali ed educative (formali e informali):

*[...] a vision of creativity has been called for that includes not only the cognitive processes that are involved in problem solving, insight, and the like, but also personal qualities like social and emotional characteristics, family and educational matters that might be relevant, critical features of various fields, domains, the social/cultural contextual issues and historical events that may bear on the process, and possibly other aspects not yet identified.*<sup>12</sup>

Feldman mette in evidenza le seguenti dimensioni:

- processi cognitivi
- processi socio-emozionali
- aspetti familiari
- educazione formale e informale
- caratteristiche del campo di applicazione (*field*)
- aspetti contestuali socio-culturali
- contesto storico

Pur guardando oltre il concetto di mera utilità, non si supera ancora l'idea dell'applicabilità del prodotto creativo: con il concetto di *field* si intende infatti la fonte di potenziale accettazione o rigetto del contributo creativo, nonché il contesto di giudizio sull'importanza a lungo termine del nuovo risultato ottenuto tramite il processo creativo. Molta importanza assumono i contesti storici e socioculturali in cui il lavoro creativo andrà ad inserirsi: un pensiero creativo che non presenti alcuna base comune e possibilità di dialogo con il contesto verrà probabilmente rigettato e non compreso. Come riassume Peat

---

<sup>12</sup> David Henry FELDMAN, *The development of creativity*, in STERNBERG, Op. cit., p. 171

*[...] change must be absorbed into the historical creation stories that cement society together and provide its cohesion and collective sense of meaning.*<sup>13</sup>

Possiamo infine affermare che la creatività è, in qualche modo, sempre un processo collettivo in quanto frutto di processi di comunicazione, come ben evidenzia Blacking quando afferma:

*“Ci sono buone ragioni per ritenere che, per quanto la creatività umana possa sembrare il risultato di uno sforzo individuale, sia in realtà uno sforzo collettivo quello che si esprime nel comportamento degli individui. L’originalità potrebbe allora essere la manifestazione di un innato atteggiamento esplorativo nei confronti dei materiali accumulati da una tradizione culturale, e la capacità di sintesi [...] potrebbe essere l’espressione di una capacità di organizzazione cognitiva, frutto di una profonda esperienza circa i rapporti esistenti fra i gruppi sociali che usano e sviluppano le tecniche della tradizione.”*<sup>14</sup>

Vista la natura dinamica e innovativa del pensiero creativo, non è intenzione di questo studio giungere alla definizione di un paradigma (statico, come tutti i paradigmi, ma solo temporaneamente definitivo) che lo definisca, bensì quella di metterne in luce le diverse componenti, valutarne la rilevanza nello sviluppo del bambino e concretizzarne la valenza all’interno di attività didattiche musicali.

Ci accingiamo dunque a compiere un ulteriore passo per valutare se il tipo di pensiero descritto finora abbia a che fare con il genio ed il talento, o possa risultare una potenzialità comune a tutti, dunque educabile ed esercitabile.

### **Attitudine eccezionale o competenza potenziale?**

*“Comunemente, la creatività viene intesa come attributo di pochi individui eletti (i geni, i grandi talenti), che hanno prodotto sublimi opere d’arte, realizzato grandi scoperte scientifiche, o inventato dei perfezionamenti nel campo della tecnica. [...] Si tratta [...] di una concezione errata. [...] la creatività sussiste di fatto non solo dove realizza insigni, storiche creazioni, ma dovunque c’è un uomo che immagina, combina, modifica e realizza qualcosa di nuovo.”*<sup>15</sup>

A complicare la presunta eccezionalità del talento creativo, si aggiunga il pregiudizio che nelle persone così dotate si manifestino inquietudini esistenziali, difficoltà relazionali, emotività accentuata e di difficile controllo. In realtà, sebbene

---

<sup>13</sup> F. David PEAT, *Op. cit.*, p. 8

<sup>14</sup> John BLACKING, *Com’è musicale l’uomo*, Unicopoli, Milano, 1986

<sup>15</sup> Lev VYGOTSKIJ, *Immaginazione e creatività nell’età infantile*, Editori Riuniti, Roma 2010, pp. 20-21

