



FOCUS

Apprendere la creatività in contesti di formazione orientativa*

Antonia Cunti

Full Professor of General and social pedagogy | Department of Exercise and Wellness Sciences | University of Napoli "Parthenope" (Italy)
| antonia.cunti@uniparthenope.it

Alessandra Priore

Associate Professor of General and social pedagogy | Department of Law, Economics and Human Sciences | University of Reggio Calabria "Mediterranea" (Italy) | alessandra.priore@unirc.it

Learning creativity in educational guidance contexts

Abstract

Educational systems and processes have the task of safeguarding and cultivating the pleasure deriving from interactions with oneself, with others and with the world; the enhancement of these interactions is aimed at making them more functional and, above all, an irreducible component of a process of self-determination and the conquest of lifelong existential planning. Creativity in learning is understood here as the development of the capability to learn generatively. One of the priority objectives of the educational system is to prepare the new generations to face the challenge of change and continuous research; it is a theme strongly connected to guidance and to construction of a new work culture.

Keywords

Guidance, Creativity, Learning, Higher Education, Educational relationship

I sistemi e i processi formativi hanno il compito di salvaguardare e coltivare la piacevolezza derivante dalle interazioni con sé stessi, con gli altri e con il mondo; l'affinamento di queste interazioni è volto a renderle sempre più funzionali e soprattutto componente irriducibile di un processo di autodeterminazione del Sé e di conquista di una progettualità esistenziale *lifelong*. La creatività nell'apprendimento viene qui intesa come sviluppo della capacità di apprendere in maniera generativa. Uno degli obiettivi prioritari del sistema formativo è quello di preparare le nuove generazioni ad affrontare la sfida del cambiamento e della ricerca continua; si tratta di un tema fortemente intrecciato con quello dell'orientamento alle scelte e della costruzione di una nuova cultura del lavoro.

Parole-chiave

Orientamento, Creatività, Apprendimento, Higher Education, Relazione educativa

* I primi due paragrafi dell'articolo sono da attribuirsi ad Antonia Cunti, mentre il terzo ad Alessandra Priore.

1. I sistemi formativi di fronte alla sfida dell'apprendere per star bene

I sistemi di istruzione e di formazione superiore da sempre hanno la grande responsabilità sia di consentire l'acquisizione e la creazione di competenze sia, soprattutto, di tenere desta e di alimentare la propensione ad imparare e il gusto di essere attivi nell'ambiente, in generale la capacità di apprendere che costituisce il nocciolo dei processi di adattamento umano. Del resto, la qualità specifica della formazione non risiede tanto nell'aprire a nuove conoscenze quanto nella graduale acquisizione della capacità di imparare e, allo stesso tempo, del desiderio di farlo. Sappiamo che la motivazione e la disponibilità ad imparare per tutta la vita sono strettamente legati ai modi dell'apprendere, alla qualità della formazione di cui si è avuto esperienza e ai successi conseguiti. Realizzare dei percorsi formativi adeguati consente l'apprendimento di strategie efficaci e rinforza il desiderio di continuare a formarsi: chi ha più formazione più ne chiede, trovandosi in possesso di risorse utili allo scopo, cognitive, affettive e motivazionali (Fedeli, Grion, Frison, 2016; Federighi, 2006). A questo proposito, il contesto delle neuroscienze è interessante perché nel raccordare biologia, neurologia e psicologia offre indicazioni e suggerimenti riflessivi di specifica pertinenza pedagogica. La dimensione psicologica e motivazionale si intreccia con lo specifico "mandato" evolutivo che il sistema-uomo esprime; i nostri processi cerebrali sono volti ad ottimizzare la sopravvivenza creando le condizioni migliori per evolvere (Immordino, Yang, 2017). Lo scopo originario di tipo evolutivo che potremmo sintetizzare nel far stare e bene il proprio corpo al mondo costituisce, quindi, una sorta di faro, di guida costante per tutto quanto ci anima sul piano cognitivo, emotivo e dei comportamenti (Immordino, Yang, 2017); potremmo dire, allora, che la ricerca di benessere, la spinta a superare ostacoli che si frappongono alla sua affermazione e la tensione a metterlo al riparo da pericoli si nutrano dei processi di apprendimento, dello sperimentare e del mettersi alla prova. È come se l'apprendere dovesse comunque corrispondere a qualcosa di vitale e, pertanto, la sua attivazione ed il suo accompagnamento non possano che essere caratterizzati dalla compartecipazione ad un viaggio che chiama direttamente in causa le persone, perché dice di loro, delle storie personali, delle proprie necessità esistenziali e dei modi attraverso cui vorrebbero realizzarle.

