

MENSCORPUS

PERCORSI DI PSICOPEDAGOGIA

I7

Direttore

Roberto TRAVAGLINI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Comitato scientifico

Cinzia ANGELINI

Università degli Studi Roma Tre

Giuseppe ANNACONTINI

Università del Salento

Massimo BALDACCI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Guido BENVENUTO

Sapienza Università di Roma

Rita CASADEI

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Laura CAVANA

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Frédérique DUBARD DE GAILLARBOIS

Université Paris-Sorbonne

Massimiliano FIORUCCI

Università degli Studi Roma Tre

Angela GIALONGO

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Ainhoa GÓMEZ PINTADO

Universidad del País Vasco UPV/EHU

Angelo MARAVITA

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Mario RIZZARDI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Serena ROSSI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Rosella PERSI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Roberto TRAVAGLINI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

La collana intende approfondire tematiche relative all'età dell'infanzia e dell'adolescenza a partire da un'ottica psicopedagogica, incentrando i suoi lavori di studio sull'analisi delle problematiche educative inerenti alle potenzialità emancipative delle complesse e molteplici proprietà cognitive e corporee dell'individuo in fase evolutiva, e delle sue potenziali espressioni.

Molte sono le attuali discussioni scientifiche sulle possibili relazioni tra corpo e mente e molte sono quelle sui metodi educativi dell'una o dell'altra (o di entrambe insieme), intenzionate ad afferire ai modelli psicopedagogici che meglio possano impiegarsi in modo ottimale nel campo teorico-prassico dei processi formativi.

L'infanzia e l'adolescenza sono età decisive per lo sviluppo di un essere umano: fasi in cui si viene consolidando l'equilibrio tra facoltà cognitive e corporee che segna il passaggio all'età adulta. Il logo e l'immagine di copertina rappresentano questo legame tra i due aspetti fondamentali dell'uomo: la mente — intesa come creatività, logica, insieme delle proprietà cognitive — è raffigurata da una tessera di *puzzle*, che si fonde senza soluzione di continuità con la *silhouette* del corpo di un adolescente.

Il referaggio è affidato a colleghi che esaminano i contributi inviati all'editore (i revisori). I revisori sono "consulenti" scelti in ragione della loro competenza in determinati settori scientifici e campi di studio. Essi sono chiamati a fornire un giudizio di merito sullo scritto proposto, suggerendo anche eventuali modifiche da apportare al testo. Tale giudizio costituisce materia di valutazione da parte della direzione scientifica per decidere della pubblicazione del testo sottoposto. Il Direttore della collana, sentito il parere del Comitato scientifico, decide, in ultima istanza, se pubblicare un volume o se rifiutarlo.

Il referaggio avviene secondo il metodo del "doppio cieco" (*double-blind*). Ciò significa che i revisori non conoscono il nome dell'autore dell'articolo che esaminano e che neanche l'autore conosce (né conoscerà mai) il nome dei revisori che hanno valutato il suo articolo. Solo la direzione conosce i nomi di entrambi.

Il comitato di referaggio è composto da studiosi di chiara fama italiani e stranieri. I nomi dei revisori di ogni annata sono resi pubblici *on line* nell'annata successiva a quella del loro incarico.