*“creativity implies vicinity to chaos:*

- *in personal identity*
- *in mental health*
- *in cognitive pathways*
- *in the process of creation itself*<sup>16</sup>

come afferma Schinco caos non significa necessariamente mancanza di ordine, quanto piuttosto un ordine diverso, la cui complessità è di grado tendente all’infinito. Una parte rilevante del processo creativo, che lo differenzia radicalmente dal caos di tipo patologico, consiste proprio nel lavoro di semplificazione di questa complessità grazie all’utilizzo di mezzi appropriati e coerenti con uno scopo. Anche Vygostkij definiva “tormento della creazione” quell’urgenza che, in modo più o meno conscio, ogni individuo prova e con la quale ha il diritto/dovere di confrontarsi e scegliere come indirizzare l’impulso, cosicché lo slancio si trasformi davvero in atto creativo.

Ciò che è molto evidente nelle personalità creative di tipo straordinario, in realtà, non è differente da quello che accade, seppure con minore intensità, in ognuno. Da ciò si desume che non è possibile coltivare la creatività senza affrontare anche sentimenti negativi o dolorosi, imparando ad ospitarli dentro se stessi senza immediatamente reprimerli, proiettarli all’esterno, mistificarli attraverso comportamenti non autentici.

*Il desiderio di liquidare l’Incertezza può allora apparirci come la malattia propria della nostra mente, e ogni cammino verso la grande Certezza potrebbe essere solo una gravidanza isterica*

afferma Morin, convinto sostenitore del fatto che l’educazione debba assumersi la responsabilità di affrontare il rischio e l’incertezza. Un viatico possibile risiederebbe nello sviluppo di una mentalità strategica, in grado di progettare itinerari di conoscenza che siano in grado di autoregolarsi di fronte alla possibilità dell’errore, che in questo contesto non riveste più la funzione di un *monstrum* da evitare a tutti i costi, ma piuttosto quello di una possibilità creativa.<sup>17</sup>

Il mondo della creatività è sì ambiguo e misterioso, ma contemporaneamente ricco di potenzialità che attendono solo l’accesso ad un linguaggio per svelarsi. Quello della metafora e dell’immaginazione sembra soddisfare tale esigenza se è vero, come afferma Bruner, che

*l’artista crea dei mondi possibili mediante la trasformazione metaforica del quotidiano e del “dato” convenzionale.*<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Massimo SCHINCO, The creative talent, contributo alla Conferenza internazionale Mind in movement, LabTalento Università di Pavia, 2011, in [http://www.massimoschinco.it/index\\_file/presentations.htm](http://www.massimoschinco.it/index_file/presentations.htm)

<sup>17</sup> Edgar MORIN, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001

<sup>18</sup> Jerome BRUNER, Op. cit., p 62



Le metafore liberano il linguaggio creativo e permettono di sovvertire l'ordine precostituito aprendo le porte alla possibilità di ricercare e costruire mondi nuovi e immaginifici, tramite un quotidiano atto di creazione naturale e alla portata di tutti. Dunque, creatività non vuol dire necessariamente eccezionalità:

*[...] si può dire che l'attribuzione di creatività concerne l'individuo nella sua dimensione quotidiana e non secondo aspetti di assoluta eccezionalità. Tutti siamo creativi benché pochi siano eccezionali.*<sup>19</sup>

In un'ottica educativa la creatività va considerata piuttosto come “*attributo costitutivo di ogni personalità*” che, come tale, fa parte del “*diritto della persona a svolgersi ed attuarsi pienamente.*” (SCURATI in DELFRATI, 1973)

Come sostiene David Peat (PEAT 2000), l'associazione creatività – genio è un facile abbinamento, ma può trarre in inganno con l'illusione della semplificazione: in tale prospettiva il pensiero creativo sarebbe lontano dal coinvolgere ogni essere umano risultando di conseguenza, deprivato delle sue vere e proprie potenzialità educative. Piuttosto, per rendere il pensiero creativo un'autentica risorsa della didattica, è necessario riconoscerne l'“*eccezionale potenzialità*”, la rilevanza per uno sviluppo completo della personalità e dei talenti di ognuno, e fare proprio

*[...] il rifiuto del carattere anormale, isolato ed aristocratico del genio, dal momento che la creatività ha la sua fonte dell'essere dell'uomo nel mondo e non dal suo obiettivo distacco.*<sup>20</sup>

