



# Creatività, innovazione e compiti educativi

Nicola Paparella

Orcid: 0000-0003-3095-1184

© Nicola Paparella, 2010

Successivamente pubblicato in  
M. ANNARUMMA, R. FRAGNITO (a cura di),  
*La creatività tra pedagogia e didattica*, Aracne, Roma 2010,  
pp. 45-69.



SOMMARIO: 1. Il problema; 2. *Ti est?*; 3. La grande utilità di una parola ... inutile: serendipità; 4. Perché distinguere tra creatività e innovazione? 5. Dai processi alle applicazioni. Dalle applicazioni ai processi; 6. La creatività è educabile

## 1. Il problema

Gran parte della ricerca sulla creatività s'è fermata a definire e a circoscrivere concetti e nozioni. Dopo la prima stagione lungo la quale l'indagine scientifica ha cercato di riconoscere quali prodotti potessero meritare la qualifica di "creativi" e quali persone fossero da apprezzare per il loro talento creativo, dopo la successiva stagione durante la quale si sono cercate le condizioni e i fattori di contesto da associare alla produzione creativa, la ricerca, quasi ripercorrendo la storia antica della scienza occidentale, sembra oggi attardarsi su schemi procedurali di tipo classificatorio. Abbiamo – e non da poco tempo – teorie che forniscono contributi notevoli perché i processi creativi possano essere interpretati in tutta la loro valenza dinamica<sup>1</sup>; ma appena tentiamo di passare dai quadri teorici a quelli operativi, tornano gli schematismi classificatori e torna, inesorabilmente, il tributo più o meno esplicito della pedagogia e della didattica alle matrici di tipo behavioristico.

Vogliamo tentare di dimostrare che è possibile liberarsi dalle logiche definitorie, che è possibile gettare dei ponti, là dove invece si vorrebbe soltanto delimitare e circoscrivere<sup>2</sup>; vogliamo soprattutto mostrare quanto sia perdente, in

---

<sup>1</sup> Citiamo, per tutti, almeno due nomi: quello di S. Arieti e quello di G. Calvi, per i cui lavori rinviamo alla nota bibliografica.

<sup>2</sup> Per queste ragioni guardiamo con interesse alle prospettive che si aprono per la ricerca ontologica, che non si arresta alla definizione, ma anzi corre alla rete, per costruire



educazione, fermarsi a guardare alle tecniche e agli strumenti, senza preoccuparsi in primo luogo dei processi e dei dinamismi. Processi e dinamismi che vanno presi in considerazione, non per giustificare fini ed obiettivi, né per accreditare tecniche e procedure, ma per articolare percorsi ed esperienze.

## 2. *Ti esti?*

La difficoltà è quella di sempre. Annidata fra le radici stesse della cultura occidentale, confusa fra le sorgenti del sapere e le scaturigini della scienza. È il bisogno di trovare il perché delle cose, la fatica di spiegare e di descrivere, ma anche l'onere di comparare e di raffrontare.

Platone, prestando la sua voce agli insegnamenti di Socrate, ci parlava del metodo maieutico, tutto proteso, com'era, a trovare i concetti e le definizioni<sup>3</sup>. Dopo il dubbio metodico, dopo l'insistente richiesta socratica del "*ti esti?*" ("che cosa è?"), finalmente Platone intravedeva una strada che sembrava condurre verso le sponde luminose della generalizzazione, dell'essenza, dell'idea, della *definizione*. Almeno così diceva Platone, parlando di Socrate<sup>4</sup>. E gettava le fondamenta robuste di uno dei maggiori pilastri della cultura occidentale e, ad un tempo, una delle sue più sotterranee incertezze. Sicuramente nel definire, stendiamo un confine, tracciamo un reticolo, disegniamo un limite entro in quale comprendere e per il quale è possibile escludere; all'interno di quello spazio semantico condensiamo un'idea, conferiamo certezza espressiva ad una parola, racchiudiamo, nel piccolo nucleo di un significato, l'essenza e la forma delle cose; ma perdiamo il cuore stesso dell'interrogativo socratico, quel suo permanente

---

grappoli semantici e aggregati di significato, superando anche gli schemi tassonomici perché al loro posto favorisce strumenti di progresso ermeneutico. Si veda, in proposito, PAPPARELLA N. (a cura di), *Il progetto educativo*, vv. 3, Armando, Roma 2009; in particolare il v. I, pp. 7-42.

<sup>3</sup> Qui è d'obbligo ricordare almeno il *Menone*, dove Platone fa dire a Socrate: Anche se le virtù sono molte e diverse, in tutte vi è un'identica specie ideale per cui sono virtù; è appunto affidandosi a questa specie ideale, che uno ha la possibilità, rispondendo a chi lo interroghi, di chiarire bene la questione sul che cosa sia la virtù (*Menone*, 72 c, d, in PLATONE, *Opere*, vol. I, Laterza, Bari, 1967, pp. 1255-1256. La posizione di Platone non può essere consegnata – evidentemente – a poche battute, anche perché va a complicarsi con la questione, a lungo discussa, del difficile rapporto fra oralità e scrittura, per la quale ci piace ricordare l'intervento ancora oggi utile di RIVOLTELLA P.C., *Come Peter Pan. Educazione, media e tecnologie oggi*, GS (Grafica Santhiatese Editrice), Santhià 1998.

<sup>4</sup> E così dice anche Aristotele, che nella *Metafisica*, ricorda la scoperta del *concetto*: «Due cose si possono a buon diritto attribuire a Socrate: i ragionamenti induttivi e la definizione dell'universale; e tutte e due riguardano il principio della scienza induttivi e la definizione dell'universale; e tutte e due riguardano il principio della scienza» (*Met.*, XIII, 4, 1078 b. Lo si può leggere nella tr. curata da Reale G. per le edizioni Rusconi, Milano, 1994<sup>2</sup>). Oggi i filosofi sono molto attenti alle testimonianze *su* Socrate e parlano scopertamente di un tentativo di Aristotele di "aristotelizzare" Socrate, così come apertamente si discute di un tentativo di "platonizzare" Socrate operato proprio da Platone. Cfr., fra i tanti: FOUCAULT M., *Discorso e verità nella Grecia Antica*, tr. it., Donzelli, Roma 1996, REALE G., *Socrate. Alla scoperta della sapienza umana*, Rizzoli, Milano 2000.



*stato esigenziale* che spinge ad investigare senza sosta, che non concede pausa alle domande, che torna insistente a chiedere e a chiedersi la natura e la ragione delle dell'esistente.

Con la definizione, la certezza del concetto prende il posto del dubbio, la trasparenza dell'essenza subentra ai colori delle cose, l'idea prende il centro della scena e lascia la contingenza fra le quinte.

Platone chiude ciò che Socrate avrebbe lasciato sempre aperto. Per un verso si rendono possibili grandi costruzioni teoriche, si dischiudono, alla ricerca, ampi territori e si permettono rilevanti successi investigativi; ma per altro verso si accumulano difficoltà, si registrano resistenze ermeneutiche, si lasciano inevase infinite domande di senso. Lungo tutta la storia dell'Occidente.

Molto più tardi, nel XIX secolo, N. Tommaseo, imbattendosi nella stessa questione, cerca di preciarla distinguendo, in qualche modo, le idee dalle parole. L'uomo *definisce* parole e *determina* idee. "Certi Autori – egli dice – che nel definire abbondano, nel determinare mancano", perché il definire comprende ed esclude, il determinare segna<sup>5</sup>, stabilisce un'area di sosta da cui passare, per andare oltre.

Molto spesso abbiamo bisogno di determinare, abbiamo bisogno di capire che cosa sia innovazione e che cosa si intenda per creatività, ma se ci fermiamo a definire, di fatto definiamo soltanto parole, e l'idea resta ancora in penombra, poco segnata dalla luce dello scavo ermeneutico, poco presente nella poliedricità dei significati che essa rinvia.

Più o meno nei medesimi anni in cui lavorava N. Tommaseo, un altro dimenticato studioso italiano, Gino Capponi, aveva operato una distinzione destinata a non aver alcun seguito: le parole si definiscono - egli diceva - mentre invece quando si affrontano questioni, si operano delle *diffinizioni*. Ma la parola non ebbe successo ed è ora archiviata fra le voci arcaiche e cadute in disuso. Sembrava voler rinviare alla nozione di *fine* piuttosto che a quella di *confine*. Avrebbe dovuto suggerire di aver cura del *senso* piuttosto che all'*essenza* formale. La parola è scomparsa ...

