

# Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico

---

**di Marina Santi**

---

## **Abstract**

*Il tema della creatività nella vita quotidiana è al centro di un discorso pedagogico nato in un contesto musicale e qui ripreso per svilupparne le componenti e implicazioni didattiche. L'improvvisazione, come atto ed esperienza educativa basata sull'estetica dell'imperfezione e sulla creatività nell'istante, viene qui valorizzata come costrutto ontologico e metodologico in grado di far ripensare in modo radicale il senso e i modi di una pedagogia della creatività "diffusa".*

Parole chiave:  
**creatività, musica, improvvisazione, educazione**

*The topic of creativity in everyday life is at the core of a pedagogical discourse proposed by the author in a previous musical context and extend here in its didactical components and implications. Improvisation, as educational action and experience based on aesthetics of imperfection and creativity in the moment, is valorized as ontological and methodological construct, which could contribute to rethink radically the aim and the shapes of a widespread pedagogy of creativity.*

Key words:  
**creativity, music, improvisation, education**

## Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso

Quando si pensa alla creatività ciò che generalmente viene alla mente è l'estro geniale e bizzarro dell'artista o le opere più estemporanee e originali della produttività umana. Nel primo caso la creatività emerge come dotazione rara e soggettiva di alcuni individui; nel secondo caso come caratteristica riconoscibile e duratura impressa nella materia. Eppure la creatività, da sempre vista come cifra demiurgica che fa assurgere l'uomo alla divinità, è una componente umana originaria, diffusa dell'agire quotidiano della gente e nascosta nelle pratiche più comuni delle civiltà. La creatività è una dimensione bio-psico-sociale pervasiva, che guida le risposte adattive della specie umana, ma che ne alimenta anche le spontanee emergenze *exaptive*<sup>1</sup>, quelle che ne hanno segnato le evoluzioni più imprevedute. Cantare è una di queste. Spesso effimera e distribuita, la creatività sopporta ancor oggi il peso di stereotipi culturali sedimentati nel senso comune, che finiscono per comprometterne il potenziale educativo per le generazioni e per sottovalutarne la portata trasformativa nello sviluppo.

A partire da questo riconoscimento e dalla consapevolezza della necessità di riposizionare la presenza della creatività nell'agire umano e nell'educazione dell'umanità, ho voluto rileggere un mio contributo ad un seminario "itinerante" svoltosi qualche tempo fa tra i monti del trentino, la pianura padana e le colline appenniniche. Il ciclo di incontri si chiamava proprio "Creare Bellezza/e"<sup>2</sup> e in esso alcune questioni pedagogiche cruciali avevano trovato uno spazio privilegiato di discussione. Conservo un ricordo "edificante" di quell'esperienza di confronto interdisciplinare e di riflessione "a più voci" (tra cui quella di uno dei curatori di questo numero monografico, Bepi Milan) e mi è sembrato interessante il proposito di ricollocarla in questo nuovo contesto, mettendo in atto quei processi di *interpretazione*, *traduzione* e *ricomposizione* che in quel discorso trattavo come contenuti. Lo scenario culturale in quell'occasione era "mosso" da diverse prospettive disciplinari – quella musicale, quella teologica, quella pedagogica – così come lo era il paesaggio collinare toscano avvolto nei profumi della comunità di Loppiano. Proprio

- 1 Il concetto di exattamento è stato introdotto in Elisabeth S. Vrba e Stephen J. Gould (1982), "Exaptation. A missing term in the science of form", *Paleobiology*, 8(1), 4-15, nonché in S. J. Gould (1991), "Exaptation. A crucial tool for an evolutionary psychology", *Journal of Social Issues*, 47(3), 43-65 e ripreso da Tim Ingold (2001), *Ecologia della cultura*, tr. it. Meltemi, Roma 2004.
- 2 Il Convegno Internazionale "Creare bellezza/e" si è svolto a Padova il 3/4 febbraio 2012 entro un ciclo di incontri di studio promosso dal Conservatorio Bonporti di Trento, l'Università di Padova e l'Istituto Sophia di Loppiano.

