

Per una formazione aperta alla creatività e alla vita

ALESSANDRA MAZZEI

Docente a contratto - Didattica dell'educazione e dell'area antropologica - Università della Calabria

Corresponding author: alessandramazzei0@gmail.com

Abstract. The current complexity generates a widespread socio-existential disorientation, which becomes *timor vivendi* for some people. To face this fluidity, a school connected to life should strongly develop in current students creativity, autonomous, flexible and divergent mental habitus, which requires an inclusive classroom environment, one that self-educates, and points to emotional well-being and self-esteem. This brief excursus, which looks from the classical to the present time, moves along this trajectory.

Keywords. Creativity - Liquid society - Divergent thinking - Problem solving - School-life relationship

1. Il disorientamento socio-esistenziale di questo tempo

L'attuale dimensione del vivere è sempre più caratterizzata dall'estrema velocità con cui tutto si consuma: prodotti, oggetti, occasioni; sentimenti a volte. Ci si trova continuamente immersi in un nuovo con cui fare i conti, dentro cui cercare di orientarsi, navigare o almeno galleggiare. La globalizzazione ha influenzato nel profondo la stessa dimensione ontologica dell'essere, consegnandolo ad una condizione senza tempo e senza luogo, che pone la persona al centro di un parossistico *hic et nunc* che si espande, replica, si modifica e modifica. Le società, gli uomini, i miti che l'una e gli altri hanno, in un rapporto di reciproca connessione, in questi decenni confezionato – con il deciso supporto di una tecnologia sempre più imperante ed entrata a gamba tesa nella quotidianità – hanno creato l'illusione di una dimensione moltiplicata delle potenzialità del vivere: una fluidità inebriante, forse, sulle prime e per alcuni aspetti, ma certo disorientante per altri, specie per quell'umana necessità – almeno dell'uomo occidentale – di costruire case solide, relazioni stabili, certezze e punti di riferimento con fondamenta sicure. Sarà ancora possibile?

In assenza di queste certezze, alla lunga, quello che assale è un senso di smarrimento, disorientamento, ansia da prestazione, paura di non essere abbastanza, di non arrivare in porto, di non arrivare in tempo; unito, tutto ciò, ad una diffusa stanchezza del vivere, se non proprio ad un *timor vivendi* che non lascia nient'affatto esenti le generazioni Z e quella Alfa. Basterebbe pensare all'esplosione dei casi di ritiro sociale, di *hikikomori* negli ultimi anni e a come dal Giappone sia silenziosamente entrato nelle case italiane: un recen-

te studio dell'Istituto Superiore di Sanità sull'incidenza del fenomeno in Italia è arrivato a contare circa 66.000 casi nella fascia di età delle scuole secondarie di primo grado, mentre una parallela ricerca del CNR ne ha individuati 54.000 nella fascia di età 15-19 anni¹.

La definizione di Zygmunt Bauman della modernità come liquida rende in modo pregnante ed efficace questa condizione organizzativo-strutturale, ma che è anche, e necessariamente, psico-emotiva. Il sociologo polacco descrive questa nuova epoca come svincolata dai condizionanti legami religiosi e aperta ad ogni possibilità di realizzazione e gratificazione senza limiti; peccato che, per perseguirla, l'uomo si ritrovi sempre solo con se stesso, impossibilitato a rallentare e ancor più a fermarsi!

«Ci muoviamo e siamo condannati a muoverci incessantemente [...] a causa dell'*impossibilità* di sentirci gratificati. [...] La realizzazione è sempre qualcosa di là da venire»²; l'individuo ha preso il posto del cittadino e l'identità stessa rimane in continuo divenire e non più orientata lungo una linea retta verso un obiettivo unico e chiaro, ma inserita nell'infinito mare delle possibilità, in cui navigare, ma anche sentirsi smarrito. In questa realtà che cambia continuamente forme e profilo, che rapidissimamente sostituisce il vecchio col nuovo, abolendo anche il concetto stesso di riparazione o adattamento, l'uomo moderno vive avviluppato in una «incontenibile e inestinguibile sete di distruzione creativa (o di creatività distruttiva, a seconda dei casi)»³, secondo una regola che è alla base del materialismo consumistico, ma che si rivela drammatica per le sue implicazioni sul piano esistenziale.

È questo il contesto – sociale, psicologico, culturale, emozionale – con cui la scuola di oggi deve fare i conti se vuole continuare ad avere un senso profondo e tangibile nella vita dei suoi attori principali. Da un punto di vista teorico essa sta cercando di aprirsi a quel complesso di competenze di vita e di cittadinanza che si sono via via venute aggiornando nel profilo nazionale ed europeo e che dovrebbero modificare dalle radici l'agire scolastico; ma, concretamente, è inevitabile notare come nel suo impianto più essenziale, ossia i microcosmi dell'agire didattico nelle singole classi – lontano dai riflettori, dai corsi di aggiornamento e dalle facili dichiarazioni –, essa si mantenga ancora – inconsapevolmente? – distante dalla vita e restia ai cambiamenti profondi. Tutto ciò che da questo conservatorismo si distacca è felice eccezione.

