

# La creatività come costruito e come dimensione di indagine scientifica

Percorsi epistemologici rivolti  
alla complessità dei fenomeni educativi

Carla Cardinaletti



EDUCAZIONE per *tutta la vita*

**FrancoAngeli**

OPEN  ACCESS



La presente Collana intende portare un contributo di studio e di ricerca ai temi relativi all'educazione e alla formazione per tutta la vita, in differenti contesti ed in maniera profonda (*Lifelong, Lifewide, Lifedeeep Learning*). Data la ricchezza, complessità e problematicità di tali ambiti, la Collana si avvale dei contributi teorico-metodologici di differenti prospettive disciplinari. Particolare attenzione viene rivolta ai campi di studio e di ricerca della comunicazione e formazione, pedagogia dei gruppi e di comunità, orientamento e pratiche valutative.

**Direzione**

Liliana Dozza

**Comitato scientifico**

Luciano Bellini, *UPS –Ecuador, Quito – Cuenca - Guayachill*

Michele Cagol, *Libera Università di Bolzano*

Laura Cerrocchi, *Università "La Sapienza" di Roma*

Kieran Egan, *Simon Fraser University*

Katia Fontana, *Scuola Statale Italiana di Madrid*

Elisa Frauenfelder, *Università Suor Orsola di Benincasa, Napoli*

Hans U. Fuchs, *Zurich University*

Rosa Gallelli, *Università degli Studi di Bari*

Manuela Ladogana, *Università degli Studi di Foggia*

Isabella Loiodice, *Università degli Studi di Foggia*

Racheal Lotan, *Stanford University*

Franca Pinto Minerva, *Università degli Studi di Foggia*

Monica Parricchi, *Libera Università di Bolzano*

Simonetta Ulivieri, *Università degli Studi di Firenze*

Paul Vermette, *Niagara University*

Werner Wiater, *Universität Augsburg*

Miguel Zabalza, *Università de Santiago de Compostela*

**Metodi e criteri di valutazione**

La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (peer review). I criteri di valutazione adottati riguardano: l'interesse e l'originalità dell'argomento proposto, la qualità dell'esposizione, l'assetto metodologico e il rigore scientifico degli strumenti utilizzati, l'innovatività dei risultati, la pertinenza della bibliografia indicata.

**Comitato di redazione**

Monica Parricchi e Maria Teresa Trisciuzzi



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

# La creatività come costruito e come dimensione di indagine scientifica

Percorsi epistemologici rivolti  
alla complessità dei fenomeni educativi

---

Carla Cardinaletti



**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

Il volume è stato pubblicato con il contributo della Libera Università di Bolzano.

Isbn e-book Open Access: 9788835185055

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons*  
*Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale*  
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.*  
*L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni*  
*della licenza d'uso dell'opera previste e comunica sul sito*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

# Indice

<b>Introduzione</b>	Pag.	7
<b>1. Il concetto scivolo di creatività</b>	»	15
1. La genesi della parola creatività	»	17
2. La <i>standard definition</i> come <i>starting point</i>	»	24
3. La ridefinizione del costrutto	»	27
4. La problematicità nel “definire”	»	29
<b>2. L’epistemologia della creatività</b>	»	32
1. La nascita dei <i>creative studies</i>	»	32
2. Il discorso del Dr. Guilford	»	39
3. Le ragioni storiche	»	42
4. Panoramica sulle maggiori teorie	»	46
4.1 “Little c” e “Big C”	»	48
4.2. Four C model of creativity	»	52
4.3. <i>Domain-specific</i> versus <i>domain-general</i> : <i>The Amusement Park Theoretical (APT) Model of Creativity</i>	»	55
4.4. “The Four P Model of Creativity”	»	59
5. L’approccio cognitivo e psicometrico.	»	62
5.1 Il rapporto tra creatività e intelligenza	»	62
5.2 La tirannia dei test	»	70
6. Pensieri laterali, <i>creative thinking</i> , <i>problem solving</i> , <i>creative problem solving</i> ...	»	75
7. «Cervello sinistro, cervello destro, cervello unico, nessun cervello»	»	81
8. Prospettive socio-culturali e <i>systems-based models</i>	»	83
9. Teorie implicite	»	89

<b>3. Creatività nell'educazione</b>	»	92
1. La dimensione educativa della creatività	»	92
2. Le dimensioni della creatività	»	94
<b>Conclusioni</b>	»	103
<b>Appendice. Definizioni di creatività</b>	»	109
<b>Bibliografia</b>	»	121
<b>Ringraziamenti</b>	»	137

# Introduzione

Già all'alba degli anni Cinquanta, lo psicologo statunitense Carl Rogers riteneva cogente il bisogno sociale di promuovere la creatività degli individui, formulandone delle teorie utili alla sua comprensione.