Se l'apprendimento costituisce un processo naturale, di esso va, quindi, salvaguardata e coltivata la spontaneità, soprattutto dal punto di vista del piacere che la costanza delle interazioni con se stessi, con gli altri e con il mondo procurano agli individui; l'esercizio della capacità di affinare queste interazioni è affidata *in primis* ai sistemi e ai processi formativi, il cui obiettivo è di rendere tali interazioni sempre più funzionali e soprattutto componente irriducibile di un processo di autodeterminazione del Sé e di conquista di una progettualità esistenziale *lifelong*.

Facendo un passaggio sulla condizione odierna, sempre più di frequente ci troviamo di fronte ad una marginalizzazione dei processi di formazione culturale e scientifica, ad un impoverimento del livello di consapevolezza e di esercizio sufficientemente esperto di una cittadinanza attiva, ad un imbarbarimento della vita sociale nonché ad un depotenziamento dei sistemi produttivi e della loro capacità di innovazione. Si verifica un processo di amplificazione di dinamiche e di situazioni che, se già chiaramente esistenti da tempo, sono state per così dire stressate dalla condizione pandemica; in particolare, si è radicata una forma di "ritiro" sociale, di rinuncia a partecipare a forme di vita associate, anche quelle inerenti alla formazione e che fanno riferimento a figure adulte. Potremmo dire, per certi versi, che è in atto una demolizione "scientifica" in particolare della scuola, laddove si pensi soprattutto a quello che è il suo compito, ossia il predisporre condizioni che consentano alle nuove generazioni di poter direzionare diversamente quelli che non dovrebbero mai rappresentare "destini" familiari (Cunti, Priore, 2020a, p. 33). Si vuol dire che la scuola dovrebbe praticare condizioni di equità, più che di uguaglianza, dando più opportunità a chi ne ha di meno; la condizione che si profila, allo stato attuale, è quella di una democrazia in pericolo perché se la scuola rinunciava al suo compito, che è quello di contribuire alla crescita umana di tutti agendo a tale scopo strategicamente e in modo differenziato, si incrementerebbe la massa degli esclusi e avanzerebbero solo quanti avessero l'opportunità di farlo, grazie ai propri ambienti familiari e sociali di appartenenza. Del resto, l'aver riconsegnato agli individui le proprie fortune e l'aver rimesso alle possibilità di ciascuno l'eventualità di imprimere svolte di emancipazione alle proprie esistenze costituisce una chiave di lettura di recenti documenti europei, secondo cui in primo piano verrebbe posto il soggetto che è in grado di acquisire conoscenze e competenze che corrispondono alle richieste sociali ed occupazionali. Ciò nell'ambito di nuove attribuzioni di significato alla parola *learning* da parte del lessico dell'economia, secondo cui il

lifelong learning è prevalentemente interpretato nel senso di promuovere occupazione e sviluppo economico (Striano, Oliverio, 2012).

Ci troviamo di fronte, pertanto, ad una concezione dell'apprendimento coincidente con il corrispondere a qualcosa di preconstituito e, dunque, con la capacità di adeguarsi a quelle dimensioni, a quei tratti dell'apprendimento che sono considerati vincenti perché in grado di consentire un'affermazione personale e sociale riconosciuta.

Tra gli adolescenti e i giovani adulti si vanno diffondendo comportamenti di autoesclusione, di ritiro sociale, decisamente acuiti dalla situazione pandemica (Verdelli, 2021); è come se quella della rinuncia e della chiusura sia l'altra alternativa possibile rispetto alle altre opzioni, più consuete, di opposizione e contestazione, oppure di integrazione, rispetto al mondo, per così dire, dei padri e in generale degli adulti.

La maggiore tendenza al ritiro sociale implica una mancata piena partecipazione alla propria vita, prima ancora che a quella degli altri. A tale proposito, ci si chiede in quale direzione possano agire i sistemi formativi alla luce di questa condizione sociale dilagante. Se intendiamo quanto sta accadendo come un impoverimento della spinta vitale in cui i processi di adattamento si basano su apprendimenti significativi e creativi e non replicanti ed estraniati, un'importante opportunità potrebbe essere, allora, rappresentata dall'accogliere in via prioritaria la dimensione del pensiero creativo nei processi di apprendimento e formativi.

2. Creatività nell'apprendimento e qualità delle relazioni formative

La creatività nell'apprendimento viene qui intesa come sviluppo della capacità di apprendere in maniera generativa. Si è creativi laddove l'approccio al conoscere e alle conoscenze abbia caratteristiche di globalità e di trasversalità; creativo è, in tal senso, colui che riesce a vedere nelle pieghe, ad intercettare ciò che non è ancora ma potrebbe essere, a collegare dimensioni naturalmente intrecciate come quella cognitiva ed emotiva (Damasio, 1995; Immordino-Yang, 2017), a sentire con la mente e a pensare non escludendo le emozioni, ad avere, in sintesi, uno sguardo olistico e sistemico.