2. Se la scuola vuole farsi vita

Nell'opuscolo *La scuola è vita*, Gramsci, con lucida e appassionata visione, si interrogava sull'interazione tra queste due sfere, collegandole, significativamente, nel titolo, non con la congiunzione copulativa, ma con quella «è» verbo che ne esprime la imprescindibile sostanzialità. «Non ha senso, perde di valore e significato, una scuola che viva fuori dal suo tempo, dal suo spazio e dalla sua realtà, quindi dalla vita: la partecipazione realmente attiva dell'allievo alla scuola [...] può esistere solo se la scuola è legata alla vita»⁴.

¹ Per i risultati delle ricerche citate si veda Hikikomori Italia – Associazione Nazionale Ritiro Sociale Volontario, 15 gennaio 2024. <https://www.hikikomoriitalia.it/2024/01/ricerca-hikikomori-ISS.html> (ultima consultazione 10 marzo 2025)

² Z. Bauman, *Modernità liquida*, Bari-Roma, Laterza - ed. digitale, 2015, p. 18.

³ *Ibidem*, p. 17.

⁴ A. Gramsci, *La scuola è vita*, Milano, Garzanti, 2022, p. 74.

L'unità di educazione e vita non vuol dire per Gramsci che la scuola accoglie le spinte e le richieste della società e si subordina ad essa, ma che la scuola può farsi elemento attivo di trasformazione della società esistente nella misura in cui si fa elemento di quella coscienza egemonica che mira alla costruzione di un nuovo tipo di società e di uomo. L'unità di scuola e vita è assicurata non dalla adeguazione immediata e passiva della scuola alla realtà sociale nella quale si svolge, ma da un principio ideale-morale, corrispondente alle esigenze obiettive della società, che si fa principio ispiratore della pratica educativa⁵.

Si avvertiva ieri, e ancor più oggi, la necessità che quanto nelle classi avviene sia profondamente relazionato alla vita, guardi ad essa e si ponga come veicolo di valore e valori, in modo tale da poter diventare esperienza prolifica, stimolante, orientante. Non si tratta di asservire la scuola a scopi pratici, ma di fare entrare in essa ciò che è il fluire della vita di questo tempo e, con ciò e perciò, le necessarie strategie per muoversi a proprio agio, con gioia e intensità all'interno di questo, provando anche ad incidere sulle dinamiche che lo determinano e, potenzialmente, lo trasformano.

Occorre, a tal fine, intervenire a più livelli, partendo da una riflessione storica sulle conoscenze, abilità e competenze⁶, chiedendosi quali siano sempre valide e imprescindibili; quali, invece, da adeguare all'evolversi dei tempi; quali da rinforzare o introdurre e come fare interagire proficuamente tra loro queste tre dimensioni nel processo educativo/formativo.

In questa realtà così mutata e mutevole, la prima evidenza è che avere un'ottima preparazione non basta, se non si è continuamente pronti ad una formazione continua. Ne consegue un'indispensabile attitudine all'adattabilità, ma, soprattutto, l'imprescindibilità dell'«imparare ad imparare».

Nel *framework* concettuale LIFECOMP, questa dimensione si viene strettamente ad intrecciare con l'area personale e quella sociale e si sostanzia in tre sottocompetenze: mentalità di crescita, pensiero critico e gestione dell'apprendimento⁷.

Diventa allora quanto mai attuale l'indicazione di Piaget sulla necessità di incentivare «l'uso di metodi attivi che diano ampio spazio alla ricerca spontanea del bambino o adolescente e richiedano che ogni nuova verità debba essere appresa, riscoperta o almeno ricostruita dallo studente e non solo trasmessa a lui»⁸. Le istanze di quel pensiero pedagogico

⁵ G. Trebisacce, *L'educazione tra ideologia e scuola*, Cosenza, Pellegrini editore, 1983, p. 89.

⁶ Per le definizioni succedutesi nel tempo di queste tre dimensioni si vedano *Definizione e Selezione delle Competenze* (DESECO), OCSE 2003; Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, in «Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea» del 30.12.2006; Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente, in «Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea» del 4.6.2018; molto interessanti le riflessioni in merito contenute in un'intervista del 17.6.2019 alla prof.ssa Anna Maria Ajello, già Presidente Invalsi, in <https://www.invalsiopen.it/piccoli-equivoci-sulle-competenze>.

