

# Creatività: come promuoverla a scuola?

**Marisa Giorgetti, Paola Pizzingrilli,  
Alessandro Antonietti**  
(Università Cattolica di Milano)

**S**e ci si sofferma a riflettere in modo non strettamente disciplinare sui contenuti o sulle opportunità educative che il contesto scolastico può o deve favorire, sicuramente

affiora, come irrinunciabile, lo sviluppo della creatività. Il consenso di educatori ed insegnanti è unanime sulla necessità di salvaguardare e promuovere la creatività del bambino e del ragazzo. Al contrario le opinioni si diversificano quando si cerca di definire cosa si intenda per creatività e i punti di vista sono molteplici quando si ipotizzano percorsi formativi volti ad incrementarla.

Il costrutto della creatività, in sé suggestivo e per certi versi sfuggente, è diventato oggetto di studio della psicologia scientifica in tempi relativi-

vamente recenti, con riferimenti costanti all'intelligenza, agli stili di pensiero e alle caratteristiche di personalità. Dal momento che sia le conoscenze scientifiche sia le convinzioni sociali riguardo alla creatività sono soggette a evoluzioni nel corso del tempo, pare utile richiamare

l'attenzione sui processi attinenti allo sviluppo di condotte mentali e comportamentali di tipo creativo (strumenti per indagare la concezione che si ha della creatività sono reperibili in Antonietti e

**Analizzare gli aspetti implicati  
nel pensiero creativo può costituire  
un valido punto di partenza  
per strutturare un programma  
per lo sviluppo di una importante  
life skill nel contesto scolastico**

Iannello, 2008). Tali processi, così come le strategie utilizzabili, sono ingrediente indispensabile nella definizione di obiettivi educativi che rinunciano a ciò che è ripetitivo, schematico, abitudinario e convergente. Tuttavia, il "cosa" e il "come" proporre stimolazioni funzionali a condotte creative, se, da una parte, mettono in evidenza sensibilità o approcci diversi, dall'altra superano tacitamente la questione di poter "insegnare" la creatività. Le prestazioni creative non sarebbero prerogativa di pochi individui con dotazioni particolari, ma possono essere sogget-

te ad azione educativa attraverso programmi di training. Gli insegnanti e gli educatori dovrebbero tuttavia interrogarsi circa il tipo di creatività che intendono promuovere negli alunni, dal momento che la curiosità intellettuale, l'interesse e il clima emotivo che si creano attraverso il loro

lavoro sono fattori che possono influenzare la creatività.

Le varie procedure di insegnamento delle condotte creative sottendono – implicitamente o esplicitamente

**La creatività si può intendere come atteggiamento, potenzialità o processo**

– precisi assunti che caratterizzano i principali orientamenti dell'indagine psicologica sulla creatività. Questi possono essere raggruppati nei seguenti modi: creatività come atteggiamento, come potenzialità e come processo.

## COME SVILUPPARE LA CREATIVITÀ

Una prima possibilità è di intendere la creatività quale *atteggiamento*, ossia una particolare modalità di rapportarsi alla realtà – esterna e interiore – e di interagire con essa. L'atteggiamento creativo è stato, per ricordare qualche proposta al riguardo, designato come apertura verso l'esperienza, accettazione del rischio e della contraddittorietà, spirito di avventura, predilezione verso la complessità. In accordo con questa impostazione, più recentemente alcuni degli aspetti che caratterizzano l'atteggiamento dell'individuo creativo sono stati intesi come elementi di una più generale dimensione psicologica denominata *problem-finding*. Essa consiste nella tendenza a considerare vari possibili approcci al problema, ad abbandonare la via intrapresa qualora un'altra si presenti come più adeguata allo scopo, a non considerare definitivi i risultati raggiunti.

La creatività come *potenzialità* è da intendersi come una predisposizione o un complesso di

predisposizioni che permettono all'individuo, in date circostanze, di compiere specifiche elaborazioni mentali atte a produrre risultati originali e apprezzati. Possono rientrare in questo ambito le visioni secondo cui il pensiero dell'individuo creativo sarebbe contraddistinto principalmente da fluidità di idee, flessibilità, originalità, aspetti della mente virtualmente idonei a garantire un'elevata probabilità di reperire idee inusuali e utili.