tale componente estetica, così pervasiva in quell'esperienza, vorrei riuscire a trasferire in questo scritto che, in fondo, vuol essere esattamente un appello all'“estetizzazione” dell'educazione. Un appello che in questi giorni, in clima di contrasti sulla “Buona Scuola”, mi appare ancor più urgente e che resta un antidoto necessario all'abbruttimento dettato dalle priorità di un'epoca vocata al profitto. In particolare, il discorso di allora mi appare oggi una buona premessa per sviluppare e proporre una lettura *improvvisativa* della relazione educativa nei contesti didattici. Ciò che propongo è dunque una lettura nobile e generativa dell'improvvisazione, così come si manifesta e si produce nel dialogo educativo, che può contribuire a superare una pratica pedagogica e didattica dominata dal monologo trasmissivo, per enfatizzarne, invece, la natura polifonica e performativa.

Anche a Loppiano l'inizio fu l'esplorazione della dimensione creativa e straordinaria della vita ordinaria, così come si manifesta nell'interazione continua tra creature viventi e mondo della vita, tra le persone e il loro ambiente e tra le persone tra loro, in un processo dialogico e improvvisativo generato nella precarietà dell'istante, eppure in grado di trasformare radicalmente il futuro. In quel discorso incrociavo diversi sentieri di ricerca entro un paesaggio pedagogico ispirato da un approccio “estetico” alla didattica dentro una cornice musicologica: il tema dell'*interpretazione* incontrava quello della *traduzione*; i costrutti di *composizione* e *esecuzione* conducevano a quelli di *scrittura* e *lettura*, per poi lasciarsi attraversare dalle idee – cruciali tanto in campo educativo che in quello musicale – di *produzione* e di *ascolto*. Avevo cercato, già lì, di rintracciare in questi costrutti il richiamo al tema centrale di questo contributo, ovvero alla creatività, notando che essa sembra potersi attribuire esclusivamente al primo polo delle diadi sopra enunciate, costituendone invece la tensione dialettica più profonda, contaminandoli tutti.

Interpretare e tradurre, comporre ed eseguire, scrivere e leggere, produrre e ascoltare... Si tratta di nozioni che sfuggono ad una significazione univoca eppure noi tutti le intendiamo e le usiamo entro i nostri ambiti disciplinari ogni qualvolta entriamo nel merito del senso e del valore della comunicazione come spazio fondamentale dell'espressione e dello sviluppo umano. E in fondo, la riflessione e la prassi pedagogica possono in qualche modo essere ricondotte proprio al valore imprescindibile che è dato allo sforzo comunicativo in funzione dell'ottimizzazione della crescita umana. La categoria stessa di “educabilità” può, tutto sommato, essere letta in questa chiave comunicativa.

Scrivono George Steiner in *After Babel* – «ogni modello di comunicazione è al tempo stesso un modello di trans-lazione, di trasferimento verticale o orizzontale di significato». Il che consente di affermare, sempre secondo Steiner, che «un essere umano compie dunque un atto di traduzione, nel pieno senso del termine, quando riceve un messaggio verbale (e più generalmente simbolico aggiungerei io) da qualsiasi altro essere umano» e che dunque sostanzialmente «*la comunicazione umana equivale alla traduzione*» (Steiner, 1975).

Luca Illetterati, dal canto suo, propone invece di considerare la traduzione come la cifra che accompagna il riconoscimento della finitezza umana.

Scrive: “Se si assume seriamente la dimensione intersoggettiva come una dimensione che è connessa alla forma peculiare di finitezza che caratterizza il modo d’essere dell’uomo, la traduzione può essere letta come una sorta di opportunità che solo a quella forma peculiare di finitezza che si manifesta nella modalità dell’apertura – e che per questo è fin dall’inizio immersa nell’intersoggettività – è concessa” (Illetterati, 2005).