In un'epoca nella quale la conoscenza – quella costruttiva e quella distruttiva – sta avanzando a balzi e a salti letteralmente incredibili penetrando nella fantastica era atomica, mi pare che l'unica possibilità che consente all'uomo di marciare coi tempi e di tenersi a pari con il caleidoscopico cambiamento del suo mondo sia l'adattamento autenticamente creativo (2020/1954, p. 60).

Ed è proprio negli anni Cinquanta che nascono, sviluppandosi in maniera sistematica, gli studi scientifici sulla creatività, trattando questa competenza propria dell'essere umano come materia d'indagine attraverso lo sguardo di studiosi che appartengono a discipline differenti.

*Immagino* che Carl Rogers rimarrebbe allibito alla luce delle trasformazioni in atto nel tempo presente, in cui l'“atomica” è stata per così dire “sdoganata”: se nel 1950 erano “solamente” due<sup>1</sup> gli stati equipaggiati di questo strumento di distruzione di massa, nel 2025 sono nove<sup>2</sup>. Accanto alle violente scosse all'interno dello scacchiere geopolitico internazionale accorse in più di mezzo secolo – ci sono attualmente (al 2025) 59 conflitti attivi, vale a dire il numero più alto dalla fine della Seconda Guerra Mondiale

1. Stati Uniti e l'allora URSS.

2. Dati raccolti su <https://www.truenumbers.it/ecco-tutto-il-nucleare-del-mondo/> [03.10.2025].



(IEP, 2025<sup>3</sup>) - l'accelerazione in atto nei processi di mutazione sociale, tecnologica, ambientale, culturale, antropologica di quella che da lustri è chiamata società globalizzata<sup>4</sup> è *disarmante*.

«Viviamo in un mondo complesso», spiega Ceruti (2023) «sempre più interconnesso, all'interno del quale, tuttavia, si producono drammatiche disgregazioni, cecità e inerzie» (p. 37), e dunque risulta imprescindibile che l'educazione “faccia la sua parte” assumendosi «la governance del cambiamento nella sua poliedricità» (Parricchi, 2024, p. 193). Occorre, dunque mettere al centro quello che Morin (2025/1985) chiama «pensiero multidimensionale»<sup>5</sup> (p. 112), un pensiero «profondo, in continuo divenire, [che] si sposa all'esperienza di una vita e vi si conforma» (Camus, 2025/1942, p. 111), e favorire il “talento generativo” (Mannese, 2023) delle donne e degli uomini del Pianeta, capace di aprire spazi di dialogo fra creatività, scoperta, cura e libertà.

In questo «*futuro continuo*», Violante (2021) ci invita a formare «non menti erudite, ma menti agili, intelligenze dinamiche» (p. 8) in grado dunque di interagire, interrogarsi, discernere, riflettere intorno e dentro alle conoscenze, a maggior ragione alla luce della «pervasività delle tecnologie digitali [che] sta accelerando lo sviluppo dell'insieme delle tecnologie che ricadono all'interno della denominazione di Intelligenza Artificiale (AI)» (Luigini et al, 2023, p. 2624).

Se la pedagogia è (e lo è) quella scienza (o sapere) che pensa la/le formazione/i ovvero i processi che soggetti e società compiono su altri individui o gruppi ecc. per

3. Attualmente il Global Peace Index 2025 rileva altresì un aumento della militarizzazione (106 paesi hanno peggiorato il loro punteggio nel dominio della militarizzazione negli ultimi due anni) con 78 paesi coinvolti in conflitti oltre i propri confini e una contestuale diminuzione delle risoluzioni pacifiche (soltanto il 4% dei conflitti si conclude con un accordo di pace, rispetto al 23% negli anni '70).

4. In relazione al concetto di globalizzazione è utile la considerazione di Galli, (2005). «Globalizzazione: parola abusata, applicata con significati diversi a realtà difforni, onnipresente nei mezzi di comunicazione di massa, nei discorsi degli economisti, sacerdoti e politici, nelle conversazioni quotidiane nelle *chat lines*; parola - macchina usata per spiegare dinamiche e meccanismi svariati; etichetta di comodo che copre imprecisioni e confusioni; concetto che passa da un ambito disciplinare all'altro per denunciare il fallimenti, per esaltare cambiamenti, annunciati come planetari, epocali» (p. 65).

5. Annacontini (2008) spiega così il pensiero di Morin «Un pensiero, (...), *multidimensionale*, perché in ogni singolo sistema si involgono, avvolgono, coinvolgono, almeno, tante dimensioni quanti sono i piani interpretativi pensabili, rilevanti e comunicabili» (p. 175).

dare loro “forma” (identità, struttura, orientamento), oggi non può che essere coinvolta (e in primo piano) per pensare la condizione formativa del presente, che è contrassegnata proprio dalla complessità (come pluralismo, come dismorfismo, come rete, come metacognizione) (Cambi, 2005, p. 128).

All'interno del paradigma della complessità (Ceruti & Belluschi, 2020; Frabboni, 2012; Baratta, 2009; Annacontini, 2008; Elias, 2008; De Toni & Comello, 2007; Cambi, 2005) si muove questo discorso intorno alle modalità del “pensiero” riferite alla creatività, trattata come competenza principe per affrontare le sfide del tempo presente.