Roberto Travaglini

Pedagogia della creatività





Aracne editrice

www.aracneeditrice.it

info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXX

Gioacchino Onorati editore S.r.l. — unipersonale

www.gioacchinoonoratieditore.it

info@gioacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20

00020 Canterano (RM)

(06) 45551463

ISBN 978-88-255-3702-4

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: novembre 2020

Indice

- 9 *Introduzione*
- 13 **Capitolo 1. La fluidità concettuale della creatività (e la sua educabilità)**
1.1. Una definizione fluida e polisemica della creatività in pedagogia, 13 –
1.2. Tra creatività e arte: un'ambiguità semantica, 18 – 1.3. Alcune premesse
sulle dinamiche socioeducative del processo creativo, 20 – 1.4. L'educazione
in una società "creativogenica" e democratica, 24
- 29 **Capitolo 2. La pedagogia cognitiva della creatività**
2.1. Uno sguardo al cognitivismo pedagogico, 29 – 2.2. La complessità del
pensiero creativo, 34 – 2.3. La creatività nella logica strutturale del "pensiero
produttivo", 36 – 2.4. L'apprendimento produttivo negli ambienti educativi,
46 – 2.5. La creatività nella prospettiva cognitivo-fattorialista, 49 – 2.6.
L'educazione e la valutazione della produzione divergente, 59 – 2.7. La
creativa plasticità della mente-cervello, 62 – 2.8. Il fondamento biologico
del sé quale unità mente-corpo-emozioni, 66 – 2.9. La dimensione integrata
della mente-cervello nel processo creativo-adattativo, 69
- 75 **Capitolo 3. La pedagogia cognitivo-culturale della
creatività**
3.1. La prospettiva socioculturale della creatività, 75 – 3.2. Lo sviluppo del
bambino creativo educato socialmente, 78 – 3.3. La mancata creatività nel
processo patologico della schizofrenia, 86 – 3.4. Educazione ed evoluzione
sociale della creatività, 87 – 3.5. La creatività nella visione cognitivo-
culturalista, 90 – 3.6. La creatività nella visione di un sistema educativo

integrato e contestualizzato, 92 – 3.7. Il “flusso” nella complessità creativa, 96 – 3.8. Domini e campi d’elezione: la culturalizzazione del prodotto creativo, 100 – 3.9. Il ruolo attivo della persona nella cultura, 103 – 3.10. La scoperta e l’orientamento delle tendenze creative nella cultura, 107 – 3.11. L’integrazione dialettica degli opposti, 110 – 3.12. La “creatività liquida” nella società dell’incertezza, 118 – 3.13. Autorealizzarsi nella modernità-liquida: le insidie della precarietà e l’auspicio di una “creatività liquida”, 121

127 **Capitolo 4. La pedagogia cognitivo-esistenziale della creatività**

4.1. L’ecologia psicosociale ed esistenziale della creatività, 127 – 4.2. Autorealizzazione cognitiva ed esistenziale, 128 – 4.3. Integrità e autorealizzazione = creatività, 132 – 4.4. Il bisogno di autorealizzarsi, 139 – 4.5. Le caratteristiche dell’individuo creativo: essere liberi e aperti all’esperienza (di sé), 144 – 4.6. La bioenergetica della creatività: la natura del “piacere”, 147 – 4.7. Le diverse forme di auto-inganno, 150 – 4.8. Creatività esistenziale e processo formativo, 156 – 4.9. Educare a un integrale “approccio creativo alla vita”, 158

163 **Capitolo 5. La pedagogia cognitivo-attiva della creatività nei processi socioeducativi**

5.1. Creatività e educazione: un proposito attivista, 163 – 5.2. L’educazione tra esperienza e società, 167 – 5.3. I fondamenti pedagogici di una formazione attiva e democratica, 170 – 5.4. Per una scuola attiva e creativa, 173

179 ***Bibliografia***

Introduzione

Scrivere di creatività, un concetto molto sfumato semanticamente e spesso adoperato in modo eccessivo e senza delimitarne con chiarezza i possibili contenuti (rischiando così di non significare più nulla), potrebbe essere non poco arduo né rivelarsi un atto in sé “creativo”, soprattutto se, come in questo caso, vogliamo declinare un simile concetto nel campo disciplinare della pedagogia, un ambito teoretico attento ai processi educativi in cui la creatività è stata indagata certamente non quanto lo è stata in altri campi disciplinari, come per esempio quello della psicologia.

Essendo di per sé la pedagogia un campo d’indagine poggiate le sue fondamenta epistemologiche su un terreno non particolarmente solido, intorno a cui è piuttosto acceso il dibattito (cfr., per esempio, Filograsso, 1977; Visalberghi, 1978; Iori, 1988; Baldacci e Colicchi, 2016), l’innesto epistemico tra questo campo e un concetto così sfuggente qual è quello della creatività se, da una parte, potrebbe produrre un facile disorientamento teoretico, dall’altra, però, consente di svolgere un lavoro anche creativo-innovativo di strutturazione concettuale di una possibile *pedagogia della creatività*, indagando su alcune prospettive paradigmatiche (e sui diversi autori che le hanno consolidate), che ne hanno tentato una definizione mai realmente “finita”, perché poliedrica materia inter-/trans-/eco-disciplinare, lasciando aperta la porta, in nome della complessità, a molteplici e variegate interpretazioni che potrebbero mostrarsi utili alla sua educabilità. Molte teorie sono in effetti di matrice non strettamente pedagogico-educativa, a cui si derogherà in nome

