

Tessere la creatività

Educazione, storia della pedagogia e futuro

Carlo Cappa, Università degli Studi di Roma Tor Vergata

SOMMARIO

The brief essay proposes a critical analysis of the use of “creativity” in the field of education. Which are the different meanings assumed by this concept, when it moves from a specific context to another one? Which is the semantic field of “creativity” that we have received from our tradition? And, today, how far are we gone from this familiar land, dragged away by the pressure of a new powerful rhetoric? In the first part, the essay stresses the importance of an interdisciplinary approach for facing the complex history of “creativity” as a concept rooted in our plural tradition. The second part is devoted to the understanding of the framework created by different European documents, among which the relevant Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. In the current use of “creativity”, a distinct loss of the richness traditionally linked to this concept can be detected. In the third part, a specific approach rooted in our humanistic tradition is proposed, to offer a different image of creativity for thinking education.

KEYWORDS:

Europe, history of education, humanism, performance

*Dans le monde réellement renversé,
le vrai est un moment du faux.
(Guy Debord, *La société du spectacle*, 1967)*

Un motivo interdisciplinare: avvertenze

Nell'articolato e spesso poco prevedibile andirivieni che, nel dibattito culturale, consegna nuova centralità culturale a concetti appartenenti alla nostra tradizione, la creatività riveste oggi un ruolo di primo piano. Se, dalla tarda modernità, essa si è sempre intrecciata alla sfera del fare artistico, accompagnandone le trasformazioni e lo statuto dei suoi

interpreti, negli ultimi decenni la creatività ha registrato un'inaspettata importanza trasversale a molti ambiti culturali, tra i quali spicca proprio quello delle scienze dell'educazione, divenendo un frequente punto di riferimento, tanto per pensare le novità nei metodi didattici, quanto per definire una rilevante competenza da stimolare nei discenti (Jeffrey, Craft, 2004). Naturalmente, ciò non significa che in precedenza essa fosse assente dalle riflessioni e dalle prassi educative: tante sono le "forme di creatività", infatti, che hanno puntellato il plurale divenire della nostra storia pedagogica. Al contempo, però, mai essa ha invaso in maniera così insistita la scena dell'educazione e dell'istruzione; senza dubbio, nel breve periodo a ciò hanno recentemente contribuito, in ambito europeo, la *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Consiglio dell'Unione europea, 2018) e le *Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'educazione della prima infanzia e dell'istruzione primaria nella promozione della creatività, dell'innovazione e della competenza digitale*, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea il 27 maggio 2015 (Consiglio dell'Unione Europea, 2015).

Questi documenti, d'altra parte, giungevano a conclusione di un percorso che aveva visto un'altra importante tappa nella Decisione n. 1350/2008/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 16 dicembre 2008 (Parlamento Europeo, Consiglio, 2008), con la quale il 2009 fu designato *Anno europeo della creatività e dell'innovazione*, dando luogo a numerosi approfondimenti nonché alla realizzazione di uno sito web appositamente progettato per raccogliere e divulgare le prospettive educative e sociali inerenti a tale concetto (Cappa, 2011). Lungi però dall'essere una "preoccupazione" solo occidentale, la creatività è dibattuta anche in contesti assai distanti dal nostro: essa, solo per far un esempio, ha grande spazio in un volume collettaneo del 2005 dedicato a *Education Reform and the Quest of Excellence. The Hong Kong Story* (Ho, Morris, Chung, 2005, pp. 81-124), nel quale è facilmente osservabile il delinearsi di questo tema come irrinunciabile elemento per la trasformazione degli attuali sistemi d'istruzione, senza però nascondere l'articolato, se non ambiguo, statuto, così da essere definita alternativamente sperimentazione, dilemma o rischio. Tema dell'educazione e dell'istruzione, dunque, ma che non è confinato in queste: la creatività, per essere pensata criticamente – e si è in dubbio che si possa davvero pensare in una maniera che non sia critica – richiede che si adotti un approccio interdisciplinare, grazie al quale attingere spunti e riflessioni da fonti eterogenee,

