

LA COMPOSIZIONE MUSICALE NELLA SCUOLA PRIMARIA

Strategie di sviluppo del pensiero creativo – Seconda parte

Piera Bagnus¹, Sara Schinco²

Per ben sapere la musica, non basta eseguirla, occorre comporla, e l'una cosa deve andare insieme all'altra, senza di che non la si sa mai bene.³
(Rousseau)

Il pensiero creativo in musica può essere messo in atto in molti modi e contesti differenti: oltre al più immediato rimando alla figura del compositore, non va infatti dimenticato che anche l'esecutore di un brano non si limita a riprodurre le note scritte ma, nel farlo, per quanto strettamente si attenga alle indicazioni del compositore e alle prassi esecutive dell'epoca, aggiunge un suo apporto personale, ed è per questo che lo denominiamo, piuttosto, interprete. Lo stesso ascolto e, in generale, la fruizione musicale (NATTIEZ, 1989; STEFANI, 1977, 1979, 2000) non sono atti passivi, bensì implicano la messa in gioco della capacità di istituire correlazioni tra i suoni, la cultura e la propria personale esperienza partecipando, di fatto, alla stessa creazione artistica. Persino la mera percezione acustica, dal punto di vista cognitivo, risulta essere un fatto intenzionale (PEAT, 2000).

Sebbene la stessa definizione di composizione nel Dizionario Enciclopedico Universale della Musica e dei Musicisti evidenzia come “*oltre a designare il processo operativo [...] il termine composizione è anche adoperato per indicare l'oggetto che ne rappresenta il risultato finale: l'opera individuata nella sua compiutezza*”⁴, la creatività insita nelle molteplici espressioni dell'esperienza musicale fa sì che la composizione, per sua natura, non sia mai un prodotto “finito”, in quanto su di essa intervengono attivamente anche le successive fasi di esecuzione e di fruizione/ascolto: l'opera musicale, infatti, non si esplica e non vive se non nell'inesauribile dinamismo del processo creativo.

Nonostante la separazione degli ambiti di competenza musicale tra compositori ed interpreti, frutto dell'evoluzione della musica colta occidentale, riteniamo più utile, in ambito didattico, rifiutare tale frammentazione e perseguire l'obiettivo di “fluidificare i ruoli” (BURNARD in ODENA, 2012) ormai codificati, superando le limitazioni che derivano dalla rigida

¹ 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.

² 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

³ Jean Jacques ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation*, Garnier – Flammarion, Paris, 1966 [1772], p.191

⁴ Dizionario Enciclopedico Universale della Musica e dei Musicisti, UTET, Torino, 1983

istituzionalizzazione delle funzioni. Così come la pratica strumentale non dovrebbe avere come unico e precipuo obiettivo quello di formare virtuosi e solisti, quanto piuttosto rivelarsi luogo di sperimentazione, scoperta timbrica, educazione al movimento e all'ascolto, allo stesso modo andrebbe evitata la “riduzione del comporre ad aridi esercizi nei singoli settori morfologici e sintattici della musica [...]” con l'inevitabile corollario del “retorico rimando ad una indefinibile capacità soggettiva, e non si sa dire se questa poi sia di natura percettiva, intuitiva, immaginativa, logica o un miscuglio di tali cose.”⁵ Solo adottando questa prospettiva la pratica compositiva può rivelarsi il luogo per eccellenza dove prendere consapevolezza delle funzioni del linguaggio musicale, in cui apprendere e comprendere forme, strutture, sintassi e prassi musicali storiche, attraverso una sperimentazione pratica. Come sottolinea Delfrati,

*La comprensione della musica, e quindi la partecipazione intelligente all'universo della comunicazione musicale [...] risulterà tanto più autentica se sarà stata verificata in proprio, conosciuta attraverso un lavoro di manipolazione personale.*⁶

Senza volerci addentrare nel merito dello spesso abusato paragone tra musica e linguaggio, possiamo però utilizzare l'analogia con l'apprendimento delle funzioni linguistiche da parte del bambino. Nella sua *Teoria dell'educazione*, Bruner nota come, con l'apprendimento linguistico,

*[...] il bambino non ha acquistato soltanto un modo di dire qualcosa, ma un potente strumento per combinare delle esperienze, che può essere usato come utensile per organizzare i pensieri intorno alla realtà. E' stato notato che le parole invitano di per se stesse a formare dei concetti. Si può dire in modo analogo che la caratteristica combinatoria e produttiva del linguaggio è un invito a smontare i diversi aspetti dell'esperienza e a rimontarli in nuovi modi.*⁷

Come abbiamo visto nel primo contributo, l'attività di “smontare” e “rimontare” insieme pezzi già acquisiti è uno dei sistemi più efficaci non solo per comprenderne la funzione, ma anche per scoprire ordini e strutture nuove, risultando quindi uno degli aspetti fondamentali del pensiero creativo. Il bambino non deve infatti arrivare a conoscere soltanto gli oggetti finiti, ma anche i loro componenti, le loro funzioni, il legame tra di essi e, soprattutto, lo scopo che ne motiva le regole: la