della più dinamica visione enciclopedica delle scienze dell'educazione, una visione riconducibile a plurali conoscenze disciplinari di diversi ambiti scientifici ruotanti intorno all'asse educativo, come la psicologia, la sociologia, l'antropologia, le neuroscienze, l'economia e molte altre, tutte discipline che dalla loro ottica osservazionale e con il loro specifico linguaggio tecnico-scientifico ed esplicativo cercano di cogliere il senso di certi comportamenti umani e sociali.

Consci dunque dell'impossibilità di sondare l'intero scibile sulla creatività, anche se limitatamente a una sua visione pedagogica, proviamo qui a formularne un'articolata riflessione critico-dialettica, a sfondo cognitivista, certo non esaustiva ma circoscritta in particolare all'età evolutiva e attenta a certe forme scientifico-umanistiche di pensiero che ne fanno un talento innato, al contempo universale e differenziato, un potenziale modo di essere dell'intero genere umano e delle sue singole possibili espressioni individuali (uniche e irripetibili), e non il sintomo di un riduttivo (e ormai anacronistico) anelito metafisico e aristocratico riservato a pochi eletti – come in parte si riteneva un tempo e si ritiene in parte ancora oggi in certi ambienti propensi a ridurre il significato e a depotenziare anti-democraticamente l'individuo e la società.

Il presente lavoro propone la strutturazione teoretica di una dimensione pedagogica focalizzata sull'analisi dei processi creativi – nel tentativo di costruire una sostenibile pedagogia della creatività – e suddivisa per ampie tematiche paradigmatiche. Si tratta di orientamenti che, prendendo le mosse dalle considerazioni più attente agli aspetti cognitivi della creatività (a partire dal funzionamento dell'intelligenza – che risolve problemi grazie al pensiero produttivo o divergente –, della mente, del cervello, e dalla loro stretta e plastica interazione), ricercano quindi le motivazioni di una creatività distribuita e costruita socialmente e culturalmente (le sue ragioni ambientali), per tornare poi con un diverso sguardo paradigmatico all'intima complessità biopsicologica e intrinsecamente sociale dell'individuo osservato nella sua essenza esistenziale (l'Essere): la creatività, in ultima analisi, trova una sua probabile collocazione concettuale ed esperienziale nell'attualizzabile "sinte-

si magica” – come si esprimerebbe Silvano Arieti (1979) – di forze opposte. È allora che l’individuo vive una globale esperienza energetica di diffuso piacere psicosomatico, quando gli opposti (ora non più tali) si congiungono in una sorta di junghiana e armonizzata *coniunctio oppositorum*, una concezione in piena sintonia con quella estremo-orientale, vera da millenni, del *Dao* (o *Tao*) (Watts, 2017), secondo cui gli opposti (*yin* e *yang*) sono interpretati come complementi parziali di una medesima realtà circolare e ricorsiva, e dove ognuno di essi contiene elementi dell’altro in un tutto organico.

Il tentativo di comprendere quest’*ampia gamma di prospettive conoscitive della creatività*, soprattutto in una modernità liquida (Bauman, 2002) che si sta liquefacendo a causa di un neoliberalismo imperante, dai valori precari, che mette al primo posto la produttività economica e il senso del possesso anziché l’essere e le relazioni umane, l’acquisizione rapida e senza limiti delle informazioni anziché la loro qualità formativa, può mostrarsi pedagogicamente utile per sostenere l’espressione individuale e sociale della creatività con la messa a punto di *funzionali contesti socioeducativi*, deweyanamente attivi e democratici, laboratoriali e ludiformi, motivanti e facilitanti, autorealizzativi ed emancipativi, integrati e policentrici, bioenergeticamente piacevoli e costruttivi – e, anche se forse utopisticamente, essi stessi creativi.