⁷ *LifeComp, The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, a cura di A. Sala, Y. Punie, V. Garkov e M. Cabrera, Lussemburgo, Unione Europea, 2020. https://adiscuola.it/assets/uploads/2020/11/lcreport_290620-online.pdf, ultima consultazione 10 marzo 2025.

⁸ Sui concetti dell'imparare ad apprendere e della mente critica in rapporto alla complessità della società, cfr. G. Trebisacce, *Scuola e Mezzogiorno in 150 anni di storia unitaria*, 1. La scuola post-unitaria come luogo dell'«istruzione educativa», 2. La scuola della formazione, in *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, a cura di F. Cambi, G. Trebisacce, Pisa, Edizioni ETS, 2012, pp. 219-230.

⁸ J. Piaget, *To Understand is to Invent: The Future of Education*, London, Penguin Books, 1973, p. 15.

che già da fine Ottocento si era improntato all'attivismo⁹, poi rielaborato dal costruttivismo, si rivelano ancora oggi cariche di orientamenti, specie nella direzione dello sviluppo di una didattica capace di individuare, rinforzare e fare esprimere la creatività.

3. Il concetto di creatività tra l'interpretazione classica e le visioni contemporanee

Cosa significa creatività e in che modo, nella scuola di oggi, essa può dare qualche risposta alle questioni emerse?

Il concetto di creatività nei secoli ha subito una sua evoluzione o, forse meglio, implementazione semantica. Secondo l'idea antica, di matrice platonica, la creatività è una dimensione appartenente più al divino che all'individuo. La capacità produttiva, cioè, non sarebbe dell'uomo di per sé, ma frutto della sensibilità, innata, di alcuni animi puri, pronti a lasciarsi pervadere e condurre da un'ispirazione a loro superiore. Nel *Fedro*, infatti, Socrate spiega al giovane ateniese come l'invasamento (κατοκωχή) e la mania μανία, ossia il «delirio poetico», provengano ἀπὸ Μουσῶν, dalle Muse che, «impossessandosi di un'anima tenera e pura, la destano e la colmano di furore bacchico»¹⁰. «Chi invece giunge alle porte della poesia senza la mania delle Muse, convinto che sarà un poeta valente grazie all'arte (τέχνη), resta incompiuto». Il concetto viene chiarito ancora meglio nel confronto senza appello che segue, laddove si spiega che «la poesia di chi è *in senno* è oscurata da quella di chi si trova in preda a *mania*», ossia ispirato dentro dalla divinità¹¹.

La distinzione tra τέχνη – abilità acquisita con studio, impegno e applicazione –, e potenza divina, θεία δύναμις, viene ripresa anche nello *Ione*, laddove Socrate espone le ragioni della superiorità di quel rapsodo omerico rispetto a tutti gli altri¹². Questo *furor* irrazionale, scevro da schemi e vincoli imitativi, anche chiamato entusiasmo¹³, è uno stato di ebbrezza, ἔκστασις, proprio di chi è uscito fuori di sé, ha superato se stesso.

Quando, in tempi moderni, la psicanalisi ha rivolto le sue attenzioni a definire l'essenza di questa dimensione, si sono confrontate due scuole di pensiero: da una parte quanti hanno inteso la creatività «collegata al travaglio interiore che caratterizza il mondo dei sogni, delle pulsioni, delle emozioni profonde delle personalità geniali dalle vite affettive particolarmente ricche»¹⁴ e quindi collegata al mondo dell'inconscio; dall'altra come frutto di processi consapevoli di soggetti nel pieno controllo delle proprie abilità tecniche e razionali; interpretazione, quest'ultima, che chiarisce la connessione tra creatività e capacità di *problem solving*¹⁵. Questa dicotomica visione non è poi tanto distante

⁹ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.

¹⁰ Platone, Tutte le opere **, *Fedro*, , p. 454 - 245a: τρίτη δὲ ἀπὸ Μουσῶν κατοκωχή τε καὶ μανία, λαβοῦσα ἀπαλὴν καὶ ἄβρατον ψυχὴν, ἐγείρουσα καὶ ἐκβακχεύουσα κατὰ τε ὥδὰς καὶ κατὰ τὴν ἄλλην ποίησιν, μυρία τῶν παλαιῶν ἔργα κοσμοῦσα τοὺς ἐπιγιγνομένους παιδεύει.

¹¹ Ivi: ὅς δ' ἂν ἄνευ μανίας Μουσῶν ἐπὶ ποιητικὰς θύρας ἀφίκηται, πεισθεὶς ὥς ἄρα ἐκ τέχνης ἰκανὸς ποιητὴς ἐσόμενος, ἀτελεὶς αὐτὸς τε καὶ ἡ ποίησις ὑπὸ τῆς τῶν μαινομένων ἢ τοῦ σωφρονούντος ἡφανίσθη. GTE Newton, p. 454; 456.