Tradurre è, per parte mia, un atto motorio: vuol dire “far attraversare” un significato da un posto ad un altro; è transitare parole, è trasferire concetti, è traslocare immagini mentali; è creare sentieri. Ma è anche opportunità di fare e far fare esperienza del limite e del confine; occasione per riconoscere la limitatezza come condizione dell’apertura di se stessi all’altro, ad altri, all’altrove. Non è un caso, allora, che un pedagogo avezzo alle “specialità” dell’educazione come Andrea Canevaro, riconduca questa relazione comunicativa proprio alle due “logiche del confine e del sentiero” (Canevaro, 2006). Non è un caso che tradurre e educare siano così semanticamente vicini: tra-duco: porto attraverso, al di là, spingo oltre; ex-duco: tiro fuori, faccio uscire e, dunque, traduco.

Anche l’atto di educare è dunque un atto di traduzione. Anche l’educabilità si inceppa e si nutre di tutte le aporie e le tensioni della traducibilità e di tutti i suoi rischi. Anche l’educabilità, come la traducibilità, pongono l’altro come condizione e come premessa di un possibile incontro, di un necessario distanziamento, di un fecondo mescolamento e contaminazione. Ecco la difficoltà di capire una volta per tutte “chi educa chi”, così come di stabilire univocamente “chi traduce chi”. Ecco forse la necessità di lasciare la questione indecidibile, ma non per questo meno interessante da esplorare. Anzi forse proprio per questo capace di generare nuove e diverse prospettive pedagogiche alternative.

Porre l’alterità come base comune della traduzione e dell’educazione comporta il fondare due processi creativi dello sviluppo umano sulla finitezza e sul limite come motori e motivi di comunicazione e di relazione generativa. Vuol dire accumunare i due processi nella *dialogicità* intrinseca della cultura dell’uomo; anzi, più propriamente della donna, che dell’alterità è gravida e produttrice. A questo proposito diventa interessante esplorare anche le zone di confine e sovrapposizione, non sempre riconosciute e riconoscibili, tra il tradurre e il produrre, recuperando il nesso forte che queste pratiche hanno con la generatività e la creazione. Non sorprende dunque se, anche qui, la semantica e l’etimologia ci suggerisce un chiaro legame di famiglia: pro-duco, spingo avanti a me e dunque al di là di me. La mia opera non mi appartiene più, mi supera, va altrove, si dis-locà... di nuovo transita attraverso me e si riproduce ogni volta che viene colta, letta, ascoltata, vista, da un altro. Ecco allora che i confini tra autore – che compone e produce – e traduttore – che interpreta e riproduce – si fanno più labili. Ecco che l’impossibilità di ripetere, leggere, eseguire come atti meccanici si fa avanti e che l’idea della riproduzione come inevitabile atto di ri-elaborazione assume senso. Ecco dunque che, nei processi di pensiero e di apprendimento, la memoria meccanica lascia il posto alla memoria semantica; la prima destinata a svanire, la

seconda a mantenere il nesso tra i nostri pensieri e vissuti per sempre. Ecco che la scrittura, la notazione, il segno, la partitura assomigliano sempre più al primo anello di una traduzione infinita da cui non si esimono il compositore e l'esecutore, entrambi partecipi e coinvolti nella costruzione e de-costruzione di testi da interpretare continuamente e incessantemente entro un divenire che tanto ha a che vedere con quello educativo. Un'ermeneutica che è stata posta, entro le filosofie del '900, come cifra della stessa esistenza umana e che si manifesta come diritto e come dovere di ogni lettore, ascoltatore, spettatore, esecutore di ritentare, sempre e comunque, l'originaria e originale esperienza traduttiva dell'autore. Ecco che la distinzione tra musicista e "musicante" che tanto preoccupa il giovane violinista protagonista del film di Andrej Tarkowsky<sup>3</sup> si fa più labile, e il secondo appellativo da peggiorativo diviene positivo, nel senso proprio di *posto ad agire nel mondo*, messo in moto nel participio presente, senza paura di sporcarsi nell'incontro con la realtà dell'istante. Un po' come accade nel binomio maestro-insegnante, professore-docente... stesso participio presente che dovrebbe mettere in azione la relazione con l'altro e con la cultura nell'esperienza condivisa.