La fluidità concettuale della creatività (e la sua educabilità)

1.1. Una definizione fluida e polisemica della creatività in pedagogia

Per quanto le *definizioni di creatività* prendano le mosse dalle concezioni più flessibili e sfumate alle più strutturate e circoscritte, si deve constatare 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. Scongiurando il perseverare di un'anacronistica, quanto pericolosa cultura elettiva, esagitata da miti metafisici o meccanicistici, ci sentiamo in accordo con chi sposta l'attenzione verso orientamenti teoretici più umanistici, rivisitati secondo una concezione soprattutto neo-cognitivista, e ritiene la creatività la qualificazione di un "modo" di pensare e di conoscere, oltre che di essere e di agire, anziché una condizione data *a priori*.

È vero che è stato scritto molto, in ambito più che altro psicologico, sui possibili tratti descrittivi del comportamento creativo; è pur vero però che non ne esistono di così specifici e che l'espressione creativa non è indagabile dalla mera osservazione di caratteristiche predeterminate. Di fatto, non si può che riscontrare che, secondo la teoria di riferimento da cui si osserva il fenomeno creativo, da cui dipendono i sistemi interpretativi ed esplicativi che ne indagano le espressioni, muta, di conseguenza, anche la sua definizione, che così sfugge a qualsiasi tentativo di de-terminazione concettuale,

quasi a esaudire l'implicito auspicio dell'essere della creatività, ossia la possibilità di costruire intorno a questo *termine* "creative definizioni" (che ne evitano il "termine", la fine ermeneutica), sulla base di uno sfondo teoretico molto fluido e polisemico. Va pur detto, però, che esistono alcune importanti eccezioni a questa *proprietà metamorfica del significato*, su cui diverse prospettive paradigmatiche sembrano concordare e su cui è necessario soffermarsi appropriatamente per svolgere, di volta in volta, le dovute riflessioni pedagogiche. Come annota criticamente Franca Pinto Minerva, esistono, di fatto, molteplici

ricerche e interpretazioni che, di volta in volta, hanno evidenziato ora gli aspetti cognitivi o emotivi, ora gli aspetti culturali e di contesto, ora i processi elaborativi, ora la pluralità di forme in cui la creatività si esprime (Pinto Minerva, 2002, p. 11).

D'altra parte, le definizioni sono state tante nel corso della storia delle scienze umane – e numerose pure in contrasto tra loro –, al punto che qualcuno (Goldman, 1964), in modo forse provocatorio, afferma che il suo uso è "così vasto da non significare più nulla" (Nisbet e Netwistle, 1999, p. 112). 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 e sociali del momento. Abbandonata l'idea di riferirsi a un'unica definizione di creatività e di risolvere le molteplici dicotomie presenti nel dibattito scientifico, *il processo creativo è stato da più parti esplorato nella sua complessità* attraverso un approccio intento a superare la divisione disciplinare tra plurali orientamenti scientifico-disciplinari.

Gli studiosi che si sono occupati maggiormente della creatività, soprattutto nell'ultimo secolo, sono stati in particolare gli psicologi e gli studiosi dell'arte; dal canto suo, la pedagogia se n'è occupata meno, più che altro in anni piuttosto recenti e di riflesso rispetto al lavoro di ricerca svolto in campo più strettamente 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, Mencarelli, 1982; Weisberg, 1988; Rubini, 1990; Trombetta, 1990; Legrenzi, 2005; Balconi e Erba, 2007), 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 questo concetto è utilizzato.

Anche dando uno sguardo al corposo studio svolto da KEA European Affairs nel 2009 per la Commissione Europa sull'impatto della cultura sulla creatività, si legge a chiare lettere che "Creativity remains a very complex phenomenon which cannot be reduced to a formula" (KEA European Affairs, 2009, p. 22): se questo consenso di studiosi europei riunitosi intorno ai nodi culturali ed economici di questo tema, cui ho avuto il piacere di partecipare attivamente, concorda che la creatività è una nozione che "requires understanding at cultural, individual and social levels" (Kea European Affairs, 2009, p. 22), si può a ragione sostenere che ci troviamo dinanzi a un quadro teorico-concettuale quanto mai fluido, polisemantico e poli-disciplinare, di fatto indefinibile allorché si tenti di circoscrivere concettualmente la natura e l'evoluzione dei processi cognitivi ed esistenziali, e quindi educativi, della creatività (secondo una linea di sviluppo bio-psico-sociale). È un fenomeno di vasta portata che comporta l'analisi contemporanea di molteplici variabili scientifico-disciplinari, non riducibile certo a formule di facile definizione.