⁵ Marco DE NATALE, *Creatività e linguaggio musicale*, in Carlo DELFRATI (a cura di), *Didattica musicale e creatività*, op. cit., p.47

⁶ Carlo DELFRATI, *Orientamenti di pedagogia musicale*, Ricordi, Milano 1989, p.20

⁷ Jerome S. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967, p. 165

strategia più efficace per arrivare ad una piena comprensione di questi elementi è la scoperta attraverso la messa in pratica, l'applicazione mediante prove ed errori che, sola, conduce alla presa di coscienza necessaria per trasformare uno schema d'azione in un concetto. (PIAGET, 1982)

Un ultimo aspetto su cui focalizzare l'attenzione è, a nostro avviso, l'importanza didattica della dimensione collettiva di tale pratica. "Mettere insieme" non concerne soltanto gli elementi oggetto di composizione, ma anche il contesto relazionale e di co-costruzione dei significati, tanto nella valutazione della coerenza delle strategie utilizzate, quanto rispetto alla fruizione del prodotto finito, trovando un equilibrio tra prodotto e processo in una relazione tra pari, dinamica ed altamente significativa.

La composizione come attività di gruppo

Il nostro modo di pensare si incontra con quello degli altri quando – eseguendo, ascoltando e comprendendo musiche diverse - condividiamo la nostra creatività con il risultato della altrui capacità inventiva.⁸

Le attività musicali accademiche raramente prendono in esame il gruppo come contesto di apprendimento, a parte le esercitazioni orchestrali o corali e le lezioni – tuttavia rigorosamente frontali – di materie complementari quali storia della musica o complementi di armonia, che raramente si traducono in occasioni di confronto che davvero coinvolgano il gruppo. Anche lo studio dello strumento è assolutamente individuale, sebbene negli ultimi tempi si stia adottando, da parte di alcuni illuminati docenti, la strategia della lezione collettiva, a piccoli gruppi, specie nella fase iniziale di approccio allo strumento.

In ambito propedeutico, fortunatamente, il contesto del gruppo è maggiormente comune, se non altro per le necessità organizzative ed economiche che impongono una didattica collettiva, specie scolastica, di cui tuttavia non sempre vengono valorizzate appieno le potenzialità.

In questo terreno si è mossa la nostra indagine sulla possibilità ed utilità di proporre un'attività come quella della composizione musicale al gruppo, anziché ai singoli discenti, con l'obiettivo di permettere loro un viaggio attraverso le molteplici dimensioni dell'esperienza musicale, gestendo un processo articolato e complesso in cui coinvolgere e riorganizzare, condividendole, le proprie competenze.

Anche quando la creazione è del tutto individuale, infatti, il soggetto lavora sempre utilizzando un "corpus organizzato di conoscenze" (FELDMAN in STERNBERG, 2010 p. 182),

⁸ John PAYNTER, *Suono e struttura. Creatività e composizione musicale nei percorsi educativi*, EDT, Torino 1996, p. 26

ossia mai in assoluto isolamento, bensì in continua collaborazione e confronto con il contesto⁹. Niente di meglio, quindi, che far sperimentare questa interazione ai discenti mettendoli di fronte alla necessità di negoziare e cooperare all'interno di un gruppo, per ottenere dei risultati espressivi, appoggiandosi a quella che Bruner chiama “motivazione della reciprocità”, la quale

*[...] si ricollega al profondo bisogno umano di rispondere agli altri e di cooperare con essi in vista di un obiettivo comune.*¹⁰

Il lavoro compositivo musicale in gruppo richiede di cercare e trovare insieme, per poi applicarle, delle regole valide a livello collettivo e per ogni singolo componente del gruppo; porta a definire un obiettivo comune e motiva all'ottenimento di un risultato concreto e verificabile, rendendo effettivamente produttiva l'esperienza. Non solo: produrre in gruppo permette anche la continua ed immediata verifica di quanto composto, tramite l'esecuzione.

Essere coinvolti in un processo creativo collettivo innesca inoltre importanti processi empatici (BURNARD in ODENA, 2012) che coinvolgono sia il processo di creazione, sia l'atteggiamento nei confronti del prodotto: questo è dimostrato in particolare da un recente studio di Robert Faulkner (riportato in CORBACCHINI, 2013) che ha visto coinvolti 33 studenti di età compresa tra i 9 e i 14 anni di una scuola rurale dell'Islanda, all'avanguardia nelle attività di tipo compositivo. Gli studenti sono stati intervistati al fine di valutare i diversi aspetti dell'efficacia (*effectiveness*) dell'attività: sebbene pochi di loro abbiano individuato nello sviluppo delle abilità inter- ed intrapersonali il punto di forza del lavoro compositivo, dai questionari compilati emerge che l'invenzione individuale è un “*elemento essenziale per i progressi del lavoro collettivo*”, a cui si ricollega anche l'approvazione del gruppo che determina, quindi, un'effettiva crescita individuale; il gruppo genera inoltre “*una maggiore e migliore varietà di idee musicali*”, fungendo da strumento di controllo della qualità e condivisione delle idee.¹¹ Utile può risultare il riferimento al concetto di *sensemaking*¹² (WEICK, 1995), l'insieme di quei processi cognitivi che consentono di conferire senso all'esperienza mediante la creazione di mappe, costruzioni di senso che si sviluppano a livello individuale, intersoggettivo e collettivo e che, in ultima analisi, coincidono con l'organizzazione stessa del gruppo.