Una terza possibilità è di ritenere che per sviluppare la creatività degli alunni occorra addestrarli a compiere particolari *processi*, ossia ad innescare forme di funzionamento mentale abitualmente non attivate. Per esempio, un particolare processo implicato nel pensiero creativo è la ristrutturazione: la soluzione creativa di un problema risiede nel considerare il problema stesso da un differente punto di vista in modo che emergano nuove relazioni. Possono essere collocate in quest'ambito le concezioni secondo le quali la creatività consisterebbe nel compiere associazioni/accostamenti desueti di idee e le concezioni secondo cui la creatività risulterebbe da operazioni quali il ricombinare in nuova maniera esperienze precedenti o l'individuare aspetti comuni in realtà diverse (box 1).

Ciascuna di queste tre visioni ha sviluppato proposte operative coerenti con lo specifico assunto

di base, da applicarsi in contesti scolastici e lavorativi. Ci si può a questo punto chiedere se sia possibile integrare le tre prospettive, immaginando degli interventi educativo-formativi volti a cambiare atteggiamenti, a promuovere potenzialità e ad insegnare processi.

L'esperienza documentata in varie sperimentazioni e interventi formativi rivolti agli insegnanti nel corso di molti anni si è

**L'educazione alla creatività non consiste nell'acquisizione di meccaniche strategie operative**

basata sulla scommessa che sia possibile operare simultaneamente su vari piani e andare oltre una visione dell'educazione alla creatività quale acquisizione di meccaniche strategie operative e, sul versante opposto, dare concretezza e precisione ai generici appelli offerti agli educatori affinché concedano agli allievi la libertà di espressione, la possibilità di seguire le loro curiosità e di raccogliere le loro intuizioni.

## PERCORSI DI SVILUPPO PER UNA CREATIVITÀ POSSIBILE

Agli insegnanti che manifestano delle perplessità circa la possibilità di insegnare la creatività ritenendolo un obiettivo paradossale, nella misura in cui si intende attivare processi mentali innovativi, originali, produttivi attraverso moda-

lità predefinite e strutturate, si possono ricordare gli esiti di ricerche che hanno accertato la possibilità di un'educazione alla creatività nella scuola dell'infanzia e primaria (Antonietti e Cesa Bianchi, 2003). I risultati acquisiti attestano infatti che un'adeguata formazione degli insegnanti e una specifica stimolazione didattica possono incentivare nei bambini dinami-

**Una specifica stimolazione didattica può favorire l'emergere di idee creative**

che mentali che favoriscono l'emergere di flussi di pensiero ricchi, diversificati e originali (Antonietti e Cerioli, 1996). I dati delle indagini svolte, tuttavia, non si limitano a confermare la possibilità di sviluppare la creatività infantile, ma