¹² Platone, Tutte le opere ***, *Ione*, GTE Newton, p. 661 - 533d. ἔστι γὰρ τοῦτο τέχνη μὲν οὐκ ὄν παρὰ σοὶ περὶ Ὀμήρου εὖ λέγειν, ὁ νυνδὴ ἔλεγον, θεία δὲ δύναμις ἣ σε κινεῖ.

¹³ Entusiasmo proviene da ἐνθεος, che si potrebbe rendere come invasato, «col dio dentro»; ἐνθουσιάζω «essere ispirato» ne è la sua forma verbale.

¹⁴ F. Pinto Minerva e M. Vinella, *La creatività a scuola*, Bari-Roma, Laterza, 2012, p. 15.

¹⁵ Ivi, p. 16.

da quell'antica dialettica tra mania e tecnica; ma vale anche a definire la duplice dimensione della creatività stessa.

«Molti tendono ad associare il pensiero creativo ad artisti, bambini e coloro i quali «si possono permettere di sognare o fantasticare». Nella realtà di tutti noi il pensiero creativo serve per pensare ad alternative possibili, avere idee originali per trovare soluzioni, uscire da situazioni difficili o da schemi comportamentali che ci bloccano»¹⁶. Questo assunto semantico si collega allo spirito di iniziativa e imprenditorialità che significa «individuare e risolvere problemi, prendere decisioni, stabilire priorità, assumere iniziative, pianificare e progettare, agire – insomma – in modo flessibile e creativo»¹⁷. Il concetto di imprenditorialità già nel 2016 aveva trovato un'ampia analisi nell'EntreComp, la cui prima area, «Idee e opportunità», trova proprio nella creatività la principale tra le cinque competenze definite essenziali¹⁸. Occorre, insomma, operare una distinzione tra la dimensione «straordinaria» della creatività: irrazionale, inconscia, propria di individui dotati di qualità eccezionali; e quella «ordinaria». Questa va intesa come attitudine del pensiero a guardare al reale in modo libero, a «mettere fuori gioco stereotipi e pregiudizi (sia impliciti nei personali schemi conoscitivi, sia esterni di carattere sociale)»¹⁹, e quindi a produrre analisi consapevoli, critiche e anche capaci di trasformare lo *status quo*. Tra le due, quella che maggiormente deve investire la scuola, le sue dinamiche educative e i suoi processi formativi, è la seconda; per la prima forma, sarebbe già un risultato se i persistenti retaggi di obsoleti modelli didattici non la reprimessero o la schiacciassero nell'angolo, tra disagio del diverso e sfaldamento dell'autostima.

4. Costruire un ambiente di apprendimento creativo

Piaget presenta lo sviluppo mentale e cognitivo come un progressivo processo attivo e creativo di adattamento, in cui l'individuo, dalla prima età, introietta il mondo circostante, secondo un orizzonte via via più ampio, rielaborato attraverso le fasi di assimilazione e adattamento. «Lo sviluppo mentale è una costruzione continua, paragonabile a quella di un vasto edificio che ad ogni aggiunta divenga più solido»²⁰. Il soggetto in formazione è, quindi, chiamato, per un naturale bisogno di riassetto dell'equilibrio omeostatico, ad un continuo e costante lavoro di adattamento tra sé e il mondo circostante, attraverso il costante avvicinarsi di fasi di assimilazione e accomodamento, utili a consolidare il pregresso e modificare continuamente i propri schemi mentali e comportamentali, in misura del procedere delle esperienze.

La famiglia e la scuola, luoghi eletti dell'educazione, devono, pertanto, favorire curiosità, desiderio di sperimentare, flessibilità, capacità di adattamento continuo e di senso critico: elementi tutti che definiscono e sostanziano la dimensione aperta e produttiva della creatività, collegabile – secondo un'ampia letteratura in merito in parte accen-

¹⁶ Questa la definizione di pensiero creativo che si trova in <https://www.lifeskills.it/>, ultima consultazione 10 marzo 2025.

¹⁷ Indicazioni nazionali e nuovi scenari, Nota Miur, 22.2.2018, § 6, p. 16.

¹⁸ R. Papa, *Entrecomp: il quadro europeo della competenza «imprenditorialità»*, in ADI, 9.11.2016. <https://adiscuola.it/entrecomp-il-quadro-per-la-competenza-di-imprenditorialita/>, ultima consultazione 10 marzo 2025.

¹⁹ F. Pinto Minerva e M. Vinella, *La creatività a scuola*, cit., p. 17.

²⁰ J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Torino, Einaudi, 1967, p. 12.

nata – con atteggiamento anticonformista, indipendenza di giudizio e autosufficienza.