La creatività nell'apprendimento richiede, ancora, il partire da sé, il farsi artefici e guida del proprio apprendimento, l'essere presente a sé stessi nella costruzione del proprio "io culturale e formativo" (Cunti, Priore, 2020a, p. 31), ossia dell'idea che si ha di sé come individuo in grado di partecipare alla cultura e di determinarsi sul piano formativo. Il compito più importante dei sistemi formativi sarebbe, allora, quello di accompagnare le persone attraverso percorsi di ricerca in cui la trama innovativa e trasformativa relativa ai saperi e alle conoscenze disciplinari si declini in coerenza con le istanze e i desideri di singoli, di gruppi e di comunità.

In tal senso, il protagonismo di coloro che apprendono non è funzionale al raggiungimento del successo formativo, bensì apre a problematiche e scenari nuovi che la società, la scienza e la formazione dovranno fronteggiare per compartecipare a quello che sempre più dovrà configurarsi come un inviluppo più che uno sviluppo, come scrive Morin, laddove il primo veda l'Io nel Noi, l'interdipendenza e la cooperazione (Morin, 2020).

Il pensiero creativo difficilmente è, infatti, un pensiero individuale; la tecnologia amplifica la possibilità della condivisione grazie alla quale in maniera ottimale può nascere e crescere il pensiero creativo. Formare al pensiero creativo è anche educare alla diversità e alle differenze. La creatività, in tal senso, è superamento delle contrapposizioni, ad iniziare da quelle che albergano dentro ciascuno di noi (Stanghellini, 2017) e che possono provocare disagio ed inibizione dell'azione o reattività. Aiutare a trovare la strada è un peculiare compito dell'educazione come orientamento, che tesse legami, intravede nuove opportunità e intercetta risorse latenti.

La creatività non può prescindere dall'aprirsi a nuove prospettive, dalla comprensione di linguaggi, metodi, visioni del mondo, antropologicamente ed anche scientificamente distanti, i quali aiutano ad allontanarsi da autoreferenzialità e da letture della realtà miopi e limitate.

La creatività viene spesso ricondotta al pensiero creativo e alle sue caratteristiche e condizioni. Il pensiero, quale capacità della mente di costruire significati, è emozionalmente contrassegnata ed è, in particolare, legata alle esperienze, quindi alla memoria e all'apprendimento. Affinché un pensiero possa dirsi creativo, come sottolineato da alcuni autori, è indispensabile che esso sia per un verso appropriato alla situazione, e quindi utile, e per l'altro non consueto, originale e inatteso (Elliot in Craft, 2002, p. 93; Ster-

nberg, Lubart, 1999, p. 3). Un altro aspetto interessante riguarda il fatto che una dinamica creativa si attiva più in riferimento al contesto che al contenuto; ciò rimanda alla pluralità e immediatezza delle sollecitazioni ed anche al loro carattere olistico. Non è tanto, quindi, il contenuto in sé ad ispirarci, ma la situazione in cui esso si inserisce, fatta di aspetti organizzativi, relazionali e individuali, relativi alle motivazioni, alle aspettative, alla qualità della presenza che il soggetto esprime nel contesto dell'apprendimento. Da quest'ultimo punto di vista, particolare rilievo assumono l'atteggiamento nei confronti dell'imparare e l'idea che quanto si può immaginare e produrre possa avere risvolti pratici, possa cioè essere utilizzabile a vantaggio di sé stesso e di altri; è evidente come in primo piano siano da collocare la qualità della relazione e il modo in cui questa si amplia ad includere contenuti di saperi, strategie, strumenti. In tal senso, un pensiero creativo difficilmente potrà generarsi in condizioni di libertà residuale, di forme comunicative rigide e ripetitive, richiedendo componenti congrue sia alla relazione, come la fiducia reciproca e, quindi, la possibilità di affidarsi e l'accettazione incondizionata dell'altro, sia all'educazione e alla didattica, come l'apertura a ciò che è differente ed imprevisto, a ciò che è sfidante e magari mette in discussione modi di agire conosciuti e consolidati (Smith, 1975).