Occorre praticare nella didattica, con coraggio, sconfinamenti, ibridazioni, estrapolazioni, traduzioni tra le singole discipline, perché fanno progredire la conoscenza complessa e favoriscono l'apprendimento creativo (Ceruti & Belluschi, p. 41).

La *scienza* della creatività nel corso di questo nuovo Millennio, beneficiando dell'intensa produzione accademica degli studiosi del Novecento a livello teoretico ed empirico, ha dimostrato come l'origine del pensiero creativo sia dato dall'*interazione* del sistema neuronale dell'essere umano senza però dimenticare la reciprocità dell'individuo con il suo contesto. Dunque, è attraverso una visione sistemica<sup>6</sup> (Morin, 2000; Montuori, 2019; Bateson, 1999/1979) volta a “comprendere” i fenomeni del tempo presente che forse si può mettere al centro del panorama educativo questa «21st-century survival skill» (Puccio, 2017, p. 331). Ed è proprio analizzando le numerose definizioni di creatività, prodotte dalla letteratura di riferimento, che emerge con forza l'uso dell'aggettivo «complex», poliedrico, sfaccettato.

Per affrontare questo specifico ambito di studi, riconosciuto appunto dai suoi stessi autori come complesso e articolato, così da tracciare, all'interno dei processi educativi, le dinamiche e le condizioni di “possibilità” del

6. Per una puntuale definizione di sistema, in ottica moriniana, si può fare riferimento ad Annacontini, il cui sottotitolo al volume del 2018, recita appunto «*Attraversando Morin*»: «Il sistema, dunque, è un prodotto (e allora possiamo indagare e cercare di conoscere le dinamiche di tale produzione e le originali caratteristiche di cui è portatore), è un insieme pluriconnesso (e allora possiamo indagare e cercare di conoscere le caratteristiche sincroniche e le tipologie di connessioni) è trasformativo (e allora possiamo indagare e cercare di conoscere le caratteristiche diacroniche che conducono alle condizioni di emergenza, al definirsi di vincoli e possibilità delle parti nel tutto)» (p. 44).

fenomeno creatività come «attività combinatoria» (Vygotskij, 2010/1930-33, p. 19), ho dapprima approfondito la “materia” attraverso la letteratura scientifica e come ospite del *Center for Applied Imagination* del SUNY, Buffalo State University durante la mia ricerca di dottorato.

In secondo luogo, ho tentato di assumere una postura transdisciplinare<sup>7</sup>, così come indicato da Augsburg (2014) proposta nel contributo «*Becoming Transdisciplinary*»: «La transdisciplinarietà presuppone un’etica individuale, il desiderio di migliorare la società e di contribuire al progresso del bene comune»<sup>8</sup> (p. 233). Infatti, il mio sguardo di pedagogo si è nutrito di quello dell’artista, che per sua natura tratta la creatività *per sé*:

(...) l’approccio all’arte diviene strumento di sviluppo educativo, sociale, affettivo ed emozionale, che guida l’essere umano nel corso della vita alla gratificazione e al benessere, fino alla immersione in essa, un’immersione totale che, nell’atto di creazione, diviene sublimazione, esperienza ottimale e nuovo stimolo per migliorare e migliorarsi (Coppi, 2020, p. 43).

Se la creatività è educabile, come verrà relazionato nelle seguenti pagine, lo è anche attraverso le arti visive (Panciroli, 2012): «le quali rappresentano una delle possibili modalità per conoscere la realtà» (ivi, p. 14).

L’arte, come alcuni altri ambiti, è di per sé un campo di ricerca transdisciplinare: c’è chi la produce, chi la studia nei modi più disparati, chi la usa in processi che fanno riferimento a fasi differenti della vita, come l’educazione, la comunicazione, il public engagement, la terapia (Luigini, 2021, p. 11).

In quest’ottica, come suggerisce Montuori (2025), la transdisciplinarietà<sup>9</sup> non è né un metodo di ricerca né tanto meno il mettere insieme discipline diverse, bensì è «un modo completamente diverso di concepire la conoscenza, la produzione di conoscenza e la ricerca»<sup>10</sup> (s.p.).

7. Il concetto di transdisciplinarietà, introdotto nel 1972 a Parigi dall’*Organization for Economic Cooperation and Development* indica – attraverso il prefisso “trans” – l’andare oltre le discipline per impegnarsi con la società civile (McGregor, 2014).

8. «Transdisciplinarity presupposes an individual ethics, a desire to improve society and to contribute to the advancement of the common good» (p. 233).

9. Riguardo al termine, nell’ambito della ricerca scientifica, è utile segnalare l’approfondimento di Luigini (2020) riguardo alle differenze «‘pluri- o multidisciplinare’, ‘interdisciplinare’ e ‘transdisciplinare’, [e] ‘crossdisciplinare’» (p. 568).

10. «It is an altogether different way of thinking about knowledge, knowledge production, and inquiry».