L'educazione, come esperienza di relazione, esce così dalla struttura comunicativa del monologo e asurge alla forma e ai modi del dialogo. Di nuovo un attraversamento, questa volta nella radice greca "dia", *tra*, appunto. Un discorso "tra": una relazione che connette e divide, che separa e raccoglie. Un *logos* che mette in comunicazione ciò che non è lo stesso. Lega le alterità e al contempo le ribadisce e ristabilisce. Un'aporia, quella del dialogo, che pone alla base del processo comunicativo il riconoscimento di una *stranierità*, di una *differenza* (dis-fero) che ci porta altrove e in un altro tempo, che *differisce* l'appagamento della verità e che dunque di nuovo ripropone un bisogno e un desiderio di traduzione. Un dialogo che, nel differire incessantemente l'ultima parola e il silenzio della fine, si esprime e si alimenta della polifonia vitale che ci costituisce, quel "coro di voci", che sta al cuore della coscienza, come sottolineano autori a me cari come Bachtin e Vygotskij.

Dialogare è dunque sempre un tradurre e tradurre è dunque sempre un cercare: di riportare ciò che è fuori di noi alla nostra identità e insieme restituire ad essa l'alterità in modo autentico e per questo mai univoco. Tradurre è dunque *curare*, nel senso dell'"avere cura" dell'altro di heiddegeriana memoria, consentendogli di essere in relazione a noi e in fedeltà a se stesso. Tradurre un'opera è averne cura, dialogando con essa e con la sua origine, ma anche *e-ducandola*, tirandone fuori gli aspetti endogeni, i contenuti sottesi, le "implicature" logiche... e dunque facendola crescere in una comunità che la comprende e la sostiene. In questo senso il significato di un'opera, la sua vita, sta nella storia delle sue interpretazioni creative – come suggerisce il Pareyson proposto dal collega Coda nel suo discorso – così come il significato di ogni segno e ogni parola – ci ricorda Wittgenstein – sta nel suo uso. E – aggiunge subito dopo

3 Il film cui si fa riferimento è "Il rullo compressore e il violino" di Andrej Tarkowsky (1961).

l'ingegnere-filosofo viennese – non lo si comprende usandola una volta sola e in un unico contesto. È l'uso che genera significati generando nuovi usi.

“Usare” le opere per comprenderle e per rigenerarle. Ecco che torna di nuovo il senso più propriamente teoretico dell'essere praticanti, dell'essere “musicanti” per essere musicisti, dell'essere “insegnanti” per essere maestri. Dell'essere artigiani per essere artisti. Della ripetizione che diventa repertorio. Dell'esercizio che diventa esibizione. Dell'inventario che diventa invenzione. Della tecnica che diventa spontaneità. Ma che fa emergere anche l'inesorabilità del suo processo opposto, che riconsegna l'inevitabile “tradimento” implicito in ogni traduzione nelle mani della “tradizione” che lo ha reso possibile.

In questa aporia però non ci perdiamo paralizzati, penalizzati dal paradosso, ma anzi ritroviamo il senso dello sforzo traduttivo che ci costituisce. Tradurre è imitare e insieme ribellarsi al modello. Dialogare con esso per farlo. Avvicinarsi al modello per trasformarlo in stile di vita significa sostanzialmente “copiarlo” e “ricopiarlo” e poi “squadernarlo” (come dice Chiara Lubich evocata da Coda nel suo discorso) per appropriarsene e trasformarlo in vissuto, in esperienza originale, ma comunque sempre ripetibile e condivisibile. Avviene così che l'essere dialogante diventi una vera e propria determinazione del *carattere* umano e “Il carattere – scrive Acheng – è un atto di scrittura. Se ne vedi uno che ti piace, copialo tutti i giorni per sei mesi, senza saltare un giorno. Quando ti sembrerà somigliare all'originale, riscrivilo a memoria, e quando scrivendolo a memoria ti sembrerà somigliare al modello, scrivilo a modo tuo. È in questo che consiste il talento, nel rompere le regole. Se non ne sarai capace, dovrai accontentarti di scrivere caratteri che assomigliano ai modelli” (Acheng, 1996, p. 94). Essere dialogante diventa dunque una questione di *talento*, di capacità di persistere nell'imitazione del modello, dando a tale sforzo un valore etico oltre che didattico. Essere dialogante intenzionalmente entro uno spazio formativo significa trasformare questo spazio in un luogo continuamente salvaguardato e protetto, preparato e coltivato proprio per consentire l'improvviso affiorare di questa esperienza. La fiamma che si accende della lettera settima di Platone che ha ricordato l'amico Luca Moser all'inizio della nostra avventura di pensiero itinerante. Per educare al dialogo occorre saper impersonare e promuovere un modello che, interiorizzato dalla comunità, da ogni persona e continuamente riproposto in forme diverse, possa trasformarsi in atteggiamento diffuso e consapevole verso il mondo, gli altri e se stessi. Possa divenire metodo e valore capace di orientare nelle scelte e nelle decisioni quotidiane e di influire sui comportamenti e sulle relazioni intersoggettive che inevitabilmente finiscono con l'interrogare la nostra vita. Nella traduzione, come nel dialogo, vale ciò che ebbe a scrivere Elias Canetti (1978, p. 142), ovvero che ciò che è interessante è soltanto ciò che va perduto e per trovarlo dovremmo ogni tanto metterci a tradurre. E dunque a dialogare.