Le attività collettive permettono inoltre al discente di rivestire più ruoli contemporaneamente: non solo quello asimmetrico di allievo nei confronti dell'insegnante, ma

⁹ Cfr . Piera BAGNUS, Sara SCHINCO, *La composizione musicale nella scuola primaria. Strategie di sviluppo del pensiero creativo – Prima parte*, p.7, in Musicheria.net

¹⁰ Jerome S. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*, op. cit., p. 192

¹¹ Lara CORBACCHINI, *Comporre a scuola: la parola agli studenti*, in Musica Domani, 166, 2013, p.18

¹² Karl E. WEICK, *Sensemaking in organizations*, Thousand Oaks, Sage, CA, 1995

anche quello simmetrico di *unus inter pares*, con i quali sperimentare forme di cooperazione e reciprocità e, talvolta, quello di *tutor* nei confronti di altri compagni. Il ruolo di ogni individuo, infatti, si modifica e si sviluppa in relazione al contesto e agli altri:

*[...] the process occurs through mutuality, interaction and exchange between actors within wider circle of community and creativity and is seen as an ongoing accomplishment of that process.*¹³

In questo quadro, il ruolo del docente risulta fondamentale per l'impostazione e la guida di un efficace lavoro collettivo: egli deve essere in grado di progettare e gestire le attività in modo tale che il gruppo sviluppi dinamiche buone e di cooperazione prevenendo, nel contempo, il manifestarsi di dinamiche competitive o di prevaricazione (PAYNTER, 1996) che possono rivelarsi frustranti dal punto di vista degli allievi e distruttive in vista del risultato finale. Risulta fondamentale una valutazione preventiva dell'organizzazione del gruppo, della suddivisione dei compiti, della definizione degli obiettivi e della modalità di lavoro, ad esempio dividendo i bambini in sottogruppi a seconda delle particolari inclinazioni di ognuno e delle esigenze espressive individuate.

Questa organizzazione del lavoro richiama molto da vicino le impostazioni del *cooperative learning*, approccio didattico il cui elemento fondamentale è caratterizzato dagli allievi organizzati in gruppi, risorsa essenziale del processo di apprendimento grazie alla loro interdipendenza positiva ed alla reciprocità di interazioni. In quest'impostazione risultano molto importanti alcuni compiti della funzione docente: la programmazione del lavoro; la composizione efficiente dei gruppi di lavoro; il monitoraggio e l'incoraggiamento rispetto alle mansioni affidate; l'insegnamento delle competenze sociali; la valutazione del lavoro svolto in gruppo e dell'apprendimento di ogni singolo alunno.

Anche i più recenti studi sulla creatività di gruppo¹⁴ (PIROLA-MERLO e MANN, 2004; TAGGAR, 2002; KING e ANDERSON, 1990) segnalano, tra i comportamenti utili, l'attenzione alla manifestazione di idee, bisogni e punti di vista diversi; il sostegno alla fiducia interpersonale ed alla motivazione; la consuetudine a fornire sempre un feedback alle osservazioni o alle proposte avanzate; un attento e continuo coordinamento dei diversi contributi; lo stimolo a porsi obiettivi

¹³ Pamela BURNARD, *Rethinking "musical creativity" and the notion of multiple creativities in music*, in Oscar ODENA (a cura di), *Musical creativity: insights from music education research*, Ashgate, Farnham, 2012, p. 15

¹⁴ Andrew PIROLA-MERLO, Leon MANN, *The relationship between individual creativity and team creativity: aggregating across people and time*, *Journal of Organizational Behavior*, Vol 25, 2004, pp. 235-257; Nigel KING, Neil ANDERSON, *Innovation and creativity in working groups*, in Michael A. WEST, James L. FARR, (a cura di) *Innovation and creativity at work: Psychological and organizational strategies*, Wiley, Chichester, 1990, pp. 81-100

sempre più sfidanti¹⁵ (TAGGAR, 2002). E, per citare Morin, si dovrebbero insegnare “*principi di strategia che permettano di affrontare i rischi, l’inatteso e l’incerto e di modificarne l’evoluzione grazie alle informazioni acquisite nel corso dell’azione. Bisogna apprendere a navigare in un oceano d’incertezze attraverso arcipelaghi di certezza.*”¹⁶

La composizione: scrivere o descrivere?

Rispetto agli studi accademici finalizzati all’apprendimento di uno specifico strumento, nella didattica musicale di base si adotta, in genere, una prospettiva più flessibile rispetto al ruolo della letto-scrittura. Nelle prime esperienze con la musica, la lettura è anticipata da un approccio di tipo esplorativo in cui il bambino viene invitato all’analisi acustica dell’ambiente - tramite, ad esempio, il riconoscimento/analisi dei suoni che lo circondano - all’ascolto attivo, insieme ad una fase produttiva di produzione e riproduzione informale dei suoni, ricorrendo ad esperienze di *body percussion*, esplorazione vocale e musica concreta. Tuttavia, da questa prima fase basata sulla percezione, si passa molto spesso direttamente alla esclusiva esecuzione di musica già data, sia strumentale che vocale, scritta da altri ed insegnata ai bambini tramite imitazione o ricorrendo a forme di notazione (in)formale quasi mai, in ogni caso, inventate dai bambini stessi.