Essendo la creatività al contempo processo, prodotto, potenziale e realizzazione, la sua comprensione richiede di considerare i molteplici aspetti cognitivi, sociali, storici ed etici dell'individuo innestato nel suo ambiente. La sfida principale resta sicuramente quella di sviluppare quadri teorici e metodologici che integrino queste molteplici dimensioni per una più chiara comprensione e valorizzazione della creatività umana, tuttavia, in questa sede, mi limito a "interessare" un discorso pedagogico in chiave sistemica, senza apportare alcun contributo "rilevante" nell'avanzamento dei *creative studies*.

Il volume, infatti, si rivolge alle interessate, agli interessati - afferenti agli svariati ambiti formativi -, ad approfondire l'evoluzione del concetto e dell'epistemologia della creatività, presentando un quadro articolato e multidisciplinare di questo fenomeno, evidenziandone la natura sfaccettata e il suo ruolo cruciale nell'educazione, nella società e nella scienza.

La creatività come *scienza*, benché "materia" di indagine giovane, ha, altresì, il merito di aver fugato falsi miti ed euristiche che nel corso del tempo hanno afflitto il concetto, e addirittura la competenza in sé. Data la portata della produzione scientifica degli ultimi decenni, grazie anche all'evoluzione dei processi in ambito neuroscientifico, è evidente che la panoramica qui proposta non abbia l'ambizione di essere esaustiva.

Nello specifico, il presente libro ha l'obiettivo primario di relazionare - attraverso l'avvicinamento delle maggiori (secondo gli autori presi in considerazione) teorie della ricerca scientifica dei *creative studies* - quanto la creatività sia una competenza chiave nella crescita dell'essere umano (e conseguentemente della società in cui si innesta), implementabile e financo "insegnabile".

Per permettere al lettore, alla lettrice di avvicinarsi a questa prospettiva, il primo capitolo indaga per sommi capi il concetto *scivoloso* di creatività per mostrare le risultanze dell'*in fieri* dibattito accademico, ricco, a volte intricato, spesso controverso. La comunità scientifica ha postulato, prodotto, dimostrato centinaia tra definizioni espressioni locuzioni, senza tuttavia chiudersi entro il recinto della semantica, bensì cercando un linguaggio comune capace di andare al di là delle parole per tramutarsi in azione. Azione volta alla comprensione più ampia di un concetto complesso, ricco, polisemico. L'evoluzione del costrutto da un punto di vista filosofico e educativo si è trasformato con il "progresso" scientifico e culturale, e ogni teoria va intesa nel suo contesto storico di riferimento. In Appendice sono raccolte una serie di definizioni perché possano, da un lato mostrare quanto

la creatività abbia impegnato i “pensatori” dal Novecento a oggi, e dall’altro fornire un ulteriore indirizzo di eventuale approfondimento epistemologico.

Parimenti la ricerca scientifica evidenzia che molte sono le competenze che entrano in gioco nell’implementazione della creatività e dunque l’ultimo capitolo delinea un breve affondo pedagogico che mette in primo piano gli aspetti, le attitudini, i contesti, le “condizioni” che promuovono l’emergere di questa competenza, senza però dimenticare la lezione di Fromm: «Educare alla creatività equivale educare alla vita» (2020/1972, p. 34).

In definitiva, educare alla creatività vuol dire formare la persona nella sua interezza (a 360° come si dice spesso), educarla al bene comune, a una cittadinanza mondiale attiva e responsabile, al dialogo e ai rapporti interdisciplinari e interculturali, educarla al servizio degli altri, a fare bene il bene. Ma vuol dire anche prepararla a plasmare il proprio futuro in maniera significativamente soggettiva (Cinque, 2010, p. 109).

In conclusione, mi preme fornire al lettore, alla lettrice alcune avvertenze riguardo alla presente pubblicazione. Innanzitutto, a livello di contenuto, la relazione sulla creatività pertiene agli studi scientifici della *Western Culture* escludendo deliberatamente la tradizione orientale, secondo la quale

la creatività implica uno stato di realizzazione personale, l’espressione di un’essenza interiore; la creatività è collegata alla meditazione che aiuta la vera natura della realtà e del sé; la creatività coinvolge la re-interpretazione di elementi tradizionali, mentre nella visione occidentale essa implica la rottura con la tradizione (Antonietti & Cesa-Bianchi, 2003, p. 21).

Inoltre, come segnalato ampiamente da Glăveanu e Kaufman (2021), è utile tenere presente, prima di intraprendere questa lettura, che è stato l’Occidente a coniare e diffondere il termine “creatività”, modellando la sua interpretazione a sua immagine e spesso presentando deliberatamente le culture “altre” come prive di creatività e «bloccate nel tempo»<sup>11</sup> (p. 6); inoltre, è cogente considerare che i contributi delle donne “creatrici” sono stati spesso sminuiti dagli approcci tradizionali del passato (ivi). Solamente con l’accesso più ampio alla cultura, la diffusione della tecnologia e dei mezzi di informazione si sta assistendo a quella che gli autori sopraccitati chiamano “democratizzazione” del fenomeno della creatività.