### **Creatività a scuola: un'indicazione possibile?**

Già i Programmi per la Scuola Primaria del 1985 indicavano “*la creatività come potenziale educativo*” sottolineandone due aspetti: la necessità che le funzioni motorie, cognitive ed affettive operino progressivamente ed in modo sinergico, e l'indicazione a non ridurre la creatività alle sole attività espressive, al fine di coglierne il potere produttivo nell'ambito delle conoscenze in via di elaborazione nei processi di ricerca. Attenzione alla creatività intesa dunque come promozione della consapevolezza di sé e delle proprie risorse, nonché del pensiero critico e dell'autonomia di giudizio.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Cesare SCURATI, *Problemi di fondo*, in C. DELFRATI (a cura di), *Didattica musicale e creatività*, cit., p.15

<sup>20</sup> Giovanni GENOVESI, *Alcune considerazioni sulla creatività*, in Carlo DELFRATI (a cura di), *Op. cit.*, p. 17

<sup>21</sup> D.P.R. 12 febbraio 1985, n 104, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*, Premessa Generale, II parte

La medesima impostazione è mantenuta nelle vigenti Indicazioni Nazionali<sup>22</sup> ove, in riferimento alle otto competenze chiave contenute nella Raccomandazione del Parlamento Europeo del dicembre 2006, si ribadisce la necessità di sviluppare *il senso di iniziativa e l'imprenditorialità, [che] concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi.*

Dovrebbe essere dunque fuori discussione che l'educazione, gli insegnanti e la scuola abbiano un ruolo chiave nello sviluppo del pensiero creativo, eppure si discute ancora dell'importanza della creatività nell'educazione, e in particolare nelle attività di didattica musicale, così come dell'effettiva possibilità di stimolarla tramite opportune unità di apprendimento (Paynter 1996). Addirittura molti

*pensano che coltivare la creatività in educazione sia un obiettivo irraggiungibile e pretenzioso (poiché essi la considerano appannaggio di poche straordinarie intelligenze) oltre che un invito aperto alla sregolatezza, alla libertà improduttiva e a un peggioramento degli standard.*<sup>23</sup>

E basta osservare la scuola di oggi per constatare che l'auspicio, ormai datato, di Scurati ancora risulta poco ascoltato:

*non pare che la scuola costituisca l'ambiente migliore di sviluppo del potenziale creativo. Nella scuola il peso dei condizionamenti negativi a questo proposito di rivela indubbiamente elevato (forti attese formali, richieste di rendimento standardizzato, programmi rigidi, peso della tradizione). Lo sviluppo della creatività in condizioni scolastiche richiede forti innovazioni nella struttura dell'istituzione.*<sup>24</sup>

Sebbene la creatività in quanto tale non possa essere insegnata (PEAT 2000), ciò non impedisce la possibilità di stimolarla, esercitarla, favorirne lo sviluppo educando la mente allo sviluppo di questo tipo di pensiero:

*[...] creativity awaits the prepared mind.*<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> D.M.16 novembre 2012, n.254, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*

<sup>23</sup> John PAYNTER, *Suono e struttura. Creatività e composizione musicale nei percorsi educativi*, EDT, Torino 1996, p. 24

<sup>24</sup> Cesare SCURATI, *Op. cit.*, p.15

<sup>25</sup> Margaret S. BARRETT, *Op. cit.*, p. 51

In questo contesto appare evidente come il sostegno degli insegnanti e di una istituzione scolastica attenta possano fare la differenza nel sostenere e strutturare il pensiero creativo in chi già sa esprimere queste capacità, così come nello sviluppare questa potenzialità in chi la presenta come caratteristica meno evidente.