tra cui la critica letteraria e la filosofia hanno un peso significativo. Occorre notare, infatti, che i rischi impliciti in un utilizzo disinvolto del concetto “creatività”, specie quando esso, a partire dagli anni '90 del secolo scorso, ha intrapreso una duplice dinamica di ampliamento del suo campo semantico e di parziale perdita di spessore, furono puntualmente evidenziati proprio da studiosi con formazioni e approcci tra loro assai diversi. Di questi, desidero ricordare almeno Marc Fumaroli, sul fronte letterario, e l'opera a quattro mani di Gilles Deleuze e Félix Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie?* (1991), sul piano di chiara schiatta filosofica, poiché sono stati tra i più repentini nell'aver diagnosticato, politicamente e culturalmente, possibili criticità che, negli anni successivi, si sono concretizzate. Nel ricco pamphlet *L'État culturel. Essai sur une religion moderne*, Fumaroli descrive una trasformazione culturale che, ai suoi occhi, avrebbe eroso le basi sulle quali, per secoli, poggiarono le colonne della nostra educazione occidentale, rintracciando tra i nuovi motti sottratti a qualsivoglia vaglio critico proprio l'auspicio di «Tous créatifs» (Fumaroli, 1992, p. 286); è notevole, inoltre, che l'intellettuale francese sia tornato su questi temi diverse volte, specie nel 2005, per stigmatizzare «Triomphe et misère de la nouvelle rhétorique» (Fumaroli, 2005). Con tono dissimile ma animati da una medesima inquietudine, Deleuze e Guattari, fin dalle prime pagine della loro opera, cercando un *proprium* della filosofia, lo identificavano nella «l'art de former, d'inventer, de fabriquer des concepts» (Deleuze, Guattari, 1991, p. 12): tale alta aspirazione, però, a loro avviso, era minacciata dalle pretese di altre figure che, nella nostra contemporaneità, competono con questa disciplina. In una società capitalistica, nella quale ogni evento diviene spettacolo, come magistralmente diagnosticato fin dal 1967 da Guy Debord (1967), sono la comunicazione (Perniola, 2004; 2014) e la pubblicità ad arrogarsi il titolo di regine della creazione. Entrambe riflessioni amare, seppure attraversate da possibili antidoti alle derive segnalate – il carattere generativo della tradizione, nel primo caso, uno strenuo vitalismo filosofico, nel secondo –, voci che incontrano una sensibilità diffusa e attenta a non cedere alle lusinghe di facili retoriche, specie di quelle messe in campo da un consumismo che assottiglia la ricchezza della creatività, relegandola a mero orpello di un fare quotidiano e volto alla spendibilità immediata. Interrogandosi sulla specificità della cultura europea e sulla possibilità per intellettuali e artisti di continuare a realizzare opere

che potessero gareggiare con i migliori frutti del nostro passato, George Steiner arrivò a conclusioni simili, affermando: «Non è la censura politica che uccide: sono il dispotismo del mercato di massa, le ricompense di una fama commercializzata» (Steiner, 2006, p. 58). Più recentemente, Salvatore Settis, ritornando sul complesso profilo del nostro Continente e sul suo legame con il passato, in particolare con le *rovine* quali testimonianze e monito per il futuro, ha scelto significativamente di menzionare la creatività fin dal sottotitolo della sua opera, *Cieli d'Europa. Cultura, creatività, uguaglianza*, facendone così una delle indispensabili direttive per pensarci eredi di ciò che è venuto prima di noi (Settis, 2017).

La creatività, come tutti i concetti che risultano inseparabili dall'idea stessa della nostra cultura, quindi, si rivela un crocevia, elemento molteplice e che si declina in numerosi modi a seconda delle costellazioni ideali a cui ci viene riferito, obbligandoci, di volta in volta, a rendere espliciti i *passati* che si eleggono a interlocutori privilegiati per sorreggere la nostra riflessione. Tale processo di estrema complicazione che connota la creatività sembra essere, oggi, uno dei tratti più evidenti – e spinosi – della nostra cultura, tanto da rappresentarne una cifra distintiva, benché a volte non portata a piena consapevolezza. È certamente vero che, almeno in parte, il costante approfondimento e l'arricchimento vertiginoso dei possibili collegamenti fanno parte di un cammino leggibile attraverso le lenti di pensatori del Novecento; allo stesso tempo, le condizioni sociali e culturali della nostra contemporaneità sembrano però spaginare i paradigmi ricevuti, obbligandoci a interrogare e porre in discussione gli strumenti euristici con i quali siamo familiari. La crescita della complessità del nostro mondo, infatti, è parte del processo di «intellettualizzazione e razionalizzazione» delineato da Weber in *Wissenschaft als Beruf* all'inizio del secolo, nel 1917, ove non è «la conoscenza generale delle condizioni di vita alle quali si sottostà» a estendersi, bensì «la coscienza o la fede che, se soltanto si volesse si potrebbe in ogni momento venirne a conoscenza» (Weber, 2018, p. 21). Il *disincantamento* a cui la scienza sottopone la nostra cultura è un'altra faccia del progressivo passaggio, tra la fine del XIX secolo e l'inizio del successivo, dalla *Kultur* alla *Zivilisation*, uno sviluppo efficacemente riassunto, solo quattro anni dopo, nel 1921, da Robert Musil, in un saggio, articolato grazie a un dialogo con Oswald Spengler, dedicato proprio al *Tramonto dell'Occidente*: «Ogni civiltà è stata un tempo una cultura, che nella prima si è

dissolta; ogni civiltà è caratterizzata da un determinato dominio tecnico della natura e da un sistema di connessioni sociali molto complicato, che esige e assorbe una gran quantità di intelligenza» (Musil, 2019, p. 129).

