

Il processo “creativo” nei contesti socio-educativi

di Roberto Travaglini

La vita quotidiana è un grande banco di prova per l'innovazione e la risoluzione di problemi: a tutti gli effetti è il più vasto regno dello spirito creativo, anche se il meno riconosciuto.

(Daniel Goleman)

Una difficile definizione

Per quanto le *definizioni di creatività* prendano le mosse dalle concezioni più flessibili e sfumate alle più strutturate e circoscritte, si deve constatare, comunque, che gli autori e le discipline che se ne sono nel tempo occupati, direttamente o indirettamente, hanno offerto e continuano a offrire uno specifico contributo esplicativo-interpretativo al concetto di creatività, tentando di dare una svolta, in termini scientifici, alla dialettica, viva da molto tempo, su questo aspetto della natura umana, pur sempre difficile da inquadrare sul piano meramente teoretico.

Le definizioni sono state tante nel corso della storia delle scienze umane – e numerose pure in contrasto tra loro –, al punto che qualcuno, forse provocatoriamente, ha finito col sostenere che si tratta di un concetto privo di significato. Di sicuro è un concetto o più semplicemente un termine di cui si è fatto un uso eccessivo e il cui senso è spesso scaduto all'insegna dello stereotipo e delle mode culturali del momento.

Gli studiosi che se ne sono occupati maggiormente, soprattutto nell'ultimo secolo, sono gli psicologi e gli studiosi dell'arte; dal canto suo la pedagogia se ne è occupata meno, più che altro di riflesso rispetto al lavoro di ricerca svolto in campo psicologico (e altrettanto si può sostenere per le altre scienze umane, come la sociologia e l'antropologia). Nonostante i vari tentativi da parte di diversi ricercatori di sistematizzare i significati attribuiti a questo termine (cfr., per esempio, Rubini, 1990; Trombetta, 1990), risulta in ogni caso difficile arrivare a una sua esaustiva e univoca definizione, se non altro per la densità di sfumature semantiche che lo connotano nei diversi contesti storici, culturali, sociali e scientifici in cui è utilizzato.

Premettendo allora un'*indefinibilità teoretica della creatività*, soprattutto se si desidera indagarla nel delicato periodo dell'età scolastica (corrispondente all'età evolutiva), si possono in ogni caso azzardare alcune *ri-*

* Presentato dal Dipartimento di Psicologia e del Territorio.

flessioni psicopedagogiche sulla creatività infantile, sulle potenzialità creativo-espressive del bambino e soprattutto sulle capacità formative dei sistemi socio-educativi nel facilitare l'emersione di simili potenzialità, dopo avere tentato una possibile esplicazione sintetica del concetto di creatività secondo alcuni dei più recenti orientamenti paradigmatici a fronte del suo accertato stato di elevata fluidità semantica.

Mettere l'accento sui modi in cui le *dinamiche educative* dovrebbero regolarsi all'interno degli scenari scolastici può agevolare la comprensione dei più funzionali metodi didattico-relazionali e comunicazionali tramite cui è possibile facilitare l'emersione di queste potenzialità, una volta individuate. E questo senza dimenticare che il metodo per la loro individuazione non può che appellarsi a un complesso *sistema didattico (e valutativo) individualizzato e contestualizzato* – e non troppo standardizzato come invece avviene negli ambiti scolastici tradizionali –, da attuarsi con l'uso di testati strumenti osservazionali particolarmente flessibili e dalle risorse intrinsecamente euristiche e formative.

Ciò appare interessante soprattutto se si considera non solo che il fondamento di queste potenzialità trova il suo radicamento nel terreno al contempo biologico e psicologico del bambino, ma che le innate potenzialità psicobiologiche della sua mente/cervello tendono ad attualizzarsi e concretizzarsi in modo selettivo e sempre più specializzato nel corso e grazie agli *scambi educativo-relazionali* che egli intrattiene con il suo ambiente socioculturale, dal primario rapporto simbiotico con la madre alla più allargata società educante istituzionalizzata. Ed è pertanto indispensabile prendere atto che il bambino tenderà a manifestare le sue potenzialità creative quanto più potrà davvero esercitarle in un ambiente (dal meno formale al più formale) che glielo consenta, mediante l'uso dei tempi e dei modi educativi più consoni alle sue specifiche peculiarità psicobiologiche individuali.