Il problema, però, resta.

Gli scienziati fanno fatica ad andare oltre l'apparenza, a cogliere ciò che permane sotto il mutare delle cose, a stringere un'idea entro il perimetro semantico d'una parola. E quando questo percorso si conclude, restano come prigionieri d'una ricerca che rischia d'esser soltanto definitoria.

A Socrate non sarebbe bastata la definizione, non ostante la testimonianza di Platone, che già pensava, però, all'ordine dell'Iperuranio.

Sicuramente non basta al pedagogo che ha bisogno di entrare all'interno dei processi, per coglierne i dinamismi, per capire come e dove orientare lo sforzo dell'educatore.

---

<sup>5</sup> Facciamo qui riferimento al § 2689 del *Grande dizionario dei sinonimi* così come risulta dalla 5. edizione milanese del 1867, ripresa da GHIGLIERI P. per Vallecchi (Firenze) nel 1973.



Se oggi discutiamo di innovazione e di creatività, non ci basta definire e circoscrivere significati ed implicazioni semantiche; né ci basta avere strumenti e capacità che permettano di distinguere, così come non sono sicuramente sufficienti le definizioni che in qualche modo stendono perimetri, là dove invece al pedagogo conviene aprire dei varchi, stabilire rapporti e connessioni, disegnare reti e contesti, cercare la genesi dinamica dei fenomeni e capire dove e come essi possano essere aggrediti e governati.

È quel che compie, ad esempio, Philip Johnson-Laird, insignito, anni fa, della *laurea ad honorem* in psicologia dall'Università di Palermo. Egli individua una sorta di organizzazione della mente che procederebbe per "architetture cognitive" attraverso le quali le conoscenze verrebbero canalizzate in funzione dei processi produttivi del pensiero. Questo allo scopo di dimostrare, per un verso, le novità di conoscenza connesse ai processi creativi, e di riconoscere, per altro verso, il loro legame (relativo) con i contenuti e soprattutto con le procedure pre-esistenti<sup>6</sup>. Al centro della sua ricerca c'è l'idea di comprensione, che sembra aver preso il posto della nozione di verità, per stabilire la possibile corrispondenza fra modelli di discorso e modelli mentali, costruiti sulla base dell'esperienza. C'è, sicuramente, nel suo lavoro una grande attenzione verso i processi e quindi verso i percorsi che conducono alla costruzione di mappe, reticoli, *architetture cognitive*, come egli dice, ma poi – alla fine – c'è ancora un forte ancoraggio al bisogno di organizzare, di spiegare, di collocare ogni cosa al suo giusto posto: l'architettura prevale sui dinamismi.

Un decisivo passo innanzi compie uno studioso italiano, P. Legrenzi, che parte proprio dalla teoria elaborata P. Johnson-Laird, ma va oltre, sospinto da interessi che sono fortemente protesi verso l'operatività. Non gli basta sapere come nascano le nuove idee e neppure quali siano i processi mentali che le generano. L'obiettivo principale è capire se si possa imparare ad essere creativi<sup>7</sup>.

Anch'egli opera delle distinzioni, ma l'intento non è quello di separare, bensì quello di gettare dei ponti; e se distingue la creatività dall'innovazione<sup>8</sup>, attribuendo alla prima una valenza individuale e alla seconda un rilievo sociale, subito dopo riconosce che se l'innovazione, oggi, è particolarmente visibile nel contesto della produzione tecnologica, anche la creatività interviene in questo processo dal momento che essa è sospinta non già a trovare una risposta (creativa) ad un problema o ad una difficoltà, bensì ad *inventare*<sup>9</sup> un nuovo bisogno. Ed è proprio qui l'essenza e il nucleo centrale della innovazione tecnologica.

Ne consegue che ci può essere creatività senza che si determinino significativi processi innovativi. D'altro canto se facciamo riferimento a quella che può essere

---

<sup>6</sup> Cfr. JOHNSON-LAIRD P. N., *Deduzione, induzione, creatività. Pensiero umano e pensiero meccanico*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1994.

<sup>7</sup> Cfr. LEGRENZI P., *Creatività e innovazione*, Il Mulino, Bologna 2005.

<sup>8</sup> Sulla circolarità fra creatività e innovazione torneremo più innanzi, al paragrafo 4.

<sup>9</sup> Qui la parola viene assunta nel senso bruneriano del termine: *invenzione* intesa come *costruzione guidata da un modello accessibile*. BRUNER J. S., *Il significato dell'educazione*, tr. it., Armando, Roma 1973, pp. 112-113.



l'esperienza personale di ciascuno, possiamo rintracciare diverse occasioni nelle quali abbiamo trovato una soluzione che ci è parsa originale, perché a noi ancora del tutto sconosciuta, pur se basata su informazioni e dati prodotti da altri prima di noi. E quel gesto creativo resta tale anche quando scopriamo che a nostra insaputa altri avevano già acquisito quanto ci era parso di scoprire. C'è creatività, ma non ancora innovazione.

Partendo dall'impianto cognitivo di P. Johnson-Laird, P. Legrenzi ripercorre i momenti e le fasi della elaborazione creativa, per dare suggerimenti e prospettare una sorta di *pedagogia* della creatività alla quale affianca sempre una non minore attenzione per i processi che generano innovazione.

Ed è sul versante della innovazione che egli registra qualche incertezza, tanto da dover ripiegare su approcci di tipo darwinista e su un largo investimento a favore di tecniche a radice behaviorista, oltre a poche, più coerenti, considerazioni di tipo cognitivo.

Quando si passa dal quadro teorico al versante dell'operatività e, nello specifico, dalla psicologia alla pretesa pedagogia, si smette di guardare ai dinamismi genetici e si punta all'espedito, alla tecnica, al fare e, per fare, ci si affida ai quadri comportamentali, alle condizioni d'esercizio, agli strumenti e si trascurano i processi; si punta ai dati e alle cose, piuttosto che al senso dell'operazione, a ciò che qualifica e non a ciò che conferisce senso. Si può dire che anche in questo caso, non ostante l'indubbio avanzamento della ricerca, e principalmente nella gestione dell'interrogativo pedagogico, il discorso sembra ancora esposto ai vincoli di una ricerca di tipo definitorio. Quando, ad esempio, si analizzano gli ostacoli alla creatività, pur fornendo una miriade di utili indicazioni, P. Legrenzi procede secondo uno schema che non è sempre e totalmente agganciato al quadro teorico iniziale, la qualcosa se da una parte consente il recupero di orientamenti, temi e questioni presenti nella letteratura scientifica riguardante la creatività, conduce, dall'altra, a definire e a delimitare, a distinguere e a classificare.

Una citazione merita anche, Richard Florida, anche questi richiamato da P. Legrenzi, non foss'altro per la fortuna della sua "teoria" delle tre T, esposta principalmente nel saggio sulla *Nuova classe creativa*<sup>10</sup>. A conclusione di una minuziosa ricognizione delle tendenze in atto nel mercato del lavoro, R. Florida individua 3 costanti, *tecnologia, talento e tolleranza* (di qui poi, le 3 T), che sarebbero a fondamento della produzione creativa. Citiamo questo caso per illustrare il teorema costruito da R. Florida quando, ragionando su ciò che incrementa di più il reddito negli Stati Uniti, non esita a definire "creativo" ciò che semplicemente consente una migliore e maggiore produzione di valore aggiunto; la qualcosa ci lascia francamente sconcertati. Nessuno dubita che quel certo tipo di creatività possa trovare credito ed apprezzamento presso le classi dirigenti e il mondo del *management*, che possono avere più di un motivo per considerare creativo ciò che

---

<sup>10</sup> FLORIDA R., *L'ascesa della nuova classe creativa: stile di vita, valori e professioni*, tr. it., Mondadori, Milano 2003



può essere associato all'incremento del valore aggiunto, ma francamente ci sembrerebbe troppo poco per trovare riscontri ad una presunta teoria.

Forse, ancora una volta, la ricerca è stata quasi frenata da una matrice che è tutt'uno con l'essenza stessa della cultura occidentale. Probabilmente si è perduto quell'aspetto di *stato esigenziale* che Socrate poneva a fondamento del suo interrogare sul *ti esti?*, quel continuo conato che non permette di chiudere e non si limita a definire.