D’altra parte non sarebbe neppure auspicabile trascendere il passaggio della letto-scrittura ed impostare un percorso didattico di propedeutica musicale - comprendente attività di composizione - che non faccia uso di forme notazionali. Quello che è auspicabile, piuttosto, è un ribaltamento del ruolo della scrittura: da punto di partenza per creare e decodificare il suono, a mezzo di analisi e riflessione sul suono attraverso la sua codificazione e, solo infine, approdo per fissarlo e conservarlo.

Il problema della scrittura ha infatti a che vedere con la creazione di una rappresentazione interna del suono, in coerenza con le differenti modalità di rappresentazione che Bruner (1967) definì operativa (avviene attraverso le azioni), iconica (attraverso immagini e simboli concreti) e simbolica (attraverso un codice di convenzione astratta).

Appoggiandoci nuovamente all’analogia con il linguaggio verbale, possiamo far nostra la riflessione di Piaget sulla indispensabile funzione organizzativa, semantica e sociale che riveste la scrittura, mezzo atto a superare i confini dell’ambito percettivo e sensomotorio e, in conseguenza, del tempo presente e dello spazio prossimo (PIAGET, 1967)

¹⁵ Simon TAGGAR, *Individual Creativity and Group Ability to Utilize Individual Creative Resources: A Multilevel Model*, Academy of Management Journal, Vol. 45, No. 2, 2002, pp. 315-330.

¹⁶ Edgar MORIN, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Cortina, Milano, 2001, p.14

[...] senza il sistema d'espressione simbolica che costituisce il linguaggio, le operazioni restano allo stato di azioni successive, senza integrarsi mai in sistemi simultanei o che comprendono simultaneamente un insieme di trasformazioni solidali. Senza il linguaggio, d'altra parte, le operazioni resterebbero individuali e non conoscerebbero quindi quell'organizzazione che risulta dallo scambio interindividuale e dalla cooperazione. Il linguaggio è quindi indispensabile all'elaborazione del pensiero sia per la condensazione simbolica sia per l'organizzazione di natura sociale.¹⁷

Ma perché puntare all'invenzione di un nuovo sistema di scrittura anziché utilizzare quello già codificato dalla nostra tradizione occidentale, o rifarsi ad un sistema informale fra quelli proposti dai diversi metodi didattici? Ci sono diversi motivi al riguardo. Innanzitutto, il sistema di notazione tradizionale è piuttosto complesso e richiede una lunga pratica per poter essere assimilato ed utilizzato attivamente; inoltre spesso non si rivela adatto al tipo di rappresentazione che cerchiamo nei nostri contesti didattici. Se un codice grafico non è altro che un sistema di convenzioni adatto allo scopo per cui è stato creato, e nel contesto in cui è stato inventato, nel momento in cui cerchiamo di decontestualizzarlo questo perde la sua efficacia, rivelandosi se non forzato, quanto meno inadatto. A nostro avviso, quindi, un sistema di notazione informale è il migliore per lo scopo che ci prefiggiamo, soprattutto se inventato *ad hoc* dal gruppo che poi lo dovrà utilizzare. Guidare i bambini nell'invenzione di propri simboli grafici di notazione permette inoltre di mostrar loro

[...] la convenzionalità (e quindi il valore relativo) di ogni sistema di notazione, anche quello classico; la scoperta personale dei parametri del suono; fino all'intelligenza di tutti i fatti grafici della tradizione [...]¹⁸

Se in una prima fase, nella ricerca del simbolo, il gruppo procederà per tentativi ed errori attraverso la riflessione sulle esperienze dirette compiute, in un secondo momento l'obiettivo sarà quello di condurre i discenti all'interiorizzazione del simbolo stesso - passando dalla percezione del suono alla sua rappresentazione - presupposto ineludibile per compiere operazioni mentali astratte.

¹⁷ Jean PIAGET, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino, 1967, pp. 102-103

¹⁸ Carlo DELFRATI, *La creatività nel rinnovamento dell'istruzione musicale: un'ipotesi*, in Carlo DELFRATI (a cura di), *Didattica musicale e creatività*, op.cit., p. 11

Diversi studi di psicologia della musica in campo compositivo rivelano, infatti, che proprio questo è il primo passo per giungere a definire una metodologia di composizione, superando lo stadio meramente operativo basato sulla percezione, tipico dei principianti. Il compositore professionista è infatti in grado di lavorare a livello astratto elaborando una strategia d'azione – ideando per esempio insiemi, moduli, progressioni, simmetrie – senza più dover procedere per prove ed errori.