Un ambito spesso richiamato a proposito del pensiero creativo è quello della metacognizione che, ricondotta alla creatività, è comprensiva di aspetti relativi sia a sé stessi sia alla situazione in cui si opera. Precondizioni metacognitive per la creatività sono rappresentate dalla conoscenza di come si riesce meglio a pensare, di quali dimensioni personali si rivelano più efficaci di altre, di cosa si ha bisogno per ottimizzare il proprio modo di apprendere, ma anche di una declinazione di queste componenti sul terreno della creatività; potremmo dire che si tratta di comprendere cosa ci fa essere creativi, o meglio ci possa predisporre ad un pensiero nuovo che contenga un tipo diverso di sguardo e di operatività, in altri termini, quella volta che sono stato creativo cosa mi ha aiutato ad esserlo, qual era in qualche modo il setting della creatività, non per replicarlo ma per mettere a frutto una specifica conoscenza ed un'esperienza pregresse (Davidson, Sternberg, 1998; Feldhusen, Goh, 1995; Kaufman, Beghetto, 2013).

Le ricerche nel campo delle neuroscienze hanno evidenziato il coinvolgimento di una specifica condizione fisiologica, consistente nella capacità elaborativa e di integrazione propria della corteccia prefrontale (Ashby, Isen, Turken, 1999; Ashby, Valentin, Turken, 2002; Bekhtereva *et alii*, 2001; Bekhtereva *et alii*, 2000; Carlsson, Wendt, Risberg, 2000; Damasio, 2001; Kornhuber, 1993; Martindale, 1999; Scheibel, 1999); si tratta di potenzialità di funzionamento che si possono presentare con una maggiore o minore efficacia e, in tal senso, assume un ruolo decisivo il fattore educazione, declinato dal punto di vista del modo di pensare se stessi come individui in grado di apprendere e bene e delle emozioni che accompagnano questo genere di pensiero. È evidente che si tratta di un atteggiamento che chiama in causa la compagine identitaria, in cui rientra ciò che ciascuno pensa di saper fare e di essere in grado di imparare, compagine che inizia a delinarsi nelle prime forme di interazione familiare, sulla base dell'accettazione e dell'accoglienza che il sistema primario è in grado di esprimere. Il "tu sei importante per me" si traduce in "io sono importante" e, se i comportamenti dell'altro vanno in direzione dell'alimentare la spinta biologica a ricercare le migliori condizioni per esistere in maniera piena e libera nei propri ambienti, si attiva un clima di fiducia verso di sé e verso chi di volta in volta accompagna lungo i percorsi del conoscere e del divenire competente. Se viene in qualche modo contenuta la paura che il proprio benessere, inteso come possibilità biologica di essere al mondo in coerenza con la spinta vitale a realizzarsi in pienezza e in autenticità, possa in qualche modo essere messo a repentaglio, il pensiero e le emozioni che lo accompagnano possono aprirsi al possibile e all'incerto; in tal senso, il *possibility thinking* può trovare spazio in menti che non temono di mettere da parte le strade già percorse, di rischiare, di andare controcorrente rispetto a quanto le circostanze suggerirebbero, laddove la "protezione" rispetto a tutto ciò sia costituita da una sorta di porto sicuro in cui si ritiene di poter agire, caratterizzato da una sufficiente integrità del Sé nutrito di benevolenza e, ancora una volta, di fiducia (Craft, 2002, p. 111; Jeffrey, Craft, 2006).

Il cervello viene sollecitato dalle emozioni negative che possono bloccare l'apprendimento; un individuo che ha sviluppato un vissuto formativo costellato di delusioni ed insuccessi non potrà avvalersi di un pensiero e di un sentimento positivi rispetto alle proprie esperienze, né dal punto di vista evidentemente motivazionale né per quanto riguarda gli aspetti procedurali e di setting, in altri termini, un portato esperienziale negativo non può costituire una risorsa per il pensiero creativo. Potremmo dire che, se la creatività ha a che fare anche con l'elaborazione di apprendimenti pregressi in forme nuove, nelle situazioni di disagio dell'apprendere occorre creare nuove condizioni ed assetti relazionali in grado di depotenziare

la negatività verso il proprio futuro di apprendimento e di conoscenza. Un allievo che ha accumulato un persistente senso di frustrazione, di sfiducia nella possibilità di imparare e, giocoforza, di far valere nella propria esistenza conoscenze e competenze legate alla formazione ha bisogno di essere immerso in relazioni educative che possano anche rappresentare fonti e occasioni concrete di riscatto da idee ed esperienze di sé fallimentari.