Tra mente e cervello: la base biologica della creatività

Il fondamento biologico della creatività si può fare discendere da un'attuale concezione scientifica di ampia portata, secondo cui la mente e il corpo sono talmente in sintonia tra loro nel formulare produzioni al contempo mentali e/o materiali da costituire un'unitaria struttura operante. In effetti, dai più recenti studi neuroscientifici, si evince una provata sinergia funzionale tra le operazioni del cervello e quelle della mente nel determinare, in generale, il comportamento umano; si evince altresì che la secolare idea cartesiana di dominio delle funzioni razionali su quelle emotive è da considerarsi oggi un'idea anacronistica in campo scientifico, se è vero, come sostiene per esempio il neurologo portoghese "anticartesiano" Antonio Damasio, che il comportamento razionale presume in ogni caso il

contemporaneo coinvolgimento della più evoluta neocorteccia con la parte cerebrale più antica (determinante il comportamento non razionale), il cui collegamento è garantito dalla presenza mediatrice delle emozioni e dei sentimenti (Damasio, 1995, p. 189). Se le emozioni sono interpretabili come "l'insieme dei cambiamenti dello stato corporeo" (Damasio, 1995, p. 201) rispetto a un particolare contenuto del pensiero, i sentimenti, in base a un particolare stato emotivo o di fondo (disposizione corporea non sollecitata da emozioni), consentono, per Damasio, di *porre mente al corpo*, ossia di ricorrere a immagini percettive o rievocate dello stato del corpo in relazione a un determinato contesto: "*i sentimenti sono altrettanto cognitivi quanto qualsiasi altra immagine percettiva*, e altrettanto dipendenti da elaborazioni della corteccia cerebrale" (Damasio, 1995, p. 227). Come in effetti afferma con convinzione lo stesso Damasio nel sostenere questa tesi innovativa: "la ragione umana dipende da diversi sistemi cerebrali, operanti di concerto attraverso molti livelli di organizzazione neuronica, anziché da un unico centro. Nel farsi della ragione cooperano sia le regioni cerebrali di livello "alto" sia quelle di livello "basso", dalle cortecce prefrontali all'ipotalamo e al midollo allungato" (Damasio, 1995, p. 20).

Non lontani da questa prospettiva unitaria della realtà mente/corpo si pongono gli studi del neuroscienziato americano Joseph E. LeDoux, secondo cui il Sé, inteso come totalità, attraverso le attività sinaptiche vede realizzata l'integrazione degli stati emotivi, cognitivi e motivazionali dell'individuo (LeDoux, 2002, p. 44). Questa prospettiva delinea un'idea di mente quale "sistema integrato che include, nei termini più generali possibili, reti sinaptiche dedite a funzioni cognitive, emozionali e motivazionali", un processo congiunto in cui la dimensione non cosciente svolge un ruolo fondamentale insieme a quella cosciente e più razionale (LeDoux, 2002, p. 359). L'interesse di LeDoux rivolto ai processi cerebrali legati alle emozioni (in particolare la paura) ha evidenziato uno stretto legame tra queste e il corpo dato che, in termini evolutivi, le emozioni nascono come meccanismi fisiologici controllati dal cervello, atti all'adozione di comportamenti finalizzati alla sopravvivenza (LeDoux, 1998, p. 44). Le regioni del cervello coinvolte nella complessa attività emozionale, superata la convinzione che l'area cerebrale ad essa deputata sia da considerarsi quella del sistema limbico, risiedono nella *corteccia prefrontale* e prevedono collegamenti con l'*amigdala* e probabilmente con i *gangli basali* (LeDoux, 1998, p. 184).

Dato che la complessa attività creativa dell'uomo è contraddistinta da un processo di ragionamento e di scelta rispetto alle molteplici possibilità di risposta in relazione a una prospettiva futura e dato che la condotta razionale guidata dall'analisi costi-benefici, vista la complessità del compito, non può essere considerata efficace, soprattutto se usata da sola, per Damasio si concretizza l'ipotesi dell'entrata in scena dei cosiddetti "*marcatori somatici*" per spiegare fenomeni umani particolarmente complessi,

come quello della creatività. I marcatori, attraverso il coinvolgimento del corpo e l'associazione di condizioni di benessere o malessere rispetto a determinati eventi e condizioni dell'esperienza, permettono di ridurre le scelte da vagliare, consentendo "una rilevazione automatica dei componenti dello scenario che è più probabile siano rilevanti" (Damasio, 1995, p. 247).