Una esigenza ed una inquietudine del tutto analoga ci è sembrato di cogliere nella cultura orientale che, a fondamento della creatività, segnala tratti di buona personalità, un permanente atteggiamento di auto superamento di sé, la sete di conoscenza, la costanza e la forza di volontà, uno spirito pro-attivo, un pensiero indipendente, la costante disponibilità ad agire secondo prospettive di apertura al sociale<sup>11</sup>. In sintesi sembrerebbe essenziale, per la cultura orientale, un atteggiamento di costante e permanente apertura verso la propria identità e la propria storia, verso il mondo, verso gli altri.

### 3. La grande utilità di una parola ... inutile: serendipità

Serendipità è un termine relativamente nuovo<sup>12</sup>, e comunque poco adoperato nella lingua italiana, dove per lo più compare in contesti pluridisciplinari, quando si deve segnalare la scoperta di qualcosa di non cercato, di imprevisto o del tutto diverso da quel che si stava cercando<sup>13</sup>. Nell'indagine epistemologica la nozione di serendipità ha accumulato diversi utili contributi<sup>14</sup> ed ancora sollecita numerose ricerche il cui obiettivo è molto vicino a quello che muove il nostro discorso verso i temi della creatività e dell'innovazione.

---

<sup>11</sup> Cfr. LAM J. S., *State Sacrifices and Music in Ming China: Orthodoxy, Creativity, and Expressiveness*, State University of New York Press, Albany 1998; CHANG W., *Time and Creativity in the 'Yijing'*, Ph.D. dissertation, University of Hawaii, 1999.

<sup>12</sup> La si fa risalire a fonti letterarie. Pare sia stata conosciuta nel 1754 dallo scrittore HORACE WALPOLE, ispirato dalla lettura della fiaba persiana *Tre principi di Serendippo* [l'antico nome dell'isola di Ceylon] di CRISTOFORO ARMENO. D'allora sta ad indicare una scoperta dovuta al caso e però anche allo spirito critico e ad una acuta capacità di osservazione.

<sup>13</sup> Interessanti, per la prospettiva pedagogica, sono alcune annotazioni di COLAZZO S., *Insegnare ad apprendere in rete*, Amaltea, Castrignano de' Greci, 2005, pp.61 e ss.; COLAZZO S., *Formare al pensiero abduttivo con il Webquest*, in DOMENICI G. (a cura di), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti*. Atti del V Congresso Scientifico della Sird, Monolite, Roma, 2007, pp. 21 e ss. Si veda anche: FINE G. A., DEEGAN J. G., *Three principles of Serendip: insight, chance, and discovery in qualitative research*, in *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Volume 9, Issue 4, University of Georgia, October 1996, pp. 434 – 447.

<sup>14</sup> Citiamo fra le tante possibili voci, il volume di MERTON R. K., BARBER E., *Viaggi e avventure della Serendipity. Saggio di semantica sociologica e sociologia della scienza*, con una introduzione di J. L. e postfazione di MERTON R. K., tr. it., Il Mulino, Bologna 2002.





È accaduto però, alla nozione di serendipità, una sorta di scherzo malevolo per l'effetto combinato di due "interferenze" cognitive.

In primo luogo, l'enfasi sulla dimensione dell'imprevisto ha spostato l'attenzione verso i fattori di contesto, distogliendo la ricerca dalla investigazione dei processi personali da attivare, con la conseguenza che sotto l'etichetta di serendipità sono andate a collocarsi valutazioni molto eterogenee, anche soltanto di tipo etico ed estetico, quasi a dover ipotizzare una sorta di tirocinio spirituale che, liberando la persona dalla preoccupazione del dover cercare, disporrebbe più facilmente allo stupore della scoperta imprevista e ad atteggiamenti di ottimismo, di fiducia e di piena accettazione del tempo presente. In questa prospettiva la pratica della serendipità è stata invocata per disegnare una sorta di percorso di purificazione che condurrebbe alla pace della mente e, di conseguenza, al contatto con l'Anima. E così la serendipità è diventata dapprima un film<sup>15</sup> e poi una pratica che avvicina alla spiritualità buddista.

La seconda interferenza, sicuramente non voluta, deriva dal grande successo che ha avuto un'immagine con la quale uno pneumologo, Julius H. Comroe, ha descritto la nozione di serendipità: "è come cercare un ago in un pagliaio e trovarci la figlia del contadino"<sup>16</sup>. In questo caso ad interferire è stato sia il contesto nel quale si rintraccia l'espressione (un articolo di poche pagine, destinato a questioni di tecnica di ricerca in pneumatologia) sia il solito prevalere di alcuni aspetti semantici rispetto ad altri. Si è rimasti colpiti da ciò che nella immagine simbolica rappresenta il fattore sorpresa, l'imprevisto, ciò che poteva essere totalmente impensabile, e così, paradossalmente, la grande efficacia dell'immagine è servita a esplicitare un concetto e a rendere plastica una definizione, ma non è servita ad attivare un percorso ermeneutico, come invece ci si poteva attendere.

Banalizzata come spesso si è fatto, la parola serendipità ci fornisce una nozione del tutto priva di rilievo. Se invece l'applichiamo ai contesti della fruizione della rete e della navigazione ipermediale, come ha fatto S. Colazzo<sup>17</sup>, essa sembra spiegare l'*eureka* che spesso consegue all'esercizio del pensiero abduittivo. Adesso si tratta di fare un passo innanzi e cercare di capire quali siano i processi che vengono attivati<sup>18</sup>. Una mano ci può venire proprio dall'esame di ciò che è nascosto nella immagine di J. H. Comroe.

Se volessimo tradurre quella efficacissima immagine, con una più semplice, dicendo, ad esempio, che la serendipità è come un cercare un ago nel pagliaio e trovare invece un sasso. È evidente che dal punto di vista della comparazione questa nuova immagine manterrebbe la sua valenza originale; ma avrebbe

---

<sup>15</sup> *Serendipity - Quando l'amore è magia* (2001). Regia di Peter Chelsom e sceneggiatura di Marc Klein

<sup>16</sup> COMROE J. H. Jr., *How to succeed in failing without really trying*, in *American Review of Respiratory Disease*, New York 1976, Sep, 114(3), p. 630. Reprint in <http://www.rcjournal.com/contents/10.95/10.95.pdf>

<sup>17</sup> Cfr. COLAZZO S., *Formare al pensiero abduittivo*, op. cit.

<sup>18</sup> LÓPEZ G., *¿Serendipity: por qué algunos tienen éxito y otros no?* Alienta, Barcellona 2009



perduto qualcosa. Esattamente ciò che caratterizza quella immagine e ciò che spiega i processi della serendipità.

Immaginiamo per un momento che colui che cerca nel pagliaio sia un giovane particolarmente attento ai richiami dell'altro sesso, immaginiamo che, nel suo immaginario, la figura della figlia del contadino (e, si tenga presente, che per alcuni traduttori si dovrebbe dire la *figlia del fattore*) si possa caricare di attrattività e di concupiscenza, di richiamo sessuale e di gusto della trasgressione, di improvvisa scoperta e di insperato successo ... è evidente che a questo punto l'immagine non fornisce soltanto gli elementi che possono essere ricondotti alla sorpresa, ma anche tutta una serie di *tensioni* che coinvolgono la persona e la proiettano verso obiettivi, desideri, passioni che si prospettano e si dischiudono, ma che sono ancora da verificare e da attivare.

Ecco, forse tutto questo ci permette di riprendere e di capire il senso di quello *stato esigenziale* di cui si parlava, all'inizio, a proposito di Socrate, ed anche il senso di certe suggestioni che vengono dalla cultura orientale. Si tratta di postulare non già un'azione definitoria, che chiude e circoscrive, e nemmeno una immagine da assumere, non ostante la sua indubbia plasticità, come rappresentazione simbolica autosufficiente, ma si tratta di guardare alla persona di chi risponde alla domanda "ti esti?" o, che più semplicemente, fruisce dell'immagine in termini ermeneuticamente produttivi e cerca allora quali siano e come siano attivabili i processi che richiedono e motivano l'agire.