Questa consapevolezza del raffinamento di ogni nozione, nel secolo scorso, ha sorretto una cultura del dettaglio, della circospetta analisi quali elementi propri della cultura alta; tali aspetti, però, sembrano stridere con un mondo, qual è il nostro, in cui la velocità prevale in ogni campo: l'urgenza del dire sovrasta l'esigenza di una parola ponderata, la pressione all'innovazione futura sottrae tempo a ogni accurato giudizio del dato presente. Seppure anche in questo caso non ci si trovi di fronte a un insorgere repentino di una problematica senza precedenti, come ben illustrato da Byung-Chul Han (2009), la capillare diffusione di tale impianto culturale e produttivo sembra pervadere ogni ambito del nostro tempo. Perniciosa in tutti i campi, è proprio nella sfera educativa che tale pressione dispiega alcuni dei suoi effetti più nefasti: la risposta alla complessità sembra essere non già l'indugiare negli anfratti dei concetti, quanto una violenta semplificazione, il sorgere di parole d'ordine che, invece di sciogliere pazientemente l'avvilupparsi dei significati, preferiscono recidere i nodi del dubbio. Si sarebbe tentati di definire la nostra come un'ipercivilizzazione, nella quale l'abbondanza di opzioni produce un'ipertrofia che rischia di far rifuggire da ogni sforzo di pensiero, tacciato d'indolenza o di incapacità di essere fattivo: le sabbie del tempo, così suggestivamente delineate da Thomas Mann nel prologo di *Giuseppe e i suoi fratelli* (1933-1943), quell'inseguirsi di dune che ingannano il viandante, illudendolo che il deserto si sarebbe concluso con la cresta verso la quale aveva diretto i suoi passi, per poi rivelargli un paesaggio assai più vasto, sembrano essersi fatte minacciose, tanto da suggerire, al posto di un nomadismo della conoscenza, una stasi autoreferenziale, durante la quale fortificare le proprie convinzioni, sordi a ogni voce che sia estranea al ritornello identitario. È in questa prospettiva che si coglie l'esigenza di richiami alla lentezza necessaria al pensiero, come quelli fatti da Maffei (2014) in un breve testo, nel quale è dato spazio anche all'educazione, e di raccomandazioni circa un utilizzo più attento del linguaggio, sia quando si specificano i termini utilizzati (Bertagna, 2018), sia quando essi affrontano le variazioni derivanti dalla traduzione tra lingue diverse (Palomba, 2014; Cassin, 2016). Sulla scorta di quanto affermato, si è particolarmente grati

all'Università degli Studi Guglielmo Marconi di Roma per aver voluto un'occasione di riflessione dedicata al tema della creatività nel quale porre a confronto discipline differenti.

Filoneismo a una dimensione

Proprio partendo da tale carattere plurale della creatività, in queste pagine si vorrebbe auspicare che, soprattutto in ambito educativo, si riesca a mantenere un bilanciamento tra i vari possibili significati con cui si ha a che fare quando si affronta tale concetto. La traduzione *sub specie educationis* della creatività, infatti, non può non richiedere il porre l'accento su alcune sue componenti, valorizzandole a discapito di altre, ma, nello sfogliare i documenti istituzionali summenzionati, nonché diversi approfondimenti prodotti negli ultimi anni, colpisce quanto la dimensione del legame con la tradizione, della costante conversazione con il passato per rielaborarlo criticamente, siano aspetti pressoché scomparsi dall'orizzonte del dibattito. Più che a una scelta derivante dall'ambito nel quale ci si muove, quindi, sembra di assistere a un'indebita e impoverente semplificazione, una trasfigurazione che omette una considerevole porzione del campo semantico che, da sempre, aveva accompagnato la creatività. Tornando alla *Raccomandazione* del Consiglio del 2018 sulle competenze chiave, si può constatare come le occorrenze, ben quindici in un testo di tredici pagine, del termine creatività siano collocate in precisi snodi testuali. Un importante passo per comprendere come vi si configuri tale concetto è il seguente: «Nell'economia della conoscenza, la memorizzazione di fatti e procedure è importante, ma non sufficiente per conseguire progressi e successi. Elementi quali il pensiero critico, la risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, le abilità comunicative e negoziali, le abilità analitiche, la creatività e le abilità interculturali sottendono a tutte le competenze chiave» (Consiglio dell'Unione europea, 2018, p. 2). È la cornice dell'economia della conoscenza a rendere insufficienti quelli che – parzialmente a torto – sono identificati come i tratti dell'educazione tradizionale; ciò facendo, non solo si propone un'immagine indebitamente semplificata delle tradizioni pedagogiche, ma si pone una precondizione come dato indiscusso e indiscutibile, nella quale la dimensione creativa è ridotta ad abilità tra le altre, priva di qualunque salienza particolare. Subito dopo, rinforzando tale prospettiva, la creatività si presenta come

un'abilità strumentale volta a consentire: «di sfruttare in *tempo reale* ciò che si è appreso, al fine di sviluppare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti e nuove conoscenze» (Consiglio dell'Unione europea, 2018, p. 2, corsivo mio). La dimensione dell'istantaneità è fondamentale, così come quella della novità, entrambe capaci di travolgere qualsiasi arresto dell'azione considerato preliminare all'esercizio del pensiero riflessivo, con buona pace di Dewey (1910) e di una corposa parte della nostra cultura pedagogica.

