



La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative

Creativity as a personal innovation: theories and educational perspectives

MARIA CINQUE

È presentato lo stato dell'arte sulle teorie e le ricerche sulla creatività. Dopo aver delineato una mappa dei diversi approcci, si ripercorrono le tappe principali degli studi – soprattutto di matrice pedagogica e psicologica – e si analizzano alcuni modelli noti. Siccome la letteratura scientifica in materia si è arricchita ultimamente di contributi di ambito sociologico e organizzativo, al fine di trovare un minimo comun denominatore si propone una griglia di analisi comparativa degli indici di creatività e dei fattori che ne inibiscono il pieno sviluppo, elaborata confrontando 18 autori che hanno studiato la creatività in ambiti diversi. Una volta chiariti i diversi aspetti del costrutto “creatività”, si affronta il problema pedagogico di come sviluppare la capacità creativa delle persone in tutte le fasi della loro vita. Educare e formare alla creatività si può e si deve, a tutte le età; per riuscirci, occorre sfatare i ‘falsi miti’ della creatività e restituire un senso etico e relazionale a questo termine tanto abusato.

This paper aims to provide an analysis of the state of the art theories and studies of creativity. After outlining a map of the different approaches, it covers the main steps of the history of studies – especially the pedagogical and psychological ones – and it analyzes some already known models. The literature on creativity has been recently enriched by the contribution of sociological and organizational context and in order to find a lowest common denominator, it is proposed a grid of comparative analysis of the attributes of creativity and factors inhibiting its full development, drawn from a comparison of 18 authors who have studied creativity in different fields. What emerges is a kaleidoscopic vision of the phenomenon, which is furthermore investigated in the light of some brilliant insights of Italian educational research. It is important to educate for creativity, at all ages. It is therefore necessary to debunk the ‘myths’ of creativity and return a sense of ethics and relationship that term much abused. Only in this perspective it is possible to speak of education for creativity.

Parole chiave: creatività, educazione alla creatività, innovazione personale, università

Key words: creativity, education for creativity, personal innovation, university

1. La deriva semantica del termine

«La creatività sfida una definizione precisa» affermò lo psicologo Paul Torrance (1988, p. 43). Il termine non possiede infatti un significato chiaro e univoco; è una voce impiegata in molteplici contesti e, molto spesso, la sua area semantica è difficile da circoscrivere perché si sovrappone a quella di altre parole come fantasia, immaginazione, innovazione. Se poi ci si riferisce alle teorie e alle ricerche sulla creatività, in senso stretto, si può scoprire che il significato e l'impiego plurimo del termine non scompare e la ricerca scientifica è ricca di sfaccettature e angolature con cui è possibile affrontare il tema della creatività.

Confrontando in senso diacronico le definizioni proposte da alcuni dizionari italiani si percepisce come l'evoluzione degli studi sulla creatività, avviati a fine Ottocento ma che ebbero un notevole impulso a partire dagli anni Cinquanta del 20° secolo – negli Stati Uniti e poi in Europa – abbia modificato, anche in Italia, il modo di intendere e concepire il pensiero creativo. Questo mutamento è stato frutto di un vasto dibattito scientifico che ha coinvolto esperti di varie discipline: neuroscienze, psicologia, filosofia, pedagogia, sociologia, economia, comunicazione.

La dilatazione del concetto di creatività a cui si assiste ripercorrendo la storia degli studi in materia può lasciare sbalorditi. Da dote innata ad abilità da acquisire, da momento straordinario e/o privilegio di poche persone 'geniali' a proposta educativa globale per attuare, a livello individuale, un cambiamento che aiuti la persona a essere se stessa e, a livello sociale, l'ideale di un umanesimo autentico, ovvero di una cultura fondata sull'uomo e che si ispira alla tradizione cinquecentesca europea anche negli studi americani.

Etimologicamente, il termine *creatività* deriva dal latino *creare*, verbo dotato di una radice (*KAR*), che si ritrova nel sanscrito **KAR-OTI* (creare, fare) e **KAR-TR* (colui che fa, creatore), nel greco *KRAINO* (creo, produco, compio), *KRANTOR* e *KREION* (dominatore, e propriamente colui che fa, che crea) e *KRONOS* (il creatore, il tempo, padre di Giove).

La nozione di "creazione" appartiene in prima istanza al linguaggio della Rivelazione biblica (La Genesi inizia infatti con l'espressione "Bereshit Barà Eloim"); nessun altro popolo prima di quell'ebraico possedeva il verbo "creare" né tanto meno il concetto di creazione. L'idea di creatività come attributo di un essere umano nasce solo nel Novecento perché l'atto creativo è stato a lungo percepito come caratteristica precipua ed esclusiva della divinità: «Che l'uomo potesse essere creativo nel pensiero e nell'azione era considerato blasfemo fino a qualche secolo fa» (Bendin, 1990, p. 13)¹. Per questo motivo molti ancora oggi, nel riferirsi all'uomo, preferiscono usare il termine "originalità" piuttosto che "creatività".

1 Esistono alcuni tratti comuni, quasi 'universali', come appare dal confronto tra i diversi miti di creazione e dall'uso di metafore presenti in varie lingue. Widmann (2004) prendendo in esame i diversi miti della creazione – dalla tradizione giudaico-cristiana, da quella babilonese, da quella egiziana, eschimese ecc. – estrapola alcuni elementi narrativi cui le diverse culture attribuiscono valore simbolico: l'atto creativo avviene nel buio ed è anzitutto un'illuminazione, ha il potere di fare luce, di rendere le cose più chiare (coscienti); l'atto creativo è erompente e dirompente, a rappresentare il carattere improvviso e compiuto della creazione; il risultato dell'atto creativo è sempre una trasformazione del *caos* in *cosmos*, un passaggio da livelli di conoscenza-coscienza approssimata, nebulosa e indifferenziata verso livelli di conoscenza-coscienza più elevata, integrata e ordinata.

Analogamente, Sassoon (1994, pp. 163-164) sottolinea come nella lingua di tutti i giorni siamo abituati a utilizzare alcune metafore per parlare del fenomeno della creatività: la metafora della *luce* (oltre alla classica figura stereotipata della 'lampadina', basti pensare a locuzioni come: portare alla luce, rendere chiaro, gettare luce, teoria illuminante ecc.); la metafora della *procreazione o della gestazione e del parto* (per es: concepire/generare/partorire un'idea; periodo di incubazione ecc.); la metafora del *mosaico* (che pone l'accento sul

È interessante seguire l'evoluzione del significato dell'aggettivo *creativo*. Così come è accaduto al corrispettivo francese, l'antico aggettivo ha trovato nel 20° secolo una nuova vitalità ed estensione per influenza dell'inglese *creative*, che indica l'uso di quelle competenze (*skills*) necessarie a produrre qualcosa di nuovo o un lavoro artistico (*Oxford Dictionary*, 2002). Grazie a queste contaminazioni l'aggettivo creativo a partire dagli anni Settanta del secolo precedente si è caricato di connotazioni che lo rendono sinonimo di 'produttivo', 'inventivo', 'fantasioso' e, soprattutto, si è trasformato in un sostantivo che riguarda una specifica attività professionale (il dizionario Zingarelli indica, per la prima volta nel 1970, il creativo, inteso come figura professionale: «chi elabora annunci pubblicitari»). Oggi il termine viene impiegato più estesamente per definire diverse professionalità, non solo del settore del marketing ma anche in quello della moda, del design in generale.

In alcuni contesti, però, l'aggettivo creativo ha assunto anche un significato deterioro. Ciò è accaduto perché si è prodotta nel linguaggio comune una deriva del termine creativo che ha portato a qualificarlo come contrario alla logica e alla razionalità (da qui alcune locuzioni negative come *finanza creativa*, *etica creativa*).

La deriva semantica è stata tale che, come osserva Bartezzaghi (2009, p. 9), nessuno oserrebbe oggi definire creativo un artista: «Il creativo più creativo dovrebbe essere l'artista, ma curiosamente è raro sentire applicare il sostantivo ad artisti affermati nel campo delle arti diciamo maggiori. Dire che Eugenio Montale o Federico Fellini o Carmelo Bene siano 'creativi' parrebbe una diminuzione piuttosto che un elogio. Creativo si applica molto meglio ad aspiranti artisti, artefici che personalizzano la propria opera fino a sperare che gli altri si accorgano delle loro qualità artistiche» (Bartezzaghi, 2009, p. 9).

La creatività non è quindi più considerata come qualcosa di eccezionale, ma come un elemento quotidiano nella vita di tutti individui, risorsa fondamentale a cui attingere nelle diverse occasioni della vita e del lavoro. In una prospettiva più ampia la creatività è altresì considerata un patrimonio comune che può essere sviluppato al fine di una miglior economia individuale e sociale. Da qui il valore attribuito a tutti gli sforzi per rendere più creativi il comportamento, il pensiero, nonché l'impegno allo sviluppo e alla stimolazione di tutte le potenzialità individuali.