I marcatori somatici rappresentano in sintesi il risultato dell'incontro delle disposizioni interne con esperienze di diversa natura, relative non solo a situazioni specifiche, ma anche a più generali e contestuali norme sociali ed etiche di comportamento; possono manifestarsi in maniera cosciente e dare luogo a un sentimento, oppure non cosciente, senza che sia prestata attenzione al cambiamento messo in atto dalla dimensione corporea (Damasio, 1995, p. 260). L'espressione non cosciente dei marcatori può considerarsi la base dell'*intuizione*, intesa come "misterioso processo attraverso il quale arriviamo a risolvere un problema senza ragionarvi su" (Damasio, 1995, p. 263) e ritenuta fondamentale per il processo creativo.

Il ragionamento dunque, il cui compito è di ordinare le immagini del pensiero in una sorta di "frasi" (Damasio, 1995, p. 277), sottende un processo decisionale complesso in cui risultano coinvolti gli *stati somatici automatizzati*, la *memoria operativa* e l'*attenzione*, rendendo evidente quanto la dimensione razionale sia sinergicamente radicata in quella biologica ed emozionale, e che al contempo le operazioni mentali dell'uomo siano perennemente segnate (modificate e modellate) dall'apprendimento culturale e dai correlati processi socio-comunicazionali, che selezionano di continuo le informazioni provenienti dall'esterno, condizionando pertanto i processi di costruzione del pensiero, anche in ordine a ciò che può essere fonte (percettiva e mentale) di autorealizzazione.

L'ecologia psicosociale della creatività

Secondo alcuni paradigmi psicologici e al contempo sociologici piuttosto recenti, inerenti a una *prospettiva ecologica* attenta anzitutto alla *complessità* umana e contestuale, e quindi contemporaneamente attenta ai *soggetti*, ai *contesti* e ai *discorsi* che ruotano intorno a questo tema (cfr. in proposito Melucci, 1994, pp. 29 e 30), la creatività, in risposta a specifiche spinte neurofisiologiche di fondo, potrebbe trovare conforto in una pluralità di contenuti psico-relazionali riflessi nell'individuo, i quali necessitano di un certo ambiente per svilupparsi e realizzarsi in modo compiuto e ottimale, e intimamente gratificante per l'individuo stesso.

Si tratta in gran parte di contenuti esistenziali riguardanti l'essere e il divenire esistenziale più che l'avere, il piacere più che il potere (Lowen, 1979), il fare presente e attuale più che un'efficiente e finalizzata produttività rivolta a un futuro per lo più illusorio e delusivo, effetto di plurime

attese sociali e di infruttuosi stereotipi culturali. Come ci fa intendere la teorizzazione sui moti di fuga dell'uomo contemporaneo da simili aneliti "verso la libertà" evocato da Erich Fromm, ognuno in verità può realizzare pienamente se stesso solo quando le dimensioni globali dell'Essere – insieme pulsionali, emotive e intellettuali – riescono a esprimersi pienamente nella loro complessità unitaria: "la libertà positiva consiste nell'attività spontanea della personalità totale" (Fromm, 1978, p. 222): l'autenticità individuale appare più apprezzabile di quanto non sia il conformismo sociale, così come lo stato interno dell'individuo (la sua mente, le sue emozioni, le sue pulsioni più profonde) diviene prioritario rispetto allo stato esterno (le regole sociali, le forme convenzionalmente accettate dal gruppo di appartenenza).

Secondo questo orientamento, lo stato esterno con le sue norme collettive di comportamento finisce per essere rappresentabile come una sorta di prolungamento fenomenico dello stato interiore del soggetto, il quale vive immerso in un moto di perenne trasformazione, a causa delle inevitabili transazioni comunicazionali con l'ambiente esterno, che quindi incide e diviene tutt'uno con le azioni soggettive dell'individuo. Il pensiero assume le connotazioni di un "pieno impiego dialogico delle attitudini cogitanti della mente umana" (Morin, 2007, p. 203), che segue un andamento ricorsivo durante il quale si stabiliscono rinnovati equilibri dettati da regolazioni sia esterne che interne. L'invenzione e la creazione sostengono la "libertà della mente" la quale, ormai affrancata da ogni condizionamento interno ed esterno (ma da questo inizialmente mossa), può cominciare a interrogare e interrogarsi (Morin, 2002a, p. 267) – può cioè *metariflettere* – per riflettere su stessa senza particolari limitazioni condizionanti.