### BOX 1 I FATTORI DELLA CREATIVITÀ

- **Fluidità** Si intende la capacità di produrre numerose idee a partire da una situazione data o in riferimento a un problema. Tale capacità si connota proprio per la ricchezza e varietà di idee che il flusso del pensiero può produrre senza riferimenti alla loro qualità o adeguatezza ai fini del miglioramento della situazione. Per esempio, si può chiedere di elencare il maggior numero possibile di conseguenze di un fatto o il maggior numero di modi di usare uno strumento o trovare elementi che mostrano una medesima caratteristica.
- **Flessibilità** Indica la capacità di passare agilmente da una categoria di idee a un'altra, cambiando strategia ideativa. Tale capacità consente di passare da una catena di idee ad un'altra modificando il flusso di pensiero. Per esempio un soggetto che produce idee flessibili penserà ad una scatola come ad un oggetto che può contenere, ma che può anche sostenere o essere adattato per diventare un televisore.
- **Originalità** Consiste nella capacità di trovare risposte insolite o uniche, cioè risposte che di solito le altre persone non forniscono. Questo fattore, in genere, fa riferimento alle risposte poco frequenti, seppur coerenti con la situazione stimolo, all'interno di un ampio campione di risposte prodotte. Per esempio, se tra i vari modi di usare un barattolo di latta ci fosse anche quello di usarlo come buca in una partita di golf, questa potrebbe essere una risposta insolita fornita da un limitatissimo numero di studenti.
- **Associazioni** È la capacità di mettere insieme idee, concetti, fatti lontani tra loro che sono avvicinati da uno o più elementi intermedi così da dare origine a idee e concetti nuovi, in modo originale quanto efficace. Per esempio, si possono mettere insieme le idee A e Z, che di solito non avrebbero nulla in comune, per mezzo dell'idea Y che è associata ad ognuna delle altre due in modo inusuale.
- **Ristrutturazione** Termine usato per indicare il mutamento dell'organizzazione complessiva del campo problematico. Più precisamente questo fattore esprime la capacità di cogliere la struttura della situazione data, degli elementi costitutivi e le loro relazioni per essere organizzati in modo diverso. Per esempio, la figura di un rettangolo disegnato su un foglio i cui vertici opposti sono uniti dalla diagonale può essere scomposta e riorganizzata come due triangoli con l'ipotenusa coincidente.

forniscono anche più precise indicazioni sia per il modo in cui ciò può essere compiuto, sia in merito alle figure educative che possono compiere ciò e, infine, rispetto ai bambini cui è rivolto l'intervento educativo.

È rilevante sottolineare che il gesto di educare alla creatività è un gesto complesso che implica l'attivazione di più dimensioni del funzionamento mentale. Occorrerebbe, infatti, non soltanto insegnare a saper compiere insolite operazioni cognitive e metacognitive, ma porre l'individuo in un assetto personologico che gli permetta di accettare, o persino ricercare, le situazioni – nuove, problematiche, impreviste – in cui tali competenze si possano attivare.

La stimolazione della creatività può avvenire attraverso due modalità di intervento. Da una parte vi è la possibilità di mettere a punto procedure strutturate funzionali a sviluppare, attraverso la pratica e opportuni esercizi, delle attitudini, degli stili di pensiero e di condotta – usualmente non impiegati – che favoriscano l'emergere di idee creative (Antonietti, 1999; Antonietti e Armellin, 1999). Dall'altra parte vi è la possibilità di agire indirettamente sulla creatività, favorendo lo stabilirsi di climi psicologici e di stili relazionali che incoraggino la libera espressione, l'iniziativa personale, l'assunzione di atteggiamenti e comportamenti non convenzionali. La prima modalità, quindi, cerca di predisporre programmi di sviluppo finalizzati all'esecuzione di specifiche operazioni mentali collegate all'innovazione cognitiva: in questo caso i training proposti consistono di materiale didattico da utilizzarsi in modo predefinito e standardizzato. La seconda modalità tenta di far maturare negli educatori, attraverso opportuni iter formativi, condotte e stili di comunicazione accettanti e promuoventi l'autonomia del bambino: in questo secondo caso si tratta soprattutto di produrre mutamenti di atteggiamento anziché fornire precise indicazioni di lavoro.

## **IL TRAINING PER LO SVILUPPO DELLA CREATIVITÀ INFANTILE**

La modalità di sviluppo della creatività infantile che qui intendiamo proporre rientra nella prima tipologia: il *Training per lo sviluppo della creatività infantile* è uno strumento composto da unità di lavoro, ciascuna delle quali mette a fuoco uno specifico aspetto della creatività, da condurre con i bambini di età compresa tra i 4 e gli 8 anni. Il *Training* intende proporre un modello possibile per organizzare e inventare attività varie e molteplici che siano accomunate dalla finalità di sollecitare condotte operative (negli insegnanti) e condotte mentali (negli alunni) volte ad attivare le dinamiche del pensiero creativo. Questo *Training* avrà una struttura modulare: ogni attività è del tutto autonoma e si esaurisce in tempi che in nessun caso dovranno superare le due ore. Le proposte operative possono coinvolgere un singolo bambino, oppure un gruppo medio/piccolo di alunni, e possono essere ripetute più volte se suscitano interesse e divertimento. Le attività possono essere pensate ed organizzate in ordine di complessità crescente, sulla base di considerazioni sia relative ai prerequisiti psico-evolutivi, sia di tipo organizzativo-didattico.