2. Il dibattito scientifico

I primi studi sulla creatività risalgono alla seconda metà dell'Ottocento e si concentrano sulla base biologica ed ereditaria del talento. Francis Galton, cugino di Charles Darwin, cercò di dimostrare che le variazioni che si potevano osservare nell'intelligenza umana erano il prodotto di processi biologici geneticamente determinati (*Hereditary Talent and Character*, 1865). Il tratto creativo, caratteristica individuale del genio, fu anche associato alla parte irrazionale della psiche, alle sue pulsioni, ponendo sempre più l'enfasi sulla somiglianza con la malattia mentale. Esempio in questo senso è il contributo di Lombroso del 1894 – *Genio e follia* – in cui l'uomo di genio, il criminale ed il folle sono accomunati dal loro essere 'eccessivi' rispetto alla popolazione generale.

Pur partendo dallo studio delle cause genetiche della creatività, all'inizio del Novecento

carattere combinatorio di ogni procedimento in cui, a partire da elementi preesistenti, si perviene a qualcosa di nuovo); la metafora *del labirinto* (da un 'groviglio', da un 'ginepraio' che rappresenta l'impasse in cui si trova bloccato il pensiero comune, l'idea creativa è quella che consente di imboccare la via d'uscita, un sentiero mai esplorato prima).

alcuni studiosi cominciarono a valutare la possibilità di tener conto di altre determinanti oltre alla base biologica. Nel 1920 Lewis Terman dell'Università di Stanford diede avvio a un programma estensivo di ricerca per stabilire i fattori che influenzano la creatività e il talento. Nel 1925 pubblicò il primo volume della sua opera *Genetic Studies of Genius*, un'indagine basata su un campione di 1300 bambini 'dotati' intellettualmente, che dimostrava che non esiste un legame diretto tra quoziente intellettivo e successo in età adulta. Questa conclusione fu supportata anche dallo studio retrospettivo sul genio effettuato da un'assistente di Terman, Catherine Cox, che nel 1926 pubblicò *The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses*. Cox scoprì che i successi di persone che avevano dato un contributo importante nei diversi campi della cultura, della politica, dell'arte, della scienza non dipendevano tanto dal loro QI, ma "dalla persistenza di motivazione e impegno, fiducia nelle proprie capacità e grande forza di carattere" (Cox, 1926, p. 18).

A dispetto di queste prime evidenze, per un lungo periodo la creatività fu identificata con l'intelligenza e solo negli anni Cinquanta del 20° secolo le ricerche in questo settore ebbero una spinta decisiva grazie allo psicologo statunitense Joy Paul Guilford che nel 1950, in qualità di presidente uscente dell'American Psychological Association, lanciò un appello per lo studio della creatività, sottolineando l'esigenza di un'apertura di interessi su questo particolare campo d'indagine, allora molto trascurato dalle ricerche psicologiche. Con il passare del tempo e lo sviluppo della ricerca scientifica, la letteratura sull'argomento si è arricchita di nuovi contributi da parte di varie discipline e il tema creatività è stato indagato da molteplici punti di vista.

3. Le difficoltà e i diversi approcci

Più di dieci anni fa Sternberg (1999, pp. 4-8) compì una ricognizione completa sul panorama degli studi della creatività e osservò che storicamente questo filone di ricerca aveva dovuto affrontare diversi ostacoli, dovuti probabilmente a un ampio retaggio culturale che considerava la creatività come qualcosa di 'mistico', di non spiegabile. I principali impedimenti alle ricerche scientifiche sulla creatività sono stati identificati da Sternberg anche nel fatto che questa ha rappresentato per anni un ambito periferico rispetto ai principali interessi della psicologia, focalizzati soprattutto sullo studio dell'intelligenza e sulla sua misurazione (QI); inoltre la creatività ha risentito della difficoltà di definizione di criteri di base e di metodi di misurazione; infine, hanno prevalso nella pratica approcci unidisciplinari, talvolta prevalentemente applicativi (creatività come Problem solving), o con intento dichiaratamente commerciali.

Simonton (1984, p. 76), riprendendo una griglia di analisi della creatività elaborata da Rhodes (1961) – le cosiddette "4 P" della creatività – raggruppa le definizioni in quattro categorie:

- *processo*: raggruppa tutte le definizioni che si basano sulla descrizione di un percorso mentale e del pensiero o di un'analisi dell'informazione; questo tipo di ricerca è riconducibile ad autori come Koestler (1964), Ghiselin (1952) e Rossman (1931);
- *prodotto*: intendendo come tale non solo qualcosa di tangibile, ma anche un'idea, una teoria, che saranno riconosciuti come creativi se soggetti in qualche modo esperti della materia li riterranno tali; in questa categoria si riconoscono autori come Mackinnon (1962) e Barron (1969);
- *persona*: comprende tutte le definizioni e le analisi che provengono dagli psicologi della

personalità; a questo filone appartengono la maggior parte degli autori, *in primis* Guilford (1950) e Cropley (1967);

- *persuasione*: questa è la visione in cui si riconosce lo stesso Simonton, ritenendo che un individuo possa dirsi creativo nel momento in cui sia in grado di impressionare gli altri con la sua creatività e la sua leadership.

In altri modelli analoghi la quarta P sta per *Place*, posto e sull'analisi del contesto si è concentrata la ricerca più recente, come vedremo, tanto che accanto al modello delle 4 P è stato elaborato (Florida, 2002) un modello delle 3 T (talento, tolleranza, tecnologia) per misurare la creatività delle città.

Melucci (1994, pp. 14-15) afferma che nelle definizioni scientifiche di creatività si possono distinguere tre diversi piani:

- carattere *genetico*, relative alle origini della funzione, della capacità o dell'atto creativo; queste definizioni si concentrano sui modi di formazione e di attivazione della creatività chiedendosi da dove venga o come nasca e mettendo l'accento, a seconda delle teorie, sull'atto creativo o sulla capacità come potenziale o sulla funzione della mente (Barron, Harrington, 1981);
- aspetto *morfologico*, si occupano della struttura dell'esperienza creativa e la attribuiscono poi a certe funzioni e qualità della mente (Koesteler, 1964; Matussek, 1974; Arieti, 1979; Rothenberg, 1979);
- il terzo tipo, più recente, si occupa della creatività prevalentemente dal punto di vista del *processo* o delle *abilità*, cioè delle operazioni creative e del loro prodotto (Guilford, 1950, 1970; Rubini, 1980; Weisberg, 1986).

Queste tre prospettive non sono in sé contraddittorie ma riguardano diversi stadi di analisi che sono potenzialmente complementari e implicano modelli conoscitivi diversi.

Anche Magyari-Beck (1990) ha sviluppato una tassonomia tridimensionale per classificare le ricerche sulla creatività, che è stata ulteriormente raffinata da Wehner et al. (1991). La prima dimensione è l'*aspetto* preso in considerazione: il tratto, il processo o il prodotto. La seconda dimensione è il *livello* sociale: individuo, gruppo, organizzazione o cultura. La terza dimensione riguarda l'*approccio* e può essere suddivisa in due sottodimensioni: empirico *versus* teorico, qualitativo *versus* quantitativo. Dalla combinazione di questi approcci scaturiscono quattro categorie di studio: empirico quantitativo, empirico qualitativo, teorico quantitativo, teorico qualitativo (Wehner et al., 1991, p. 262).

A nostro avviso il vasto dibattito scientifico potrebbe essere organizzato intorno a tre macroaree:

- gli studi e le ricerche di *ambito psicologico e pedagogico*, che includono varie correnti di pensiero (psicoanalisi, comportamentismo, cognitivismo, costruttivismo), con diversi tipi di modelli (fattoriali, a fasi, multidimensionali ecc.) e differenti approcci (psicometrico, didattico, sperimentale ecc.);
- l'*analisi psico-sociale* che ha indagato l'attività creativa in relazione all'ambito e al contesto di realizzazione e che si è occupata anche dei meccanismi di comunicazione e diffusione dell'innovazione;
- le discipline legate all'*organizzazione aziendale*, che hanno analizzato le figure creative nelle scienze del management e della comunicazione, con approccio prevalentemente empirico.