Quando lo psicologo Paul Torrance, a metà circa degli anni '60, studiò l'incidenza dei metodi scolastici sullo sviluppo della creatività, sono emersi «fattori negativi, come: orientamento eccessivo verso il successo e impreparazione al rischio e alla frustrazione; pressione del gruppo verso il conformismo [...]; – fattori positivi, come: incoraggiamento della scoperta, dell'indovinare, del tentare rischiando risposte nuove»²¹.

La scuola italiana del secondo ventennio del XXI secolo quanto è aperta alla creatività?

Chi quotidianamente vive la realtà scolastica sa che non è per nulla scontato che siano diffusamente promossi i processi di apprendimento attivo e significativo; anzi, avviene spesso, ancora oggi, che venga premiato, sostenuto, incentivato l'approccio riproduttivo; che i contenuti e le stesse procedure di risoluzione dei problemi vengano trasmessi in maniera unidirezionale e tale da suggerire uno schema rigido da applicare, generando, quindi, una separazione netta tra risposte corrette e sbagliate; e che sbagliate siano ritenute tutte quelle che si discostano dal solco tracciato, penalizzate da griglie valutative che considerano l'errore come punteggio negativo. Che l'errore sia un momento di crescita sembra, pertanto, mera affermazione di vuota retorica, principio proclamato, ma ampiamente disatteso.

Quanto questo sistema, ancora troppo in uso, spenga il desiderio di avanzare ipotesi e ragionamenti personali e instilli l'ansia di non riuscire a soddisfare le altrui aspettative potrebbero testimoniare innumerevoli studenti, non riconosciuti nelle loro capacità, anche quando notevoli. Le conseguenze si presentano sotto forma di inibizione e chiusura cognitivo-emotiva, che diventano troppo spesso cause di stress e impedimenti al benessere di bambini e giovani. La scuola italiana, insomma, – di impianto ancora fortemente tradizionalista – è prevalentemente incentrata sul modello del pensiero convergente, per usare la definizione dello psicologo statunitense Guilford²², e valuta in base a questo.

Tale approccio, se da una parte può stimolare e incentivare impegno e disciplina, studio e memoria, rigore e schematicità – senz'altro necessari –, dall'altra instaura delle dinamiche complementari non prive di implicazioni dannose, prima fra le quali quell'ansia che tanto corrode gli ambienti di apprendimento italiani.

Questo sistema che orienta gli sforzi degli studenti a replicare un sapere già consumato, non problematizzato, ma detto/dato dal docente, porta il «dialogo» formativo molto lontano dalla maieutica socratica – che a ben vedere ha tanto in comune con la creatività – e lo fa degradare, invece, in un duplice binario sterile. La classe, a questo punto, piuttosto che diventare comunità aperta alla vicendevole e arricchente autoeducazione continua, diventa 'spazio' – fisico e mentale – rigido, poco rilassato e rilassante, difficilmente stimolante; anzi, inibitorio e, pertanto, non inclusivo.

La pedagogia che valorizza, invece, il pensiero divergente, pone al centro, in maniera attiva, la creatività, ossia la capacità di rivolgere uno sguardo libero sulle questioni in campo; questo comporta tirare dentro, inizialmente, una grande quantità di alternative possibili, sperimentare associazioni e combinazioni tra elementi apparentemente distan-

²¹ R. Titone, *Psicodidattica. L'apprendimento intellettuale come ricerca e creatività*, Brescia, Editrice «La Scuola», 1977, pp. 142-143.

²² P. Guilford, *The nature of human intelligence*, New York, McGraw-Hill, 1967.

ti e poco coerenti tra loro, ma senza alcuna ansia di giudizio, poiché l'errore in quanto tale qui non esiste, ma è stimolo a tentare nuove piste; successivamente si arriva alla fase valutativa e selettiva, finalizzata a produrre le soluzioni. Queste saranno sempre interessanti, al di là del risultato in sé che, d'altra parte, avrà comunque il valore di un prodotto inedito, autentico, unico, scaturito da un processo attivo.

Tale approccio, strettamente collegato allo sviluppo delle competenze chiave del *problem solving* e, come detto, dell'imprenditorialità, porta a percorrere piste insondate, ad essere flessibili, inventivi, novelli Ulisse del proprio viaggio: esploratori coraggiosi di un mare aperto, continuamente in movimento ed esposto alla variabilità dei venti, che porteranno a volte opportunità, altre solo pericoli. Cavalcare queste onde, resistere a queste correnti non prevedibili, saperne vedere, riconoscere e valorizzare il positivo è possibile solo nella misura in cui si siano sviluppate quelle *life skills* che rendono la persona capace di adattarsi alla fluidità del reale che cambia, di mettersi in gioco per reinventarsi, di gestire le proprie ansie ed emozioni e di non autocensurare il proprio potenziale creativo.