Insomma, non si tratta – soltanto - di gridare *eureka*, ma di partire dall'*eureka* per muovere all'azione e alla pro-azione, a vantaggio della conoscenza, della persona e del gruppo sociale di riferimento. E tutto questo, altro non è se non l'attivazione dei percorsi della serendipità, attraverso i quali la creatività si fa esperienza e si rende fruibile nella prospettiva della innovazione.

#### 4. Perché distinguere tra creatività e l'innovazione?

Distinguere è un'operazione che aiuta a fare chiarezza; ma nasconde sempre il rischio della separazione.

Nel 1932 il buon Jaques Maritain pubblicò quello che molti considerano come suo capolavoro, *Distinguere per unire*, indicando, già nel titolo, un principio o almeno un compito o, se si preferisce, una responsabilità<sup>19</sup>. Se ripercorriamo quella lezione, troviamo che, al di sotto di ciò che J. Maritain chiamava *principio di analogia*, c'era, sì, il bisogno di stabilire la somiglianza fra cose ed eventi vicini, e di rimarcarne le differenze, ma anche (e soprattutto) di gettare dei ponti, per costruire delle relazioni, per sollecitare atteggiamenti pro-attivi.

Ci chiediamo, allora, se sia davvero produttivo e conveniente distinguere tra *creatività* e *innovazione*. Sicuramente può essere utile, in qualche circostanza,

---

<sup>19</sup> MARITAIN J., *Distinguere per unire: i gradi del sapere*, tr. it., Morcelliana, Brescia 1974.





cogliere quella differenza cui abbiamo precedentemente fatto riferimento, quando abbiamo detto che la creatività contrassegna la dotazione personale e l'innovazione contrassegna il vantaggio sociale; ma anche in questo caso quel che più conta non è la distinzione, bensì il possibile incontro, ovvero il transito possibile dalla sfera della creatività a quella della innovazione.

C'è di più: potremmo davvero considerare creativa una persona permanentemente ignara della storia e della cultura del suo gruppo di appartenenza? O questa può soltanto essere una fase transitoria, legata ai processi evolutivi e ai processi di accesso culturale? E può il gesto creativo rimanere in un ambito del tutto escluso da qualsivoglia contaminazione culturale e sociale sia nella sua fase germinativa che in quella di esplicazione e di attuazione? Evidentemente no. Questo significa che il processo creativo è di per sé proiettato a dare innesco a processi di innovazione.

Anche quando discutiamo di organizzazioni, per le quali è possibile postulare processi innovativi che germinano nella e dalla organizzazione in quanto tale, generando nuove idee o anche nuove procedure o nuovi prodotti, possiamo davvero pensare che tutto questo prescindendo dalle persone tanto nella sua fase germinativa quanto in quella di realizzazione?

Alcuni Autori sembrano convinti che non sia possibile innovazione senza l'apporto di idee creative<sup>20</sup>, motivo per cui all'origine della innovazione nelle organizzazioni ci sarebbe la creatività dei singoli e delle squadre. E questo ha un suo indubbio fondamento. Ma non può anche essere vero che la struttura dinamica dell'organizzazione medesima possa indurre l'attivazione di processi che si riverberano poi sulla creatività delle persone e sui dinamismi della innovazione?

A noi sembra doveroso cogliere fra creatività e innovazione un flusso di scambi continui, una sorta di circolarità nella quale e per la quale non soltanto accade che il soggetto creativo genera o sollecita o promuove o concorre al generarsi di processi innovativi e questi a loro volta promuovono ulteriori ambiti ed ulteriori potenzialità di gesti creativi nella persona; ma anche nel senso che la sfera personale e quella sociale sono, né potrebbe essere altrimenti, fortemente interconnesse e quindi sono interconnessi anche i processi che le attraversano.

Dobbiamo dunque distinguere, ma per unire, e raccogliere, in questo modo, la provocazione che giunge dall'*analogia*, che non serve soltanto a stabilire confronti, ma molto di più a sollecitare possibilità di incontro. Pensiamo a colui che ha reso famosa la parola *Eureka*. Come potremmo immaginare Archimede e la sua creatività se non nel contesto di quella sua Siracusa e di quelle sue frequentazioni che poi diventavano o generavano quesiti, interrogativi, elaborazioni mentali e finalmente anche esclamazioni di giubilo.

Estendendo queste considerazioni, possiamo giungere ad un corollario, che immaginiamo possa essere rilevante per il discorso pedagogico. A ben guardare

---

<sup>20</sup> Cfr. AMABILE T. M., CONTI R., COON H., LAZENBY J., HERRON M., *Assessing the work environment for creativity*, Academy of Management Journal 39(5) (1996), pp. 1154- 1184.



la creatività non è mai davvero tale, se non manifesta anche un qualche correlato sociale, sia per i filtri culturali attraverso i quali passa la germinazione del gesto creativo sia per la sua proiezione verso il contesto<sup>21</sup>, verso la cultura, verso gli altri, verso la storia. E a sua volta l'innovazione – ivi compresa, evidentemente, quella tecnologica – non può mai essere davvero tale se non filtra attraverso le maglie dei bisogni e delle attese della persona, e se non si proietta verso il gesto sociale, inteso come operare sulle cose, con le cose, nella *polis*, nella cultura, nel gruppo di appartenenza.

Anche queste potrebbero apparire definizioni, e forse lo sono. Ma non servono a circoscrivere: servono ad includere, a gettare dei ponti a stabilire condizioni d'esercizio.

## 5. Dai processi alle applicazioni. Dalle applicazioni ai processi

Se riteniamo utile e conveniente stabilire una sorta di circolarità fra creatività e innovazione, per rimarcare il reciproco vantaggio e il profitto derivante da condizioni che facciano salvo il flusso transattivo che si può stabilire fra i due contesti (quello della creatività e quello della innovazione), allo stesso modo vorremmo stabilire una circolarità – orizzontale, per così dire – fra le tecniche, gli strumenti o, più in generale, fra tutto ciò che può essere catalogato come didattica della creatività, da una parte, e i quadri teorici di riferimento, dall'altra, nella convinzione che i quadri teorici, se sono davvero ermeneuticamente efficaci non possano che avere un diretto sviluppo sul versante della operatività e, a sua volta, l'operatività se è davvero pertinente non può che fornire messaggi capaci di illuminare, consolidare e confortare i quadri teorici di partenza.

L'esame della letteratura scientifica, a proposito della didattica della creatività, mostra innanzi tutto un vistoso e chiaro sbilanciamento a favore delle tecniche riconducibili al mondo della formazione, del *management*, della produzione tecnologica e delle arti. Il contesto della scuola e della educazione in età evolutiva è meno presente.

A questo primo dato va subito associata una considerazione tutto sommato conseguente, ossia la presa d'atto che alla proposta operativa si giunge per vie e percorsi che non sono propriamente segnati dalla riflessione pedagogica, la qualcosa comporta e richiede, quantomeno, l'onere di una lettura interdisciplinare.

In terzo luogo questo ampio comparto di proposte è solitamente sganciato da riflessioni teoriche esplicitamente segnate, di modo che i quadri teorici di riferimento, quando sono presenti, restano impliciti e di non facile ripresa.

---

<sup>21</sup> Piace qui ricordare la categoria di utilità di cui parlava POINCARÉ H. a proposito della ricerca scientifica: *Creatività è unire elementi esistenti con connessioni nuove, che siano utili*. Cfr.: *Scienza e metodo* (1908), ediz. ital.: Einaudi, Torino 1997.



Consideriamo, ad esempio, le tesi di T. Amabile, della Harvard Business School, che si è molto impegnata in un lavoro che ha comportato la compilazione e lo studio di 12.000 voci di un diario giornaliero proposto a 238 persone che lavorano su progetti creativi in 7 società presenti nel mercato dei prodotti di consumo, ad alta tecnologia e/o fra le industrie chimiche. Da questa ingente mole di lavoro sono venuti molteplici contributi, pubblicati in diverse sedi editoriali negli ultimi 15 anni<sup>22</sup>, e spesso citati ed utilizzati per la gran mole di informazioni, anche pregevoli, a proposito di alcuni fattori che la prof. Amabile ritiene di poter correlare alla creatività. L'indagine, tuttavia, ha soltanto un carattere esplorativo e le premesse teoriche riguardano non già il campo esplorato, ma le tecniche della esplorazione e quindi, prevalentemente, la metodologia della ricerca empirica. Alcuni quesiti restano perciò senza possibilità di risposta, soprattutto non sappiamo se sia possibile (e lecito) costruire una didattica (o una proposta operativa) sulla sola base di informazioni desunte da indagini di tipo correlazionale. Oltre tutto è almeno dai tempi di J. P. Guilford<sup>23</sup> che la comunità scientifica può disporre di strumenti interpretativi che sicuramente permettono di dare maggiore profondità al lavoro didattico sul versante della creatività.