Ciascuna disciplina ha approfondito un determinato ambito come ha dimostrato uno studio, di natura qualitativa e con intenti tassonomici, compiuto nel 2009 da Kahl, Hermes da Fonseca e Witte sugli abstract delle dissertazioni contenute nel database on-line Dissertations Abstract (PQDT, *Pro Quest Dissertation and Theses*), basandosi sulla tassonomia di Magyar-Beck (1990) e Wehner et al (1991), sopracitata. I risultati di questo studio hanno dimostrato che creatività e innovazione non sono immediatamente sovrapponibili e che ci sono discipline che si occupano maggiormente della creatività (soprattutto psicologia e pedagogia), mentre altre si concentrano sull'innovazione (scienze sociali, ingegneria, organizzazione aziendale ed economia). Lo studio del *tratto creativo* (ovvero delle qualità individuali della creatività) è privilegiato nelle ricerche di matrice pedagogica e psicologica; quello del *processo creativo* è adottato negli studi interdisciplinari e in quelli delle scienze sociali; lo studio del *prodotto creativo* è più frequente nelle ricerche di organizzazione aziendale ed economia. Queste ultime, inoltre, prediligono l'analisi del livello organizzativo, mentre tutte le altre discipline si concentrano maggiormente sull'individuo e sul gruppo. La maggior parte degli studi recenti si avvale di un approccio empirico (sia qualitativo sia quantitativo), mentre nel passato prevaleva l'interesse teorico.

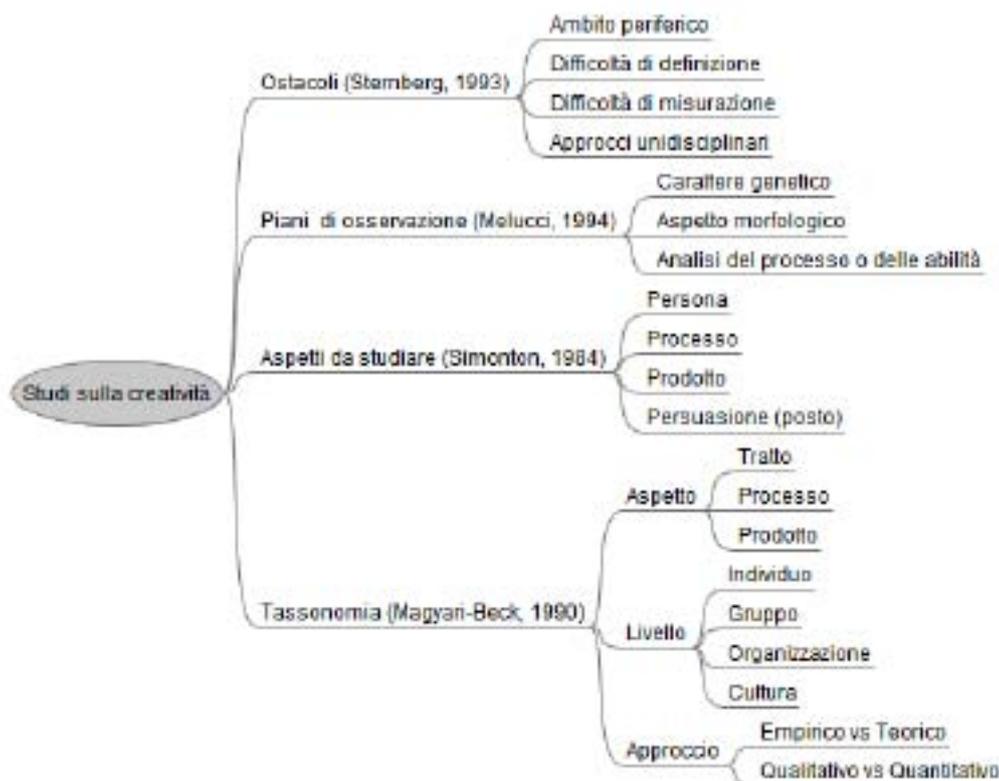


Fig. 1 – Una mappa delle diverse classificazione degli studi sulla creatività

4. Le interpretazioni

Diverse sono le spiegazioni della creatività a seconda del background dello studioso che la interpreta.

La creatività è stata interpretata in *prospettiva psicanalitica*² come la capacità di far ricorso a contenuti inconsci o preconsce, come sublimazione o ‘deviazione’ della libido, ‘compensazione’ di desideri insoddisfatti o capacità di elaborare conflitti e difficoltà interne, trasformandoli in opportunità di crescita personale. Per gli *psicologi della Gestalt*, il pensiero creativo (o pensiero produttivo) è caratterizzato dall’istantaneità della risposta adeguata chiamata *insight*, intuizione. L’attenzione alle strutture è ciò che permette al pensiero produttivo di operare una ristrutturazione ovvero di cogliere nuove proprietà degli elementi del problema, i quali vengono così pensati e utilizzati in nuovi ruoli o in diversa prospettiva (Wertheimer, 1945)³.

La *psicologia comportamentista* spiega i processi psicologici come un insieme di associazioni tra stimoli e risposte con il supporto di rinforzi, partendo dall’assunto per il quale l’azione umana è governata essenzialmente da fenomeni esterni. All’interno di questa corrente gli *psicologi associazionisti* (Mednick, 1962, pp. 220–232)⁴ forniscono una spiegazione della creatività in termini di particolari associazioni tra stimoli e risposte, caratterizzati dal fatto che gli elementi vengano correlati in modo inusuale. La creatività è stata interpretata anche come *bisociazione* (Koestler, 1964), l’operazione che riunisce due schemi di riferimento, contesti associativi o strutture di ragionamento che sarebbero normalmente considerate incompatibili; l’individuo creativo è pertanto colui che riesce a operare contemporaneamente su piani cognitivi diversi e a metterli poi in contatto tra di loro. Il pensiero creativo è stato definito come *pensiero ‘bifronte’ o ‘gianico’* (Rothenberg, 1979), derivando il termine dalla divinità che guardava in due direzioni grazie ai suoi volti opposti; i prodotti artistici e scientifici si determinerebbero quindi nella combinazione consapevole di termini antitetici e apparentemente paradossali. Forma recente di associazionismo è il *neo-associazionismo* che considera fattori essenziali del pensiero l’abitudine, l’esperienza passata e la ripetizione⁵.

In netto contrasto con le teorie behavioriste si pongono le *teorie cognitive*: l’individuo cessa di essere considerato un elemento passivo il cui comportamento è plasmato dall’ambiente che lo circonda, per divenire presenza attiva. Questo filone di ricerca ha portato all’identificazione della creatività con la soluzione di problemi. Gli studiosi cognitivisti (Guilford, 1950; Torrance, 1977; Pagnin, Vergine, 1974; Rubini, 1980). hanno prodotto un gran numero di mappe indicanti le abilità cognitive ed i costrutti che sorreggono l’attività creativa (cfr. Tab. 1). Un ruolo importante viene giocato dalla *metacognizione*: l’attività di ri-

2 Tra gli esponenti più illustri di questa corrente: Freud, Jung, Rank, Klein e, più recentemente, Segal, Kris, Kubli e Arieti.

3 Per Wertheimer per esempio, la creatività “è la melodia al di sopra delle singole note.

4 Per Mednick, proprio nella capacità associativa delle idee risiederebbe la caratteristica del pensiero creativo.

5 Weisberg (1986) sostiene che occorre pensare al soggetto creativo come ad un individuo che, di fronte al problema in cui è impegnato, cerca di recuperare informazioni dalla propria memoria e di immaginare possibili soluzioni alla luce di alcuni criteri definiti che egli (o il contesto in cui opera) si è dato. La creatività non ha quindi nulla di diverso rispetto al pensiero quotidiano, dato che basato sulla continuità con il passato. Un’interpretazione ‘continuista’ della creatività intellettuale è sostenuta anche da Gruber (1989) per il quale non esistono illuminazioni improvvise ma gli *insight* hanno una loro microgenesi conoscibile e riconducibile a sub-mete, false partenze e rinvii. Non esistono rotture radicali ma amplificazione di piccole differenze.

flessione e riconoscimento dei propri processi cognitivi. La creatività si sviluppa e si accresce attraverso diversi momenti osservativi e auto-osservativi.

In una *visione personalista* (Rogers, 1954; Maslow, 1962) l'attitudine creativa viene considerata come l'espressione del perfetto funzionamento dell'individuo, dovuto al raggiungimento di un equilibrio stabile tra le varie componenti comportamentali. Si tratta di una corrente che ha tentato di sottrarre la dimensione creativa dalle associazioni con la sofferenza e la patologia tipiche delle interpretazioni ottocentesche del genio creativo⁶.

La *teoria costruttivista* mette in relazione lo sviluppo del pensiero creativo con la necessità di un'attiva partecipazione nel processo stesso⁷.

5. I modelli

Per spiegare il meccanismo che regola o da cui ha origine la creatività sono stati elaborati vari modelli, tra cui quelli *fattorialisti* (di orientamento cognitivista), che considerano il pensiero creativo un'unità articolata, scomponibile in parti chiamate fattori e individuabili attraverso indagini e analisi statistiche. I modelli più noti sono quelli di Thurstone, Guilford, Torrance e di De Bono (Tab. 1).