5. Spunti di didattica per promuovere pensiero divergente e pensiero laterale in classe

Sosteneva James Butcher – e certo non solo lui – che pensiero divergente e convergente si possono intendere «non come dicotomia ma come un continuo»²³, in quanto nella vita risulteranno molto utili entrambi. Uno degli sforzi, allora, dovrà essere quello di trovare una modalità perché questi si alternino e combinino anche nella pratica scolastica.

Pur se, come si diceva, le metodologie prevalentemente in uso nella tradizione del sistema scolastico italiano si rivelano ancora, nella stragrande maggioranza dei casi, incentrate sul pensiero convergente, è tuttavia innegabile che, ormai da diversi decenni, hanno acquistato forza le istanze, anche normative, che spingono ad adottare sempre più lo stile di pensiero produttivo-creativo-divergente. Per il suo sviluppo e per promuoverlo nella pratica didattica, Guilford²⁴ individuava cinque fasi: le prime tre sono *la fluidità*: il momento inventivo atto a tirare in causa la maggior quantità possibile di idee; *la flessibilità*: la possibilità di passare da un ambito all'altro, creando connessioni ampie; e *l'originalità*, che si associa alle precedenti, aprendo le porte all'inedito.

Come portarle dentro la lezione? Una delle tecniche che potrebbe essere adatta per queste prime fasi è il *brainstorming* di Alex Osborn²⁵: di fronte ad una questione data, aperta e problematica, attraverso la cosiddetta tempesta di cervelli si tenta di raccogliere il maggior numero possibile di risposte. È importante che sia così, perché in questo avvio va privilegiata la quantità, rinviando ad una fase successiva la selezione, da operare secondo criteri di qualità e opportunità.

Questa procedura, nata negli anni '50 per contesti aziendali, se è relativamente moderna nella sua definizione e dimensione collettiva, tuttavia sembrerebbe affine ad assiomi concettuali rinvenibili in famose pagine classiche da cui risulta sempre prezio-

²³ Cfr. R. Titone, *Psicodidattica. L'apprendimento intellettuale come ricerca e creatività*, op. cit., p. 141.

²⁴ J. P. Guilford, *The nature of human intelligence*, op. cit., p.53.

²⁵ A. Osborn, *L'immaginazione creativa: sviluppo e utilizzazioni*, Milano, Franco Angeli, 1967. Questa procedura valse al suo autore la definizione di padre del *Creative thinking*.

so trarre consigli negli auspicabili laboratori di scrittura. Così è, per esempio, per quella fase prodromica, essenziale alla composizione di un'orazione efficace (ma in generale di un qualsiasi testo), che Cicerone definisce *inventio*²⁶; oppure per il primo dei tre *respiri* che Alfieri racconta di aver seguito per la scrittura delle tragedie: «uno stato d'animo di trasporto e furore a cui bisogna ciecamente obbedire»²⁷. In entrambi i casi, come nel *brainstorming*, libertà, istinto, assenza di condizionamenti e prescrizioni sono gli elementi di una prima fase in cui generare idee. Anche quelle degli studenti, quindi, andranno, all'inizio, lasciate emergere, anzi, incoraggiate con l'elogio dell'insolito e – quando in gruppo – con la regola condivisa che ogni pensiero messo in campo dal singolo smette di appartenere ad uno, per poter essere migliorato, adattato e sviluppato da un altro o da tutta la classe insieme.

Se è vero, prendendo in prestito una nota espressione di Einstein, che «la creatività non è altro che un'intelligenza che si diverte», nel senso anche etimologico del dirigersi verso varie direzioni e, quindi, rischiare di perdersi, starà poi al docente, nel contesto classe, far sì che l'atteggiamento degli studenti si orienti progressivamente verso una reale produttività, senza permanere in un disordinato spontaneismo e senza cedere al gusto della stravaganza in sé o dell'esibizionismo, che via via andranno incanalati verso il gusto della sorpresa e della scoperta.

Non tutte le idee proposte, le combinazioni messe in campo saranno sempre valide, accolte o utili, e tuttavia l'insegnante-regista sarà attento a differire il giudizio, valorizzando il processo mentale di tutti, educandoli, via via, a conciliare la creatività con l'utilità, secondo quanto spinge a fare il matematico Henri Poincaré: la creatività è la «*capacità di unire elementi preesistenti in combinazioni nuove, che siano utili*»; *discrimine per appurare questa utilità è quel concetto di bellezza propria della matematica, rinvenibile nei concetti di funzionalità, economicità, armonia, equilibrio*²⁸. Questi correttivi rientrano nelle ultime due fasi definite da Guilford²⁹, che sono quelle dell'elaborazione, in cui approfondire le prime idee, e della valutazione di quelle più pertinenti allo scopo definito.