11. «Stuck in time».

Sempre a livello contenutistico mi interessa precisare che il presente volume contiene alcuni passaggi, elaborati e integrati, tratti da contributi precedentemente pubblicati, o in corso di pubblicazione<sup>12</sup>.

Un'ultima specifica, invece, riguarda l'aspetto formale del libro: di alcune citazioni particolarmente interessanti per l'articolazione del discorso, quando in lingua straniera (e quando non rintracciabile una versione italiana del contributo) ho provveduto personalmente a una traduzione, con tutti i limiti del caso di una non-traduttrice professionista; data la mole di letteratura straniera, che pertiene gli studi scientifici sulla creatività, ho contestualmente optato - per una migliore e più fluida leggibilità - di inserire nel corpo del testo la versione italiana, rimandando in nota la citazione in lingua originale.

12. "POSTFAZIONE. Per una Pedagogia in itinere", a cura di L. Dozza, & C. Cardinaletti, *Questa è l'Outdoor Education. Un laboratorio di Pedagogia itinerante*, 2022, pp. 173-184, Zeroseiup; "Le origini della creatività come immaginazione applicata", a cura di M. Cagol, F. Corni, & L. Dozza, *Esperienza emozione immaginazione* (pp. 38-56), 2025, FrancoAngeli; "Immaginazione, creatività, *embodiment*: dispositivi per affrontare la complessità del tempo presente. L'esperienza dell'EduSpace MultiLab", a cura di R. Casadei, & C. Cardinaletti (Eds.), *Creatività e Sostenibilità: Di-segnare il Futuro*, (in press), Pensa Multimedia.



# 1. Il concetto scivoloso di creatività

«Cercando la parola si trovano i pensieri»  
Joseph Joubert (1838, p. 136)<sup>1</sup>

Seguendo la strada tracciata dalla celebre locuzione del fenomenologo Martin Heidegger, «il linguaggio è la casa dell'essere»<sup>2</sup> (2020/1945, p. 31), introduco il discorso intorno all'epistemologia della creatività attraverso una riflessione linguistica. Considerando il linguaggio come definito da Dallari (2008): «[...] ciò che permette di trasmettere, conservare ed elaborare informazioni tramite segni e simboli e consente ai soggetti di rappresentare e comunicare anche contenuti riferibili ad altro da sé» (p. 7).

Numerose sono le definizioni di creatività, investigate dalla comunità scientifica nei decenni, e ancora oggi diversi accademici sentono il bisogno di postularne altre, questo perché è una materia di studio che comprende molti aspetti, varie discipline (Runco, 2017; Kaufman & Glăveanu, 2021): «La definizione di creatività è di per sé oggetto di ricerca e il dibattito scientifico è ancora aperto»<sup>3</sup> (Lubart et al, 2015, p. 23).

Infatti, Kaufman nel suo recentissimo volume (2023), all'interno del capitolo «*To Define the Undefinable*», mette a confronto due revisioni della letteratura del settore evidenziando come nel 2004 solamente il 38% degli articoli postulava una definizione esplicita, mentre dieci anni più tardi la percentuale era salita al 56%. Nell'economia della produzione scientifica solo il 20% degli articoli sulla creatività prende in analisi ciò che il costrutto prevede (ivi).

1. «Ce n'est qu'en cherchant les mots qu'on trouve les pensées».

2. L'autore prosegue così scrivendo: «Nella sua dimora abita l'uomo. I pensatori e i poeti sono i custodi di questa dimora. Il loro vegliare è il portare a compimento la manifestatività dell'essere; essi, infatti, mediante il loro dire, la conducono al linguaggio e nel linguaggio la custodiscono».

3. «La définition de la créativité est un sujet de recherche en soi, et les débats scientifiques sont toujours d'actualité».



La creatività è difficile da definire, anche tra gli psicologi che la studiano intensamente. Il fatto che psicologi e altri non possano essere d'accordo su una singola definizione di creatività non significa che non possiamo studiarla; in effetti, si potrebbe sostenere che se fosse facile da definire, la capiremmo senza problemi e ci sarebbe ben poco da studiare<sup>4</sup> (Baer & Kaufman, 2012, p. 3).

Più di duecento sono le definizioni formulate dagli accademici della letteratura sulla creatività (Cardaci, 2014) i quali hanno investigato il concetto attraverso ambiti scientifici molteplici. Kamylyis & Valtanen (2010) nella loro analisi di definizioni e locuzioni, dichiarano di aver passato in rassegna più di 1000 tra riviste scientifiche e contributi di conferenze, 128 libri e 76 documenti e report ufficiali, per estrapolare «42 definizioni esplicite e 120 locuzioni della creatività umana, nonché i punti di accordo e di disaccordo che le circondano»<sup>5</sup> (p. 192).