Thurstone (1941)	7 attività intellettive primarie	<ul style="list-style-type: none"> - visualizzazione di figure geometriche in diverse posizioni dello spazio (S); - rapidità nel calcolo numerico (N); - rapidità nella percezione dei dettagli (P); - capacità di cogliere idee e significati (V); - fluidità verbale (W); - memoria di parole, lettere e numeri (M); - abilità intuitiva (I)
Vernon (1960)	<i>Idem</i>	una gerarchia, al vertice della quale si troverebbe un'attitudine generale che comprende un'abilità verbale-scolastica e una pratica operativa
Guilford (1956)	un modello di "struttura dell'intelletto"	un cubo formato da 120 elementi, disposti su tre assi: <ul style="list-style-type: none"> - le <i>operazioni</i> (cognizione, memoria, pensiero divergente, pensiero convergente, valutazione); - i <i>contenuti</i> (figurale, simbolico, semantico, comportamentale); - i <i>prodotti</i> (unità, classi, relazioni, sistemi, trasformazioni, implicazioni).
Torrance (1977)	Componenti del processo creativo	<ul style="list-style-type: none"> - originalità (unicità) - fluidità (quantità) - flessibilità (cambiare direzione) - elaborazione (scegliere ed elaborare)
Edward De Bono (1991)	riprende la distinzione di Guilford tra convergenza e divergenza	<ul style="list-style-type: none"> - <i>pensiero verticale</i> (fondato sulla programmazione lineare di una serie di gradini logici da affrontare uno dopo l'altro) - <i>pensiero laterale</i> (basato sulla ricerca deliberata di nuove prospettive, nuovi punti di vista).

Tab. 1 – Abilità cognitive e costrutti che sorreggono l'attività creativa

6 Rogers (1954) ritiene che la molla principale della creatività sia la tendenza insita nell'uomo ad attuare le proprie potenzialità. Per Maslow (1962) la creatività è correlata all'autorealizzazione dell'essere umano ottenibile solo con il soddisfacimento dei bisogni fondamentali (la celebre 'piramide').

7 Per i costruttivisti l'apprendimento avviene attraverso l'esplorazione, l'esperienza e la manipolazione di oggetti e materiali. Già Vygotskij (1933) aveva posto l'accento su un'appropriata interazione fra il fanciullo e il gruppo degli adulti e/o di pari che favorisca, arricchisca ed espanda le possibilità creative. In seguito, Piaget (1972), basandosi sulla sua teoria degli stadi di sviluppo del pensiero, stabilisce un collegamento diretto fra sviluppo del pensiero creativo ed apprendimento attivo, che comporti attenzione agli interessi, perpensioni e caratteristiche del fanciullo.

In diretto contrasto con l'idea di una creatività come tratto generalizzato da misurare utilizzando particolari test psicometrici (diversi da quelli per il quoziente d'intelligenza) è l'idea di Gardner (1983; 1993). Per il noto autore della *Teoria delle intelligenze multiple*, che distingue una serie di abilità intellettive specifiche per diversi campi, la creatività dipende essenzialmente dall'incontro tra il tipo di intelligenza individuale prevalente e le condizioni culturali e sociali che permettono il suo manifestarsi. La creatività si esprime in una disciplina o in un settore disciplinare, in relazione alla dominanza di una o più intelligenze. Creativi sono coloro che, avendo raggiunto un alto grado di competenza in un settore, sono in grado di elaborare soluzioni nuove.

Secondo gli studi di Sternberg e Lubart (1996), la creatività consiste fondamentalmente nella “capacità di produrre qualcosa di nuovo (originale, inatteso) e appropriato (utile, adattabile al compito prefissato)”. I due elaborarono una teoria nota come *Investment theory of creativity* (Sternberg, Lubart, 1991; 1995; Sternberg, 2006).

Alcuni studiosi, a partire da Wallas (1926), hanno cercato di comprendere il processo creativo scomponendolo in distinte *fasi*. Nella Tab. 3 sono riportati alcuni dei modelli di scomposizione del processo creativo.

Wallas (1926)	4 fasi	preparazione, incubazione, illuminazione e verifica
Rossmann (1931)	7 fasi	osservazione di un bisogno o di una difficoltà; analisi del bisogno; rassegna di tutte le informazioni disponibili; formulazione di tutte le soluzioni oggettive; analisi critica di tutte queste soluzioni per ciò che riguarda i loro vantaggi e svantaggi; nascita della nuova idea (invenzione); sperimentazione per saggiare la soluzione più promettente, e selezione e perfezionamento del prodotto finale attraverso alcuni o tutti i precedenti gradi.
Osborn (1953)	7 stadi	orientamento, preparazione, analisi, ideazione, incubazione, sintesi, valutazione
Taylor (1959)	5 tipologie	<ul style="list-style-type: none"> - <i>espressiva</i>, in cui l'originalità e la qualità del prodotto sono irrilevanti (ne sono esempio i disegni infantili); - <i>produttiva</i>, che si manifesta in rappresentazioni realistiche e implica il controllo e la padronanza della situazione (ne sono esempi i giochi dei bambini più grandi); - <i>inventiva</i>, che produce oggetti originali e ingegnosi e implica flessibilità nel percepire relazioni insolite e collegare elementi prima separati; - <i>innovativa</i>, che produce modificazioni significative nei principi o nei fondamenti di una disciplina o di una corrente artistica (si tratta di una forma di creatività posseduta da pochi individui); - <i>emergente</i>, che produce principi totalmente nuovi a partire da esperienze comuni ed è estremamente rara.
Jaoui (1993)	5 tappe	la nascita di un'intenzione; la preparazione; l'incubazione; l'illuminazione; la verifica
Cszikszentmihalyi (1996)	3 gradi	l'applicazione nuova di una 'regola' esistente; l'estensione di una regola esistente a un campo nuovo; l'istituzione di una regola del tutto nuova
Johnson-Laird (2005)	5 componenti (NONCE) che riguardano il rapporto individuo/società in relazione al 'nuovo'	<i>Novelty</i> : novità per l'autore del processo; <i>Optional</i> : novità opzionale per la società; <i>Nondeterministic</i> : processo non deterministico per la società; <i>Constraints</i> : vincoli dettati dal paradigma del genere; <i>Elements</i> : uso di elementi preesistenti.
	3 processi computazionali	il <i>processo neo-darwiniano</i> , che rispecchia l'evoluzione darwiniana per prove ed errori, dove la variazione è casuale ed i vincoli agiscono come filtri; il <i>processo multistadio</i> , dove i vincoli governano il processo solo in parte e altri vincoli agiscono come filtro; il <i>processo neolamarckiano</i> , dove i vincoli governano il processo e la scelta tra le alternative possibili è casuale.

Tab. 2 – Il processo creativo

Negli studi più recenti il concetto stesso di creatività viene ricondotto verso “componenti strettamente sociali” (Perry-Smith, Shalley, 2003, pp. 89-106) Gli stimoli e le pressioni che l’ambiente esercita sulla creatività individuale e collettiva sono oggi al centro di una fioritura di studi che stanno riportando in auge il concetto di *genius loci*: alcune manifestazioni della creatività a livello ‘locale’ possono essere riconosciute e ‘misurate’ solo assumendo come paradigma il contesto culturale di riferimento⁸.

6. La personalità creativa

Molti studiosi si sono concentrati sull’analisi della personalità creativa, sia ‘retrospettivamente’, cioè prendendo in esame i tratti di personaggi illustri, sia ‘prescrittivamente’, discutendo sulle capacità da potenziare ai fini di un’educazione alla creatività.

Amabile (1996) ipotizza che alcuni tratti della personalità possano essere caratteristici di soggetti particolarmente creativi; in particolare evidenzia l’indipendenza di giudizio, l’autoconfidenza, l’attrazione per la complessità, l’orientamento estetico, la capacità di assumersi rischi. Per cercare un minimo comune multiplo dei diversi approcci, abbiamo analizzato comparativamente gli attributi della creatività in 18 autori⁹. Da questa analisi è scaturita una griglia di 36 attributi della persona creativa e 29 fattori (individuali) di inibizione della creatività. Accanto a ciascuna colonna sono indicati quanti dei 18 autori menzionano quel determinato tratto (attributo o fattore di inibizione). Abbiamo volutamente riportato solo i tratti indicati da almeno 5 autori (Tab. 3).

Dall’analisi comparata emergono anche dei paradossi e delle contraddizioni: la creatività è insieme intuizione e metodo, meccanismo inconscio e conscio, è frutto dell’esperienza e, insieme dell’ingenuità, è momento straordinario ma anche processo ordinario, oltre che innata può essere acquisita.