Questa modernità complessa e tentacolare richiede, insomma, sempre più, l'esercizio del pensiero critico: capacità di distinzione e interpretazione, unita alla responsabilità della scelta. Anche questa attitudine ad una lettura ermeneutica del mondo va consolidata e supportata, nella consapevolezza di una necessaria pluralità di prospettive da cui osservare e considerare la realtà.

Prezioso, in tal senso, l'apporto fornito dallo psicologo maltese Edward De Bono. Egli, infatti, proseguendo sulla linea di un relativismo gnoseologico partito ad inizio '900 in diversi ambiti, porta avanti il discorso sulla creatività e il pensiero divergente, svilup-

²⁶ M. T. Cicerone, *De inventione*, l. 1, §. 9: *Inventio est excogitatio rerum verarum aut veri similium, quae causam probabilem reddant*. Perché l'oratore trovi gli argomenti efficaci per la sua causa, integrativi e nuovi – verrebbe da dire divergenti – rispetto ad una rigida e prevedibile visione antinomica – propria del più rigido pensiero convergente –, è necessario che non si precluda alcuna strada, che cerchi e trovi le idee, le soluzioni attingendo, in modo libero, originale e creativo, non vincolato, al proprio patrimonio di cultura e immaginazione; solo dopo potrà, e dovrà, operare di cesello, secondo norme e regole stabilite.

²⁷ V. Alfieri, *Vita scritta da esso*, Milano, Edizioni Barion. 1936, capitolo 4.

²⁸ H. Poincaré, *Scienza e metodo*, a cura di Claudio Bartocci, Torino, Einaudi, 1997.

²⁹ J. P. Guilford, *The nature of human intelligence*, op. cit., p.54.

pando il concetto di pensiero laterale³⁰. Si tratta di una strategia pratica per ragionare con creatività ed efficacia sia per la risoluzione di questioni problematiche – che spesso sfuggono all'immediata risoluzione attraverso la scontata sequenza logico-verticale del pensiero deduttivo sequenziale –; e sia in quelle in cui si vuole realizzare un deciso scatto innovativo o migliorare, in generale, i processi decisionali. Decisamente una preziosa tecnica mentale da insegnare anche a scuola per ragionare con più ampiezza e lucidità, contemplando diversi approcci.

6. Qualche altra pista per una formazione aperta alla creatività

Potrebbe essere utile estendere la riflessione su alcuni altri possibili percorsi idonei a favorire la costruzione di un ambiente di apprendimento aperto alla creatività, con tutto ciò che essa significa. Tra le idee innovative elaborate da *Avanguardie educative*, ha avuto un buon riscontro il *modello educativo del Making Learning and Thinking Visible (MLTV)*, incentrato su una serie di *thinking routine* «che rendono visibile il pensiero e che supportano lo sviluppo di capacità di ragionare in modo creativo, profondo e divergente»³¹. Un altro è il *debate*. Questo, di derivazione classica anch'esso, ma ritornato in voga in Italia dopo essere passato da una consistente anglicizzazione, sviluppa nei ragazzi la capacità di cercare argomenti nuovi, insoliti, attendibili; di costruirsi una propria visione autentica delle cose; ma, allo stesso tempo, educa a non fossilizzarsi sulla propria opinione, ma ad aprirsi all'ascolto e al confronto argomentato all'interno di un dialogo rispettoso. Il risultato è un significativo rinforzo di creatività, consapevolezza, autostima e pensiero critico³².

Raccomandabile ed efficace, tra gli strumenti considerati in questa sede, anche il ricorso alle mappe mentali – elaborate in forma individuale o costruite in gruppo, su carta o con le diverse applicazioni digitali esistenti –, in quanto enucleano i concetti centrali di una questione e generano connessioni latenti e spesso inedite, andando nella direzione di una visione unitaria del sapere, al di là e oltre le artificiali barriere disciplinari³³.

Uno degli aspetti centrali di questi diversi approcci metodologici e strumenti didattici è la *peer education* o, più in generale, l'apprendimento collettivo e cooperativo: nella condivisione e nel confronto, infatti, il pensiero cresce, le idee si moltiplicano, la mente si arricchisce, la fantasia trova coraggio e l'apprendimento – come suggerisce Vygotskij – si costruisce e potenzia colmando, grazie all'altro, quelle zone di sviluppo prossimale che consentono la crescita progressiva di ogni individuo, traghettandolo verso fasi successive

³⁰ E. De Bono, *Sei cappelli per pensare*, Milano, Rizzoli, 2013.