Questa abilità s'incontra, inoltre, in collegamento con le STEM, la sfera digitale e l'imprenditorialità (Consiglio dell'Unione europea, 2018, p. 4), sottolineando l'opportunità di esercitarle in occasione di esperienze realizzate all'esterno della scuola, nel mondo del lavoro nel quale, almeno una volta durante il percorso d'istruzione, gli studenti dovrebbero essere coinvolti. Ancor più esplicita è la definizione estesa della competenza imprenditoriale: «Si fonda sulla creatività, sul pensiero critico e sulla risoluzione di problemi, sull'iniziativa e sulla perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale o finanziario» (Consiglio dell'Unione europea, 2018, p. 4). Il campo nel quale la creatività è inserita lascia trapelare una sua accezione profondamente differente da quella ricevuta dalla tradizione e molto più vicina a quella che preoccupava Fumaroli o Deleuze e Guattari, un'abilità tutta protesa alla prestazione lavorativa, alla mera esecuzione efficace di un compito dato dall'esterno. Ciò che sorprende, da punto di vista propriamente pedagogico, è che, quindi, tale accezione privilegiata della creatività sia rivolta, più che all'individuo nella sua unicità, alle urgenze che la società gli pone e gli impone, configurando in tal modo un'immagine di adattamento e adeguamento a richieste esterne, siano esse quelle della società della conoscenza o del mercato del lavoro, entità tanto sfuggenti quanto tiranniche. Lo sbilanciamento a favore di una competenza che attinge più al versante psicologico e che pone come indissolubile il binomio creatività-innovazione (Legrenzi, 2009), offre così una prospettiva nella quale effettivamente tutti possono essere creativi, a patto che tale creatività diventi monetizzabile, accrescendo la propria capacità di lavoro: non si tratta, dunque, né di dialogare con la tradizione per rinverdirla, né di trasgredire, conoscendola, la norma ricevuta, bensì di sapersi muovere agilmente e rapidamente in un contesto dato. Non è neppure strategia, ma mera tattica.

L'accentuazione di questa lettura della creatività, d'altronde, era già presente nei documenti prodotti per l'*Anno europeo della creatività e dell'innovazione*; nell'atto che lo sancì, infatti, la prima condizione posta quale fattore per promuovere l'ampio spettro d'iniziative varate era che «L'Europa deve rafforzare la sua capacità di creazione e di innovazione per ragioni sociali ed economiche allo scopo di dare una risposta efficace allo sviluppo della società della conoscenza» (Parlamento Europeo, Consiglio, 2008, p. 1); in tal modo, tali iniziative furono iscritte saldamente nella cornice creata otto anni prima dalla Strategia di Lisbona. Si comprende meglio, dunque, perché il principale riferimento fosse all'educazione permanente, così come è facile leggere la peculiare promozione della creatività solo «in quanto motore dell'innovazione e fattore chiave dello sviluppo di competenze personali, professionali, imprenditoriali e sociali, nonché del benessere di tutti gli individui nella società», (Parlamento Europeo, Consiglio, 2008, p. 2). In tal senso, anche i riferimenti a elementi quali diversità culturali e intercultura sono compresi in un approccio volto soprattutto alle imprese e al mercato del lavoro, alla sfera privata, alla quale i sistemi d'istruzione dovrebbero guardare per calibrare la loro "offerta", in modo da permettere loro di incoraggiare «a utilizzare al meglio le capacità creative sia dei lavoratori sia dei clienti». Da un lato, quindi, la creatività è una reazione posta in campo per far fronte a pressioni esterne, dall'altro, essa si avvicina, a volte fino a coincidere, al concetto di "innovazione": la creatività si rivela vaporizzata in tutte le pratiche educative, è moto soggettivo schiacciato nel presente che sembra reclamare un radicale ripensamento dell'istruzione nel suo insieme, attingendo a piene mani da una retorica senza alcuna sfumatura, nella quale il carattere emergenziale è più forte di ogni giudiziosa considerazione. Tale visione dimidiata dalla creatività produce sorprendenti convergenze tra incalzanti sollecitazioni al repentino abbandono della nostra tradizione e solenni richiami – a meno di non volerli considerare ironici – a essa. Nell'intraprendere il lungo documento stilato da François Taddei per l'OCSE, *Training creative and collaborative knowledge-builders: a major challenge for 21st century education*, diffuso in versione digitale il 28 febbraio 2009, non si può non essere colpiti dall'esergo con cui l'autore sceglie di aprire le sue riflessioni: «What is specific to human beings is their great ability to adapt» (Taddei, 2009, p. 1), attribuendo tale affermazione a Socrate. La formazione di Taddei è medica, essendo