Ecco dunque perché riteniamo la composizione non solo un processo di scrittura, ma anche di descrizione del suono, uno strumento per recuperare la funzione originaria del codice di notazione: quella di fornire un mezzo di registrazione ed un tramite per la più approfondita comprensione dell'oggetto musicale, che ne permetta l'elaborazione a livello complesso. A nostro avviso la letto-scrittura dovrebbe quindi permettere di andare *oltre* la percezione, mai contro, superando la funzione limitata e limitante che la notazione musicale è venuta innaturalmente ad assumere nel corso del tempo. Per fare questo riteniamo importante lavorare sulla definizione di codici *ad hoc* insieme ai bambini, condividendo la costruzione collettiva di simboli e significati, magari avvalendosi anche delle nuove tecnologie, così come indicato nei *Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria*.¹⁹

La didattica della composizione

*L'uso creativo del linguaggio musicale può essere concepito solo in una situazione dinamica, progressiva e reversibile. La connotazione dinamica vuole sottolineare che l'uso creativo del linguaggio musicale è – sia per l'alunno sia per l'insegnante - ricerca attiva, impegno e coinvolgimento, sperimentazione di tentativi e soluzioni, continua attività di confronto e valutazione.*²⁰

Risalgono agli anni Venti del Novecento le pionieristiche ricerche di Satis Coleman sulla creatività musicale dei bambini²¹: anticipando non poche riflessioni sullo strumentario, espresse in seguito da Carl Orff, questa didatta americana intendeva promuovere nei piccoli un generale atteggiamento di curiosità e ricerca in ogni ambito di vita: per questo li sostenne con convinzione nell'esplorazione sonora e nella composizione musicale, tanto da utilizzare i motivi composti dai bambini nella sua *Children's Symphony*. Pochi anni dopo, anche gli inglesi Gladys Moorhead e Donald Pond, misero a punto un ricco strumentario da offrire ai bambini affinché, mediante la

¹⁹ *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, allegato al D.M.16 novembre 2012, n.254, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*

²⁰ Franco VACCARONI, *Aspetti matetici, strutturali e funzionali*, in Carlo DELFRATI, *Didattica musicale e creatività*, op.cit., p. 58

²¹ Satis N. COLEMAN, *Creative Music for Children*, G.P. Putnam's Sons, New York, 1922

sperimentazione diretta sul suono, costruissero il loro vocabolario e la loro grammatica, dimostrando con i fatti il superamento dell'ancor troppo vivo pregiudizio secondo cui per usare creativamente un linguaggio è necessario conoscerne prima, astrattamente, la grammatica o, nello specifico musicale, almeno la notazione.

Un significativo passo avanti verso la più recente accezione della composizione musicale ebbe luogo negli anni Settanta ed Ottanta grazie all'impulso dato da nuove correnti, come la musica concreta e il minimalismo, ed ai nuovi mezzi tecnologici che permettevano una maggiore facilità di registrazione e manipolazione delle tracce audio; in questo contesto si situano, ad esempio, le ricerche di Schafer sui suoni dell'ambiente. Queste esperienze si accompagnarono ad una innovativa visione dell'approccio infantile alla musica, inaugurata con le condotte musicali descritte da François Delalande che, com'è noto, ha ripreso e rielaborato il pensiero stadiale piagetiano.

In diretto rimando all'impostazione di Delalande si collocano le esperienze nella scuola dell'infanzia condotte oltralpe da Monique Frapat; in Italia, con Sergio Liberovici, si sono realizzate interessanti esperienze di composizione con/per i bambini, partendo da ricerche su oralità e musica popolare; in Gran Bretagna John Paynter ha realizzato e documentato un amplissimo *corpus* di esperienze laboratoriali che consentono di avventurarsi tra i più svariati materiali musicali, alla ricerca di connessioni con cui strutturare, creativamente, le proprie idee musicali. Dall'analisi delle loro proposte emergono alcune significative riflessioni che qui riportiamo come linee guida per la prosecuzione del discorso:

- l'importanza del riconoscere, nei bambini, capacità espressive e di produzione culturale autonoma, da cui far emergere spunti per l'attività creativa;
- il ruolo fondante della percezione congiunto ad una visione organica e integrata di tutte le dimensioni della prassi musicale: dall'ascolto, alla composizione, all'esecuzione, alla post-produzione (aspetto legato ai nuovi mezzi tecnologici a disposizione);
- il ruolo chiave dell'elaborazione di un sistema di notazione come *mezzo* adeguato e condiviso;
- l'attento e calibrato utilizzo di mezzi tecnologici come supporto al processo creativo;
- il ruolo del docente come "esperto" accompagnatore verso soglie di competenza più elevate e guida durante il processo;
- l'attenta progettazione dell'attività e l'importanza di una adeguata valutazione della stessa;
- l'equilibrio tra processo e prodotto in ogni fase e la condivisione dei risultati.