Su questa linea, il protagonismo dei discenti non riguarda soltanto il porre in primo piano ciò che essi sono in grado di pensare e di organizzare, ma anche le loro storie, questo perché il pensiero creativo richiede ottimismo, curiosità, convinzione di contare, di poter contribuire in maniera sostanziale al proprio processo di formazione. Climi di tipo partecipativo, atmosfere solidali e cooperative, ambienti di apprendimento inclusivi, in grado di accogliere e di restituire, facendola evolvere, la dimensione emotiva, rappresentano contesti idonei al pensiero creativo; in particolare, il sentire l'appartenenza ai luoghi, ai modi e alle forme in cui si compie l'apprendere e l'insegnare consente una piena partecipazione ad una formazione che è co-costruita. In conclusione, il pensiero è creativo quando è libero di essere, senza ostacoli e impedimenti di natura emotiva, relazionale e contestuale; se il pensiero è libero, è anche volto a creare le migliori condizioni di reciproco adattamento per il benessere.

3. La creatività al centro dei processi di orientamento e di socializzazione alla professione

Uno degli obiettivi prioritari del sistema formativo è quello di preparare le nuove generazioni ad affrontare la sfida del cambiamento e della ricerca continua, acquisendo modalità di pensiero svincolate da abitudini e atteggiamenti passivi. Questo tipo di intenzionalità riguarda da vicino la formazione universitaria; si tratta di un tema fortemente intrecciato con quello dell'orientamento alle scelte che necessita di essere analizzato nell'ambito dei processi di socializzazione alle professioni e di costruzione di una nuova cultura del lavoro; in particolare, accade che il rassicurante bisogno di salvaguardare ciò che si è potrebbe rivelarsi un aspetto involutivo al cospetto della forte richiesta proveniente dai contesti di formazione e di lavoro di trovare sempre nuovi modi di essere e nuove progettualità. Si pone come esigenza forte della nostra società il sapersi adattare alla pluralità e assumere su di sé l'habitus del cambiamento come preciso modo di affrontare le esperienze della vita (Lin, 2011). Nella dialettica tra "compimento e ricominciamento" (Cambi, 2007, p. 5) l'esistenza può essere intesa come continuo accoglimento di nuove prospettive identitarie e lavoro di bilanciamento che si realizza nello spazio intersoggettivo tra il Sé e il Sé in divenire. Nello scenario delineato, le potenzialità creative dell'individuo si inscrivono tra le risorse indispensabili per affrontare il disordine e la problematicità dell'esistenza che, nella prospettiva di Bertin e Contini (2004), si alimentano grazie alla divergenza, alla costruttività, alla differenza e alla potenzialità esistenziale¹. Si può, dunque, affermare che il cambiamento è un aspetto centrale nel discorso sull'educabilità dell'uomo e una dimensione decisiva della postmodernità, da declinarsi attraverso processi che possano favorire l'acquisizione della capacità di trasformare se stessi e con essi il mondo (Bertin, 1976). Adottando tale prospettiva teorica, l'orientamento può essere inteso come il processo educativo che consente agli individui di divenire attivi nel cambiamento attraverso l'assunzione di posture critico-riflessive che siano foriere di un istinto generatore (Buber, 2009). Ci si riferisce a quella tendenza naturale al cambiamento che, però, necessita di essere orientata per divenire partecipata e consapevole.

Nello sfondo di una vita liquida e flessibile è alla formazione che spetta il compito di fornire gli strumenti per il proprio progetto di vita puntando su competenze trasversali, che rappresentano chiavi di volta per la costruzione del Sé. Per questo il punto focale riguarda la progettazione di percorsi didattici che possano sostenere lo sviluppo di competenze orientative che contemplino la motivazione ad apprendere, la problematizzazione delle scelte, ma anche delle rappresentazioni del lavoro (Cunti, Priore, 2020b).

Tali premesse aprono alla necessità della diffusione di approcci all'insegnamento basati sull'attivazione

1 La *divergenza* si riferisce alla capacità di ricercare in modo aperto e superare le forme di pensiero convergenti e rigide; la *costruttività* è intesa come il passaggio che conduce la semplice immaginazione a divenire un vero e proprio atto creativo; la *differenza* viene riferita al distanziamento da forme di omologazione e all'espressione della propria unicità; la *potenzialità esistenziale* rappresenta la sintesi e completamento delle precedenti, quale proiezione dell'individuo verso la costruzione di un'esistenza diversa.

di apprendimenti trasformativi e generativi e incentrati sulla formazione di un pensiero critico e creativo. Si evidenzia l'importanza di individuare precise risposte formative che possano contribuire al superamento di quella prevalenza di pensiero pigro, come viene descritta da Bencivenga (2017), che rende l'individuo incapace di analizzare se stesso e il mondo, di progettare e di affrontare in modo costruttivo il cambiamento.