In proposito, lo psicologo "positivo" Mihaly Csikszentmihalyi con la sua teoria del flusso ci ricorda che l'individuo, nell'agire creativamente, entra in una sorta di *flusso di coscienza* transazionale con l'oggetto dell'esperienza in atto. Si tratta di un'esperienza creativa verso cui egli è mosso da una motivazione profonda, da un bisogno psicofisico generativo di un interesse reale (insieme mentale e fisiologico) verso l'oggetto esperienziale, con cui egli diviene Uno, congiungendosi con esso in una sorta di "danza che crea" (Mauro Ceruti, 1989): il soggetto sperimenta uno stato fusionale (in questo caso non patologico) tra sé e il mondo/l'universo; si tratta di uno stato esistenziale che conduce il soggetto verso esperienze ottimali, profondamente rigeneratrici, di intima unità tra mente e corpo, tra ragione ed emozioni, tra fantasia ludica e realtà. Gli opposti sembrano sciogliersi in una dinamica dialettica progettuale e costruttiva, e profondamente rigeneratrice.

In sintonia con quanto osservato da Csikszentmihalyi, l'autorevole studio dello psicologo esistenziale Abraham Maslow svolto su numerosi soggetti creativi ha messo in luce che, soddisfatti i bisogni psicologici basici di sicurezza e stima, questi individui tendono a realizzare aree molto più

vaste della loro personalità, vivendo esperienze mistiche spontanee, che Maslow chiama “*peak experiences*” (esperienze apicali, di picco) (Maslow, 1972, p. 117); sebbene transitorie, sono esperienze di notevole intensità, per l’innescarsi di un processo di unione particolare tra se stessi e il mondo, insieme a un intensificarsi della globale attività percettiva; questo stato può considerarsi trasversale a qualsiasi tipo di esperienza umana, potendo assumere le più diverse manifestazioni nei settori di vita più disparati. La capacità creatrice del pensiero, allora, si slega da un solo ambito conoscitivo: poiché rappresenta “un’attività personale e originale” (Morin, 2007, p. 211), la si può scorgere nella stessa quotidianità, oltre che in ogni espressione tecnica, estetica, intellettuale e sociale dell’esperienza umana e, poiché nella creatività concorrono conscio e inconscio, ciò che è reale e ciò che immaginario, questo processo appare come un evento misterioso della mente (Morin, 2002a, p. 91).

Se invece si genera e permane un *conflitto intrapsichico tra le forze interne e le forze esterne* (tra l’individuo e la società) e si rompe il flusso transazionale descritto, il soggetto potrebbe non riuscire a canalizzare in modo autorealizzativo e automotivato il suo potenziale creativo; se, per esempio, si agisce in virtù di un premio esterno che non abbia dirette implicazioni con lo stato interno o addirittura che sia in contrasto con esso, si è in presenza di un probabile conflitto tra la motivazione all’azione (che è estrinseca) e il sentire interiore; il prodotto finale, per quanto possa anche essere di un certo interesse per gli altri, certamente non potrà concretarsi in un “oggetto creativo” per il soggetto che avrebbe desiderato determinarlo, al contrario, dietro l’intimo impulso dell’autogrificazione.

Secondo questa visione, si può ritenere che tutte le persone autorealizzate siano persone creative (e viceversa): lo studio condotto da Maslow sui “creativi” induce in effetti ad abbandonare la “convinzione stereotipata che salute, genio, talento e produttività” siano termini intercambiabili (Maslow, 1972, p. 111), dato che le persone osservate da Maslow, nonostante fossero psicologicamente sane e creative, non mostravano una particolare attività produttiva né speciali qualità talentuose. Ciò che lo psicologo statunitense sottolinea non è tanto una “creatività del talento fuori dal comune” quanto la “creatività dell’autorealizzazione” (Maslow, 1972, p. 113), della persona sana in grado di realizzare se stessa e di esprimere una creatività simile a quella spontanea e immediata dei bambini, densa di esperienze non particolarmente straordinarie e calate nella quotidianità (Maslow, 1973, p. 279).