In tempi più recenti, nel contesto italiano, non possiamo non ricordare le proposte didattiche di Enrico Strobino, rivolte in particolare alla ritmica, alle culture del mondo e alla musica popolare folk; quelle di Daniele Vineis, che suggeriscono di prendere le distanze dalla grafia per addentrarsi

con un approccio ludico ed imitativo tra le pieghe della musica del Novecento; i preziosi suggerimenti mirati alla costruzione di piccole architetture di senso musicale, insieme ai versatili spunti di sonorizzazione drammaturgica proposti da Antonio Giacometti²². Esempi autorevoli che, inoltre, guidano verso la realizzazione di quanto previsto nelle vigenti *Indicazioni Nazionali*²³ al termine della scuola primaria: che l'allievo faccia uso di forme di notazione analogiche o codificate; sia in grado di articolare combinazioni timbriche, ritmiche e melodiche applicando schemi elementari; le esegua con la voce, il corpo e gli strumenti, ivi compresi quelli della tecnologia informatica.

Con maggiori dettagli, le suddette *Indicazioni* specificano come al termine della scuola secondaria di primo grado gli allievi debbano saper utilizzare diversi sistemi di notazione funzionali alla lettura, all'analisi e alla produzione di brani musicali; ideare e realizzare, anche attraverso l'improvvisazione o partecipando a processi di elaborazione collettiva, messaggi musicali e multimediali, nel confronto critico con modelli appartenenti al patrimonio musicale, utilizzando anche sistemi informatici.

Bellum componere: l'esperienza del Summer Camp Lab Talento

Nell'estate 2013, presso il *Pari Center for New Learning* di Pari (GR), abbiamo progettato e condotto un laboratorio di composizione musicale con un gruppo di bambini partecipanti al campo estivo *La mente in movimento: dialoghi tra scienza e arte*, organizzato dal Laboratorio di Ricerca e Intervento sullo sviluppo del Talento, del Potenziale e della Plusdotazione dell'Università di Pavia, e concepito come seminario-laboratorio residenziale della durata di cinque giorni, per bambini ad alto potenziale e famiglie.

Il bambino plusdotato²⁴ si differenzia dai coetanei – e dai bambini definiti “brillanti” - per la rapidità con cui impara, per la quantità e soprattutto la qualità delle sue acquisizioni, delle sue competenze e delle sue *performances* in svariati ambiti. Alcune caratteristiche tipiche sono lo sviluppo precoce del linguaggio, l'alta capacità di astrazione, l'attitudine al *problem solving*, l'elevata motivazione intrinseca, la curiosità nei confronti delle discipline e degli ambiti di suo interesse e l'attitudine intellettuale in senso generale. Queste caratteristiche si accompagnano

²² Per una panoramica su queste proposte operative si rimanda ai seguenti testi: Enrico STROBINO, *Musiche in cantiere. Proposte per il laboratorio musicale*, Franco Angeli, Milano, 2001; Mario PIATTI, Enrico STROBINO, *Grammatica della fantasia musicale. Introduzione all'arte di inventare musiche*, Franco Angeli, Milano 2011; Daniele VINEIS, *Spartito perso. Giochi di animazione con le musica del Novecento*, Franco Angeli, Milano, 2006; Antonio GIACOMETTI, *Linguaggi e forme per inventare*, Rugginenti, Milano, 1999

²³ Cfr. nota 19

²⁴ In letteratura, seppur con difficoltà di definizione non ancora del tutto risolte, vi è tuttavia un certo accordo nel far coincidere la *plusdotazione* ad un Quoziente Intellettivo (QI) pari o superiore a 130, e nel riconoscere un'alta dotazione cognitiva a persone con un QI compreso tra 120 e 129.

tuttavia, spesso, a scarsa capacità di gestione dell'empatia, dell'emotività, della frustrazione, ad un marcato perfezionismo ed a difficoltà di adattamento e relazione con i pari.²⁵ (RENATI, CERUTTI, 2012).

Sebbene vi sia un accordo sull'associazione tra QI e plusdotazione, e pur riconoscendo che molti soggetti dotati di creatività fuori dal comune presentano al contempo un elevato QI, sino ad ora nessuna ricerca ha evidenziato una correlazione determinante e diretta tra QI e creatività ed addirittura alcuni autori ipotizzano che un alto QI possa rivelarsi un fattore di interferenza nello sviluppo e nell'implementazione del pensiero creativo (STERNBERG, 2010).

D'altra parte altre ricerche indicano che il pensiero creativo rappresenta una tra le caratteristiche specifiche del talento: il bambino plusdotato annovera spesso tra le sue peculiarità creatività, immaginazione, insieme a senso dell'umorismo, ampia gamma di interessi e curiosità, fermo restando che come in qualsiasi individuo le caratteristiche personali variano, anche di molto, in base alla personalità, alle inclinazioni di ognuno ed al significativo ruolo giocato dall'ambiente familiare e sociale. Appare evidente come ognuna di queste caratteristiche, in associazione con le altre, possa favorire lo sviluppo di un pensiero "misto"²⁶, in cui si combinano elementi logico-razionali, componenti dell'immaginazione e della fantasia e persino fattori inconsci, elevando la capacità di cogliere e costruire nuove connessioni, scardinare i punti di vista conformisti e abitudinari, ricercare molteplici forme di comunicazione e di espressione, differenti da quelle usuali.