Alla creatività è assegnato un ruolo strategico perché, ponendo in connessione il tema dell'apprendimento efficace con quello dell'*employability*, può rappresentare una specifica attrezzatura mentale, in quanto chiave di volta per il futuro. Quando parliamo di creatività ci riferiamo ad un costrutto ampio ed articolato che potremmo in sintesi riferire alla "capacità di immaginare e ideare modi nuovi e innovativi per affrontare problemi, rispondere a domande o esprimere significati attraverso l'applicazione, la sintesi o il riutilizzo delle conoscenze (WEF, 2016, p. 23). È, infatti, il rapporto con le conoscenze che dovrebbe modificarsi, segnando il passaggio dall'azione ripetitiva al gesto creativo, come direbbe Hannah Arendt (1958). Il legame tra cambiamento, creatività e processi di apprendimento è stringente e si offre come questione ineludibile nel dibattito sulla costruzione dei saperi e delle competenze; la letteratura scientifica già da decenni sottolinea la necessità di una virata verso modelli didattici orientati ad una visione dinamica, trasversale e situata dei saperi, nonché incentrati sull'esperienza e promotori di un agire consapevole e competente (Boffo, Fedeli, 2018; Fabbri, Melacarne, 2015; Fedeli, Grion e Frison, 2016; Kolb, 1984, Wenger, 1998). Le conoscenze vanno manipolate, trasformate e create e l'apprendimento dovrebbe procedere sulla base della produzione piuttosto che della ripetizione. È così che l'apprendimento diventa trasformativo (Mezirow, 2003) e propedeutico alla formazione di identità critiche.

Ritornando alla creatività, è bene sottolineare che non c'è un accordo su cosa essa significhi, soprattutto con riferimento alla professionalità, poiché eterogenee sono le prospettive che vengono adottate per definirne. Può essere utile, ai fini della trattazione, sgombrare il campo da alcune false credenze, che riguardano ad esempio il pensare che la creatività sia connessa all'espressione artistica, che sia legata a menti geniali, che sia il frutto di una intuizione improvvisa o che non possa essere appresa (Resnick, 2018).

Numerose sono le evidenze scientifiche che dimostrano l'impatto positivo della creatività sullo sviluppo professionale (van de Riet, Le Blanc, Oerlemans, 2015; Savickas, 2015; Wilson *et alii*, 2017) e lo stesso vale per i documenti internazionali che la collocano tra le 10 skills più rilevanti per il futuro (WEF, 2016; EC, 2016; 2017). Sono gli stessi studenti universitari a mostrare una buona consapevolezza circa il valore che la creatività riveste nell'ambito delle opportunità professionali e dello sviluppo di carriera (Wilson *et al.* 2017). Tuttavia, bisogna rilevare che il crescente interesse scientifico per il costrutto di creatività stenta a tradursi in pratiche formative consolidate nell'ambito dell'Higher Education (Papaleontiou-Louca *et al.*, 2014) e che la stessa ricerca pedagogica solo negli ultimi anni sta prestando attenzione ai percorsi e alle metodologie che possono incentivare il pensiero creativo negli studenti. L'obiettivo potrebbe essere quello di individuare nella formazione alla creatività un preciso snodo tra il mondo della formazione e le pratiche professionali future.

Un interessante focus di riflessione e di ricerca riguarda le professioni educative, nelle quali la creatività può diventare una chiave di lettura nella costruzione di saperi pedagogici aperti e costruttivi. Dal dogmatismo all'interrogazione, dalla spiegazione geometrica alla comprensione trasformatrice: una creatività pedagogica può compiersi solo mediante il superamento di quell'atteggiamento orientato al far corrispondere le cose allo schema preconstituito, solo mettendo da parte le abitudini nell'apprendimento e rinunciando a prospettive didattiche tutte incentrate sulla convergenza. In questo senso la creatività nelle professioni educative e non solo, può essere definita come uno spazio potenziale, come un metodo e una *forma mentis* che apre le possibilità dell'esperienza umana (Zambrano, 2003). In fondo, l'educazione è ciò che accade ora in un modo, ora in un altro; essa attiva fenomeni mai stabili o codificabili in modo assoluto, motivo per cui i professionisti dell'educazione sono chiamati a costruire identità che si alimentano proprio grazie alla capacità di creare una relazione sempre nuova con le pratiche, di ridefinire in modo creativo rappresentazioni, modelli e strategie. Se si vuole generare saperi pedagogici aperti e individuare nuovi strumenti per ripensare l'educazione e i suoi modelli, è fondamentale porre attenzione ai processi di orientamento alle professioni educative tenendo al centro i nuclei di significato appena discussi. Ciò che abbiamo imparato durante la pandemia Covid-19 è che le istituzioni educative necessitano di nuovi compiti e impegni e che questi sono connessi alla riformulazione di un più adeguato profilo culturale e professionale degli educatori.