Oggi la ricerca accredita sia una serie di prodotti che in qualche modo si fermano a considerare i fatti, le connessioni, le circostanze, sia un certo numero di studi dai quali si ricavano interpretazioni teoriche di grande rilievo.

Fra quelle che a noi sembrano particolarmente meritevoli di attenzione ci sono le ricerche in qualche modo riconducibili ad un modello generale che possiamo definire *psicodinamico* perché affonda le sue più lontane radici nella letteratura psicoanalitica (da S. Freud a E. Kris, a D. Rapaport sino a S. Arieti).

S. Freud in più occasioni affronta, direttamente o indirettamente, lo studio della creatività. Non è alla psicoanalisi che ci si deve rivolgere – egli dice – per chiarire l'essenza del dono artistico<sup>24</sup>, né possiamo chiedere che sia essa a spiegare i mezzi e le tecniche con le quali lavora l'artista, ma di sicuro la psicoanalisi può capire la genesi di ciò che chiamiamo pensiero creativo. S. Freud ne parla quando studia il comportamento di alcuni grandi artisti del passato<sup>25</sup>, quando investiga il motto di spirito<sup>26</sup>, quando si occupa della poesia e della letteratura<sup>27</sup>, e soprattutto quando definisce i processi inconsci e il loro rapporto con le strutture dell'Io e del SuperIo, perché è proprio lì che si fonda la prima utile “comprensione dei

---

<sup>22</sup> Si veda il volume AMABILE T. M., *Creativity in the Context*, Westview Press, Boulder (Color.) 1996 ed uno dei più recenti articoli: AMABILE T. M., MUKTI K., *Creativity and the Role of the Leader*, Harvard Business Review 86, no. 10 (October), 2008.

<sup>23</sup> GUILFORD G. P. (1950), *La Creatività*, in BEAUDOT A. (a cura di), *La creatività*, tr. it., Loescher, Torino, 1977.

<sup>24</sup> FREUD S., *Autobiografia*, 1924, in *Opere*, 12 voll., Boringhieri, Torino, 1976-1980, vol. X, p. 98.

<sup>25</sup> Cfr. ad esempio, (1910) *Un ricordo d'infanzia. Leonardo da Vinci*, in FREUD S., *Opere*, cit., vol. 8. Si veda pure: FREUD S., *Saggi sull'arte, la letteratura e il linguaggio*, tr. it., Boringhieri, Torino 1969

<sup>26</sup> Cfr. (1905) *Il motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio*, 1972, in FREUD S., *Opere*, cit., vol. 5; e si veda pure: (1927) *L'umor*, in FREUD S., *Opere*, cit., vol. 10.

<sup>27</sup> Cfr. (1907) *Il poeta e la fantasia*, in FREUD S., *Opere*, cit., vol. 5.



## Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

meccanismi psicologici formali del processo creativo”, come dirà più tardi S. Arieti<sup>28</sup>.

Sul solco di S. Freud, un suo allievo, E. Kris, collauda, per così dire, le idee del maestro, a proposito della genesi dinamica del pensiero creativo, e ne compie una puntuale verifica attraverso le biografie di alcuni artisti e le vicende che caratterizzano alcuni momenti della storia dell'arte<sup>29</sup>.

Dobbiamo invece a D. Rapaport, un personaggio straordinario e un maestro eccezionale, la minuziosa ripresa ed organizzazione del pensiero freudiano, con una speciale attenzione, teorica e pratica, per i temi della creatività<sup>30</sup>, divenendo così un essenziale punto di congiunzione fra le prime ricerche di S. Freud e quelle successive, più circoscritte e specifiche, come sono, almeno a proposito del tema che ci sta a cuore, quelle di S. Arieti.

S. Arieti, cogliendo diversi livelli o diversi aspetti della creatività, fornisce i presupposti per considerarla non una dote eccezionale, riservata a pochi eletti, ma qualcosa che, sebbene in misure e forme diverse, è presente in ciascuna persona. Egli distingue la *creatività ordinaria*, quella che si esprime nella quotidianità e permette di migliorare la vita della singola persona rendendola più piena e soddisfacente, e la *creatività straordinaria*, quella che consente la produzione di nuovi paradigmi e promuove processi da cui deriva il miglioramento della vita di tutti e dalla quale nasce perciò il progresso<sup>31</sup>. Segnala anche quali possano essere gli indizi per farci dire che siamo in presenza di questa creatività straordinaria (la capacità di produrre immagini simboliche, l'accesso alla metafora ...), e soprattutto individua tre distinte forme di pensiero, primario, secondario e terziario. Il primo sarebbe maggiormente esposto alle spinte delle pulsioni e dell'inconscio, il secondo risentirebbe soprattutto delle regole (e talvolta delle rigidità) dell'Io e delle sue transazioni con il mondo, il terzo risulterebbe dalla sintesi equilibrata dei primi due e sarebbe il maggior responsabile della produzione creativa<sup>32</sup>. La *magia della sintesi creativa* sta proprio qui, nel fatto che il pensiero terziario permette ai materiali primari di emergere improvvisamente, inaspettatamente, di getto, come in un lampo (durante la meditazione, la contemplazione, il fantasticare, il rilassamento, i sogni...), ma chiede anche una dose superiore di attività intenzionale e consapevole perché quei materiali possano essere adeguatamente gestiti.

---

<sup>28</sup> ARIETI S., *Creatività. La sintesi magica*, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma 1979, p. 22.

<sup>29</sup> Cfr. KRIS E., (1952) *Ricerche psicoanalitiche sull'arte*, tr. it., Einaudi, Torino 1967; si veda pure KRIS E., *Psicoanalisi e studio dell'immaginazione creativa*, in *Scritti di psicoanalisi*, Boringhieri, Torino 1977.

<sup>30</sup> RAPAPORT D., *Preconscio e creatività*, tr. it., Einaudi, Torino, 1999.

<sup>31</sup> ARIETI S., *Creatività. La sintesi magica*, tr. it., Il Pensiero Scientifico, Roma 1979. Si veda anche: ARIETI S., *La creatività e suo potenziamento. Relazioni con la psicopatologia e l'igiene mentale*, in ARIETI S., *Manuale di Psichiatria*, tr. it., 3 voll., Boringhieri, Torino 1969-70, vol. 3, pp. 2212-2233.

<sup>32</sup> ARIETI S., *The rise of creativity: from primary to tertiary process*, in *Contemp. Psychoanal.*, 1, 1964 pp. 51-68. Si veda anche: Arieti S., *Il sé intrapsichico*, tr. it., Boringhieri, Torino 1969.



Il modello psicoanalitico della creatività deve a questi Autori la sua prima enucleazione. Poi viene anche arricchito da contributi che giungono da prospettive diverse e da contesti di studio che hanno in comune con la psicanalisi l'idea di sistema, l'impianto olistico, la considerazione della centralità della persona. E così il modello recupera non pochi apporti della psicologia cognitiva, soprattutto ad opera di J. Bruner, per i suoi lavori sulla mente a più dimensioni<sup>33</sup>, per la valorizzazione della mano sinistra<sup>34</sup>, per l'analisi delle strategie del pensiero<sup>35</sup>. Si impreziosisce con i lavori della psicologia umanistica, in particolare con i contributi di A. H. Maslow<sup>36</sup> e C. Rogers<sup>37</sup>. E trova una più minuziosa sistemazione per effetto dell'ampio lavoro di ricerca compiuto a Milano, presso il laboratorio di psicologia dal gruppo coordinato da G. Calvi<sup>38</sup>.

Per quanto riguarda il tema della creatività, a nostro avviso, il più maturo prodotto teorico dell'intero XX secolo viene dal laboratorio di psicologia diretto da L. Ancona (e fondato da p. A. Gemelli) ad opera di un team di studiosi guidato e coordinato da Gabriele Calvi.