In particolare, Maslow nota una tendenza spontanea dei soggetti creativi a cogliere la vera essenza della realtà oggettuale, non lasciandosi condizionare dal benché minimo abbaglio concettuale e stereotipico (Maslow, 1972, p. 114), frutto dei filtri culturali, grazie a un’apertura mentale e a una libertà espressiva assimilabili a quelle del mondo infantile, non ancora

acculturato né, d'altra parte, timoroso dell'ignoto: scoprire e decifrare l'incerto rappresenta una molla speciale verso il nuovo.

L'arte è creatività?

Uno stereotipo diffuso vuole che un *prodotto creativo* sia interpretabile allo stesso tempo come un *prodotto artistico* e viceversa, nella convinzione generalizzata che l'arte sia la diretta espressione della creatività: se il prodotto creativo può anche intendersi, in certi casi, come un effettivo oggetto artistico, non sempre però se ne può essere certi, soprattutto se si ritiene fondato quanto finora abbiamo tratteggiato teoricamente sul concetto di creatività, accollandoci peraltro il rischio di osservare con più frequenza uno *scollamento significativo tra l'atteggiamento creativo* (quale stato interno dell'individuo) e *quello artistico* (corrispondente invece a uno stato esterno, discendente in gran parte dalle risposte del soggetto alle regole della realtà socioculturale in fatto di arte e di tecniche artistiche).

In effetti, come abbiamo visto, l'azione creativa, quando è tale, avviene senza la necessaria presenza di un progetto artistico e può riguardare qualsiasi esperienza umana e sociale, dalla più quotidiana e apparentemente banale alla più solenne e formalizzata sul piano socio-istituzionale. Bisogna tenere presente che un'azione artistica potrebbe pure essere null'altro che lo sfogo di certe intime tensioni profonde (Freud), senza per questo portare l'artista in una condizione intimamente sublimativa e come tale davvero creativa.

Stando alle regole collettive di certi ambiti culturali, si può perfino aderire al convincimento che quando un oggetto sorge spontaneamente da una sana sinergia tra lo stato interno (stato intraindividuale) e lo stato esterno (stato extraindividuale), l'oggetto creato, purché frutto autentico del piacere personale dell'artista, può produrre altrettanto piacere estetico nell'altro (uno stato di gioia reale e di implicita condivisione empatica), rendendo per questo l'oggetto creato anche "artistico": l'agire creativo è allora un agire comunicativo e dialogico, intersoggettivo, che molto evoca l'"agire comunicare" del filosofo francofortese Jürgen Habermas; in questo caso, l'oggetto creato può dirsi a pieno titolo un oggetto artistico, in quanto la maggior parte dei soggetti del gruppo di appartenenza ne condivide l'essenza creativa; nell'Altro vengono mosse immagini ed emozioni piacevoli simili a quelle che ha mosso il suo autore (l'artista): in questo modo, durante l'azione creativa emergono e si utilizzano simboli impliciti nel tessuto collettivo (archetipi) che sono (per lo più inconsciamente) compresi dai più, sulla cui valenza semantica si sono soffermati soprattutto gli studi della psicologia analitica dello svizzero Carl Gustav Jung.

Nell'oggetto artistico il gruppo e i critici, che spesso fungono da filtro interpretativo tra l'artista e il cittadino, riconoscono quanto è racchiuso

nel significato attribuito socialmente al termine “arte” (che quindi varia molto a seconda dei contesti antropologici). L’oggetto diviene fruibile anche da parte degli altri, dialoga con tutti venendo considerato socialmente utile, in accordo con quanto riteneva lo psicopedagogo sovietico Lev Semënovič Vygotskij a proposito delle composizioni artistiche: l’arte parla o sarebbe importante che parli un linguaggio culturalmente comprensibile, di cui siano condivisi i codici linguistico-narrativi e il sotteso significato simbolico (Bruner, 1992), facendosi estetico.