Sul piano applicativo questo richiede di sperimentare occasioni formative per insegnare e imparare la creatività nell'ambito di attività di socializzazione alla professione che siano in primo luogo pensate rompendo con la tradizionale prospettiva individualistica allo studio della creatività (Craft, 2005); non si tratta evidentemente solo di far acquisire conoscenze e *skills* utili alla pratica professionale futura, ma innanzitutto di predisporre percorsi formativi che si prendano cura della costruzione delle identità professionali in un setting che vede il gruppo formativo farsi dispositivo per l'apprendimento. In riferimento alle identità, il lavoro sulle prefigurazioni professionali (Priore, 2021) si presenta molto utile nel sostenere gli studenti a rendere accessibili le proprie conoscenze tacite sulla professione, per trasformarle creativamente in visioni alternative ed integrate anche sul piano personale. Il passaggio che si intende favorire attraverso il dispositivo della creatività è da una prospettiva ingenua e non differenziata della professione ad una matura e critica. Proprio nel campo delle professioni educative capita sempre più spesso che gli studenti intraprendano il percorso di studi con credenze e rappresentazioni già consolidate circa il ruolo che andranno a ricoprire, ma queste ultime il più delle volte rimangono materiale sommerso che agisce a sfavore di una professionalità in movimento. Diversamente, agli studenti dovrebbe esser data la possibilità di sostare criticamente e di osservare in maniera alternativa le dimensioni di significato alla base dei modi in cui si immaginano la professione. L'arricchimento che la formazione universitaria può offrire in termini di orientamento alla professione si gioca proprio sul piano vocazionale e motivazionale, a partire da quello slargamento delle prospettive che solo l'acquisizione di un pensiero creativo può offrire.

Sul piano delle pratiche può risultare utile citare il lavoro di ricerca di Resnick (2018), il quale sostiene che il successo degli studenti è legato alla possibilità di sviluppare lo spirito creativo e innovativo. A partire da questo presupposto lo studioso individua la necessità di formare una nuova categoria di studenti "X" capaci di sviluppare idee, obiettivi, strategie e opportunità per se stessi e per le loro comunità, studenti "pronti a correre rischi e a provare cose nuove" (Resnick, 2018). Con questo obiettivo, lo studioso costruisce un modello che ha definito "spirale del processo creativo", nel quale individua e descrive gli elementi indispensabili per attivare la produzione del nuovo. Si tratta delle quattro "P", che si riferiscono rispettivamente a *peer, play, project, passion*². Il processo delineato da Resnick è pensato come un processo sociale e cooperativo, che si compie secondo il ciclo: immaginare, creare (tradurre l'idea immaginata in azione), giocare (sperimentare e giocare con le creazioni), condividere (cooperare) e riflettere (valutare il processo e i suoi esiti) secondo un approccio *playful learning*.

Nell'esaminare brevemente come i contesti della formazione possono "insegnare" la creatività, sono venute a delinarsi alcune costanti che possono configurarsi come presupposti alla progettazione di percorsi formativi volti a preparare gli studenti a creare e ri-creare continuamente la professione. Sebbene la creatività rappresenti nell'*Higher Education* una questione aperta, in fase di esplorazione e rispetto alla quale molto ancora è da costruire, l'ipotesi ivi sostenuta è che i modi di apprendere che vengono proposti diventano fonti di orientamento per la professione e per la vita e che la creatività può svolgere un ruolo principale per il futuro dei singoli e delle collettività; ma questo dipende fortemente dalle finalità che la formazione universitaria vuole porsi.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (1958). *The human condition*. U.S.A.: The University of Chicago.
- Ashby G. F., Isen A. M., Turken A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106, 529-550.
- Ashby G. F., Valentin V. V., Turken A. U. (2002). The effects of positive affect and arousal on working memory and executive attention: Neurobiology and computational models. In Moore S., Oaksford M. (Eds.), *Emotional cognition: From brain to behaviour* (pp. 245-287). Benjamins.
- Batini F. (2016). Insegnare e valutare per competenze. *I Quaderni della ricerca*, 31. Torino: Loescher.
- Bencivenga E. (2017). *La scomparsa del pensiero. Perché non possiamo rinunciare a ragionare con la nostra testa*. Milano: Feltrinelli.