La creatività è insieme disciplina nel lavoro e capacità di porre ordine nel caos; la creatività non teme il disordine, è preferenza per la complessità, propensione al rischio. Secondo Bruner (1962) la figura retorica che meglio esprime il concetto di creatività è il *chiasmo*, in cui si crea un incrocio immaginario tra due coppie di parole, in versi o in prosa, con uno schema sintattico di AB,BA. La creatività, secondo Bruner, è la capacità di conciliare gli opposti, *concordia discors*, è insieme distacco e impegno, passione e decoro, dilazione e immediatezza.

8 In un suo contributo recente, *Who's Your City*, Richard Florida (2008), spiega come oggi scegliere dove vivere sia tanto importante quanto la scelta del partner o del lavoro. In questo senso la creatività è, come molti altri fenomeni, glocal ovvero inserita in una visione che è locale e globale al tempo stesso. Questo tipo di approccio ci conduce a un campo che è stato molto esplorato dai sociologi, quello della diffusione dell’innovazione, che a partire dai primi studi di Tarde (1903), è stato oggetto di indagine di numerosi studiosi tra i quali soprattutto da Ryan e Gross (1943) e di Rogers (1962), che identificò il processo di diffusione dell’innovazione come essenzialmente di natura comunicativa, in cui entrano in gioco caratteristiche e orientamenti personali. Al confine tra questi due campi di indagine (creatività e innovazione) si pongono alcuni studiosi, come per es. Kirton (1976), che individua due tipologie di soggetti creativi: *adaptors* (che modificano e sviluppano idee all’interno di un contesto pre-esistente); *innovators* (che ristrutturano il contesto teorico culturale di riferimento).

9 Gli autori presi in esame appartengono alle tre macroaree sopra identificate (ambito psico-pedagogico, ricerca sociologica, discipline aziendali) e sono in ordine alfabetico: Amabile, Barron, Freud, Gardner, Gruber, Guilford, Kirton, MacKinnon, Maslow, Newell, Rogers, Rothenberg, Runco, Simon, Simonton, Sternberg, Torrance, Wallach.

Attributi della persona creativa	Tot	Fattori individuali di inibizione della creatività	Tot
Acutezza di osservazione	5	Affezionarsi alla prima idea	7
Anticonformismo	6	Apatia o acquiescenza	9
Apertura all'esperienza	8	Attaccamento alla routine	7
Apertura al processo primario	6	Diffidenza nei confronti delle intuizioni	8
Autostima	5	Eccessiva delimitazione dei problemi	8
Autonomia	8	Eccessiva fretta di riuscire	5
Capacità di concentrazione	8	Eccessiva preoccupazione per l'opinione altrui	6
Capacità di influenzare/persuadere	5	Eccesso di specializzazione	6
Capacità di pensiero divergente	5	Giudizi affrettati	5
Capacità di sintesi	5	Incapacità di collegare il problema all'ambiente	7
Capacità di utilizzare simboli (astrazione)	5	Incapacità di vedere i problemi da più punti di vista	8
Capacità di pensare per immagini (immaginazione)	7	Incapacità di vedere i rapporti più nascosti	6
Capacità di porre ordine nel caos	6	Mancanza di iniziativa e di intraprendenza	8
Capacità di fare analogie	4	Mancanza di tempo	5
Competenza intellettuale	6	Mancata analisi dell'ovvio	7
Curiosità	7	Mancata distinzione tra causa ed effetto	9
Disciplina nel lavoro	10	Paura del cambiamento	8
Emotività	8	Paura dell'insuccesso	8
Flessibilità	6	Paura delle critiche	8
Fluidità di pensiero	7	Paura di vedersi rubare un'idea	6
Fluidità verbale	6	Porre ai problemi condizioni troppo restrittive	7
Focus di valutazione interno	6	Rigidità	9
Indipendenza di giudizio	9	Riluttanza a cambiare abitudini	7
Individualismo	8	Riluttanza ad interrogarsi o a dubitare	7
Integrazione delle contraddizioni	6	Scarsa motivazione e volontà	7
Intuizione	6	Sopravvalutazione degli strumenti della logica	6
Motivazione intrinseca	12	Stereotipi ed idee preconcepite	6
Non temere il disordine	8	Tensione, ansia	5
Originalità	10	Timore di percorrere vie non battute	9
Persistenza	12		
Preferenza per la complessità	4		
Propensione al rischio	10		
Sensibilità ai problemi	6		
Tendenza all'esplorazione	5		
Tolleranza all'ambiguità	6		
Valorizzazione del lato estetico	7		

Tab. 3 – Attributi e fattori individuali di inibizione della creatività

Questo ci riporta alla duplice etimologia del termine: quella latina, *creo*, capacità immaginativa, e quella greca, *kraino*, che significa compiere, realizzare. La creatività non è solo immaginazione e talento, ma implica anche la capacità di mettere in pratica le idee.

La creatività è insieme libertà e responsabilità, capacità di realizzare se stessi e abilità di connettersi agli altri, di 'fare rete'. Indubbiamente un agire creativo che non fosse libero sarebbe una contraddizione in termini, ma un agire creativo che non fosse responsabile sarebbe deflagrante e pericoloso. Nello stesso tempo ci sono poche opportunità nella vita per realizzarsi compiutamente come quando si crea qualcosa, finché si ripetono stereotipi già consolidati il livello di creatività è così esiguo da non poter neppure essere valutato. Ma è solo in un contesto in rete che il contributo creativo riceve il suo riconoscimento e diventa fattore di stimolo per gli altri e di progresso per la società.

La creatività è *praxis* in senso aristotelico: è la capacità di unire abilità logiche e analogiche ed è orientata a capire, interpretare, ma soprattutto a produrre risultati positivi. Il pensiero creativo è una maniera di osservare il mondo cogliendo dettagli rilevanti e facendo domande non ovvie. Secondo Gardner l'atto creativo non è un 'fuoco di paglia', non è un evento isolato. La creatività evoca uno stile di vita, si identifica in un atto di singolarità, richiama piut-

tosto una *forma mentis* e non tanto una combinazione di tecniche. Ponendo a confronto la personalità sintetica e la personalità creativa, Gardner osserva che il fine di quest'ultima è:

«[...] estendere la conoscenza, scompigliare i contorni di un genere, guidare un insieme di pratiche verso nuove, imprevedute direzioni [...]» (Gardner, 2006, trad. it. 2007, p. 108)

7. I valori della creatività

La creatività è la “risposta che apre” affermava lo psicologo Aldo Carotenuto (1991), nell'arte come nella vita. Un modo di vivere unicamente teso a evitare la sofferenza rischia di essere banalmente piatto e rischiosamente patologico, oltre che di privare l'esistenza di quelle dinamiche creative attraverso le quali si può creare il senso della propria vita.

La creatività è in ciascuno di noi, si configura come dotazione di ogni essere umano in quanto tale: quando si avverte la propria vita come significativa si diventa capaci di ‘costruire’ qualcosa di inconfondibile e originale, in cui si riflette ed esprime liberamente l'individualità. Già Rogers (1954) aveva inteso la creatività come l'espressione più piena di quella tendenza a realizzare se stessi e a sviluppare in modi realmente efficaci le proprie potenzialità; essa costituisce “la molla stessa dell'esistere e della crescita psicologica”. Per Rogers la creatività è dunque un modo di concretizzarsi dell'imperioso bisogno umano a espandersi, a svilupparsi, a maturare e ad attivare le capacità dell'Io, sino al loro completo accrescimento e alla consapevole valorizzazione (Rogers, 1954, pp. 98 sgg).

A un livello più ampio, la creatività è in grado di configurarsi come una vera e propria idea profetica – già delineata da Mencarelli negli anni Settanta –, provvista di un'incisiva reale forza promozionale della libertà e dell'imprenditorialità umana.

Parlare di creatività significa dunque esprimere il presagio di una grande rinascita educativa grazie alla quale si possono realizzare le aspettative classiche di una formazione umanamente genuina. Grazie alla sua capacità di ‘programmare’ cultura, di realizzare valori (di libertà, giustizia, lealtà, amore, esteticità ecc.), la creatività si configura come opzione formativa fondamentale, principio regolativo della crescita umana per il quale trova piena giustificazione e assume consistenza la locuzione coniata da Mencarelli (1976, p. 79) di umanesimo dell'autenticità.

I valori a cui è improntata questa attitudine che, rifiutando ogni curvatura individualistica, richiama l'uomo a una dimensione etica, sono: *personali*, cioè mirati all'autorealizzazione della personalità secondo una molteplicità di direzioni, che le impediscono di chiudersi in se stessa e la rendono atta a realizzarsi responsabilmente in una società pluralistica; *storico-sociali*, comprensivi dei beni che assicurano all'uomo una convivenza caratterizzata da civiltà e riguardano perciò specialmente quei valori che rientrano nell'universo sociale e giuridico-politico (Mencarelli, 1977, II); *culturali*, nel duplice significato di cultura intesa sia in senso antropologico-sociale, – che richiede lo sviluppo di una coscienza interculturale che curi la compenetrazione costante tra culture differenti –, sia in senso ‘tradizionale’, intesa quale patrimonio delle opere che l'umanità ha creato e che arricchisce costantemente nel tempo (in campo artistico-letterario, scientifico, filosofico, etico-politico, ed anche nel settore dei costumi e del folklore) (Mencarelli, 1977, III).