Se approcciata in modo dinamico e creativo, specie attraverso un approccio che contempli la cooperazione, l'attività didattica creativa è solitamente bene accolta dai bambini, molto più interessati ad esprimersi e ad assumere un ruolo attivo, piuttosto che sottostare ad un apprendimento esclusivamente eterodiretto, i cui fini, contenuti e modalità di svolgimento delle attività sono rigidi e imposti dall'esterno. Non solo, coinvolgere gli allievi in modo attivo nella definizione dell'attività li rende maggiormente competenti e consapevoli del percorso didattico. Come sostiene Barrett

*è molto importante che gli allievi sentano che il percorso che stanno realizzando si muove all'interno di una "cornice" che sono in grado di padroneggiare [...]*<sup>26</sup>

Ma cosa vuol dire educare alla creatività? Nella definizione di alcuni criteri operativi possono esser d'aiuto le riflessioni sulla natura del pensiero creativo sintetizzate in precedenza. Un buon punto di partenza risulta il costante stimolo alla curiosità dell'alunno, intesa come ricerca di soluzioni nuove, condivise tramite il confronto e la riflessione collettiva.

*Per convogliare la curiosità verso più importanti occupazioni intellettuali, è precisamente necessario che vi sia un passaggio dalla forma passiva, recettiva, episodica della curiosità ad una forma attiva e continuativa*<sup>27</sup>

in cui si manifesta il processo di "creazione".

*Far leva sulla creatività significa soprattutto una diversa impostazione del rapporto educativo perché rappresenta un rovesciamento del problema della conoscenza non intesa come un dato da cui partire ma un "problema" cui giungere e via via evolversi [...]*<sup>28</sup>

Ciò significa considerare il sapere come un patrimonio comune non statico, bensì in divenire e in continua trasformazione. In questo processo di arricchimento i bambini da un semplice ruolo di discenti assumono quello di co-costruttori delle proprie conoscenze e di quelle altrui, in un continuo contesto di scambio reciproco tra docente, classe e singoli individui.

Questo modo di operare raggiunge al tempo stesso un secondo, importantissimo obiettivo: l'attivazione delle competenze metacognitive del bambino attraverso la conquista delle abilità necessarie, la consapevolezza ed il controllo dei processi, la costante riflessione sulle caratteristiche

---

<sup>26</sup> John PAYNTER, *Op. cit.*, p. 32

<sup>27</sup> Jerome S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando Editore, Roma 1967, p. 182

<sup>28</sup> Cesare SCURATI, *op. cit.*, p. 19

del materiale, del compito e della situazione, al fine di selezionare, attuare e valutare la miglior strategia.

Ma quale deve essere il ruolo del docente in questo contesto?

Che l'insegnante debba avere attivamente un ruolo di guida nell'attività di produzione creativa lo scrive, con enfasi, Maurizio Della Casa:

*[...] conviene [...] sgombrare il terreno da facili equivoci. Anzitutto, quello che la creatività [...] coincida con l'immediatezza, con la spontaneità, con una verginale intuizione, e che il compito di uno stimolatore della creatività, quale dovrebbe essere l'insegnante, non debba consistere in altro che in una compiaciuta e trepida contemplazione di come si vadano sviluppando e liberamente espandendo le irresistibili, native e incondizionate forze produttive dell'alunno.<sup>29</sup>*

In modo non dissimile da qualsiasi altra prassi didattica, quindi, anche l'attività creativa implica una attenta fase di progettazione dell'attività e la costante presenza dell'insegnante, il quale

*[deve] saper anticipare le indicazioni necessarie [...], ma nello stesso tempo deve essere disponibile a lasciare spazio agli imprevisti ed è molto importante saper prevedere [...] cosa potrebbe accadere. Ciò significa che è necessario essere attivi, creare ed eseguire musica in prima persona e coltivare un insegnamento innovativo e ricco di inventiva.<sup>30</sup>*

Questa considerazione, in particolare, probabilmente scoraggia molti insegnanti, nonostante l'abbondante letteratura e la ricchezza di esempi pratici sul tema, inducendoli a tralasciare - in campo musicale - attività pratiche di invenzione, privilegiando piuttosto l'esclusiva trasmissione di conoscenze o la proposta di attività considerate meno "rischiose." Ricordiamo, d'altra parte, come proprio la capacità di accettare il rischio rappresenti una delle costituenti del pensiero creativo e che la sua assunzione, così come la responsabilità dell'intero processo creativo e del prodotto che ne consegue, coinvolge tutti gli attori implicati nell'attività, docente e alunni, in un rapporto di interdipendenza e proficua collaborazione (RENATI, GUALDI, ZANETTI).