Finiva a questo punto quel mio discorso a Loppiano, ringraziando, come sempre, dell'*ascolto*: del silenzio rispettoso che precede la replica e rende il discorso un dialogo. In quel momento ricordo di aver notato e fatto notare il fatto che nessuno dei presenti avesse tenuto gli occhi chiusi per com-

prendermi meglio. Avevo invece notato come molti invece, il giorno prima, nell'ascoltare due versioni/interpretazioni/traduzioni dell'opera di Bach, lo avessero fatto. Quasi che i significati da rintracciare della "sua" opera risiedessero dentro noi stessi. Quasi che le altre percezioni del mondo ci *distrassero* dal *suo* senso profondo, da cogliere entro la *nostra* cassa di risonanza. È normale. Succede spesso di vedere persone ad occhi chiusi ai concerti di musica classica. Meno in quelli di jazz. Eppure in verità molto spesso è la bellezza che un'opera scatena nel contesto che dovrebbe finalmente distrarci da un mondo fatto di itinerari predefiniti, verso il binario della metropolitana, come nell'esperimento del Washington Post dove passanti ignari e frettolosi non degnavano di una moneta, oltre che di un ascolto o sguardo, l'assolo strepitoso di violino del concertista Joshua Bell<sup>4</sup>; come negli specchietti che moltiplicano le riflessioni del mondo e le sue immagini multiple che distraggono dal suo compito prestabilito e insieme attraggono verso la vita il bambino violinista del film di Tarkowsky. Eppure ci hanno convinto che ascoltare è questione di orecchi, non di emozione fluttuante, incerta, instabile. Di *ondulazione*, come ci ha splendidamente ricordato nel suo discorso Emilia Fadini. È una provocazione ovviamente, ma che apre ad una domanda non banale specie in ambito didattico, in un'epoca di "distrazioni" certificate. In fondo è come se per "gustare" un quadro di Picasso mi tappassi il naso o mi mettessi i tappi alle orecchie. Immagino che nel comporre magari più di qualche artista abbia guardato un temporale o odorato il profumo di un fiore o lasciato passare tra le dita la sabbia di una spiaggia. Abbia ascoltato con la pelle, con gli occhi, con il naso, con la pancia. Ma io non sono una musicista. Non concepisco la musica con le note. Neanche una musicante. Non concepisco la musica con gli strumenti. Sono un'ascoltatrice di musica ad occhi aperti, naso aperto e piedi scalzi, se possibile ed ho avuto la "fortuna" di avere finora tutti questi sensi a disposizione per ascoltare. Eppure un giorno mi è capitato per un lungo istante, trovandomi ora ad occuparmi di pedagogia speciale e di disabilità, di provare una sana invidia per un sordo profondo che ho visto ballare e emozionarsi ad un concerto di Finardi tradotto in lingua dei segni<sup>5</sup> e di intuire che forse la tensione che produce la carenza assoluta abbraccia, o *bacia*, per dirla di nuovo con Chiara Lubich, lo slancio dell'assoluto talento in un punto comune, che è motore del cambiamento. Che forse nella traduzione, nel dialogo e nell'interpretazione ciò che conta e l'unica autenticità possibile è proprio "nello stare in mezzo" e nel riuscire a rimanerci.