È forse possibile individuare un corredo epistemologico sufficiente – certamente non esaustivo – per la costruzione di un sostenibile, per quanto iniziale *quadro teorico-concettuale della creatività*, interdisciplinare e particolarmente sfumato, in grado comunque di soddisfare almeno alcuni aspetti teoretici di questo fenomeno, come l'*aspetto cognitivo ed espressivo-individuale* della creatività (relativo alla sfera intellettuale e psicologica), quello *culturale-collettivo* (relativo alla sfera sociologica e antropologica), quello più strettamente *esistenziale* (relativo alla sfera dell'Essere) e quello *teorico- e prassico-educativo* (relativo alla sfera più strettamente pedagogica),

sullo sfondo di interpretazioni neo-cognitiviste della natura umana secondo studi che hanno cominciato a strutturarsi scientificamente ormai da qualche decennio.

Questa allargata visione inter-/trans-/eco-disciplinare appare indisgiungibile dalla più ampia sfera della *complessità* dei fenomeni umani e sociali, dei quali il processo creativo è parte integrante e di cui rappresenta trasversalmente un potenziale spesso sottostimato: è per lo più un concetto poco o male considerato soprattutto perché, essendo un fenomeno pressoché indefinibile, dalle sfumature ideologicamente utopiche (tipiche della contemporaneità, come sostiene Carlo Trombetta [1990]), è percepito come una realtà di non facile comprensione che, specialmente a livello popolare, tende a perdersi in definizioni in gran parte condizionate da stereotipi culturalmente diffusi, parziali e fortemente riduttivi.

Concordiamo, in genere, con Alberto Melucci (1994) nel sostenere che la creatività è un'esperienza in cui agisce una particolare visione del mondo generativa di *novità positive*: l'elemento innovativo procede attraverso un processo ciclico in cui la situazione esistente raggiunge, attraverso il disordine, un nuovo ordine e in cui entrano in gioco elementi che solo in apparenza sembrano opposti, ma che in realtà sono necessari per raggiungere un'effettiva trasformazione (Melucci, 1994, pp. 225-227). Nel processo creativo si può assistere, allora, a una funzionale coesistenza di differenti categorie temporali: il momento riflessivo richiede un tempo dilatato che accelera nella fase finale, quando compare l'*esito creativo* (Melucci, 1994, pp. 227-230). Al contrario, il riconoscimento sociale implica un incontro, soggetto a diverse variabili, tra un'esperienza personale e il mondo esterno, previa l'esistenza di un'intenzionalità comunicativa da parte di chi opera in maniera creativa (Melucci, 1994, pp. 230-232).

La creatività può anche descriversi in termini metaforici come una sorta di "vocazione" (Melucci, 1994, pp. 247-249) inclusiva in sé dell'idea di un'energia che spinge le persone che la vivono a oltrepassare i propri limiti e a progettare dimensioni future, consentendo di mettersi al confine tra ciò che è e ciò che ancora non è,

un processo che investe ogni attività umana (l'arte, la scienza, la letteratura, la tecnica, la gestualità, i comportamenti, i sentimenti e gli affetti): educare alla creatività significa dunque allenare la mente umana a superare le soluzioni abituali, a porsi nuovi interrogativi, a ribaltare processi consolidati, a osservare il mondo da una pluralità di punti di vista (Pinto Minerva e Vinella, 2012).

Al contempo, il prodotto della creatività, per essere ravvisato come tale, deve esprimere un cambiamento riconoscibile almeno da una certa parte della società, la quale si rivela pronta a rivivere, a posteriori, il processo trasformativo messo in atto e a farlo diventare oggetto culturale. La natura di questo processo non è dunque da intendersi come *esperienza* solo individuale ma anche *collettiva*: il soggetto creativo esprime un bisogno d'innovazione che è sentito e riconosciuto anche dagli altri. La creatività osservata all'interno delle organizzazioni mostra una contraddizione di fondo osservabile nella stessa società: se da un lato le persone hanno una possibilità sempre maggiore di esprimersi creativamente, dall'altro sono chiamate a tenere conto della complessità dei legami e delle relazioni, e dunque della cultura di appartenenza.