Nella costruzione ed elaborazione delle proposte del *Training* si tengono presenti i seguenti criteri:

- la pluralità di codici espressivi: qui si fa riferimento prioritariamente a codici quali quello verbale, mimico-gestuale e ritmico-musicale. Questa preferenza ha semplicemente lo scopo di non favorire codici come quello grafico-pittorico che è ampiamente utilizzato in tutte le pratiche didattiche e disciplinari, soprattutto per la fascia d'età dei bambini cui si rivolge;
- la scelta di tre aspetti del pensiero creativo: la produzione libera di idee, l'associazione, la ristrutturazione di elementi dati. Più specificamente, il primo aspetto esprime la capacità di

produrre un flusso abbondante di pensieri o idee caratterizzato da varietà e ricchezza. L'associazione può essere intesa come capacità di passare da una categoria di elementi ad un'altra, fino a combinare in modo nuovo e desueti dati lontani tra loro. Infine, la ristrutturazione è data dalla capacità di decontestualizzare gli elementi di una situazione per coglierne proprietà funzionali utili a riconoscere figurazioni di nuovo tipo e dalla capacità di mutare punti di vista.

Ad ogni scheda del *Training* si attribuisce una titolazione particolare che, di per sé, sia motivo di curiosità ed interesse da parte di insegnanti ed alunni. Per ciascuna unità è bene indicare il processo

**Per svolgere l'attività è importante un clima che faciliti l'attenzione, la curiosità, il coinvolgimento**

cognitivo che in via teorica si ritiene sia il dominante ad essere attivato rispetto ad altri; il tempo previsto per l'esecuzione; lo spazio e/o i materiali da predisporre per l'esecuzione. La descrizione della proposta

operativa può prevedere, in taluni casi, consegne precise e, in altri, modalità più libere di strutturare il contesto di intervento. Per la presentazione e la coordinazione delle attività risulta di primaria importanza favorire e mantenere un clima fa-

cilitante l'attenzione, la curiosità, il coinvolgimento. Una volta introdotte le stimolazioni riportate nelle schede, la modalità di "accogliere" le produzioni del bambino e il modo di relazionarsi con lui risultano altrettanto rilevanti al fine di una libera e fluida espressione ideativa.

Solo a titolo esemplificativo sono qui riportate alcune tra le possibili attività che risultano dalla combinazione dei criteri prescelti (tab. 1).

### Pro-verbale: Il telegiornale pazzo

L'aula si trasforma in uno studio televisivo di registrazione del telegiornale. A turno ogni bambino si siede dietro la cattedra e, vestiti i panni di un giornalista, comunica ai compagni quante più notizie gli vengono in mente.

### Pro-mimico: Cosa posso fare con...

Servendosi di un oggetto, ogni bambino ha il compito di mimare tutto ciò che potrebbe fare utilizzandolo in modo diverso e in riferimento a situazioni varie. Per esempio, con un cerchio potrebbe guardare attraverso un oblò, saltare dentro il cerchio di fuoco come un leone, ecc.

### Pro-ritmico: L'orchestra impazzita

Viene presentata una situazione fantastica in cui un mago vuole organizzare un'orchestra con gli gnomi della foresta, ma non trova più i suoi strumenti musicali. Ogni bambino ha il compito di produrre più suoni con il proprio corpo o con

**TAB 1 SINTESI DEI CRITERI UTILIZZATI PER ELABORARE UN TRAINING PER LO SVILUPPO DEL PENSIERO CREATIVO**

CODICI ESPRESSIVI	ASPETTI		
	pro (produzione libera di idee)	ass (associazione)	ristr (ristrutturazione)
Verbale	pro-verbale	ass-verbale	ristr-verbale
Mimico-gestuale	pro-mimico	ass-mimico	ristr-mimico
Ritmico-musicale	pro-ritmico	ass-ritmico	ristr-ritmico

materiali messi a disposizione dall'insegnante. Alla fine del compito i bambini scelgono il suono che intendono produrre per organizzare un'orchestra.