4 Vedi notizia in <http://www.repubblica.it/2007/04/sezioni/persona/bell-metro/bell-metro/bell-metro.html> e video

5 Il video della canzone "Extraterrestre" di Finardi *cantata* in lingua dei segni da Pellegrino è visibile in <https://www.youtube.com/watch?v=80QQn9CQxio>

## Implicazioni ed esplicazioni per una didattica improvvisativa della creatività

Ho scelto di restare “in mezzo” occupandomi di didattica e ne sono ancora convinta. La didattica è infatti una disciplina che studia, esplora e riflettere sui molteplici *mediatori e forme della mediazione* umana *tra* natura e cultura. Restare nel mezzo tra mediatori e mediazioni del pensiero e dell’agire creativo è sostare in un crocevia affascinante dove in gioco ci sono le possibilità dello sviluppo umano. Le mediazioni didattiche sono intrinsecamente creative e mettono necessariamente in campo mediatori della creatività; al contempo creano spazi in cui esplorare direzioni alternative. Mi piace pensare alla didattica come ad un “safe creativity environment” (Weinstein); un campo in cui sono legittimate “prove tecniche di trasmissione”. Se così non fosse l’educazione si ripiegherebbe su un percorso predefinito e già atteso dell’evoluzione invece che farsi anticipatrice di sviluppi imprevisi. D’altra parte è proprio Vygotskij a dire, nel suo “Pensiero e Linguaggio”, che la pedagogia viene *prima* della psicologia nella misura in cui investe sulle “prognosi” di sviluppo e sui potenziali singolari e collettivi, agendo in senso prolettico e attivando, entro spazi relazionali asimmetrici e intersoggettivi, gli strumenti concettuali che agiranno poi generativamente e autonomamente nella coscienza intrapersonale. Ciò che manca oggi è la consapevolezza di questo ruolo e la resistenza alla rassegnazione delle diagnosi che diventano gabbie invece che esperienza del limite che muove i confini.

Nel discorso di Loppiano sono contenuti gli assunti della creatività come improvvisazione e si possono ritracciare i principi della didattica improvvisativa come forma privilegiata di educazione alla creatività. Sull’eco di quel discorso toscano, provo oggi a concludere attualizzandoli in nove parole chiave, intorno alle quali si aggregano famiglie di significati che indicano le condizioni essenziali per restituire all’insegnare e all’imparare una funzione evolutiva. Questi nove principi e le condizioni/circostanze che li rendono realizzabili, possono a mio avviso restituire alla didattica non una mera *declinazione* creativa, ma un’autentica *vocazione* alla creatività umana.

1. *Presenza*. Questo principio invita ad essere incarnati nell’esperienza e a stare “innanzi a ciò che accade”, senza sottrarsi, senza nascondersi, affrontando l’inevitabile, l’irrevocabile, l’irripetibile. La presenza è uno *stato* esistenziale, ma è anche un *atto* sociale che precede il riconoscimento da parte dell’altro e che consente la reciproca autodeterminazione. Alcune condizioni didattiche contestuali per l’attuazione di questo principio sono: essere sinceramente lì, esporsi generosamente, relazionarsi costruttivamente, essere coinvolti e coinvolgere.
2. *Attentività*. Questo principio individua nella capacità attentiva, personale e diffusa, il centro dell’agire e del sentire, non solo in senso selettivo e focalizzato, ma anche esplorativo. Concentrazione e divagazione ne sono entrambe impregnate e consentono di valorizzare tutte le fonti di interesse “alternativo” e le differenti potenzialità attrattive degli eventi, dei dettagli,

persino dei “distrattori”, considerati come possibili catalizzatori di pensiero laterale.

Alcune condizioni didattiche contestuali per l’attuazione di questo principio sono: percettività, recettività, ascolto, osservazione.