In un contesto creativo, quindi, l'insegnante non abdica la sua autorità, ma riveste un ruolo certamente più dinamico e flessibile – anche in questo senso più rischioso, perché implica un grado di incertezza maggiore – rispetto alle attività tradizionali. L'attività creativa prevede, inoltre, l'esplorazione e la scoperta di più alternative possibili: il docente deve saper guidare questa ricerca, facilitandone e regolandone lo svolgimento (BRUNER 1967). Dunque,

---

<sup>29</sup> Maurizio DELLA CASA, *Strutture linguistiche della musica e creatività*, in DELFRATI (a cura di), Op. cit., p. 69

<sup>30</sup> John PAYNTER, Op. cit., p. 32

*[...] il ruolo dell'insegnante si realizza non solo attraverso una presenza permissiva ed a-valutativa ma anche come presenza operativa, attiva, di sostegno tecnico nel raggiungimento di mete espressive compiutamente realizzate.*<sup>31</sup>

Il ruolo dell'insegnante è cruciale anche sotto un altro aspetto, quello relazionale: una figura di supporto può avere un ruolo determinante nella crescita personale dell'allievo, nell'attivazione della sua motivazione e nel raggiungimento del successo, inteso come piena espressione e sviluppo delle sue potenzialità (RENATI, GUALDI, ZANETTI).

Questo processo si attiva in tutte le attività didattiche e in special modo in quelle di stampo creativo (FELDMAN in STERNBERG 2010); in questa direzione vanno le indicazioni che Gemma<sup>32</sup> riferisce al docente-tutor previsto dall'odierno sistema formativo ma che, a nostro avviso, possono comunque risultare calzanti per tutti i docenti che intendano costruire insieme ad ogni alunno un percorso personalizzato, per aiutarlo a crescere sviluppando al meglio le potenzialità personali. Il profilo delineato comprende quattro funzioni: *allenatore* (coach); *sostenitore* (holder); *consulente* (counsellor); *incoraggiatore* (promoter) che riguardano, nello specifico, l'individuazione e la promozione delle abilità e delle eccellenze di ogni alunno; la modulazione di sostegni, che di volta in volta si rivelano necessari; la consulenza educativa tesa ad "azionare" le potenzialità dell'alunno; la piena valorizzazione del soggetto, attraverso una relazione promozionale ed incoraggiante. Citando ancora David Peat,

*To use it wisely and effectively, we must exercise creativity [...].*<sup>33</sup>

### **“Inventare fuori dai codici”?**

*Si è affacciata negli anni più recenti una didattica musicale la quale, presa coscienza di questa paralisi della creatività [...] insegue il miraggio di una rottura radicale con il codice ormai inibente (per esempio la tonalità) [...]. Lo slogan è: “inventare fuori dai codici”.*<sup>34</sup>

La tentazione di intendere l'attività didattica creativa come rottura radicale di tutti i codici, le strutture e gli schemi consolidati, nel campo della composizione musicale ha avuto buon gioco in riferimento alle varie esperienze compositive del '900 che hanno condotto al superamento della tonalità, all'emancipazione del rumore, alla musica concreta, alla ricerca di un'estetica diversa (spesso slegata dalla percezione acustica, fino allora centrale nell'estetica musicale), invogliando a

---

<sup>31</sup> Cesare SCURATI, *Op. cit.*, p.16

<sup>32</sup> Chiara GEMMA, *Il coordinatore-tutor*, La Scuola, Brescia, 2004, pp. 67-81

<sup>33</sup> F. David PEAT, *Op. cit.*, p. 21

<sup>34</sup> Carlo DELFRATI, *Orientamenti di pedagogia musicale*, Ricordi, Milano 1989, p. 18

trasporre queste sperimentazioni nella didattica – anche per una loro presunta maggiore facilità di gestione – con il rischio di abolire, oltre a tutte le regole, anche tutti i valori del processo e del prodotto creativo. In un ambito nel quale non c'è più alcuna regola, infatti, niente ha più valore in sé e tutto diventa relativo, risultato a nostro avviso piuttosto rischioso in un contesto didattico. A questa considerazione segue, conseguentemente, la difficile questione della valutazione di prodotti e processi. Nell'ambito creativo dell'espressione di sé