impegnato, al tempo della redazione del documento, nel Centre de Recherches Interdisciplinaires della Faculté de Médecine Paris-Descartes, e tale approccio pervade riflessioni che danno per assodata l'insufficienza di tutte le riforme dei sistemi d'istruzione che si sono avvicendate nel corso dei secoli, poiché identifica la chiave per il successo dell'azione formativa in un connubio tra creatività e *risk-taking*. Il passato, in questa prospettiva, è solo un fardello che rallenta il galoppo verso la realizzazione personale, un successo che difficilmente può essere letto con paradigmi differenti da quello dettato da un guadagno considerato fine e non mezzo. Il sistema d'istruzione si trasforma in una sorta di *coach* che dovrebbe far superare le barriere che, all'interno del discente, ne frenano l'intrepido imporsi in un mondo pronto a valorizzare la creatività individuale, a condizione che essa risponda con efficacia alle esigenze preventivamente poste (Taddei, 2009, pp. 25-34).

Occorre riconoscere la specificità di questo tipo di riflessioni: la retorica di cui sono impregnate, spesso, è nutrita a detrimento di qualsivoglia scientificità, poiché il *muovere*, indirizzato al singolo lettore quanto al contesto istituzionale del quale si vuol dettare l'agenda, è decisamente più forte del *docere*, per tacere del *delectare*, dimensione considerata del tutto peregrina e superflua. Tale impostazione comporta una palpabile conseguenza: l'elezione di uno stucchevole filoneismo a inevitabile motivo portante; l'accentuazione di una rivoluzione non più procrastinabile dell'istruzione, la spiccata preminenza di un indomito e mai pago spirito riformistico, che reclama a gran voce una frattura tra l'insegnamento del passato e quello del futuro, si rivelano essere scelte di contenuto e comunicative che offuscano la complessità intrinseca nella nozione di creatività. Lungi dal configurarsi come divulgazione scientifica, quindi, esse si presentano come mera comunicazione volta a orientare le azioni future, nella quale il linguaggio "tecnico" appare più come strategia di seduzione che come preciso piano di discussione. D'altra parte, se si volessero approfondire singole proposte in esse contenute, rinunciando in prima battuta a una critica dell'impianto generale, ci si scontrerebbe comunque con numerosi interrogativi ai quali non si cerca neppure di dare una risposta. Tra questi, spicca ad esempio il tema della valutazione (o addirittura della misurazione) della creatività nei diversi sistemi d'istruzione: esso era già presente in Taddei che, però, ne offriva una visione assai banalizzata, nella

quale s'appaiavano comparazione – seppure sarebbe meglio parlare di mera giustapposizione – e possibili indicatori già utilizzati per misurare le performance dei paesi, raccomandando all'OCSE «Compare national cultures of creativity and programs designed to foster creativity, trying to correlate them with other indicators available in various countries» (Taddei, 2009, p. 4). La complessità di tale argomento, in realtà, è di ben altra natura, come è stato dimostrato da Paul Morris, dell'Institute of Education di Londra, in occasione del convegno organizzato dalla Società Greca di Educazione Comparata e dalla Comparative Education Society in Europe, *Education Governance: Comparative and International Perspectives*, svoltosi ad Atene il 5 aprile 2019, nel quale lo studioso ha tenuto la relazione dal titolo *Global Governance, 21st Century Skills and Pisa: managing and resolving the emerging paradoxes*, legando efficacemente *governance*, *skills* e indagini PISA, per evidenziare la necessità di affrontare alcuni paradossi propri della “misurazione” della creatività.

Un motivo umanistico

Molte tra queste criticità sono ascrivibili alla dinamica che ha visto una progressiva consunzione della nostra capacità di dialogare attivamente con la tradizione, un percorso che è stato facilitato dal cambio di paradigma che descritto da Lyotard già quarant'anni fa (Lyotard, 1979), le cui ripercussioni sono state molto forti, tanto a livello internazionale, quanto a livello nazionale (D'Ascanio, 2018). Naturalmente, ciò non deve condurre a sterili generalizzazioni, mettendo in discussione le tante positive prospettive aperte da una didattica che possa far ricorso alle competenze quali efficaci risorse per progettare l'istruzione, ma, al contempo, appare evidente che il legame con la tradizione non possa essere relegato ai margini della riflessione sulla creatività, come fatto nell'ambito dell'illustrazione delle competenze chiave: per incontrare questo tema, infatti, occorre rintracciarlo in un timido accenno all'interno della *competenza in materia di consapevolezza ed espressioni culturali* (Consiglio dell'Unione europea, 2018, pp.11-12). Un rapido sguardo alla nostra storia culturale e pedagogica, in realtà, ci ricorda come la creatività si sia sviluppata seguendo due direttive tra loro differenti, ma strettamente interconnesse: la prima è quella dell'atto sorgivo, proprio del divino, che è stato illustrato anche all'interno