Se assumiamo il termine creatività come equivalente del potenziale umano – cioè delle virtù che sono proprie dell'essere umano –, dobbiamo constatare che, quando si definisce creativa una persona si parla della creatività come di ‘abito’ (La Marca, 2005), come capacità, da parte di una persona educata in un determinato modo e che ha fatto propri alcuni valori educativi. Essere creativi vuol dire vedere le cose da un punto di vista personale, procedere

con le proprie forze, capacità, possibilità; vuol dire affrontare la vita con spirito di ricerca, con atteggiamento coraggioso di fronte al rischio, alla lotta, alla sofferenza, all'insuccesso; vuol dire saper vivere con se stessi e in relazione con quanti hanno avuto o hanno un peso determinante nella nostra vita, nella nostra stessa formazione.

8. Recuperare un senso etico e relazionale

Purtroppo, come abbiamo visto in precedenza, nel linguaggio comune si è prodotta una sorta di deriva semantica del termine creatività, intesa ora come capacità di pochi eletti ora come dimensione contrapposta alla logica e alla razionalità¹⁰. Anche in campo scientifico si sono inevitabilmente diffuse alcune 'semplificazioni' sul concetto di creatività. Secondo un'indagine condotta da Teresa Amabile, studiosa di Management alla Harvard Business School, e pubblicata nel 2004¹¹ vi sono alcuni luoghi comuni relativi alla creatività che possono essere facilmente sfatati¹²:

- solo i creativi hanno creatività;
- il denaro è una forte motivazione;
- lo stress da scadenza alimenta la creatività;
- la paura spinge all'innovazione;
- competere è meglio che collaborare;
- organizzazione snella = organizzazione creativa.

Questi 'falsi miti' rivelano come si sia diffusa una cultura che vede la creatività solo come funzionale all'efficienza e all'innovazione aziendale. Viceversa, Amabile auspica un nuovo, rivoluzionario punto di vista sul lavoro e sulla creatività: quando le persone sono impegnate in lavori che amano e sono immerse in un'attività nella quale sono valorizzati e riconosciuti, allora la creatività è veramente 'rigogliosa'.

Il contrassegno della creatività non può essere quello di una dimensione efficientista, bensì quello di una dimensione prettamente 'umanistica', come abbiamo visto sopra.

Già anni fa Rollo May, uno dei padri fondatori del counseling insieme a Rogers, affermava:

«Il significato di creatività si è smarrito disastrosamente, nel convincimento che si tratti di qualcosa cui ricorriamo occasionalmente, soltanto nei giorni di festa. La premessa da cui dobbiamo partire per discernere il vero significato di creatività è invece che in essa si esprime l'uomo normale nell'atto di realizzare se stesso, non come prodotto di

10 Alcune indagini condotte da Eurisko e da Ipsos dimostrano che per gli italiani, specie per i più giovani, creatività significa essere trasgressivi, rompere gli schemi, anche solo nel modo di vestire e di portare i capelli. La maggior parte degli intervistati percepisce la creatività più come dono innato che come talento da sviluppare, più come attività di autogrificazione che come impegno nella produzione di idee e scoperte utili e innovative.

11 L'articolo si intitola *The 6 myths of creativity*, e, pur riferendosi al mondo delle imprese, è applicabile anche al campo educativo-pedagogico. Disponibile all'url: <http://www.fastcompany.com/magazine/89/creativity.html> (visitato il 12/10/2010).

12 Amabile ha studiato 12.000 appunti quotidiani creati da 238 professionisti attivi nel campo della creatività nei settori più disparati e ha codificato i dati raccolti in base ai contesti principali in cui le persone avevano difficoltà con problemi particolari o si sono trovate a creare nuove idee.

uno stato morboso, bensì come rappresentazione del massimo sforzo di equilibrio emotivo. Questo equilibrio si ritrova nell'opera dello scienziato o dell'artista, del pensatore o dell'esteta o nel normale rapporto di una madre con il figlio».

“Bisognerebbe restituire alla parola creatività la sua dimensione progettuale ed etica” – afferma Testa: la creatività è il nuovo che produce qualcosa di buono per una comunità. Recuperare il senso etico e relazionale dell'agire creativo e considerare la creatività come opzione fondativa dell'educazione e della formazione dell'uomo contemporaneo sono due facce della stessa medaglia. Erich Fromm sottolineava che “essere creativi significa considerare tutto il processo vitale come un processo della nascita e non interpretare ogni fase della vita come fase finale. Molti muoiono senza essere nati completamente. Creatività significa aver portato a termine la propria nascita prima di morire” (Fromm in Anderson, 1972, p. 77). Il compito di essere architetti della propria esistenza – e della propria creatività – si realizza grazie a una consolidata capacità di deliberazione e di progetto, di autocostruzione ideale e di comportamento creativo: si compie cioè attraverso operazioni di decisione e di scelta che riguardano non tanto e non solo la vita individuale, ma anche la coscienza collettiva quale si realizza nel mondo civile e nell'universo culturale (Bertin, 1998, p. 79).

9. La creatività come chiave per il futuro

Indubbiamente, nella cosiddetta ‘società dell'informazione e della conoscenza’ la creatività assume un'importanza strategica a livello sia individuale sia organizzativo.

A livello individuale, oggi una persona non si trova più a occupare lo stesso ruolo per anni. A livello organizzativo la competitività tra le aziende si fonda proprio sul capitale umano, ovvero sul potenziale creativo e innovativo delle risorse che la compongono. In questo contesto, coloro che sanno pensare creativamente riescono a risolvere problemi esistenti, o a riconoscere e risolvere nuovi problemi e ad aprire nuovi orizzonti.

«La stagione postfordista chiede un'organizzazione del lavoro il cui centro e la cui risorsa fondamentale sono rappresentati da una soggettività non caratterizzata tanto dalla qualificazione tecnico-professionale, quanto dalla capacità di sostenere la complessità delle relazioni interpersonali, la filosofia e i processi dell'innovazione» (Rossi, 2009, pp. VIII-IX).

La creatività è dunque un importante fattore adattivo per i singoli, per le imprese, per le organizzazioni, per i sistemi sociali e questo ha enormi ripercussioni sui sistemi educativi. Agli studenti, non più di quaranta anni fa, era sufficiente completare la propria scolarizzazione ed entrare in una carriera lavorativa che spesso durava tutta la vita. Lo sviluppo dell'informazione era lento. La vita della conoscenza era misurata in decenni. Oggi, questi principi fondamentali sono stati alterati. Le conoscenze sono in crescita esponenziale. In molti campi la vita della conoscenza è ora misurata in mesi. Per combattere la rapida obsolescenza delle conoscenze occorre abilitare modalità di pensiero creativo, come sottolineava Delors nel rapporto *Nell'educazione un tesoro* (1997):

«Più che mai, il ruolo fondamentale dell'educazione sembra essere quello di dare agli individui la libertà di pensiero, di giudizio, di sentimento e d'immaginazione di cui essi hanno bisogno per poter sviluppare i propri talenti e per rimanere per quanto è possibile al controllo della propria vita.

Questo imperativo non è di natura semplicemente individualistica: a quanto insegna la recente esperienza, ciò che potrebbe apparire soltanto come un mezzo dell'individuo per difendersi contro un sistema alienante o percepito come ostile, offre talvolta alle società anche le migliori possibilità di progresso. La diversità delle personalità individuali, il loro spirito di autonomia e di iniziativa, e persino il piacere della provocazione, sono altrettante garanzie della creatività e dell'innovazione [...]» (Delors, 1997, p. 88).

Analoga è la posizione espressa da Morin, nel volume, *I sette saperi necessari per l'educazione del futuro* (1999, trad. it. 2001). Come già in *Una testa ben fatta* (1999, trad. it. 2000), Morin presenta un quadro ricco e ambizioso della visione dell'educazione e del suo ruolo nel mondo. Il suo approccio è sempre pluridisciplinare, anche per combattere contro uno dei suoi peggiori mali, la frammentazione dei saperi; la sua visione è globale, planetaria. L'autore presenta i sette saperi che, a suo parere, dovrebbero essere fondamentali negli insegnamenti per “integrare le discipline esistenti e stimolare gli sviluppi di una conoscenza atta a raccogliere le sfide della nostra vita individuale, culturale e sociale”. (Morin, 1999, trad. it. 2001, p. 7). I sette saperi identificati da Morin (combattere contro la menzogna, pertinenza della conoscenza, insegnare la condizione umana, insegnare l'identità terrestre, insegnare ad affrontare le incertezze, insegnare la comprensione, insegnare l'etica del genere umano) non sono saperi disciplinari ma auspicano quell'umanesimo dell'autenticità che, come abbiamo visto in precedenza, è per alcuni autori il vero significato (etico e sociale) da dare alla parola creatività. I sette saperi di Morin – come le “cinque chiavi per il futuro” di Gardner (2006) – non esauriscono la loro portata all'interno delle istituzioni scolastiche ma sono competenze che riguardano tutto l'arco della vita¹³.