Bisogna inoltre sottolineare che una delle più tipiche caratteristiche dei bambini plusdotati è quella dell'*asincronicità* rispetto al contesto. Se tale qualità, in molte occasioni, crea le circostanze perché si verifichi quella "discrepanza ottimale", la scintilla che attiva la volontà di cambiare il contesto producendo qualcosa di nuovo (FELDMAN in STERNBERG, 2010), nei casi in cui l'asincronicità risulti troppo importante, o l'individuo non sia in grado di gestirla, essa può invece costituire invece un blocco a qualsiasi attività creativa e di espressione di sé. Il rischio è quello dell'*underachievement*, ossia una "discrepanza tra il rendimento scolastico di un bambino e gli indici di capacità", che può condurre sino all'abbandono scolastico o, più spesso, all'insorgenza di problematiche relative ad un disagio socio-relazionale²⁷. Molto spesso, infatti, i bambini plusdotati che si scontrano con la mancanza di stimoli adeguati alle loro attitudini e potenzialità, manifestano incapacità di adattarsi a vincoli e struttura dell'ambiente scolastico (anche a livello di relazione con i pari) e mostrano un altissimo livello di frustrazione.

²⁵ Roberta RENATI, Lorena CERUTTI, *Riconoscere l'alto potenziale: uno studio sulle credenze dei docenti di scuola primaria*, in *Psicologia dell'Educazione*, VI, 3, 2012, pp. 327-341

²⁶ Francisco ALONSO-FERNANDEZ, *Il talento creativo, tratti e caratteristiche del genio*, Dedalo, Bari, 2001

²⁷ Cristina MORRONE, Roberta RENATI, *Dal quoziente intellettuale ai profili degli studenti ad alto potenziale*, in *Psicologia dell'educazione*, VI, 3, 2012

Oltre al potenziale innato, in realtà, gioca un ruolo cruciale la pratica educativa: gli insegnanti dovrebbero esser capaci di riconoscere gli specifici bisogni del bambino plusdotato, far fronte con serenità all'eventuale atteggiamento di sfida, tollerare il non conformismo e compensare i punti vulnerabili supportando il bambino nello sviluppo e nella realizzazione del proprio potenziale, mediante opportune strategie di personalizzazione educativa e didattica.

Nel laboratorio musicale sono stati pertanto individuati sia obiettivi educativi che traguardi disciplinari specifici, da raggiungersi mediante le attività qui sotto riportate.

Obiettivi educativi: sapersi rapportare agli altri con rispetto; porsi in atteggiamento di ascolto; adottare atteggiamenti cooperativi; partecipare alla costruzione collettiva di significati; esplorare e condividere le proprie potenzialità ed i propri intenti espressivi con gli altri; riflettere sulle esperienze vissute, attraverso la mediazione del gruppo.

Obiettivi disciplinari: ascoltare consapevolmente, discriminare e riconoscere gli eventi acustici ed il silenzio di vari ambienti sonori; attribuire un significato agli stimoli uditi e riorganizzarli in una narrazione collettiva; riprodurre le caratteristiche del materiale ascoltato tramite le potenzialità espressive del corpo, degli oggetti, di strumenti musicali; rappresentare i parametri degli eventi sonori facendo ricorso ad un codice analogico di notazione; organizzare il materiale sonoro in nuove sequenze e forme, attribuendogli una funzione espressiva; rappresentare ed eseguire tali composizioni; utilizzare la musica in senso narrativo inventando una trama, elaborando un testo, sonorizzandolo e drammatizzando la vicenda.

Attività: esplorazione dell'ambiente sonoro del borgo di Pari (GR); registrazione, analisi e classificazione degli stimoli sonori; invenzione della vicenda e definizione dello *storyboard*; composizione del testo narrativo; identificazione e rappresentazione del *vocabolario sonoro* di base; individuazione dello strumentario necessario ed eventuale costruzione di strumenti autoprodotti; sonorizzazione della storia tramite la *composizione* degli elementi del vocabolario in sequenze, forme, polifonie e poliritmie, con specifiche dinamiche e funzioni espressive; rappresentazione grafica dei brani mediante la realizzazione di una *partitura*²⁸; elaborazione e realizzazione degli elementi scenografici e coreografici; drammatizzazione; esecuzione completa, videoregistrazione e successiva visione di gruppo con discussione collettiva.

La valutazione ha comportato osservazioni e riflessioni sia sul prodotto (la storia musicale) che sui processi cognitivi e relazionali attivati, mediante *input* metacognitivi e *feedback* raccolti *in itinere* ed al termine del laboratorio. Significativi i risultati sul versante interpersonale per

²⁸ Rispetto ai brani più descrittivi composti per accompagnare le varie scene della vicenda, in cui abbondano elementi onomatopeici e momenti improvvisativi, nella composizione della *Sinfonia iniziale* e della *Marcia trionfale* conclusiva - composte entrambe al termine del laboratorio - sono emerse maggior competenze nell'organizzazione strutturale e formale del materiale sonoro: pattern ritmici più riconoscibili, strutture armoniche meglio definite, procedure imitative, di variazione, aumentazione e diminuzione più chiare.

l'attivazione di inedite dinamiche cooperative e la comparsa di meccanismi spontanei di regolazione ed adattamento al gruppo.