*ogni soluzione del ragazzo ha [invece] un suo valore, non è contestabile sulla base di un codice precostituito, ma è semmai da valutare in base alla coerenza con il sistema personale che il ragazzo si va strutturando.*<sup>35</sup>

Questo non significa abolire schemi e strutture, quanto piuttosto costruire un “sistema personale” che sia, contemporaneamente, comunicabile agli altri:

*Un musicista, come un poeta o un pittore, è inimmaginabile al di fuori della rete di codici e di valori della cultura del suo tempo; codici e valori che sono presenti nella sua opera anche quando essa si propone di violarli, in quanto essi sono supposti – in absentia – come termine di riferimento e confronto.*<sup>36</sup>

Per dirla con Campbell & Heller<sup>37</sup>, il cui modello si propone di descrivere i processi di comunicazione musicale, è infatti necessario condividere le regole della notazione, insieme alle convenzioni socio-culturali implicite, affinché il messaggio del compositore possa giungere al suo destinatario, l'ascoltatore.

Lungi dall'essere fine a se stessa, l'attività creativa può rivelarsi piuttosto un tramite senza pari per una “presa di consapevolezza delle leggi di funzionamento del codice” (DELFRATI 1989) il quale, per una volta, non è solo osservato, ma sperimentato in modo diretto dall'alunno. L'attività, pur procedendo per tentativi ed errori, porterà alla consapevolezza della necessità di avvalersi di un codice, determinando la scelta di quello più adatto allo scopo.

*Il desiderio di competenza, di realizzare qualcosa di “buono”, di “finito”, è intrinseco nell'alunno, per cui il lasciare troppo prolungatamente all'esperienza casuale e ai tentativi empirici senza intervenire per aiutare nel raggiungimento di forme di espressione compiuta comporta la caduta della motivazione, il senso di impotenza e la frustrazione.*<sup>38</sup>

---

<sup>35</sup> Carlo DELFRATI, *La creatività nel rinnovamento dell'istruzione musicale: un'ipotesi*, in Carlo DELFRATI (a cura di), Op. cit., p. 13

<sup>36</sup> Maurizio DELLA CASA, Op. cit., p. 69

<sup>37</sup> Warren C. CAMPBELL, Jack HELLER *Psychomusicology and psycholinguistics: Parallel paths or separate ways*, *Psychomusicology*, 1 (2), 1981, pp. 3-14, cit. in Michele BIASUTTI, *Psicopedagogia della musica*, CLUEP, Padova, 2003

<sup>38</sup> Cesare SCURATI, Op. cit., p.16

Anche la ricerca di ordine è quindi stimolo alla motivazione, che si manifesta spesso proprio nella necessità di assegnare un'organizzazione ed una struttura ai numerosi stimoli presenti. Si tratta di passare dalla semplice operatività alla ricerca di uno "stadio creativo-cosciente" (VACCARONI in DELFRATI 1973) e consapevole:

*L'uso creativo del linguaggio musicale si identifica e sviluppa con l'emergenza progressiva e con il possesso delle strutture musicali [...]*<sup>39</sup>

Creatività non vuol dire infatti annullare il significato bensì ricercarne e costruirne uno nuovo: come sintetizza bene Delfrati,

*[...] ancora una volta è la motivazione, sono i presupposti vissuti, quelli che vengono a mancare e che le sole buone intenzioni dell'animatore non possono ricostruire: i significati non si creano con alchimie di laboratorio; meno che mai si creano neutralizzando i significanti. Non credo che si possa riattivare l'espressività sostituendo all'inibitorio l'inconsistente, all'imposto lo spontaneistico. Il linguaggio non può porsi senza codice, senza normativa che colleghi in qualche modo l'emittente con il ricevente [...]*<sup>40</sup>

### **Prodotto o processo?**

*A person cannot be creative in the abstract, but only within the rules of some practice or idea system.*<sup>41</sup>

Sebbene almeno in linea teorica si stia cercando di modificare il paradigma, tutto il sistema della nostra istruzione di base risulta ancora saldamente ancorato alla verifica del prodotto, cioè del risultato del processo di apprendimento, che al termine di determinati percorsi deve corrispondere a un certo standard prefissato.