2 Il modello delle quattro "P" si articola attorno ai concetti di *pari, gioco, progetto e passione*.

- Bekhtereva N. P. *et alii* (2001). Study of the brain organization of creativity: III. Positron-emission tomography data. *Human Physiology*, 27, 390-397.
- Bertin G. M. (1976). *Educazione al cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin G. M., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Boffo V., Fedeli M. (2018). *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*. Firenze: Firenze University Press.
- Buber M. (2009). *Discorsi sull'educazione*. Roma: Armando.
- Cambi F. (2007). Introduzione. In Cambi F., Bugliani A., Mariani A., *Ortega y Gasset e la Bildung*. Milano: Unicopli.
- Carlsson I., Wendt P. E., Risberg J. (2000). On the neurobiology of creativity: Differences in frontal activity between high and low creative subjects. *Neuropsychologia*, 38, 873-885.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools Tensions and dilemmas*. London: Routledge.
- Craft A. (2002) *Creativity and early years education*. Continuum.
- Cunti A., Priore A. (2020a). *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A., Priore A. (2020b). Pre-professional identity development. University guidance between research, teaching and training. *Educational Reflective Practices*, 2, 178-195.
- Damasio A. R. (2001). Some notes on brain, imagination and creativity. In Pfenninger K. H., Shubik V. R. (Eds.), *The origins of creativity* (pp. 59-68). Oxford University Press.
- Damasio A. R. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Davidson J. E., Sternberg R. J. (1998). Smart problem solving: how metacognition helps. In Hacker D. J., Dunlosky J., Graesser A. C., *The educational psychology series. Metacognition in educational theory and practice* (pp. 47-68). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- European Commission (2016). *Communication From The Commission To The European Parliament*. The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions. Strasbourg (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0739&from=LT>).
- European Commission (2017). *White Paper On The Future Of Europe. Reflections and scenarios for the EU27 by 2025*. Bruxelles. (https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/white_paper_on_the_future_of_europe_en.pdf)
- Fabbri L., Melacarne C. (2015). *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Fedeli M., Grion V., Frison D. (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Federighi P. (2006). *Liberare la domanda di formazione. Politiche pubbliche di economia della formazione*. Roma: EDUP.
- Feldhusen J. F., Goh B. E. (1995). Assessing and accessing creativity: an integrative review of theory, research, and development. *Creat. Res.*, 8, 231-247.
- Immordino – Yang M. H. (2017), *Neuroscienze affettive ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Jeffrey B., Craft A. (2006). Creative learning and possibility thinking. *Creative learning practices: European experiences*, (pp. 73-91). Draft Paper for BERA Conference 2003.
- Kaufman J.C., Beghetto R.A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.
- Kolb D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kornhuber H. H. (1993). Prefrontal cortex and homo-sapiens-on creativity and reasoned will. *Neurological Psychiatry & Brain Research*, 2, 1-6.
- Lin Y. (2011). Fostering Creativity through Education-A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*, 2(3), 149-155.
- Martindale C. (1999). The biological basis of creativity. In Sternberg R. J. (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 137-152). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Papaleontiou-Louca E. *et alii* (2014). Teaching for Creativity in Universities. *Journal of Education and Human Development*, 3, 4, 131-154.
- Priore A. (2021). Orientarsi nella professione. Le forme della prefigurazione del lavoro in un gruppo di studenti di scienze della formazione primaria. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storie, linee di ricerca e prospettive* (pp. 1713-1720). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Resnick M. (2018). *Come i bambini: immagina, crea, gioca e condividi. Coltivare la creatività con il Lifelong Kindergarten del MIT*. Trento: Erickson.

- Savickas M. L. (2015). Career counseling paradigms: Guiding, developing, and designing. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, W. B. Walsh (eds.), *APA handbook of career intervention, Vol. 1. Foundations* (pp. 129-143). American Psychological Association.
- Scheibel A. B. (1999). *Creativity and the brain*. Available at <http://www.pbs.org/teachersource/scienceline/archives/sept99/sept99.shtm>
- Smith J. A. (1975). *Creative teaching of reading in the elementary school*. Allyn and Bacon.
- Stanghellini G. (2017). *Noi siamo un dialogo. Antropologia, psicopatologia, cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sternberg R. J., Lubart T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In Sternberg R. J. (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- van de Riet J. J., Le Blanc P. M., Oerlemans W. G. (2015). *Leadership and job crafting: Relationships with employability and creativity*. Unpublished master thesis.
- Striano M., Oliverio S. (2012). Cerchiamo talenti. Un'esperienza di orientamento agli studi universitari nella scuola secondaria di secondo grado a Napoli e provincia. *Metis. Mondi educativi. Temi immagini suggestioni*, II, n. 1.
- Verdelli C. (2021). "Una generazione interrotta: chi pensa ai nostri ragazzi?", 11 gennaio 2021, <https://www.corriere.it/opinioni>.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson C. et alii (2017). How to develop creative capacity for the fourth industrial revolution: creativity and employability in higher education. In F. Reisman (ed.), *Creativity, Innovation and Wellbeing*. KIE Conference Publications.
- World Economic Forum (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. Global Challenge Insight Report.
- Zambrano M. (2003). *Note di un metodo*. Napoli: Filema.