del convegno nel quale è stata presentata una versione abbreviata di queste riflessioni, sia nella sessione dedicata all'arte, sia in quella di taglio filosofico. Tale direzione incontrerà la riflessione estetica sull'operare dell'artista, del genio, specie poetico e, più tardi, cifra dello spirito romantico. È proprio questo il contesto più saldamente ancorato al fare, alla velocità, al performativo, alla frattura che irrompe nel reale e ne scompagina le regole, ma tradizionalmente assai distante dalla sfera pedagogica; basti pensare, tra i tanti contributi possibili, al pantheon creato da Harold Bloom, nel suo *Genius. A Mosaic of One Hundred Exemplary Creative Minds* (2002) o all'insistenza sulle «real presences» che si librano dalle creazioni artistiche che, in fiera dissonanza con la decostruzione, ha occupato le pagine di Steiner (1989). Accanto a tale ambito, *creare*, assieme a *istituire* e *formare*, è stato un termine utilizzato per indicare un lento e accurato processo di costruzione della propria individualità, quell'autoeducazione che attraversa la *paideia* e la *cultura animi*, gli *studia humaniora* e la *Bildung* (Sola, 2016): è questo un'ideale con il quale la pedagogia sorge e si sviluppa, intrattenendovi una conversazione indispensabile per *comprendere* e per *comprendersi* all'interno della tradizione occidentale.

Ed è proprio osservando da vicino la nostra storia pedagogica che la creatività, a differenza di molte sue interpretazioni contemporanee, si rivela indissolubilmente legata a una categoria del tutto assente oggi: l'imitazione. Tra le più belle e pregne analogie che hanno racchiuso questa relazione elettiva tra passato, presente e futuro, vi è senza dubbio quella della mellificazione. Essa è ampiamente tematizzata nella lettera LXXXIV delle *Epistulae morales ad Lucilium* di Seneca, ove, richiamando l'esigenza di porsi all'ascolto delle migliori voci che ci hanno preceduto, il filosofo raccomanda al suo allievo di far come le api, suggerendo il polline dai molti fiori per farne qualcosa di personale, il proprio miele grazie al polline altrui. Ed è dalla fonte latina che quest'analogia giungerà a due importanti lettere delle *Familiari* di Petrarca: I, 8, 2 e XXII, 2, 16. Ricordiamolo: nelle pagine del poeta il richiamo alla tradizione non inficia l'individualità di colui che a essa si abbevera. Ben diversamente, è proprio quest'atto a sancire la possibilità del lavoro di cesello che il singolo intraprende su se stesso, un cammino nel quale le orme di chi ci ha preceduto servono per trovare la propria strada. Tra l'altro, segno della mutata sensibilità, Petrarca distingue questo processo dalla creazione artistica *stricto*

sensu che, infatti, per poter essere descritta, richiederà il far appello a un'altra potente analogia, quella dei bachi da seta. Essi, per il poeta, generano dal loro interno i preziosi filamenti, senza ricorrere a nulla d'esterno; tale privilegio, però, è riservato ai pochi creatori che possono attingere a un'irripetibile originalità. La "battaglia" tra api e bachi da seta indica un rapporto che è intrinsecamente tensivo: la tradizione è un riferimento ineludibile, ma la sua presenza è sempre duplicemente in bilico. Da un lato, essa rischia di essere perduta, se non è rinverdita creativamente dai suoi epigoni; dall'altro, per il suo statuto, il peso di ciò che è canonico può schiacciare lo slancio creativo. Tra gli interpreti più sensibili al rischio di tale polarizzazione vi furono Erasmo da Rotterdam e Michel de Montaigne, non a caso studiosi nei quali il versante pedagogico risulta essere coesistente alla loro proposta culturale. In un'epoca come fu il Rinascimento, fin dalla sua definizione rivolta al recupero della tradizione, la possibilità di essere abbagliati dallo splendore del passato, tanto luminoso da porsi come riferimento vincolante, fu affrontata grazie alle armi dell'ironia e del dubbio, configurando un "destino educativo" da assumere tanto culturalmente quanto sul piano esistenziale.

Legame, conversazione, ascolto del passato che nutre il presente, usando quindi una terza analogia pedagogica sottesa alle precedenti, quella dell'ingestione: tutti questi elementi si ritrovano nelle splendide ma sofferte parole che, il 13 dicembre 1513, Niccolò Machiavelli indirizzò a Francesco Vettori in una celebre missiva. Nonostante sia ben nota, desidero riproporne un breve passo, poiché riassume alla perfezione i due ideali inscindibili di una relazione elettiva con il passato e della creatività come figlia della tradizione: «Venuta la sera, mi ritorno a casa ed entro nel mio scrittoio; e in sull'uscio mi spoglio quella veste quotidiana, piena di fango e di loto, e mi metto panni reali e curiali; e rivestito condecientemente, entro nelle antiche corti degli antichi uomini, dove, da loro ricevuto amorevolmente, mi pasco di quel cibo che *solum* è mio e ch'io nacqui per lui; dove io non mi vergogno parlare con loro e domandarli della ragione delle loro azioni; e quelli per loro umanità mi rispondono; e non sento per quattro hore di tempo alcuna noia, sdimentico ogni affanno, non temo la povertà, non mi sbigottisce la morte: tutto mi trasferisco in loro». Com'è noto, queste righe sono precedute dalla descrizione del triste esilio a cui era stato condannato il Segretario fiorentino e precedono l'annuncio della scrittura del *De Principatibus*, opera nata proprio dal *commercio* con i grandi del passato, nel quale il rispetto