Il loro modello, che si avvale della eredità ricevuta dagli studi ai quali abbiamo qui fatto riferimento - il modello psicodinamico - pone in evidenza il complesso intrecciarsi di forze psichiche diverse: da una parte, le spinte, le pulsioni, le istanze dell'inconscio, l'insieme delle "pressioni" che connotiamo come slancio vitale, voglia di vivere, esuberanza, curiosità, tensione verso le cose e verso il mondo; dall'altra, un fascio composito di dinamismi riferibili alle funzioni regolative dell'Io e quindi ai contesti delle norme e delle regole, ai modelli della consuetudine, ai vincoli dell'azione e a quant'altro interviene come disciplina e come controllo dell'agire. Con linguaggio bruneriano potremmo dire che il modello tiene contemporaneamente conto della mano sinistra e della mano destra, o del pensiero primario e del pensiero secondario, come invece avrebbe detto S. Arieti. Nel modello psicoanalitico di G. Calvi c'è posto anche per le spinte che possono giungere dalle istanze superegoiche, sia quelle configurabili come censure, sia quelle a rilevanza etica o anche sociale, conscie o inconscie che siano.

Lo studio del funzionamento di questo modello consente di attribuire la giusta collocazione a quanto possa essere rubricato come tecnica, come strumento, come applicazione.

---

<sup>33</sup> BRUNER J., *La mente a più dimensioni*, tr. it., Laterza, Roma – Bari, 1993.

<sup>34</sup> BRUNER J., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, tr. it., Armando, Roma, 1968; Si veda pure: *Studi sullo sviluppo cognitivo*, tr. it., Armando, Roma, 1968

<sup>35</sup> BRUNER J., BROWN R. W., *Il pensiero: strategie e categorie*, tr. it., Armando, Roma, 1969.

<sup>36</sup> Cfr. MASLOW A., *Verso una psicologia dell'essere*, tr. it., Astrolabio, Roma 1971; si veda pure: *Motivazione e personalità*, tr. it., Armando, Roma 1977.

<sup>37</sup> Cfr. ROGERS C. R., *Towards a theory of creativity*. in *A Review of General Semantics* 11, 1954, pp. 249-260

<sup>38</sup> Di CALVI G. si vedano: *Il problema psicologico della creatività*, Ceschina, Milano, 1966; *La natura e i limiti della creatività nevrotica*, *Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, XXX, 1969; *La creatività*, in ANCONA L. (a cura di), *Nuove questioni di psicologia*, vol. I, La Scuola, Brescia 1972, pp. 637-712.



La genesi della creatività è nelle *strutture* stesse della persona, nel modo in cui esse funzionano, nel modo in cui pulsioni, regole e norme stabiliscono fra loro un rapporto di buon equilibrio. Là dove, il desiderio, l'immaginazione o la pulsione dovessero emergere senza il filtro (dinamico) dell'Io e delle sue regole, avremmo delle reazioni scomposte, con manifestazioni molto vicine all'impulsività, all'irruenza, ma non la creatività; se però l'intervento dell'Io dovesse risultare troppo rigido e schematico, avremmo forme di inibizione, conati senza espressione, forme tendenti alla stereotipia o forse persino segni di nevrosi. L'equilibrio invece porta al segno creativo e genera l'impulso che spinge la persona a cercare le vie della creatività. A questo punto - e soltanto a questo punto - tornano utili gli schemi, le tecniche, le esemplificazioni, che conferiscono efficacia comportamentale alla personalità creativa e canalizzano il gesto creativo verso le forme del socialmente rilevabile.

Questo comporta due fondamentali corollari.

Il primo corollario è dato dalla possibilità di innescare quella circolarità di cui stiamo cercando i segni e le prove: una circolarità fra le tecniche e i processi, fra i dinamismi e le applicazioni, fra il conato creativo e il prodotto, fra l'intuizione creatrice e i comportamenti, e tra tutto ciò che è manifestazione e ciò che invece, nel soggetto, è genesi dinamica.

Postulare questa circolarità è utile perché permette di capire come siano, sì, indispensabili le tecniche, ma come esse debbano sempre rinviare ai processi che le giustificano e le rendono possibili, la qualcosa permette anche di capire come queste tecniche possano rapidamente decadere.

Quando leggiamo di proposte che suggeriscono come essere creativi, siamo sempre tentati di capire per quanto tempo questi suggerimenti potranno essere utili, a chi potranno giovare e sino a che punto potranno procurare apprezzabili vantaggi. E questo non per diffidenza, ma per la natura stessa del processo creativo, che per definizione è esposto al mutamento e alla crescita continua. L'azione sui processi può invece esplicarsi nel tempo, secondo logiche di implementazione continua e di continuo miglioramento.

Il secondo corollario è ancora più interessante e riguarda più da vicino la questione pedagogica.

## 6. La creatività è educabile

Sicuramente la creatività è educabile, per le ragioni appena esposte e nei limiti di quanto abbiamo appena affermato a proposito delle tecniche e delle applicazioni. Fornire ai giovani efficaci tecniche espressive sul versante delle arti (dalla scrittura, alle arti visive, alla musica, alla danza, ...) o delle relazioni o delle comunicazioni o della gestione, anche manageriale, delle organizzazioni è sicuramente utile perché permette alla personalità creativa di trovare convenienti possibilità espressive. E tutto questo, se ha ragion d'essere la nostra tesi della





## Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

circularità, non può che tornare a supporto e a sollecitazione dei dinamismi da cui scaturisce il gesto creativo.

Questo sicuramente è da prendere in considerazione; ma è soltanto un aspetto e, per quel che ci interessa dire, nemmeno il più importante.

L'educabilità è data dal fatto che le forze da cui nasce la personalità creativa (e di cui parla il modello teorico al quale facciamo riferimento) sono in qualche modo *direttamente aggredibili*. Sono, infatti, ipotizzabili interventi a sostegno delle forze pulsionali dell'Id, così come sono ipotizzabili interventi capaci di valorizzare l'azione regolativa dell'Io, e sono persino possibili azioni che abilitino la persona, sempre più e sempre meglio, a stabilire un rapporto di efficace equilibrio fra queste diverse e distinte istanze<sup>39</sup>.

Immaginiamo, per un momento, di trovarci dinanzi a persone coinvolte in processi produttivi o nella gestione di organismi sociali di diverso genere. Se da loro ci aspettiamo prestazioni creative, prima ancora di presentare loro tecniche e suggerimenti operativi, dobbiamo accertare che sia ancora vivace il loro substrato pulsionale, che siano presenti ambizioni e desideri, motivazioni molto forti e proiezioni verso il futuro. Se dovessimo accertare che la nostra proposta viene indirizzata a persone disposte ad arrendersi, facilmente aggredibili dalla noia, soffocate da sensi di colpa, incapaci di canalizzare l'aggressività verso forme socialmente accettabili, svogliate e tendenti alla stereotipia, non è pensabile che tutto questo possa essere rimosso da tecniche e da applicazioni.

Il grosso errore che si è più volte compiuto a proposito della creatività è proprio qui: si sono guardati i quadri teorici e poi, in maniera indipendente, si è guardato ai fattori messi in evidenza dalle ricerche correlazioni, dai successi ottenuti sul piano operativo e a tutta una serie di "applicazioni" che invece prendono senso soltanto a condizione che la creatività venga previamente curata all'interno di quanto i quadri teorici prospettano e illustrano.

Sono allora possibili diversi itinerari per educare la creatività. Distingueremo gli itinerari direttamente connessi all'impianto teorico di riferimento, da quelli meno esplicitamente legati a questo impianto; e poi aggiungeremo altre azioni di supporto.

Possiamo considerare direttamente legati all'impianto teorico qui richiamato (quello di G. Calvi) tutte quelle attività, comunque proposte e comunque articolate che giovano a) a sollecitare il corretto deflusso delle forze pulsionali dell'Id; b) a rinforzare le capacità di dialogo dell'Io con il mondo, al riparo dagli schematismi e da ogni forma di disimpegno; c) a conferire ordine all'azione superegoica sul versante dell'identità personale e delle protezioni etico-sociali.

---

<sup>39</sup> La ricerca scientifica si è già occupata, ed anche autorevolmente, di alcune questioni qui richiamate. Fra le tante voci che si potrebbero ricordare, segnaliamo: FOUCAULT M., *Poteri, saperi, strategie*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1977; CONTINI M., *Per una pedagogia delle emozioni*, Nuova Italia, Firenze 1992; GOLEMAN D., *Lavorare con Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 2000.