10. Educare all'innovazione personale

La molteplicità di situazioni formative nelle quali gli individui adulti possono trovarsi e che implicano, per essere tali, un qualche cambiamento sono anche intrinsecamente creative. Occorre costruire però un clima adatto e soprattutto intraprendere azioni incisive che sortiscano risultati duraturi.

In definitiva, educare alla creatività vuol dire formare la persona nella sua interezza (a 360° come si dice spesso), educarla al bene comune, a una cittadinanza mondiale attiva e responsabile, al dialogo e ai rapporti interdisciplinari e interculturali, educarla al servizio degli altri, a fare bene il bene». Ma vuol dire anche prepararla a plasmare il proprio futuro in maniera significativamente soggettiva. Questo implica la capacità di leggere e interpretare

13 A questo proposito va ricordata la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio d'Europa del 18 Dicembre 2006, che ha stabilito un elenco di “Competenze Chiave lungo tutto l'arco della vita”. La Raccomandazione definisce le competenze come “conoscenza, abilità e capacità”, identificandone otto chiave di cui le ultime quattro in particolare sono strettamente legate ai concetti di Creatività e Innovazione: per es. “la capacità di esprimersi” (l'espressione di sé), “la consapevolezza culturale”, “il senso e lo spirito d'iniziativa” e “le abilità individuali di trasformazione delle idee in azioni o quelle di creatività e l'assunzione di rischio”. Questi concetti sono stati ulteriormente ribaditi e rafforzati attraverso le “Conclusioni del Consiglio d'Europa sulla Creatività e l'Innovazione nel sistema di formazione e d'istruzione” del 22 maggio 2008, nelle quali si fa esplicito riferimento al ruolo chiave dei sistemi educativi come “triangolo dei saperi” e come promotore dello sviluppo delle capacità creative e innovative per promuovere la coesione sociale, la competitività economica e lo sviluppo dei talenti. Il Consiglio d'Europa ha anche stabilito il 2009 come Anno Europeo della Creatività e dell'Innovazione.

il presente, ascoltare con spirito critico le opinioni dominanti, per poter elaborare una propria mappa sulla cui base scegliere e progettare con creatività il futuro (Rossi, 2009, p. 63).

La creatività, afferma Testa, è una «...trama fatta di mille trame...

Ma cosa significa effettivamente “educare alla creatività”?

Già Torrance (1977) aveva sostenuto che educare alla creatività vuol dire:

- valorizzare le idee nuove;
- sensibilizzare i soggetti agli stimoli;
- abituarsi alla tolleranza verso idee nuove;
- abituare il soggetto a stimare il proprio pensiero creativo;
- incoraggiare ed apprezzare l'apprendimento autonomo;
- provocare la necessità di pensare creativamente;
- formare educatori animati da spirito creativo.

Di solito si parla di educazione alla creatività pensando a percorsi da attuare nella scuola primaria o, nella migliore delle ipotesi, in quella secondaria. Nel curriculum universitario non si dà molto rilievo all'argomento. Numerosi studi sottolineano invece come si possa educare alla creatività a qualsiasi età. Nel caso specifico degli studenti universitari, la creatività è un processo intellettuale, uno ‘spazio’ in cui uno studente motivato manifesta – all'interno del proprio profilo culturale (per es. studente di medicina, di ingegneria, di chimica ecc.) – un'apertura ad altri temi. La creatività è quindi un sapere traslazionale e meta-disciplinare: si stimola attraverso il contatto con saperi ‘altri’ si esplicita attraverso la possibilità di trasferire da un contesto all'altro contenuti/tecniche/linguaggi/metafore della conoscenza. Alla base di tutto ciò sta la consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di media, compresi la musica, la letteratura e le arti visive. Accanto a queste, un ruolo fondamentale gioca oggi un uso significativo – e non passivo – delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, in particolare di Internet.

Per questo riteniamo che, al di là delle iniziative che si intraprendono nelle scuole, occorre pensare e realizzare percorsi formativi per lo sviluppo della creatività anche all'interno delle università, i quali favoriscano la definizione dell'identità individuale, la costruzione delle relazioni interpersonali (la connettività), la gestione delle diversità e quindi dei talenti, il processo di produzione di significato (*sensemaking*) sia a livello individuale sia a livello organizzativo.

Il discorso sulla creatività, se riferito agli studenti universitari, che si trovano nella fase di passaggio dalla giovinezza all'età adulta, si interseca con la complessità della nozione di cambiamento in età adulta. La nozione di creatività riguarda infatti azioni trasformative, innovative e associative che possono essere rivolte sia verso una realtà esterna sia nella direzione della realtà intima degli individui, configurando un cambiamento che, in senso pedagogico, è «quell'esperienza temporale più o meno lunga, dalla quale si esce con una diversa percezione di sé» (Demetrio, 1990, p. 81). In questo senso educare alla creatività significa *in primis* educare all'innovazione personale e poi alla capacità di apportare trasformazioni nel mondo circostante.

Educare alla creatività in ambito universitario significa integrare la formazione curricolare con percorsi diversi, personalizzati, che non implicino tanto l'acquisizione di tecniche e metodi di creatività, quanto la *forma mentis* adatta all'innovazione. La creatività non dovrebbe riguardare rare occasioni “di convivialità” ma dovrebbe entrare a fare parte del curriculum universitario. Del resto se esaminiamo il concetto medievale di *universitas*, possiamo osservare come tutti gli attributi della creatività che abbiamo identificato, fossero già presenti in quella nozione: a) *universitas* come ‘comunità di maestri e alunni; b) *universitas* come ‘totalità’, in

riferimento alle aree dello scibile che possono essere insegnate; c) *universitas* come ‘universalità’ dei risultati dello sforzo di ricerca, caratterizzato da un rigore metodologico che ne rende intersoggettivamente validi gli esiti; d) *universitas* come aspirazione alla costruzione di un’unità del sapere che possa essere tale sia in rapporto alla cultura del tempo, sia in rapporto alla sintesi che ciascuno ne elabora attraverso il proprio percorso formativo.

11. Conclusioni

Diverse sono le prospettive da cui è stata studiata la creatività (comportamentismo, cognitivismo, costruttivismo, personalismo, connettivismo ...); ciascuna di esse ha dato un contributo alla focalizzazione di aspetti differenti: lo studio delle aree cerebrali deputate al pensiero creativo, la ricerca biografica retrospettiva (dei geni e dei personaggi illustri) e longitudinale (dei *gifted*), l’analisi dei profili psicometrici, la creazione di modelli computazionali, l’ideazione e la sperimentazione di test per misurare la creatività, l’analisi fattoriale, l’analisi dei processi, l’analisi delle interazioni, etc. La creatività è stata di volta in volta identificata con l’inconscio, le pulsioni, con l’intelligenza (o una parte di essa), con la metacognizione, con l’apprendimento attivo e con l’autorealizzazione personale.

La ricostruzione delle teorie che negli ultimi 60 anni hanno contribuito a definire la ‘galassia semantica’ del concetto “creatività” ci ha portati dunque a ri-delineare un quadro di luci e ombre da cui emergono i contributi specifici delle varie scuole. Le stesse contraddizioni, che inevitabilmente affiorano, servono a mantenere il valore dell’agire creativo nella logica della complessità, evitando possibili semplificazioni, inevitabilmente banalizzanti e superficiali.

Alcuni luoghi comuni rischiano di appiattire la creatività in una visione deterministica che non tiene conto del fatto che la creatività non è un concetto monodimensionale, ma è piuttosto un orizzonte, un’idea-guida che emerge «dai processi di emancipazione in atto [...], dalla diffusa ansia di libertà, dalla esigenza di autenticità umana insistentemente reclamata davanti ai tentacoli della massificazione», come affermava già negli anni Settanta del XX secolo Mario Mencarelli.

In una prospettiva esistenziale la creatività appare, secondo Bertin (1998), come momento di problematizzazione rispetto al momento dalla ragione – intesa come esigenza di soluzione del problematico, di composizione del diverso, di soppressione del contraddittorio – e della tematica della ‘progettualità esistenziale’. In relazione a quest’ultima, la creatività rappresenta sicuramente «un fattore di dilatazione e di espansione della vita personale, interpersonale e collettiva» (Bertin, 1998, p. 79).