dovuto per i nobili predecessori si tinge d'intimità, di calda filiazione che trae linfa e replica un gesto di viva familiarità, in una scena sapientemente costruita con piglio teatrale e che evoca la giovialità del *Simposio* platonico e del *Convivio* dantesco. È un gesto che, già canonico al tempo di Machiavelli, in particolare grazie alle *Tuscolanae disputationes* di Cicerone, resterà proverbiale: la tradizione consola dalle traversie del presente, non mentendoci su ciò che accade, ma ponendosi come ampliamento del possibile, ricordandoci quello che l'essere umano può essere. Non è forse questo di cui era alla ricerca un intellettuale come Stefan Zweig quando, durante il buio di anni terribili per l'Europa, tornava alle lezioni della tolleranza impartite dai giganti del XVI secolo?

Cosa c'è di contemporaneo?

Cosa ci dicono, oggi, questi alti esempi, ai quali se ne potrebbero allegare tanti altri? Ebbene, senza nulla togliere a concetti come quelli delineati da approcci più recenti, poiché occorre sempre pagare il giusto tributo allo spirito del proprio tempo, ciò che mi sembra prezioso, ciò che reputo spiccatamente contemporaneo per la nostra pedagogia è la specifica postura che questo legame con la tradizione infonde all'intenzionalità educativa volta alla creatività. In tale postura, infatti, si dischiude una dimensione che conduce il soggetto in formazione verso l'altro da sé, facendogli scoprire una sua costitutiva *manca* (Cacciari, 2015): lungi dall'essere materiale inerte, il passato è quindi ciò che feconda un presente che, se pretendesse di essere bastante a se stesso, risulterebbe invece dimidiato. La conversazione avvertita con la tradizione, invece, letta attraverso la nostra storia pedagogica, è una comparazione proattiva, un atto al contempo estetico ed etico. Decretare, infatti, l'esigenza della voce dell'altro per trovare la propria, ci sospinge verso un'immagine del soggetto che fa della sua fragilità, della sua insufficienza, la chiave di volta di un costruirsi stratificato e complesso. È questa una vera e propria politica culturale, un'etica che ci ricorda quale sia la nostra responsabilità nell'essere eredi del passato. La dimensione culturale, in tal modo, si fa progetto esistenziale: nel basculare vertiginoso degli ideali, un'inquietata ricerca di una maniera di vivere (Agamben, 2014; 2017; Macé, 2017).

È vero, come da secoli ci vien ripetuto, siamo nani sulle spalle

dei giganti, ma questa suggestiva immagine che, tra l'altro, è l'insegnamento di un maestro, Bernardo di Chartes, tramandatoci da un suo allievo d'eccellenza, Giovanni di Salisbury, era radicata nel convincimento della solidità della tradizione per progettare l'avvenire. Oggi, in un'epoca nella quale spesso, anche in educazione, il susseguirsi d'impellenti necessità dal corto respiro, sembra inficiare questa relazione così importante per la cultura italiana ed europea, senza per nulla peccare d'orgoglio, sarebbe importante ricordare che, pur nani, è da noi che dipende il sopravvivere dei giganti del passato. È solo attraverso l'educazione, è solo sulle nostre esili spalle, che questi possono essere ancora lo specchio nel quale guardarci e il giroscopio per tracciare, assieme, una rotta per veleggiare verso il futuro. Nel 1934, in uno struggente verso dei *Cori da "La Rocca"*, Thomas Stearns Eliot si domandava: «Where is the knowledge we have lost in information? – Dov'è la conoscenza che abbiamo perso nell'informazione?»: una creatività che s'inscrive anche nel solco d'una vitale conversazione con la plurale tradizione europea è uno dei più fecondi lasciti della nostra cultura pedagogica e uno tra i più efficaci antidoti contro qualsivoglia banalizzazione. Rinunciarvi per inseguire le sirene di mode fugaci comporterebbe una grave perdita e, per di più, non sosterebbe alcuna reale rivoluzione pedagogica: nella nostra storia, tutte le grandi trasformazioni sono state rinascite capaci di risemantizzare il passato e di parlare al futuro. È stato questo affascinante e inquieto intreccio tra epoche, lingue e voci l'emblema della nostra creatività; sta a noi educatori far in modo che continui a esserlo.