Al fine di strutturare al meglio il discorso su un concetto di creatività così fluido e di così vasta portata semantica, proviamo a coglierne i diversi aspetti teorici da prospettive paradigmatiche che nel corso dei decenni hanno caratterizzato una visione ad ampio raggio della creatività, secondo uno schema flessibile che dalla prospettiva cognitiva ci porti a quella culturale per giungere alla prospettiva più propriamente esistenziale, tutte prospettive declinabili pedagogicamente (laddove possibile), in senso prevalentemente neo-cognitivista. Questa complessa visione interdisciplinare – e insieme possibilmente democratica – della creatività è inquadrabile in una più efficace espressione transdisciplinare identificabile in una *visione psico-socio-eco-pedagogica del fenomeno creativo*, per costruire un *meta-modello pedagogico della creatività*, includendo così le diverse ma complementari (e non opposte) teorie sulla creatività, prendendo ispirazione da un orami classico e circolare schema teorico delle scienze dell'educazione per cui l'educazione diviene il *focus*

di un sapere enciclopedico – così si dovrebbe operare altresì per il concetto focale di creatività.

Premettendo allora un'*indefinibilità teoretica della creatività*, soprattutto se si desidera indagarla nel delicato periodo dell'età pre-scolastica e scolastica (corrispondente all'età evolutiva), si possono in ogni caso azzardare alcune *riflessioni pedagogiche sulla creatività infantile*, sulle *potenzialità creativo-espressive del bambino* e soprattutto sulle *capacità formative dei sistemi socioeducativi nel facilitare l'emersione di simili potenzialità*, dopo avere tentato una possibile esplicazione del concetto di creatività dalla prospettiva di alcuni autorevoli orientamenti paradigmatici a fronte del suo accertato stato di elevata fluidità semantica.

1.2. Tra creatività e arte: un'ambiguità semantica

Per tenere da subito lontano il pericolo di scadimento in uno stereotipo diffuso, è fondamentale prendere coscienza che in genere si tende a pensare che un *prodotto creativo* sia interpretabile allo stesso tempo come un *prodotto artistico* (di cui in questa sede non ci occuperemo in modo specifico) e viceversa, nella generalizzata convinzione 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 (e che approfondiremo certamente meglio in seguito), 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 e dell'attualità storica in fatto di arte e di tecniche artistiche).

In effetti, come vedremo meglio successivamente e soprattutto in linea con certe accezioni di creatività, l'azione creativa, quando è realmente 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 sociale. Bisogna tenere presente che un'azione artistica potrebbe pure essere null'altro che lo sfogo di certe intime tensioni profonde (Freud, 1991), senza per questo portare l'artista a 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 (mondo interiore) e lo stato esterno (mondo sociale), l'oggetto creato, purché frutto autentico del piacere personale dell'artista, può produrre altrettanto piacere estatico nell'altro (uno stato di gioia reale e di implicita condivisione empatica, se non entropatica), rendendo per questo l'oggetto creato anche "artistico": l'agire creativo è allora un agire comunicativo e dialogico, intersoggettivo, che molto evoca l'idea dell'"agire comunicativo" del filosofo francofortese Jürgen Habermas (1988); 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. Si compie allora un'esperienza estetica, di intima condivisione con le profonde sensazioni che hanno mosso l'artista alla composizione dell'opera.

Nell'oggetto artistico il gruppo e i critici, i quali 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 socio-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 e collettivamente utilizzabili i codici linguistico-narrativi e il sotteso significato simbolico (Bruner, 1992), facendosi estetico.

1.3. Alcune premesse sulle dinamiche socioeducative del processo creativo

Mettere l'accento sui modi in cui le *dinamiche educative* dovrebbero regolarsi all'interno degli scenari educativi può agevolare la comprensione dei più funzionali metodi educativo-relazionali e prassico-comunicazionali tramite cui è possibile facilitare l'emersione delle potenzialità creative, una volta individuate. E questo senza dimenticare che il metodo per la loro individuazione non può che appellarsi a un complesso *sistema educativo (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. È pertanto indispensabile prendere atto che il bambino tenderà a manifestare le sue potenzialità creative quanto più potrà davvero esercitarle in un ambiente educativo (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.

È ormai consolidato che i talenti personali sono diversi da individuo a individuo, da bambino a bambino, e che la creatività