Partendo da un processo inverso, ovvero da un punto di vista empirico, l'esperienza di *human being* ci dice che *tutti* sappiamo dare un significato alla parola creatività, «Tutti noi, almeno una volta, ci siamo chiesti: 'Che cos'è la creatività?'» (Giorgetti, 2014, p. 169), senza dover essere esperti di studi scientifici a riguardo; ne diamo tutti un significato, seppur vago, perché la sua radice aiuta a farcene un'idea, col rischio, a volte, che si impastoi nella tautologia quando espresso. Come sostiene Dallari (2008) «le teorie della conoscenza, vale a dire le concezioni epistemologiche, non le hanno soltanto i filosofi e gli epistemologi, ma chiunque pensi, pratici la conoscenza, abbia una propria visione del mondo. Cioè tutti» (p. 91).

Divertente, ma eloquente, la non-definizione del Prof. Fox che insegna (al 2019) al SUNY (Buffalo State University), *Center for Applied Imagination*, inclusa nel syllabo del suo corso:

non esiste una definizione universale di creatività. In realtà, esistono almeno 365 definizioni, una per ogni giorno dell'anno. (Non chiedeteci come lo sappiamo). Basti

4. «Creativity is hard to define, even among psychologists who study it intensively. The fact that psychologists and others cannot agree on a single definition of creativity doesn't mean that we can't study it, however; in fact, one might argue that if it were easy to define, then we would understand it fully and there would be little studying left to do».

5. «42 explicit definitions and 120 collocations of human creativity, and the agreements and disagreements surrounding them».

dire che, mentre raccoglievamo i dati, verso settembre il processo ha smesso di essere divertente<sup>6</sup> (Fox & Fox, 2016, p. 1).

## 1. La genesi della parola creatività

Il verbo *creare* è mutuato dal latino e il termine creatività veniva sostanzialmente individuato e connotato da parole di origine greca (Federici, 2011; Glăveanu, 2012; Kampylis & Valtanen, 2010), ma aveva origini ancora più lontane:

etimologicamente, il termine creatività deriva dal latino creare, verbo dotato di una radice (KAR), che si ritrova nel sanscrito \*KAR-OTI (creare, fare) e \*KAR-TR (colui che fa, creatore), nel greco KRAINO (creo, produco, compio), KRANTOR e KREION (dominatore, e propriamente colui che fa, che crea) e KRONOS (il creatore, il tempo, padre di Giove) (Cinque, 2010, p. 96).

Nell'antichità la connotazione della parola creatività si riferiva a termini correlati all'atto generativo, perché solamente Dio era depositario dell'atto del creare (Glăveanu & Kaufman, 2023), infatti il concetto di creazione risale in prima battuta al linguaggio biblico della Rivelazione (Cinque, 2010). Saranno gli studi scientifici del Novecento a fare chiarezza a riguardo, benché i primi studi risalgano alla metà XIX secolo (ivi). Va da sé, che non è che prima la creatività non esistesse (Cardinaletti, 2025; Nelson, 2010) - così come la genesi di un fenomeno non inizia nel momento in cui viene nominato (Glăveanu & Kaufman, 2021) -, o che non siano state scritte *prima* pagine a riguardo, come sostengono Antonietti e Cornoldi (2007):

se ipotizziamo, in termini generali, che la creatività riguardi la possibilità che gli esseri umani producano, in senso fisico-materiale o culturale, qualcosa che prima non esisteva e che viene apprezzato da altre persone per il suo valore pratico, intellettuale o estetico, allora ci rendiamo conto che il problema di spiegare come gli esseri umani possano riuscire in questo intento era già stato affrontato da molti pensatori scolastici in Italia nel Medioevo<sup>7</sup> (p. 124).

6. «There is no universal definition of creativity. In fact, there are at least 365 definitions, one of each day of the year. (Don't ask how we know it). Suffice it to say that as we went through the process of gathering the data it stopped being fun along about September».

7. «If we assume, in general terms, that creativity concerns the possibility that human beings produce, either in a physical-material or in a cultural sense, something that did not

Il concetto di creatività inizia a essere studiato in maniera sistematica negli anni Venti del secolo scorso (Trombetta, 2014), benché esso abbia, alle sue spalle, una storia secolare, nonostante la terminologia differente: «i termini maggiormente utilizzati in precedenza sono stati: ‘immaginazione’, ‘fantasia’, ‘invenzione’, ‘innovazione’» (ivi, p. 32). Se la creatività è l’infante della nostra attuale era, come sostengono Glăveanu e Kaufman (2023) si è incarnata nelle più “anziane” consorelle: genio, invenzione, talento, immaginazione, scoperta (ivi).

Infatti non si può stabilire un confine preciso tra fantasia, invenzione e creatività. In realtà, si può dire che l’attività fantastica, inventiva e creativa siano spesso simultanee assieme all’immaginazione. Si potrebbe forse dire che non esiste dimensione temporale nell’uso di queste facoltà. La creatività quindi risulterebbe come l’uso finalizzato delle facoltà umano nel senso più completo possibile. (Munari, 2006, p. 145)

La fantasia l’invenzione la creatività pensano, l’immaginazione vede (ivi, p.15).