Le componenti socio-educative del processo creativo

Per l’innescarsi del processo creativo, si ritiene che debba esistere un movente, un *problema da risolvere*, che può essere *esplicito* – proveniente dall’ambiente esterno, tendente a muovere un processo che i più autorevoli esponenti della *Gestalttheorie* individuavano nel cosiddetto “pensiero produttivo” (cfr., per esempio, Wertheimer, 1965; Dunker K., 1935; Köhler, 1990) – oppure *implicito* – presente invece all’interno dell’individuo e su cui il movimento psicoanalitico (freudiano e post-freudiano) si è mostrato da sempre particolarmente sensibile (cfr., per esempio, Freud; Rank; Kris; Winnicott; Chasseguet-Smirgel, 1989).

Nell’individuo sano si attiva un processo, mentale e fisiologico, volto a muovere le sue energie allo scopo di operare una ricostruzione più funzionale delle sue naturali proprietà strutturali, tese quindi a trasformarsi in virtù delle rinnovate necessità del contesto vitale di riferimento. La motivazione è la spinta verso l’adattamento all’ambiente, implicante l’attivazione di innati fattori psicobiologici quali la *flessibilità* e la *disponibilità al cambiamento*.

Coma si è già annotato, questo processo riguarda simultaneamente tanto la sfera cognitiva quanto quella emotiva: nel primo caso, si ha un’apertura mentale, in quanto la mente diviene divergente (Guilford, 1967; 1971), plurale (Gardner, 1983) e si amplificano le potenzialità cognitive; nel secondo caso, si ha un’apertura socio-relazionale: cresce la disponibilità dialogica con gli altri, in termini democratici e pluralistici, e aumenta il senso personale di autonomia e libertà (Fromm, 1978). Perché l’individuo possa rispondere in termini di trasformazione adattiva, e quindi in modo creativo e funzionale all’ambiente, è necessario che si sia strutturata una certa personalità; in una parola: che sia divenuta matura, ciò che in gran parte dipende dalla sua interazione con i *sistemi educativi istituzionalizzati* che l’hanno formata, dalla famiglia alla scuola, alle più allargate istituzioni politiche e sociali.

L’educazione, per essere in tal senso funzionale e incidere positivamente sul percorso evolutivo della mente del discente, deve essere essa stessa creativa, vale a dire attiva e progressista (Dewey), facilitante e autentica

(Rogers), empatica (Contini), transazionale e ricorsiva (Morin), democratica, plurale, interdisciplinare, individualizzante/personalizzante (a misura di educando) (Claparède), metacognitiva, in grado di sollecitare le reali potenzialità del soggetto e dei soggetti, affinché i potenziali possano trasformarsi in funzionali abilità e competenze, e l'azione soggettiva possa farsi gratificante nell'Adesso (Tolle), uno spazio/tempo durante il quale si perpetua e rigenera – creativamente, per l'appunto – l'esperienza stessa.

Stando alle note osservazioni dello psicologo statunitense Carl R. Rogers (1972, pp. 105 e 107), sicurezza e libertà psicologica rappresentano le condizioni indispensabili per favorire le manifestazioni creative degli alunni negli ambienti istituzionalizzati dei contesti scolastici. Garantire la *sicurezza psicologica* per lo psicologo "umanista" significa riconoscere le potenzialità presenti in ogni persona, ciò che induce ad accordarne piena fiducia, sollecitando l'insegnante ad accettare l'individuo come un valore di fondo dell'azione didattica; significa inoltre esimersi dal giudicare, allo scopo di stabilire un clima esente da valutazioni esterne; significa infine riuscire a comprendere la persona nella sua globalità accogliendola nella sua unicità e originalità, nell'intento di *comprendere partecipando*. La *libertà psicologica*, che non esclude certo il concetto scolastico di formazione alla responsabilità, deriva dalla possibilità di esprimersi liberamente a livello simbolico, dato che il simbolo non impone alcun limite sociale.