3. *Contingenza*. Questo principio invita a valorizzare le occasioni del qui ed ora, sfruttandone le opportunità temporanee e la precarietà in senso positivo. La contingenza è per sua natura ordinaria, in quanto si presenta nell’immediatezza della quotidianità, ma allo stesso tempo straordinaria, per la sua unicità e irripetibilità. La “durata” temporale degli eventi e delle situazioni diventa la cronologia dominante dell’agire.

Alcune condizioni didattiche contestuali per l’attuazione di questo principio sono: precarietà, attualità, prossimità, istantaneità.

4. *Emergenza*. Questo principio si associa alla proprietà plastica del nostro organismo, alla sua “resilienza ragionata” (Malabou, 2004) e ha carattere pervasivo su tutta l’esperienza creativa, con un orientamento bipolare e antinomico: ci invita ad “allenarci” a far i conti con tutto senza scartar nulla, ma anche a far in modo che tutto conti e possa bastare. A “prepararci” all’imprevisto senza che tale preparazione comprometta la componente “inattesa” dell’azione, preservando quindi i vantaggi generativi che l’“essere impreparati” di fronte agli eventi improvvisi produce. Alla disposizione adattiva, che pone l’emergenza come un’alterazione dello status quo che chiede accomodamento, si oppone una pulsione ex-attiva, che vede l’emergenza come processo di emersione di ciò che è nuovo, inaudito, persino inutile, ma carico di possibilità.

Alcune condizioni didattiche contestuali per l’attuazione di questo principio sono: esercizio, tecnica, spontaneità, decisionalità.

5. *Groove*. È letteralmente il “solco” entro cui si compone e ricompono le unità delle possibili divagazioni. Di nuovo un paradosso che propone di trovare riposo nella continua tensione, stabilità nella continua stimolazione, “instabilità integrata” (Barrett, 2013). Una direzione nel cuore della flessibilità; l’intensità nel centro del dilemma (Gustavsen, 2010, pp. 7-52). Il “groove” racchiude in sé quelle che Canevaro chiama “le logiche del confine e del sentiero”, ma, oltre che rappresentare una metafora spaziale, evoca uno stato dell’animo immerso e gratificato nel flusso emotivo.

Alcune condizioni didattiche contestuali per l’attuazione di questo principio sono: partecipazione, (re)incarnazione, (e)motività, (dis)equilibrio.

6. *Variazione*. Più che di un principio, si tratta di un corollario che individua il motore creativo dell’azione improvvisativa, ponendo al centro dell’esperienza la volontà di alterare le sequenze prefissate, o comunque note e attese, mentre le si copia; di rompere le routine mentre le ripete; di violare le regole per ripristinarle, dilatando o comprimendo i tempi e gli spazi, modificando i toni, l’intensità, i dettagli, traducendo i codici, senza con questo distruggere o tradire la struttura minima su cui si regge il senso del fluire del discorso o dell’azione e il potere di coinvolgere nel flusso. Una variazione che guarda avanti, a scoprire le conseguenze, ma che si ancora al fraseggio passato e lo rilegge.

Alcune condizioni didattiche contestuali per l'attuazione di questo principio sono: perturbazione, imitazione, trasformazione, alternativa.

7. *Imperfezione*. Assumere il difetto come principio può spaventare, ma qui la sua funzione è pro-attiva e restituisce all'estetica della creatività una dimensione umana, tentativa e quotidiana. L'artista demiurgo e compositore che immagina "alla perfezione" ciò che verrà eseguito, lascia il posto ad un artigiano che, nel produrre, compone e genera ciò che l'istante consente. Nell'"estetica dell'imperfezione" (Gioia, 1988), l'errore gioca il suo ruolo sfidante e diventa "sbagliato non fare errori" – l'aforisma più noto di Miles Davis – poiché ciò diminuisce la possibilità di aprire nuovi passaggi, frutto degli sforzi espansivi e dell'insistenza a cercare, nel cui coraggio e rischio si misura l'impegno creativo. Un impegno essenziale e radicale che diventa un modo di esistere (come ci ricorda Kierkegaard ne *L'età del presente*) e di assumersi la responsabilità del cambiamento e di fare la differenza. Errare diventa il predicato del muoversi e del capire dove si deve andare, andando. L'imperfezione, lungi dalla rassegnazione, diventa aspirazione ad una perfettibilità incerta quanto indefinita e quindi, umanamente umile.