#### **Ass-verbale: Parti e vai!**

L'insegnante predispone il seguente materiale: immagini ritagliate da riviste, colla e fogli. Il materiale viene distribuito casualmente sui banchi o lasciato sulla cattedra. Ciascun bambino riceve un'immagine – che costituirà l'inizio di una storia – poi viene invitato a sceglierne una seconda che costituirà l'epilogo della storia stessa. Successivamente, il bambino sceglierà delle immagini intermedie tra quelle ancora disponibili, così da creare una storia che racconterà ai compagni.

#### **Ass-mimico: Che cosa sarà?**

I bambini iniziano a giocare liberamente con delle stoffe messe loro a disposizione. A un certo punto, l'insegnante interrompe il gioco e inserisce altro materiale, ad esempio uno scatolone. Ciascun bambino è invitato a formulare delle ipotesi su ciò che lo scatolone potrebbe essere. Ogni bambino modifica il proprio gioco inventando situazioni mimico-gestuali adeguate alle trasformazioni dello scatolone stesso, coinvolgendo tutti i compagni nella drammatizzazione (ad esempio, lo scatolone può diventare una lavatrice, i bambini simulano di essere della biancheria, ecc.).

#### **Ass-ritmico: Il rumore è...**

Il gruppo classe viene diviso in due squadre. La prima ha il compito di produrre rumori e suoni che evocano qualcosa (ad esempio, il vento, passi che salgono le scale, la risacca, ecc.). I componenti della seconda squadra dovranno associare ai suoni e ai rumori ascoltati immagini, ambienti e situazioni.

#### **Ristr-verbale: Un finale diverso...**

L'insegnante sceglie una favola o un racconto noti al gruppo classe e inizia la narrazione: a un certo punto s'interrompe e invita i bambini a formulare finali diversi.

#### **Ristr-mimico: Chi sono?**

L'insegnante predispone materiali adatti per i travestimenti (stoffe, cappelli, carta, trucchi) e invita i bambini a usarli liberamente. A un certo punto l'insegnante interrompe il gioco e chiede a ciascun bambino di esplicitare il personaggio in cui si è immedesimato. Alla fine i bambini, in piccolo gruppo, inventano una storia ispirata ai personaggi rappresentati.

#### **Ristr-ritmico: Il musicista pazzo**

L'insegnante predispone dei materiali di recupero e invita i bambini a usarli liberamente, ricercandone tutte le possibili sonorità. I bambini costruiscono degli strumenti musicali utilizzando i materiali predisposti e alla fine organizzano un "concerto pazzo".

### **L'EFFICACIA DEGLI INTERVENTI**

Lo studio della creatività nell'ambito della ricerca psicologica ha mostrato la necessità di avvalersi di strumenti di "misurazione" funzionali a rendere conto non solo dei rapporti tra le componenti del pensiero creativo, ma anche dei cambiamenti che gli interventi o i percorsi dedicati possono indurre. Questa necessità ha sollevato due questioni: la prima, di ordine strettamente psicometrico, riguarda l'esigenza di costruire delle prove rispondenti alle richieste di controllo e di intersoggettività dell'approccio scientifico; la seconda sottolinea l'importanza che i test non si limitino a una "misurazione" di aspetti circoscritti, ma che analizzino aspetti significativi della variabile studiata.

Per ciò che concerne il panorama italiano, sono disponibili alcuni adattamenti di test stranieri, come il *Torrance Test of Creative Thinking* (TTCT) e la *Scala di Williams* (TDC). Fino a qualche decennio fa, l'unico test italiano disponibile era il test *Espressioni*, costituito da una serie di prove verbali e grafiche ispirate a quelle impiegate da Guilford. Uno strumento ideato nell'ambito di una ricerca italiana è il *Test di Crea-*

*tività Infantile* (TCI). È un test che misura le potenzialità creative dei bambini. Nello specifico, alcune prove valutano la fluidità, la flessibilità e l'originalità in compiti di produzione spontanea a partire da stimoli visivi o uditivi. Altre prove invece valutano abilità intellettive di tipo creativo in compiti più complessi. È composto da due versioni strutturalmente identiche, ognuna delle quali comprende 6 prove.