Se davvero la scuola è il luogo più adeguato per promuovere la creatività, lo studente vi dovrebbe trovare tutte le condizioni necessarie per esprimere le sue più genuine potenzialità, risultando determinanti le dinamiche comunicazionali della relazione diadica insegnante/allievo: perché l'apprendimento sia "libero", il docente dovrebbe porsi come "una persona vera, che si presenta per quello che è" (Rogers, 1975, p. 132), riponendo nello studente fiducia e stima, e attivando un processo di insegnamento/apprendimento di tipo empatico-relazionale. Il contesto educativo può allora dare corso a una trasformazione sostanziale: il ruolo dell'insegnante muta, trasformandosi in *facilitatore* della libertà di apprendere; aumentano gli "apprendimenti significativi" (Rogers, 1975, p. 148) come l'indipendenza, l'autonomia e la responsabilità nei confronti del proprio apprendimento, e – conseguentemente – è implementata la libera espressione individuale e collettiva della creatività, venendosi a produrre complessivamente un clima relazionale carico di reciproca sensibilità e di accresciuta consapevolezza generale.

In linea con l'assunto rogersiano che pone le basi teoriche per un'*ideale di scuola "facilitatrice"*, si potrebbe allora sostenere che il soggetto cui l'ambiente educativo abbia permesso di espandere i propri moti creativi si trovi nella condizione di vivere tutte le premesse educativo-contestuali per formare una mente flessibile, vivace, vitale, matura, convergente/divergente, adattabile, capace di emozionarsi ed empatizzare, e di vivere le sue esperienze scolastiche in un modo che il pedagogo Aldo Visalberghi

non faticherebbe a definire “ludiforme”, dalle forme ludiche e gioiose; la mente si fa plastica, molteplice, continuamente diversa (per questo originale) a seconda del mutare delle condizioni ambientali, pur mantenendosi integra (e integrale), perché in sintonia e fedele a una propria intima progettualità, genuina, autentica, capace di risolvere variegati problemi cognitivi e relazionali, e talentuosa in certi campi del sapere e, non meno, del saper fare.

L'educazione (creativa) della società creativogenica

Per rivoluzionare il pensiero contemporaneo e adattarlo, in modo efficiente, alle problematiche inerenti all'attuale internalizzazione dei saperi (scientifici e tecnologici) e alle reali necessarie innovazioni nei diversi campi (da quello economico-industriale a quello artistico, finanche a quello politico), bisogna pensare – sulla scia forse un po' utopistica degli ideali sociopedagogici di Morin (2002b, pp. 73-75) – di *riorganizzare l'educazione*, educando gli educatori a identificarsi negli essenziali valori di base dell'umanità, che per il filosofo francese sono, in sintesi, *l'amore* (da intendersi come *eros*, che è l'amore in senso lato), la *passione per ciò che si fa*, fine a se stessa, il *benessere psicologico* (più che materiale), la *fede* (e la fiducia) nell'uomo e nelle sue risorse più nascoste e meno convenzionali, affinché tutti possano esprimere e sviluppare, nelle diverse età, il loro o i loro talenti (che, per l'appunto, non sono solo quelli socialmente determinati dai sistemi socio-educativi dominanti).

Probabilmente solo con la riscoperta di questi valori è possibile *rifondare l'intera società civile* per farla tornare a essere una “società creativogenica”, che per lo psichiatra Silvano Arieti (1979) corrisponde a una società intenta, nella sua interezza, a facilitare in tutti l'emersione di spinte creative innovative, e non solo incentrata sull'avere, sul produrre, su sistemi oligarchici di potere e controllo di una produzione e di un consumo globalizzati, com'è, a quanto pare, la società attuale. Chi governa e deve prendere decisioni importanti deve essere un soggetto creativo, ossia un individuo illuminato e illuminante, un autentico esempio di apertura, democrazia, maturità e integrità morale e politico-istituzionale.

La società che incita alla creatività con adeguati sistemi educativi, com'è postulata da Arieti, per quanto non possa che avere una forza “parziale” nel condizionare il singolo (perché contano soprattutto le sue spinte intrapsichiche), ha comunque un peso non irrilevante nel condizionare e sollecitare in termini ricorsivi e creativi queste intime spinte, se non altro in presenza di fattori diffusi a livello sociale che lo studioso italo-americano individua sostanzialmente in una allargata “disponibilità dei mezzi culturali (e di certi mezzi fisici)” (Arieti, 1979, p. 342), nell'apertura agli stimoli culturali, nel porre l'accento sul divenire esistenziale del cittadino,