Alcune condizioni didattiche contestuali per l'attuazione di questo principio sono: provocazione, ricerca, rilancio, sperimentazione.

8. *Erotismo*. È un principio essenziale della relazione con gli altri e con se stessi, alla cui base stanno di nuovo due opposte pulsioni: la gratificazione e il prolungamento del piacere e di se stessi. Nell'erotismo la pienezza data dall'abbondanza di sentimenti, risorse, mezzi disponibili si confronta continuamente con la privazione data dalla mancanza; la spinta verso il raggiungimento della soddisfazione viene frenata dal piacere dell'attesa e del ritorno. L'appagamento rovescia le priorità autoreferenziali spostandosi sull'altro e su ciò che accade nella relazione. Nell'Eros basta poco a gioire e la gioia non basta mai.

Alcune condizioni didattiche contestuali per l'attuazione di questo principio sono: cura, desiderio, piacere, intimità.

9. *Performatività*. In quest'ultimo principio si esplicita la coincidenza tra intenzione e azione, tra possibilità e decisione. L'etimologia inglese ci indica nella "performance" qualcosa di più e di diverso dalla mera prestazione, facendone il luogo, il momento e l'opportunità per mettere in scena se stessi integrando gli altri nell'evento, condividendone successi e insuccessi, animati da un ottimismo metodologico ed etico. Alla dimensione performativa della creatività si associa dunque una componente sociale, che rende non sempre possibile e utile distinguere l'attore e il motore dell'*agency*, il "performer" dalla "performance". Ne risulta una visione distribuita e polifonica della creatività, che contrasta il riduzionismo solipsistico che la propone invece come un monologo dell'eccezionalità con se stessa.

Alcune condizioni didattiche contestuali per l'attuazione di questo principio sono: incorporazione, ambientazione, fiducia, iniziativa, coraggio.

Finire con dei principi non è consueto e forse non è nemmeno utile per la loro effettiva attuazione, un mero accenno alle condizioni contestuali. È che, davvero, ciò che si dovrebbe aprire qui e a questo punto è un vero e

proprio nuovo capitolo della progettazione didattica<sup>6</sup>, che, nello scardinare la fede nella programmazione di obiettivi e nella certificazione di competenze – in cui oggi sembra essersi anestetizzata la scuola – pretende di dedicare non semplicemente più pagine alla trattazione di un tema, ma più impegno per una autentica e profonda riforma dell’educazione; per una scuola che nella bellezza effimera dell’improvvisazione rifondi la possibilità stessa di essere “giusta”.

### Riferimenti bibliografici

- Steiner G. (1975). *After Babel*. London: Oxford University Press.
- Illetterati L. (1975). Finitzza, alterità, traduzione. *Giornale Italiano di Metafisica*, 27(5), 755-775.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- Acheng (1996). Lo scemo di Pechino. *Diario della settimana*, 2, p. 94.
- Canetti E. (1978). *La provincia dell'uomo*. Milano: Adelphi.
- Weinstein J. (2015). Safe Creativity Environment for Education as Jazz Project. In M. Santi, E. Zorzi (Eds.), *Education as Jazz. Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*. Cambridge: Scholar Publishing.
- Malabou C. (2004). *Cosa fare del nostro cervello?* Roma: Armando.
- Barrett F. (2013). *Disordine armonico. Leadership e Jazz*. Milano: Egea.
- Gustavsen T. (2010). The dialectical eroticism of improvisation. In M. Santi, *Improvistaion. Between technique and spontaneity*. Cambridge: Cambridge Scholar Publishing.
- Gioia T. (1988). *The imperfect art*. New York: Oxford University Press.
- Santi M., Zorzi E. (Eds.) (in press). *Education as Jazz. Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*. Cambridge: Scholar Publishing.

6 Per approfondimenti sul tema si veda il volume in corso di stampa a cura di Santi e Zorzi.

SE