³¹ «MLTV – Rendere visibili pensiero e apprendimento» è un modello educativo innovativo concreto, elaborato grazie alla collaborazione tra INDIRE, Project Zero (gruppo di ricerca della *Harvard Graduate School of Education* di Boston) e tre scuole capofila di *Avanguardie educative*; elaborata nel 2017-2018, si affianca alle altre venti idee che *Avanguardie educative* sta portando avanti dal 2014 per rendere possibile l'innovazione della scuola di oggi. <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/integrazione-mltv> (ultima consultazione 10 marzo 2025)

³² Per le idee, le procedure e le routine del *Debate*, cfr. <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/debate> (ultima consultazione 10 marzo 2025)

³³ Numerose e preziose indicazioni per introdurre la creatività in classe sono rinvenibili in F. Pinto Minerva e M. Vinella, *La creatività a scuola*, cit.

di lavoro autonomo³⁴. La classe dove si propone uno stile didattico creativo sarà certamente un ambiente educativo più informale, sereno, gioioso anche; di certo meno conflittuale, perché esso favorisce l'inclusività, abbatte le ansie, crea un clima collaborativo e di sostegno reciproco.

Questa piccola comunità virtuosa, orientata alla crescita collettiva, si configura come «luogo in cui, fra l'altro, le allieve e gli allievi si aiutano a vicenda nell'apprendimento, ciascuno secondo le proprie capacità»³⁵. Così definisce Bruner l'ideale contesto classe, in cui l'insegnante non è il depositario di un sapere preconfezionato, che detiene il monopolio culturale, ma colui che favorisce lo svolgersi di un processo in cui «anche gli allievi contribuiscono a creare le «impalcature» che servono di supporto agli altri». In questo percorso, pertanto, di formazione culturale e umana, gli studenti sono accompagnati a sviluppare competenze cruciali per la loro vita, come «buona capacità di giudizio, fiducia in se stessi». Perché ciò avvenga occorre un ambiente aperto all'inclusione verso tutti gli stili di pensiero, non «un regime di «trasmissione» a senso unico»³⁶.

Ma un progetto di educazione e formazione incentrato su questo nuovo umanesimo, colorato di quella creatività che è fiducia nelle facoltà della persona e del suo valore, apertura alla filantropia e costruzione di una consapevolezza di sé, nel più pieno sviluppo dei principi dell'*humanitas*, non può non contemplare anche una forte attenzione alla sfera affettiva degli studenti, soggetti in crescita e in affannosa ricerca di una decifrazione limpida del proprio vorticoso turbinio psico-emotivo.

A sottolineare l'importanza di una riflessione attenta, nelle diverse sfere, alla forza delle emozioni, Franco Cambi, in un interessantissimo saggio del 2015, traccia un itinerario articolato e complesso mirato alla cura di sé.

«È fondamentale che la formazione del soggetto, la *bildung* – riconosciuta come categoria pedagogica fondamentale e dominante per l'uomo moderno – porti alla «decifrazione» dei sentimenti, e questo offre ampia materia per una riflessione emotiva condivisa all'interno di una comunità educativa aperta e orientata al benessere. Perché compito della pedagogia è anche educare a coltivare e controllare le emozioni. E se tutte le arti, e la scienza stessa, contribuiscono a tale scopo, la letteratura, declinata nelle diverse forme del teatro, dei romanzi, delle favole e della scrittura interiore, è grandiosa alleata di questo progetto pedagogico della cura del sé»³⁷.

7. Breve conclusione

La creatività si è palesata nella sua duplice identità di realtà straordinaria, propria di pochi individui illuminati, e di dimensione ordinaria, intesa come atteggiamento del pensiero. Nel primo caso, essa va riconosciuta, tutelata, incoraggiata e ovviamente alimentata, ma è difficile che la si possa innestare in chi non ha una naturale predisposizione; la seconda, invece, deve diventare oggetto di forti e continue attenzioni nel processo formativo della scuola. Essa va educata, costruita e potenziata, fino a portarla ad espressioni sempre più mature e consapevoli. Sarà necessario prima rimuovere conformismi e

³⁴ L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1980.

³⁵ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2015.

³⁶ *Ibidem*, *passim*.

³⁷ Cfr. F. Cambi, *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Pisa, Pacini editore, 2015.

inibizioni, per poi strutturare, su solide fondamenta, l'edificio del benessere individuale di ogni ragazza e di ogni ragazzo, eretto sui pilastri dell'autonomia, dell'autostima, del desiderio di conoscere e apprendere continuamente, e della gioia di vivere.

Agli adulti, educatori *in primis*, il compito di dismettere – da qualunque posizione – l'*habitus* giudicante e orientare, responsabilmente, i giovani a coltivare la loro immaginazione e sostenere, con consapevolezza, coraggio ed equilibrio, le loro idee. Solo così potranno dare libero corso al loro potenziale creativo, impiegandolo come stile di pensiero e agente di trasformazione del reale.

Potrebbe essere questa, oggi, una delle sfide più alte per una Scuola che voglia dirsi, farsi ed essere vita.