Tra gli strumenti italiani utili a promuovere pensieri fluidi e collaudi emotivi vi è il *Programma di Sviluppo della Creatività Infantile* (PSCI) di Cerioli e Antonietti (2001). Inizialmente pensato come dispositivo narrativo in grado di legare diverse proposte operative di stimolazione alla creatività in bambini dai 5 ai 10 anni, nel corso degli anni e delle esperienze di lavoro con numerosi insegnanti questo percorso ha assunto una sua specifica caratterizzazione: le attività ruotano intorno a una storia che attiva, su vari piani di realtà e di fantasia, diversi personaggi e situazioni problematiche. I bambini vengono di volta in volta invitati ad esercitare le proprie potenzialità cognitive di tipo produttivo e contemporaneamente ad esercitarsi a regolare le proprie emozioni, attraverso un gioco mai del tutto esplicitato basato su finzioni, proiezioni, identificazioni, situazioni di "come se".

Un dispositivo narrativo come il PSCI – che sollecita un pensiero "in movimento" tra strategie cognitive suggerite (per esempio la fluidità, la flessibilità, la ristrutturazione) e situazioni che coinvolgono, per il loro contenuto emotivo, dinamiche più squisitamente personologiche (tendenza a indagare e a ricercare, disponibilità ad assumersi rischi, saper affrontare l'incerto, accettare il fallimento, ecc.) – è maggiormente indicato per bambini grandi (8-10 anni). I bambini più piccoli beneficiano invece soprattutto di training come quello qui proposto, costituito da attività che trovano in se stesse il proprio compimento.

Sicuramente il livello iniziale di creatività dei bambini è una variabile che influisce sugli esiti che si ottengono dopo la somministrazione di un programma di sviluppo. I dati di ricerca disponibili hanno mostrato che sono i soggetti con livelli di partenza medi e bassi a trarre maggior vantaggio e in ugual misura, a prescindere dal dispositivo che si propone.

## INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

L'elenco seguente comprende sia testi teorici, per un inquadramento generale del tema, sia testi che presentano i training e i risultati degli interventi descritti nell'articolo.

- Antonietti A. (1997), «Unlocking creativity», *Educational Leadership*, 54 (6), 73-75.
- Antonietti A. (1999), *Creatività in classe 2*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Antonietti A., Armellin M. N. (1999), *Creatività in classe 1*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Antonietti A., Cerioli L. (1990), *Creatività infantile. Un percorso formativo per insegnanti di scuola primaria*, IEM, Matera.
- Antonietti A., Cerioli L. (a cura di, 1996), *Creativi a scuola. Oltre l'apprendimento inerte*, Franco Angeli, Milano.
- Antonietti A., Cesa Bianchi M. (2003), *Creatività nella vita e nella scuola*, Mondadori, Milano.
- Antonietti A., Cornoldi C. (2006), «Creativity in Italy». In J. Kaufman, R. J. Sternberg (Eds.), *International handbook of creativity*, Cambridge University Press, New York, pp. 124-166.
- Antonietti A., Iannello P. (2008), *Representing the mind. A collection of instruments to assess naive psychological conceptions*, Polimetrica International Scientific Publisher, Monza.
- Cerioli L., Antonietti A. (2001), *Diventare ciò che si è. Un laboratorio per sperimentare la creatività e l'autonomia a scuola*, Franco Angeli, Milano.

## RISORSE INTERNET

- Il *Test di Creatività Infantile* (TCI) si può scaricare gratuitamente al seguente indirizzo internet:  
[http://www.erickson.it/erickson/content.do?cat\\_id=235&id=578](http://www.erickson.it/erickson/content.do?cat_id=235&id=578)
- Altri materiali sono reperibili nel sito del "Servizio di Psicologia dell'Apprendimento e dell'Educazione in Età evolutiva" (SPAEE), all'indirizzo: [www.unicatt.it/spaee](http://www.unicatt.it/spaee)