Ci ricorda Bruner che

*Conoscere è un processo, non un prodotto.*<sup>42</sup>

L'attenzione al prodotto anziché al processo è particolarmente scoraggiante quando si tratta di valutare attività artistiche, come appunto quelle di produzione musicale, che per loro natura si sottraggono alla definizione di standard quantitativi in base ai quali valutare i risultati. D'altra parte non bisogna pensare che per questo motivo le attività creative possano sottrarsi ad ogni tipo di valutazione: anzi, proprio in questo ambito, c'è il rischio di andare alla ricerca del contributo

<sup>39</sup> Franco VACCARONI, *Aspetti matetici, strutturali e funzionali*, in Carlo DELFRATI (a cura di), Op. cit., p. 65

<sup>40</sup> Carlo DELFRATI, *Orientamenti di pedagogia musicale*, cit., p. 18

<sup>41</sup> Jeanne NAKAMURA, Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, *Creativity in later life*, 2003, cit. in Margaret S. BARRETT, Op. cit., p. 57

<sup>42</sup> Jerome S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, cit., p. 114

eccezionale, trascurando o sottovalutando molti altri aspetti che coinvolgono l'esplicarsi della creatività in ambito scolastico.

L'attenzione, ancora una volta, va rivolta al particolare contesto in cui si opera, ed al significato che la valutazione – sempre formativa – viene ad assumere in esso. Gli obiettivi, così come gli standard valutativi, vanno posti in relazione alla situazione ed allo scopo dell'attività, che nel nostro caso consiste nel sostegno e nello sviluppo del pensiero creativo. Proprio il prodotto creativo musicale, tra l'altro, non appare in una dimensione statica, ma legata al continuo cambiamento ed al fluire del tempo, sintetizzando alla perfezione la natura dinamica del pensiero creativo.

La valutazione, inoltre,

*non dovrebbe esaminare soltanto il prodotto o contenuto dell'apprendimento, ma anche il processo attraverso il quale il bambino riesce, o non riesce, a padroneggiare il materiale, poiché solo in questo modo si può esaminare l'efficacia del metodo pedagogico.<sup>43</sup>*

E in questo senso non solo si rivolge a prodotto e processo dell'attività didattica, ma diventa strumento di valutazione dell'approccio pedagogico stesso, fornendo un continuo e prezioso *feedback* per la prosecuzione dell'attività e la progettazione di nuove unità di apprendimento.

Il momento della valutazione, infine, non spetta solo al docente, ma può diventare un momento importantissimo di riflessione e confronto con i discenti, la cui autovalutazione rappresenta un'occasione metacognitiva ancor troppo spesso disattesa.

In conclusione, pur riconoscendo la necessità di giungere ad risultato concreto al termine dell'attività, in modo da fornire ai bambini una prova “tangibile” del loro sforzo ed alimentarne la motivazione, è altrettanto fondamentale che tale risultato venga valutato secondo standard qualitativi definiti in relazione al contesto. Infine, ma forse soprattutto, va ribadita un'attenzione costante al processo creativo che ha condotto a quel risultato, per accrescerne la consapevolezza e la maggior applicazione possibile.

## **Conclusioni**

Abbiamo ritenuto inizialmente utile, per parlare della creatività come fine e, al contempo, strategia operativa all'interno della didattica, tentare di darne una definizione il più possibile fondata e condivisa, superando le ambiguità ed i punti di vista parziali spesso collegati a questo concetto.

---

<sup>43</sup> Jerome S. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*, cit., p. 246



Dall'analisi è emerso che, in effetti, è possibile se non definirne un vero e proprio paradigma, quanto meno evidenziare una articolata serie di caratteristiche che contribuiscono allo sviluppo e all'implementazione di questo tipo di pensiero. Andando oltre le componenti "misurabili" di stampo cognitivista come il pensiero divergente e il *problem solving*, che rivestono comunque un notevole ruolo, emergono altre caratteristiche – nessuna di queste di per sé eccezionale – la cui compresenza o capacità di attivazione contemporanea risulta meno frequente.