Bibliografia

- Agamben Giorgio (2014), *L'uso dei corpi*, Vicenza, Neri Pozza Editore
- Agamben Giorgio (2017), *Creazione e anarchia. L'opera nell'età della religione capitalista*, Vicenza, Neri Pozza Editore
- Bertagna Giuseppe (a cura di, 2018), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Roma, Edizioni Studium.
- Bloom Harold (2002), *Genius. A Mosaic of One Hundred Exemplary Creative Minds*, New York, Grand Central Publishing. Trad. it. *Il genio. Il senso dell'eccellenza attraverso le vite di cento individui non comuni*, Milano, BUR-Rizzoli, 2002
- Cacciari Massimo (2015), *Re Lear. Padri, figli, eredi*, Caserta, Saletta dell'Uva
- Cappa Carlo (2011), *La creatività e la mellificazione. L'Anno europeo della creatività tra avvenire e memoria*, in Margarete Durst e M. Caterina Poznanski (a cura di), *La creatività: percorsi di genere*, Milano, FrancoAngeli, pp. 11-38
- Cassin Barbara (2016), *Éloge de la traduction. Compliquer l'universel*, Paris, Fayard
- Consiglio dell'Unione Europea (2015), *Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'educazione della prima infanzia e dell'istruzione primaria nella promozione della creatività, dell'innovazione e della competenza digitale (2015/C 172/05)*, Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, 27 maggio 2015
- Consiglio dell'Unione Europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, (2018/C 189/01)*, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 4 giugno 2018
- D'Ascanio Valentina (2018), *La polisemia della performance. L'istruzione superiore e la società della conoscenza*, Roma, Anicia

Debord Guy (1967), *La Société du spectacle*, Paris, Éditions Buchet/Chastel

Deleuze Gilles, Guattari Félix (1991), *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris, Les Éditions de Minuit. Trad. it. *Che cos'è la filosofia?*, Torino, Einaudi, 1995

Dewey John (1910), *How we think*, Boston, D.C. Heath & Company

Fumaroli Marc (1992), *L'État culturel. Essai sur une religion moderne*, Paris, Éditions de Fallois

Fumaroli Marc (2005), « Culture » contre Éducation?, "Le Débat", V. 3, N. 135, pp. 80-88
https://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DEBA_135_0080#

Han Byung-Chul (2009), *Duft der Zeit. Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens*, transcript Verlag, Bielefeld. Trad. it. *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, Milano, Vita e Pensiero, 2017

Ho Lok Sang, Morris Paul, Chung Yue-ping (eds., 2005), *Education Reform and the Quest of Excellence. The Hong Kong Story*, Aberdeen – Hong Kong, Hong Kong University Press

Jeffrey Bob, Craft Anna (2004), *Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships*, "Educational Studies", V. 30, N. 1, pp. 77–87

Legrenzi Paolo (2009), *Creatività e innovazione*, Bologna, il Mulino

Lyotard Jean-François (1979), *La Condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Les Éditions de Minuit

Macé Marielle (2017), *Styles. Critique de nos formes de vie*, Paris, Gallimard

Maffei Lamberto (2014), *Elogio della lentezza*, Bologna, il Mulino

Musil Robert (2019), *Spirito ed esperienza. Annotazioni per i lettori scampati al tramonto dell'Occidente*, in *L'Europa smarrita. Tre saggi sull'illusorietà della razza e della nazione*, Milano, Meltemi, pp. 77-137. Tit. orig. *Geist und Erfahrung. Anmerkungen für Leser, welche dem Untergang des Abendlandes entronnen sind*, "Der Neue Merkur", 12 März 1921, pp. 841-858

Palomba Donatella (2014), *Education-Educazione: 'quasi' la stessa cosa?*, "Scuola Democratica", N. 1, pp. 229-236

Parlamento Europeo e Consiglio (2008), *Decisione n. 1350/2008/ce del Parlamento Europeo e del Consiglio del 16 dicembre 2008 relativa all'Anno europeo della creatività e dell'innovazione (2009)*, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 24 dicembre 2008

Perniola Mario (2004), *Contro la comunicazione*, Torino, Einaudi

Perniola Mario (2014), *Miracoli e traumi della comunicazione*, Torino, Einaudi

Settis Salvatore (2017), *Cieli d'Europa. Cultura, creatività, uguaglianza*, Milano, Fondazione Cassa di Risparmio di Pistoia e Pescia – UTET

Sola Giancarla (2016), *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Milano, Bompiani

Steiner George (1989), *Real Presences*, Chicago, The University of Chicago Press. Trad. it. *Vere presenze*, Milano, Garzanti, 1989

Steiner George (2006), *Una certa idea di Europa*, Milano, Garzanti. Ed. orig. *The Idea of Europe*, Tilburg, Nexus Instituut, 2004

Taddei François (2009), *Training creative and collaborative knowledge-builders: a major challenge for 21st century education*
http://www.ict-21.ch/com-ict/IMG/pdf/10901_telechargez-le-rapport.pdf

Weber Max (2018), *La scienza come professione*, in *Il lavoro intellettuale come professione*, Milano, Mondadori, pp. 3-47. Tit. orig. *Wissenschaft als Beruf*, in Id., *Geistige Arbeit als Beruf. Vier Vorträge vor dem Freistudentischen Bund*, München, Verlag von Duncker & Humboldt, 1919