Affermare che l’odierna domanda di educazione e formazione è, in fin dei conti, domanda di creatività, significa avvertire una «forte correlazione tra la richiesta di uno sviluppo più autentico della personalità e di una rigenerazione morale della società e la richiesta di una proposta valoriale che include le mete della difesa e della coltivazione della dignità e singolari della persona» (Rossi, 2009, p. 13). Bruner osserva che «una ricerca sulla creatività è giustificata [...] dall’antica aspirazione dell’umanista perpetuamente volto a cercare l’eccellenza dell’uomo: ogni nuovo atto creativo può elevare l’uomo a una nuova dignità» (Bruner, 1962, trad. it. 1976, pp. 41 e 43).

Educare alla creatività vuol dire rendere gli studenti consapevoli che, per trovare soluzioni ai problemi, occorre «imparare a imparare» (La Marca, 2009), formulando ipotesi, ponendo domande a se stessi e agli altri, scomponendo il problema e cercando informazioni attendibili e il più possibile complete per la ricostruzione degli aspetti della situazione, collaborando con il gruppo, evitando valutazioni frettolose e giudizi anticipati, prendendo decisioni con-

seguenti alle informazioni acquisite, modificando, quando necessario, il punto di vista iniziale. Il pensiero creativo deve aver luogo al di là dei limiti conosciuti, fuori dagli schemi. È necessario sviluppare la curiosità, allontanarsi dalle idee considerate a priori come 'razionali' e dai procedimenti formali, valutare l'aleatorio e analizzare molteplici soluzioni alternative. Solo in questo modo si realizza l'ideale auspicato da Mario Mencarelli:

«... antidoto alle frizioni negative, alle divisioni, alle lacerazioni che tormentano il nostro tempo, la creatività tutela il modo di essere della persona, richiede una società democratica, sollecita alla testimonianza di valori autentici...» (Mencarelli, 1976, p. 119).

Solo connettendo le principali teorie della creatività a opzioni pedagogiche generali e diluendone il significato con riferimento alle più vaste prospettive di educazione dell'uomo contemporaneo, è possibile comprendere la portata educativa dell'agire creativo, che consente il passaggio dalla 'razionalità tecnica' alla 'razionalità riflessiva', urgentemente rivendicata in un contesto sociale, educativo, tecnologico in continuo divenire.

Riferimenti bibliografici

- Amabile T. M. (1996). *Creativity in context: update to the social psychology of creativity*. Boulder CO.: Westview Press.
- Anderson H. H. (1972). *La creatività e le sue prospettive*. Brescia: La Scuola.
- Arieti S. (1979). *Creatività. La sintesi magica*. Roma: Il Pensiero Scientifico.
- Barron F. (1969). *Creative person and the creative process*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Barron F., Harrington D. M. (1981). Creativity, intelligence and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, pp. 439-476.
- Bartezzaghi S. (2009). *L'elmo di don Chisciotte. Contro la mitologia della creatività*. Roma-Bari: Laterza.
- Bendin M. (1990). *Creatività, come sbloccarla, stimolarla e viverla*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Bertin G. M. (1998). Il principio di creatività nel pensiero di Mario Mencarelli e l'educazione permanente. In S. S. Macchietti (a cura di). *Mario Mencarelli per una pedagogia di frontiera*. Roma: Bulzoni.
- Bruner J. S. (1962). *On knowing: essays for the left hand* (trad. it. *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1976).
- Carotenuto A. (1991). *Trattato di psicologia della personalità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cinque M. (2010). *Agire creativo. Teoria, formazione e prassi dell'innovazione personale*. Milano: Franco-Angeli.
- Cropley A. J. (1967). *Creativity*. London: Logmans, Green and Co. (trad. it. *La creatività*, La Nuova Italia, Firenze 1969).
- Delors J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Demetrio D. (1990). *L'età adulta*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Florida R. (2002). *The rise of the creative class: and how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York: Basic Books (trad. it. *L'ascesa della nuova classe creativa*, Mondadori, Milano 2003).
- Gardner H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books (trad. it. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987).
- Gardner H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books (trad. it. *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano 1994).
- Gardner H. (2006). *Five minds for the future*. Boston: Harvard Business School Press (trad. it. *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano 2007).
- Ghiselin B. (1952). *The creative process*, Berkeley (CA): University of California Press.

- Gonzalez C. (2004). *The role of blended learning in the world of technology*, disponibile all'url: <http://www.unt.edu/benchmarks/archives/2004/september04/eis.htm> (verificato il 22/10/2009)
- Gruber H. E. (1989). The evolving system approach to creative work. In D. B. Wallace, H. E. Gruber (Eds.). *Creative people at work*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Guilford J. P. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5 (9), pp. 444-454 (trad. it. in A. Beaudot [a cura di], *La creatività*, Loescher, Torino 1977).
- Guilford J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53 (4), pp. 267-93.
- Guilford J. P. (1970). Creativity: retrospect and prospect. *Journal of Creative Behaviour*, 4 (2), pp. 149-169 (trad. it. *La creatività: retrospettiva e prospettiva*, in A. Beaudot [a cura di], *La creatività*, Loescher, Torino 1977, pp. 293-315).
- Kahl C., Hermes da Fonseca L., Witte E. (2009). Revisiting creativity research: an investigation of contemporary approaches. *Creativity Research Journal*, 1532-6934, 21 (1), pp. 1-5.
- Koestler A. (1969). *The act of creation*. London: Hutchinson (ed. or. 1964; trad. it., *L'atto di creazione*, Ubaldini, Roma 1975).
- La Marca A. (2005). *Educazione del carattere e personalizzazione educativa a scuola*. Brescia: La Scuola.
- La Marca A. (2009). *Saggezza e adolescenti. Una sfida educativa*. Roma: Armando.
- MacKinnon D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17 (7), pp. 484-495.
- Magyari-Beck I. (1990). An introduction to the framework of creatology. *Journal of Creative Behavior*, 24 (3), pp. 151-160.
- Matussek P. (1974). *Kreativität als chance: der schöpferische mensch in psychodynamischer sicht*. München-Zürich: Piper (trad. it. *Creatività come chance*, Il Pensiero Scientifico, Roma 1976).
- Mednick S. A. (1962). The associative basis of creativity. *Psychological Review*, 69 (3), pp. 220-232.
- Melucci A. (1994). *Creatività: miti, discorsi, processi*. Milano: Feltrinelli.
- Mencarelli M. (1972). *Potenziale educativo e creatività*. Brescia: La Scuola.
- Mencarelli M. (1976). *Creatività*. Brescia: La Scuola.
- Mencarelli M. (1977). *Creatività e valori educativi*. Brescia: La Scuola.
- Oxford English Dictionary*, 2002
- Perry-Smith J. E., Shalley C. E. (2003). The social side of creativity: a static and dynamic social network perspective. *Academy of Management Review*, 28 (1), pp. 89-106.
- Rhodes M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42 (7), pp. 305-310.
- Rossi B. (2009). *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*. Roma-Bari: Laterza.
- Rossmann J. (1931). *The psychology of the inventor*. Washington: Inventors Publishing.
- Rothenberg A. (1979). *The emerging goddess: the creative process in art, science, and other fields*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rubini V. (1980). *La creatività. Interpretazioni psicologiche, basi sperimentali e aspetti educativi*. Firenze: Giunti.
- Sassoon J. (1994). Metafore della creatività: linguaggi, rituali, artefatti. In A. Melucci. *Creatività: miti, discorsi, processi* (pp. 163-164). Milano: Feltrinelli.
- Simonton D. K. (1984). *Genius, creativity, and leadership*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sternberg R. J. (1999). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg R. J., Lubart T. I. (1996). Investing in Creativity. *American Psychologist*, 51 (7), pp. 677-688.
- Testa A., *Sette suggestioni per il 2009*. Testo disponibile all'url: www.nuovoutile.it
- Torrance E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in testing. In R. J. Sternberg (Ed.). *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*. Cambridge-New York-Sydney: Cambridge University.
- Wehner L., Csikszentmihalyi M., Magyari-Beck I. (1991). Current approaches used in studying creativity. An exploratory investigation. *Creativity Research Journal*, 4 (3), pp. 261-271.
- Weisberg R. W. (1986). *Creativity: genius and other myths*. New York: Freeman (trad. it. *Guida alla creatività, Geni si nasce o si diventa?*, MEB, Padova 1988).
- Wertheimer M. (1945). *Productive thinking*. New York: Harper.
- Widmann C. (2004). *L'esperienza creativa*, disponibile all'url: <http://www.claudiowidmann.it/-pdf/l'esperienza%20creativa.pdf> (verificato il 12-10-09)
- Zingarelli N. (a cura di). *Zingarelli 2005. Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.