Creatività non è infatti solo la capacità di inventare o rinnovare il contesto con oggetti nuovi o preesistenti, riorganizzati in modo originale, ma anche quella di accettare la possibilità dell'esistenza di più soluzioni; di accettare il rischio; di saper attendere o rinunciare; di rompere gli schemi e le abitudini.

In tutto questo emerge con evidenza, oltre alle caratteristiche più strettamente legate alla sfera cognitiva (capacità di analisi; pensiero gerarchico e associativo; pensiero logico-razionale; metacognizione...), il peso di altri elementi propri dell'affettività e di una dimensione narrativa: il linguaggio metaforico; la gestione di difficili componenti emozionali; la resilienza.

Il pensiero creativo è risultato essere un processo solo in parte intenzionale, ma con forti elementi di inconsapevolezza: gli studi sottolineano l'importanza degli stati di *rêverie* che permettono di uscire dagli schemi usuali di pensiero e inventare ordini nuovi attraverso il caos. Pertanto, più che di creatività, pare utile parlare di "pensiero creativo", sottolineando gli aspetti multidimensionali e processuali che vi sottendono ed evidenziandone la sua natura di attitudine educabile, anche in contesti operativi tutt'altro che eccezionali.

Infine il pensiero creativo, appartenendo più di quanto si pensi della dimensione immaginativa e narrativa quotidiana, mostra un'innata componente di necessità, una "urgenza" di creazione tipicamente umana, una potenzialità che risulta utile imparare a conoscere, gestire ed indirizzare in modo proficuo.

Il pensiero creativo aiuta a superare la innaturale frammentazione di saperi ed esperienze; sospende ordini precostituiti e ne genera di inediti; è connaturato alla persona umana, ma va esercitato attraverso un'opportuna motivazione. Tuttavia, al tempo stesso, induce ad abbandonare il *logos* per affrontare il *caos*; espone al rischio ed all'ambiguità; ed attiva processi emozionali complessi. Questo il suo fascino ed il suo potenziale in ambito educativo, come ricorda Paynter:

*La creatività dovrebbe [...] costituire il cuore di tutte le attività del curricolo relative all'area socio-affettiva, poiché essa riguarda l'immaginazione, la creazione e l'invenzione, e anche l'interpretazione e l'imitazione personale. Il pensiero creativo richiede una capacità di esprimere preferenze e prendere decisioni più ampia di quanto non accada nelle altre forme del pensiero ed è*

soprattutto “un modo per giungere alla conoscenza” attraverso un uso autonomo e innovativo delle idee e dei mezzi espressivi.<sup>44</sup>

Vedremo nel prossimo intervento in che modo le attività musicali nella scuola primaria, specie la composizione, possano sostenere i discenti nella conquista di tutto ciò.

### **Bibliografia e sitografia**

- ALONSO-FERNANDEZ F., *Il talento creativo, Tratti e caratteristiche del genio*, Dedalo, Bari, 2001
- BLACKING J., *Com'è musicale l'uomo*, Unicopoli, Milano, 1986
- BRUNER J.S., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1993
- BRUNER J.S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando Editore, Roma, 1967
- DELFRATI C., (a cura di), *Didattica musicale e creatività*, Atti del convegno, Conservatorio di musica di Parma 15-19 dicembre 1973
- DELFRATI C., *Orientamenti di pedagogia musicale*, Ricordi, Milano, 1989
- GEMMA C., *Il coordinatore-tutor*, La Scuola, Brescia, 2004
- MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, 2001
- ODENA O., (a cura di), *Musical creativity: insights from music education research*, Ashgate, Farnham, 2012
- PAYNTER J., *Suono e struttura. Creatività e composizione musicale nei percorsi educativi*, EDT, Torino, 1996
- PEAT F. D., *The blackwinged night, Creativity in nature and mind*, Perseus Publishing, New York, 2000
- SCHINCO M., *The creative talent*, contributo alla Conferenza internazionale Mind in movement, LabTalento, Università di Pavia, 2011, in [http :// www.massimoschinco.it /index\\_ file/ presentations .htm](http://www.massimoschinco.it/index_file/presentations.htm)
- STERNBERG R.J., (a cura di), *Handbook of creativity*, Cambridge University Press, 2010
- VYGOTSKIJ L., *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma, 2010

---

44 John PAYNTER, Op. cit., p. 8