Il tema, *bellum componere*, intendeva infatti proporre la costruzione di una metafora collettiva della competizione e la possibilità di una sua positiva risoluzione, attraverso le vicende di un drago, custode di un mondo fatto di musica, e la guerra a lui mossa da un subdolo ladro di note, armato di un micidiale "aspirasuoni". *Componere* quindi come tentativo di mettere insieme esperienze, individualità, aspirazioni e desideri differenti, affrontando le difficoltà del rapporto tra pari; ma anche *componere* come pacificazione, superamento del conflitto fra talento e fragilità, mondo interno ed esterno, bisogni dei piccoli ed attese dei grandi.

Bibliografia

- Francisco ALONSO-FERNANDEZ, *Il talento creativo, tratti e caratteristiche del genio*, Dedalo, Bari, 2001
- Teresa M. AMABILE, Sigal G. BARSADÉ, Barry M STAW, *Affect and Creativity at Work*, Administrative Science Quarterly, Vol. 50, September 2005, pp. 367-403
- Jerome S. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967
- Pamela BURNARD, *Rethinking "musical creativity" and the notion of multiple creativities in music*, in Oscar ODENA (a cura di), *Musical creativity: insights from music education research*, Ashgate, Farnham 2012
- Lara CORBACCHINI, *Comporre a scuola: la parola agli studenti*, in Musica Domani, 166, 2013, p.18
- Carlo DELFRATI, *Didattica musicale e creatività*, Atti del Convegno, Parma 15-19 dicembre 1973; *Orientamenti di pedagogia musicale*, Ricordi, Milano 1989
- Robert DRAZIN, Mary Ann GLYINN, Robert K. KAZANJIAN, *Multilevel theorizing about creativity in organizations: a sensemaking perspective*, Academy of Management Review, Vol. 24, No. 2, 1999, pp. 286-307
- Antonio GIACOMETTI, *Linguaggi e forme per inventare*, Rugginenti, Milano, 1999
- Andrew B. HARGADON, Beth A. BECHKY, *When Collections of Creatives Become Creative Collectives: A Field Study of Problem Solving at Work*, Organization Science, Vol. 17, No. 4, 2006, pp. 484-500
- Nigel KING, Neil ANDERSON, *Innovation and creativity in working groups*, in Michael A. WEST, James L. FARR, (a cura di), *Innovation and creativity at work: Psychological and organizational strategies*, Wiley, Chichester, 1990, pp. 81-100

- Edgar MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano, 2001
- Cristina MORRONE, Roberta RENATI, *Dal quoziente intellettivo ai profili degli studenti ad alto potenziale*, in *Psicologia dell'educazione*, VI, 3, 2012
- Jean Jacques NATTIEZ, *Musicologia generale e semiologia*, EDT, Torino, 1989
- John PAYNTER, *Suono e struttura. Creatività e composizione musicale nei percorsi educativi*, EDT, Torino 1996; John PAYNTER, Peter ASTON, *Suono e silenzio. Progetti di musica creativa per la scuola*, ERI, Torino, 1980
- David PEAT, *The blackwinged night. Creativity in nature and mind*, Perseus Publishing, New York, 2000
- Jean PIAGET, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino, 1967; *Antologia di scritti*, (a cura di Pietro Tampieri), Il Mulino, Bologna, 1982
- Mario PIATTI, Enrico STROBINO, *Grammatica della fantasia musicale. Introduzione all'arte di inventare musiche*, Franco Angeli, Milano 2011
- Andrew PIROLA-MERLO, Leon MANN, *The relationship between individual creativity and team creativity: aggregating across people and time*, *Journal of Organizational Behavior*, Vol 25, 2004, pp. 235-257
- Roberta RENATI, Lorena CERUTTI, *Riconoscere l'alto potenziale: uno studio sulle credenze dei docenti di scuola primaria*, in *Psicologia dell'Educazione*, VI, 3, 2012, pp. 327-341
- Gino STEFANI, *Insegnare la musica. Proposte di animazione e didattica*, Guaraldi, Firenze, 1977; "L'ascolto musicale", in Gino STEFANI, Johannella TAFURI e Maurizio SPACCAZOCCHI, *Educazione musicale di base*, La Scuola, Brescia, 1979, pp 133-157; *La parola all'ascolto*, Clueb, Bologna, 2000
- Robert STERNBERG, (a cura di), *Handbook of creativity*, Cambridge University Press, 2010
- Enrico STROBINO, *Musiche in cantiere. Proposte per il laboratorio musicale*, Franco Angeli, Milano, 2001
- Simon TAGGAR, *Individual Creativity and Group Ability to Utilize Individual Creative Resources: A Multilevel Model*, *Academy of Management Journal*, Vol. 45, No. 2, 2002, pp. 315-330
- Lev S. VIGOTSKIJ, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma, 2010
- Daniele VINEIS, *Spartito perso. Giochi di animazione con le musica del Novecento*, Franco Angeli, Milano, 2006
- Karl E. WEICK, *Sensemaking in organizations*, Thousand Oaks, Sage, CA, 1995
- Richard W. WOODMAN, John E. SAWYER, Ricky W. GRIFFIN, *Toward a theory of organizational creativity*, *Academy of Management Review*, Vol. 18, No. 2, 1993, pp. 293-321