È evidente che dal punto di vista operativo, queste azioni possono assumere configurazioni anche molto diverse a seconda del livello di età dei soggetti ai quali ci si riferisce e dei contesti nei quali si opera. Nelle prime fasi di scolarizzazione, ad esempio<sup>40</sup>, si farà largo uso di giochi simbolici, di giochi di ruolo, di drammatizzazioni e, parallelamente, si cureranno le regole del gruppo, la graduale trasformazione delle norme in criteri di autonomia socialmente condivisi, si farà ricorso ai cosiddetti giochi di esercizio e a tutto ciò che concorre ad organizzare l'Io nel suo dialogo con il mondo. Nelle successive fasce d'età le proposte didattiche saranno totalmente differenti nella forma, ma saranno ugualmente ancorate ai dinamismi propri della persona<sup>41</sup>.

Possiamo considerare indirettamente legati al modello di riferimento quelle attività che ugualmente si agganciano alle forze dell'Id, dell'Ego e del SuperEgo, ma in maniera meno scoperta ed evidente. E qui ci piace richiamare principalmente alcune condizioni che derivano dalle modalità di fruizione degli apparati tecnologici, in generale, e dalla navigazione in rete, in particolare. Esercitare, incoraggiare e promuovere forme di navigazione ipermediale appositamente studiate per ottenere risposte fortemente esposte alla elaborazione del pensiero abduttivo<sup>42</sup> è, sotto questo riguardo, molto importante. L'abduzione non può generarsi se non attraverso il concorso delle medesime istanze della personalità che ritroviamo a fondamento della creatività. Se perciò agiamo attraverso la organizzazione appositamente progettata dei materiali offerti alla fruizione digitale, è evidente che andiamo a sollecitare le sorgenti stesse del pensiero creativo.

La stessa cosa si può dire per la serendipità, che non è condizione da attendere passivamente, perché invece può diventare una leva sotterranea dei materiali proposti per l'apprendimento, un *escamotage* lasciata sotto traccia lungo i percorsi della navigazione ipermediale.

E qui c'è uno spazio enorme per l'innovazione nell'ambito degli strumenti didattici, tenendo sempre conto, è appena il caso di ricordarlo, dell'età dei destinatari e dei contesti entro i quali si va a configurare la proposta didattica.

Sono invece da considerare "azioni di supporto" quelle attività che pur senza essere direttamente agganciate ai processi generativi del pensiero e dell'azione creativa, giovano comunque al suo manifestarsi. Ci riferiamo a tutte quelle attività didatticamente rilevanti che permettono la corretta gestione dei tempi e degli

---

<sup>40</sup> Si veda PAPARELLA N. (a cura di), *Infanzia, apprendimento, creatività*, Junior, Bergamo 2001

<sup>41</sup> Nelle attività educative e più ancora nel lavoro di formazione con gli adulti risulta oggettivamente poco curato il fatto simbolico con quanto esso comporta. Gioverebbe qui riprendere più di una annotazione di RIVOLTELLA P. C., *Globalizzazione: il fatto simbolico, l'appropriazione culturale, i compiti educativi*, in ACONE G. et ALII, *Globalizzazione e nuove responsabilità educative*, La Scuola, Brescia 2003; RIVOLTELLA P. C., *La società dell'informazione: un'economia del simbolico*, in SCOTT W. G., MURTOLA M., STECCO M. (a cura di), *Manuale di management. I nuovi scenari, l'impresa che cambia, le nuove relazioni di mercato*, Il sole 24 ore, Milano 2003, pp. 139-170.

<sup>42</sup> Cfr. COLAZZO S., *Formare al pensiero abduttivo con Webquest*, cit,



spazi educativi, sin dall'età della scuola dell'infanzia per giungere poi all'età adulta. Scandire i tempi del lavoro, saper articolare i progetti a partire dal proprio progetto di vita (nell'adolescente o anche nell'adulto) saper gestire i desideri e le pulsioni, saper distinguere il piano della realtà dal piano dei desideri, saper stabilire convenienti forme di dialogo fra i due piani, saper valorizzare la persona tanto nelle sue doti di intimità quanto in quelle di dialogo, impegnare la persona nella sua produttività sociale, in ambito domestico, nella società e nella comunità di appartenenza, sono tutti compiti ed attività che agiscono come facilitatori di quei dinamismi che abbiamo collocato a fondamento dei processi creativi.

A partire da queste condizioni e fatte salve tutte queste condizioni, si può anche dare il giusto rilievo alle tecniche, alle applicazioni, ai suggerimenti operativi, persino a certi spunti che vengono da fonti situate in una stagione temporale ben più arretrata rispetto al dibattito scientifico sul tema di cui trattiamo.

Quel che conta è non attardarsi più del dovuto sugli schematismi classificatori; occorre capire che, mai come in questo caso, giova distinguere soltanto perché o soltanto in quanto si vogliono stabilire relazioni e gettare dei ponti; cogliere la circolarità che ci deve essere fra dinamismi e comportamenti, fra teorie e schemi operativi, fra quadri e manifestazioni, e, soprattutto, sottolineare che l'azione educativa deve puntare alle radici dinamiche e non fermarsi alle tecniche, anche perché più raggiunge i processi, più è capace di valorizzare le tecniche e gli esercizi, più resta lontano dai processi, più si aggroviglia fra esercizi che non convincono e fra procedure che non risolvono.

## Indicazioni bibliografiche

ABRUZZESE F. S., *Essere creativi diventare creativi. Le prospettive di un approccio psicopedagogico allo studio della creatività*, Milella Franco, Bari 1992.

ADAMS J. L., *Sblocca il cervello*, tr. it., Sperling & Kupfer, Milano 1994.

ALONSO-FERNÁNDEZ F., *Il talento creativo. Trattati e caratteristiche del genio*, tr. it., Dedalo, Bari 2001

AMABILE T. M., CONTI R., COON H., LAZENBY J., HERRON M., *Assessing the work environment for creativity*, *Academy of Management Journal* 39(5) (1996), pp. 1154-1184.

AMABILE T. M., *Creativity in the Context*, Westview Press, Boulder (Color.) 1996.

AMABILE T. M., MUKTI K., *Creativity and the Role of the Leader*, *Harvard Business Review* 86, no. 10 (October), 2008.



## Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

- AMADORI A., PIEPOLI N., *Come essere creativi*, Sperling & Kupfer Editori, Milano 1992.
- ANDERSON H. H. (a cura di), *La creatività e le sue prospettive*, tr. it., La Scuola, Brescia 1972.
- ARIETI S., *Creatività. La sintesi magica*, tr. it., Il Pensiero Scientifico, Roma 1979.
- ARIETI S., *La creatività e suo potenziamento. Relazioni con la psicopatologia e l'igiene mentale*, in Arieti S., *Manuale di Psichiatria*, tr. it., 3 voll., Boringhieri, Torino 1969-70, vol. 3, pp. 2212-2233.
- ARIETI S., *The rise of creativity: from primary to tertiary process*, in *Contemp. Psychoanal.*, 1, 1964, pp. 51-68.
- ARIETI S., *Il sé intrapsichico*, tr. it., Boringhieri, Torino 1969.
- BARRON F., *Creatività e libertà della persona*, tr. it., Astrolabio, Roma 1971.
- BENDIN M., *Creatività. Come sbloccarla, stimolarla, svilupparla e viverla*, Mondadori, Milano 1990.
- BRUNER J., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, tr. it., Armando, Roma 1968.
- BRUNER J., *Studi sullo sviluppo cognitivo*, tr. it., Arrmando, Roma, 1968.
- BRUNER J. S., *Il significato dell'educazione*, tr. it., Armando, Roma 1973.
- BRUNER J., *La mente a più dimensioni*, tr. it., Laterza, Roma - Bari 1993.
- BRUNER J., BROWN R. W., *Il pensiero: strategie e categorie*, tr. it., Armando, Roma, 1969.
- CALVI G., *Il problema psicologico della creatività*, Ceschina, Milano, 1966.
- CALVI G., *La natura e i limiti della creatività nevrotica*, *Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, XXX, 1969.
- CALVI G., *La creatività*, in ANCONA L. (a cura di), *Nuove questioni di psicologia*, vol. I, La Scuola, Brescia 1972, pp. 637-712.
- CHANG W., *Time and Creativity in the 'Yijing'*, Ph.D. dissertation, University of Hawaii, 1999.
- COLAZZO S., *Insegnare ad apprendere in rete*, Amaltea, Castrignano de' Greci, 2005,
- COLAZZO S., *Formare al pensiero abduittivo con il Webquest*, in Domenici G. (a cura di), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti. Atti del V Congresso Scientifico della Sird, Monolite, Roma, 2007*, pp. 21 e ss.
- COMROE J. H. Jr., *How to succeed in failing without really trying*, in *American Eeview of Respiratory Disease*, New York 1976, Sep,114(3), pp. 629-634. Reprint in: <http://www.rcjournal.com/contents/10.95/10.95.pdf>
- CONTINI M., *Per una pedagogia delle emozioni*, Nuova Italia, Firenze 1992.
- DE BONO E., *Il pensiero laterale*, tr. it., Rizzoli, Milano 1969.



## Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

- DE BONO E., *Imparare a pensare in 15 giorni*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1971.
- DE BONO E., *Il meccanismo della mente*, tr. it., Garzanti, Milano 1972.
- DE CAROLI M. E., *Una briglia all'emozione. Creatività e psicoanalisi*, Angeli, Milano 1996.
- DE MASI D., *La fantasia e la concretezza. Creatività individuale e di gruppo*, Rizzoli, Milano, 2003
- ELIADE M., *Spezzare il tetto della casa. La creatività e i suoi simboli*, tr. it., Jaca Book, Milano, 1988
- FATTORI M., *Creatività e educazione*, Laterza, Bari 1968.
- FINE G. A., DEEGAN J. G., *Three principles of Serendip: insight, chance, and discovery in qualitative research*, in *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Volume 9, Issue 4, University of Georgia, October 1996, pp. 434 – 447.
- FLORIDA R., *L'ascesa della nuova classe creativa: stile di vita, valori e professioni*, tr. it., Mondadori, Milano 2003.
- FOUCAULT M., *Poteri, saperi, strategie*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1977.
- FOUCAULT M., *Discorso e verità nella Grecia Antica*, tr. it., Donzelli, Roma 1996.
- FREUD S., *Autobiografia*, 1924, in *Opere*, 12 voll., Boringhieri, Torino, 1976-1980, vol. X, p. 98
- FREUD S., (1910) *Un ricordo d'infanzia Leonardo da Vinci*, in FREUD S., *Opere*, cit., , vol. 8.
- FREUD S. , *Saggi sull'arte, la letteratura e il linguaggio*, tr. it., Boringhieri, Torino 1969
- FREUD S., (1905) *Il motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio*, 1972, in FREUD S., *Opere*, cit., vol. 5.
- FREUD S., (1927) *L'umor*, in FREUD S., *Opere*, cit., vol. 10.
- FREUD S., (1907) *Il poeta e la fantasia*, in FREUD S., *Opere*, cit., vol. 5.
- GUILFORD G. P. (1950), *La Creatività*, in BEAUDOT A. (a cura di), *La creatività*, tr. it., Loescher, Torino, 1977.
- GOLEMAN D., "Lavorare con Intelligenza emotiva", Rizzoli, Milano 2000.
- GARDNER H., *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1991.
- GARDNER H., *Il bambino come artista. Saggi sulla creatività e l'educazione*, tr.it., "Clinamen" n.7, Anabasi, Milano 1993.
- GARDNER H., *Intelligenze creative: Fisiologia della creatività attraverso le vite di Freud, Einstein, Picasso, Stravinskij, Eliot, Ghandi e Martha Graham*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1994.
- HARMAN W., RHEINGOLD H., *Creatività superiore. Come liberare le intuizioni dell'inconscio*, tr. it., Astrolabio, Roma, 1986.



## Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

- JAOUH H., *La creatività per tutti: strumenti e metodi da impiegare nel quotidiano*, tr. it., Franco Angeli, Milano 1993.
- JOHNSON-LAIRD P. N., *La mente e il computer. Introduzione alla scienza cognitiva*, tr. it., Il Mulino, Bologna, 1990.
- JOHNSON-LAIRD P. N., *Deduzione, induzione, creatività. Pensiero umano e pensiero meccanico*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1994.
- KRIS E., *Ricerche psicoanalitiche sull'arte*, tr. it., Einaudi, Torino 1967.
- KRIS E., *Psicoanalisi e studio dell'immaginazione creativa*, in *Scritti di psicoanalisi*, Boringhieri, Torino 1977.
- LAM J. S., *State Sacrifices and Music in Ming China: Orthodoxy, Creativity, and Expressiveness*, State University of New York Press, Albany 1998.
- LEGRENZI P., *Creatività e innovazione*, Il Mulino, Bologna 2005.
- LÓPEZ G., *¿Serendipity: por qué algunos tienen éxito y otros no?* Alienta, Barcellona 2009
- MARITAIN J., *Distinguere per unire: i gradi del sapere*, tr. it., Morcelliana, Brescia 1974.
- MASLOW A., *Verso una psicologia dell'essere*, tr. it., Astrolabio, Roma 1971.
- MASLOW A., *Motivazione e personalità*, tr. it., Armando, Roma 1973.
- MENCARELLI M., *Potenziale educativo e creatività*, La Scuola, Brescia 1975.
- MENCARELLI M., *Creatività*, La Scuola, Brescia 1976.
- MENCARELLI M., *Metodologia, didattica e creatività*, La Scuola, Brescia 1976.
- MENCARELLI M., *Creatività e valori educativi: saggio di teleologia pedagogica*, La Scuola, Brescia 1977.
- MERTON R. K., BARBER E., *Viaggi e avventure della Serendipity. Saggio di semantica sociologica e sociologia della scienza*, con una introduzione di SHULMAN J. L. e postfazione di MERTON R. K., tr. it., Il Mulino, Bologna 2002.
- NETTLE D., *Immaginazione, pazzia e creatività*, tr. it., Giunti, Firenze 2005
- OLIVERIO A., *Come nasce un'idea. Intelligenza, creatività, genio nell'era della distrazione*, Rizzoli, Milano, 2006
- ORLANDO CIAN D. (a cura di), *La creatività come problema pedagogico*, Liviana, Padova 1986.
- PAPARELLA N. (a cura di), *Infanzia, apprendimento, creatività*, Junior, Bergamo 2001.
- PAPARELLA N. (a cura di), *Il progetto educativo*, vv. 3, Armando, Roma 2009.
- POINCARÉ H., *Scienza e metodo* (1908), ed. it.: Einaudi, Torino 1997
- REALE G., *Socrate. Alla scoperta della sapienza umana*, Rizzoli, Milano 2000.
- RAPAPORT D., *Preconscio e creatività*, tr. it., Einaudi, Torino, 1999.





## Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

- RIVOLTELLA P.C., *Come Peter Pan. Educazione, media e tecnologie oggi*, GS (Grafica Santhiense Editrice), Santhià 1998.
- RIVOLTELLA P. C., *Globalizzazione: il fatto simbolico, l'appropriazione culturale, i compiti educativi*, in Acone G. et alii, *Globalizzazione e nuove responsabilità educative*, La Scuola, Brescia 2003.
- RIVOLTELLA P. C., *La società dell'informazione: un'economia del simbolico*, in SCOTT W. G., MURTULA M., STECCO M. (a cura di), *Manuale di management. I nuovi scenari, l'impresa che cambia, le nuove relazioni di mercato*, Il sole 24 ore, Milano 2003, pp. 139-170.
- ROGERS C. R., *Towards a theory of creativity*. in *A Review of General Semantics* 11, 1954, pp. 249-260
- ROGERS C., *Libertà nell'apprendimento*, tr. it., Giunti, Firenze, 1973.
- ROSSI B., *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, Laterza, Roma-Bari, 2009
- RUBINI V., *La creatività: interpretazioni psicologiche, basi sperimentali e aspetti educativi*, Giunti-Barbera, Firenze, 1980.
- YOUNG J. W., *Tecniche per produrre idee*, tr. it., Lupetti & C., Milano 1994.
- ZHOU J., SHALLEY C.E.(a cura di), *Handbook of Organizational Creativity*, Lawrence Erlbaum Associates. New York 2008