Umberto Eco (2004) nella conferenza che tenne a Firenze per la Nobel Foundation aprì il suo intervento riportando i risultati della ricerca fatta online cercando la parola creatività: «ho trovato 1.560.000 siti dedicati a questo concetto» (p. 1). Dopo più di 15 anni digitando nel motore di ricerca Google, la voce *creativity*<sup>8</sup>, i risultati sono 468.000.000. Feci lo stesso esperimento nel 2017<sup>9</sup>, vale a dire più di due anni prima e i risultati furono di 359.000.000. Va da sé che la crescente diffusione dei mezzi informatici, l’implementazione dei sistemi di indicizzazione del web sono una variabile fondamentale nel guardare a questo dato, ma ritengo che sia in ogni caso indicativo dell’interesse sempre più crescente nel fenomeno della creatività. Digitando la parola “*imagination*” nello stesso momento i risultati sono 360.000.000, mentre nel 2017 furono 277.000.000. Questi numeri danno l’idea di quanto la parola creatività sia entrata nell’uso comune e che sia molto più “ricercata” della sua per così dire antesignana: l’immaginazione. «Probabilmente questa differenza è perché la creatività si concentra maggiormente su risultati visibili e potenzialmente redditizi, mentre

exist before and that is appreciated by other people because of its practical, intellectual, or aesthetic value, then we realize that the problem of explaining how humans can succeed in this endeavor was already being addressed by many scholastic thinkers in Italy in the Middle Ages».

8. Ricerca effettuata il 9/6/2019.

9. Ricerca effettuata il 7/3/2017.

l'immaginazione è spesso associata alla sfera privata, *naïf*, del singolo»<sup>10</sup> (Zittoun & Gillespie, 2016, p. 225).

Nonostante il grande interesse per il fenomeno creatività, guardando i dati della ricerca sulla creatività di Eurisko (2004) sulla popolazione italiana tra i 15 e i 65 anni, salta agli occhi la percentuale del 72,5% degli intervistati che ritiene che la creatività sia una dote innata. Il restante 22,2% ritiene invece sia una tecnica che si possa imparare (*ibidem*). Non cambiano sostanzialmente i dati raccolti dalla ricerca realizzata da Ipsos nel 2008 (Giorgetti, 2014) sulla popolazione italiana tra i 16 e i 35 anni, nonostante, è importante dirlo, cambi il *range* di età degli intervistati.

Il confronto fra le due ricerche ha messo in evidenza, prima di tutto, che l'immaginario e le percezioni sviluppate attorno alla creatività sono sostanzialmente statiche: la maggior parte degli italiani continua a percepire la creatività più come dono innato che come talento da sviluppare; più come attività di autogrificazione che come impegno nella produzione di idee e scoperte utili e innovative (ivi, p. 170).

C'è evidentemente uno scollamento tra la ricerca scientifica, e la conseguente evoluzione che ha avuto negli ultimi decenni, e la percezione da parte della società civile: «Gran parte del mistero che a volte percepiamo riguardo al pensiero creativo e alle persone creative, è il risultato della nostra ignoranza intorno al fenomeno»<sup>11</sup> (Weisberg, 2006, p. xi).

Federici (2011) sostiene che «l'espressione 'creatività' oltrepassando i confini desueti di fantasia, *genialité*, *inventivité*, ingegno, *invention*, *estrosité*, talento, istinto delle combinazioni, ha istituito un ponte semantico tra differenti campi del sapere (...)» (p. 11). Antonietti e Molteni (2014) nella loro "Introduzione" al volume da loro curato, «*Educare al Pensiero Creativo*», utilizzano lo strumento online Ngram Viewer di Google per verificare la frequenza della parola creatività nel database di oltre 5 milioni di libri digitalizzati in italiano. Prendendo spunto da questa idea, risulta interessante mettere a confronto<sup>12</sup> la frequenza con cui compaiano i termini *creatività*, *immaginazione*, *fantasia*, *innovazione*, *invenzione*, in inglese e in italiano nel periodo dal 1800 al 2022 attraverso tale applicativo.

10. «Arguably this difference is because creativity focuses more on visible, and potentially profitable, outcomes, whereas imagination is often associated with being private, immature, and gratuitous».

11. «Much of the mystery that we sometimes feel about creative thinking and creative people is the result of our ignorance about the phenomena in question».