nel libero accesso ai mezzi culturali per tutti senza discriminazioni, in una generale conclamata libertà (non discriminativa delle differenze), nella facile esposizione a stimoli culturali diversi e persino contrastanti, nella tolleranza e nell'interesse collettivi per punti di vista divergenti, nell'interazione di persone significative e, infine, nella promozione di incentivi e ricompense, tenendo presente che "La più grande ricompensa per la creatività è la creatività stessa" (Arieti, 1979, p. 354).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anderson H. H. (1972), *La creatività e le sue prospettive*, La Scuola, Brescia.
- Arieti S. (1979), *Creatività. La sintesi magica*, Il Pensiero Scientifico, Roma.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Boringhieri, Torino.
- Ceruti M. (1989), *La danza che crea*, Feltrinelli, Milano.
- Chasseguet-Smirgel J. (1989), *Per una psicoanalisi dell'arte e della creatività*, Raffaello Cortina, Milano.
- Claparède E. (1952), *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze.
- Contini M. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Csikszentmihalyi M. (1988), *Optimal Experience*, Cambridge University Press, New York.
- Csikszentmihalyi M. (1997), *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, Harper Perennial, New York.
- Damasio A. R. (1995), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano.
- Dewey J. (1953), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dunker K. (1935), *La psicologia del pensiero produttivo*, Giunti-Barbèra, Firenze.
- Freud S. (1991), *Saggi sull'arte, la letteratura e il linguaggio*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Fromm E. (1978), *Fuga dalla libertà*, Edizioni di Comunità, Milano.
- Gardner H. (1983), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Goleman D. et al. (2001), *Lo spirito creativo. La forza che anima la vita e la storia dell'uomo*, BUR, Milano.
- Guilford G. P. (1967), *The nature of Human Intelligence*, McGraw-Hill, New York.
- Guilford G. P. (1971), *The analysis of Intelligence*, McGraw-Hill, New York.
- Habermas J. (1988), *Teoria dell'agire comunicativo, vol. 1: Razionalità nell'azione e razionalizzazione sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Köhler W. (1990), *La psicologia della Gestalt*, Feltrinelli, Milano.
- Kris E. (1977), *Psicoanalisi e studio dell'immaginazione creativa*, in Id., *Gli scritti di psicoanalisi*, Boringhieri, Torino.
- Kris E. (1988), *Ricerche psicoanalitiche sull'arte*, Einaudi, Torino.
- LeDoux E. J. (1998), *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini&Castoldi, Milano.
- LeDoux E. J. (2002), *Il Sé sinaptico. Come il nostro cervello ci fa diventare quelli che siamo*, Raffaello Cortina, Milano.

- Lowen A. (1979), *Il piacere. Un approccio creativo alla vita*, Astrolabio, Roma.
- Maslow A. H. (1972), *La creatività nell'individuo che realizza il proprio io*, in H. H. Anderson, *La creatività e le sue prospettive*, La Scuola, Brescia, pp. 111-124.
- Maslow A. H. (1973), *Motivazione e personalità*, Armando, Roma.
- Melucci A. (1994), *Creatività: miti, discorsi, processi*, Feltrinelli, Milano.
- Morin E. (2002a), *L'identità umana*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Morin E. (2002b), *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, EDUP, Roma.
- Morin E. (2007), *La conoscenza della conoscenza*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rank O. (1986), *L'artista. Approccio a una psicologia sessuale*, SugarCo, Milano.
- Rogers C. R. (1972), *Per una teoria della creatività*, in H. H. Anderson, *La creatività e le sue prospettive*, La Scuola, Brescia, pp. 95-110.
- Rogers C. R. (1975), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti-Barbèra, Firenze.
- Rossi S., Travaglini R. (1997), *Progettare le creatività*, Guerini, Milano.
- Rubini V. (1990), *La creatività. Interpretazioni psicologiche, basi sperimentali e aspetti educativi*, Giunti, Firenze.
- Tolle E. (2000), *Il potere di adesso*, Armenia, Milano.
- Trombetta C. (1990), *La creatività. Un'utopia contemporanea*, Bompiani, Milano.
- Visalberghi A. (1988), *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- Wertheimer M. (1965), *Il pensiero produttivo*, Editrice Universitaria, Firenze.
- Winnicott D. W. (1995), *Esplorazioni psicoanalitiche*, Raffaello Cortina, Milano.