12. Dati raccolti il 29/09/2025.

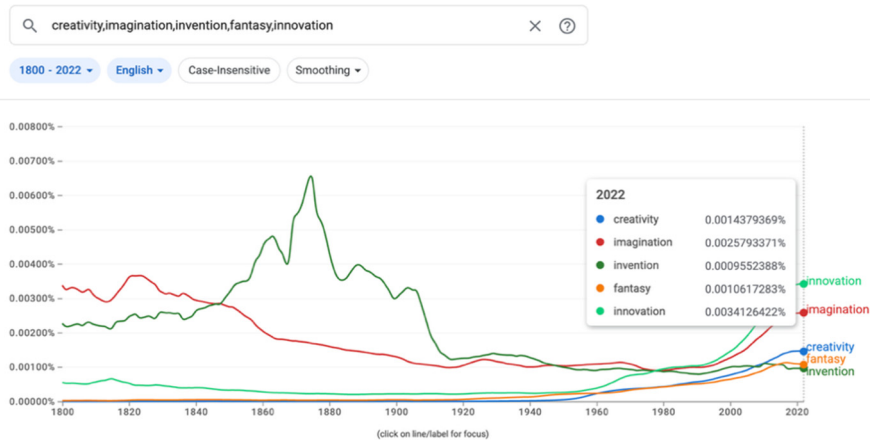


Fig. 1 - Schermata raccolta dall'autrice.

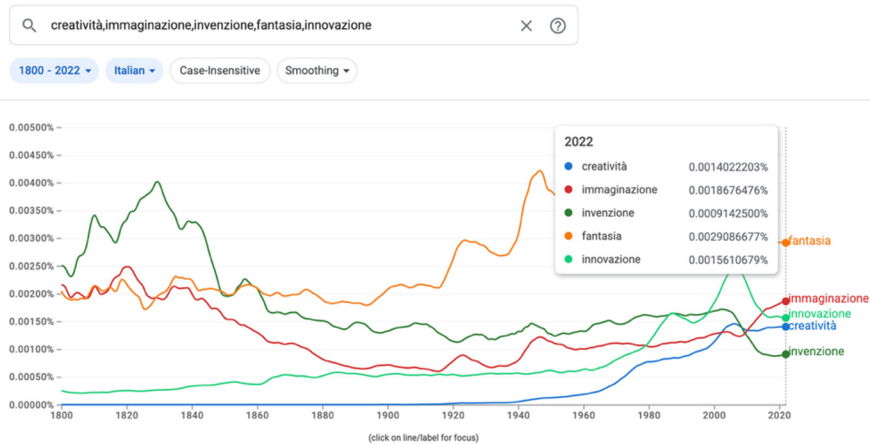


Fig. 2 - Schermata raccolta dall'autrice.

Anche Rhodes (1961), nel suo articolo «*An analysis of Creativity*», nel quale teorizzò il suo celebre *4P model*, mise in relazione creatività e immaginazione arrivando alla seguente conclusione:

circa cinque anni fa mi sono messo alla ricerca di una definizione della parola creatività. Mi interessavano anche l'immaginazione, l'originalità e l'ingegnosità. Con il tempo ho raccolto quaranta definizioni di creatività e sedici di immaginazione. La profusione è bastata a dare l'impressione che la creatività sia un ambito per pseudo-intellettuali<sup>13</sup> (ivi, p. 306).

Per guardare invece ai numeri della specificità della ricerca scientifica nell'ambito della creatività, dei 120.000 titoli dell'archivio di *Psychological Abstracts* solo 186 trattavano il tema della creatività tra gli anni 1920 e 1950, vale a dire meno di due ogni 1000; dal 1960 al 1991 la letteratura scientifica nello stesso lasso di tempo conta circa 9000 referenze a riguardo (Runco & Albert, 2010).

Il concetto di creatività ha aperto uno dei secoli più importanti per lo sviluppo del pensiero scientifico moderno e contemporaneo: il Novecento. Dalla crisi dell'*anthropos* con Darwin, alla scoperta della legge della relatività di Einstein, allo spostamento dal *logos* all'*ethos* con Freud, con la nascita dell'artificiale, della cibernetica, la società «liquida» (Baumann, 2011), ha avuto bisogno di dotarsi di strumenti nuovi per affrontare «la complessità del reale» (De Tony & Comello, 2007, p. 81). Ma seguendo le parole di Morin (2000) «il contributo più importante del sapere del XX secolo è stata la conoscenza dei limiti della conoscenza» (p. 55).

Dalla metà degli anni Cinquanta, la creatività è diventata un ambito, soprattutto negli ambienti accademici statunitensi, investigato, non solo all'interno delle neuroscienze e della biologia, ma anche - e soprattutto - all'interno delle scienze sociali e della persona. Seppur la letteratura si sia occupata sostanzialmente di definire e valutare la creatività (Antonietti & Molteni, 2014), l'attenzione dei ricercatori si è spostata negli ultimi decenni «anche sul modo in cui le persone concepiscono e usano la loro creatività, ovvero le teorie implicite, e sulle variabili che posso influenzare tali conoscenze» (ivi, p. 21).

13. «About five years ago I set out to find a definition of the word creativity. I was interested also in imagination, originality, and ingenuity. In time I had collected forty definitions of creativity and sixteen of imagination. The profusion was enough to give one the impression that creativity is a province for pseudo-intellectuals».

Il concetto di creatività, dacché espresso, è andato a braccetto con le grandi trasformazioni scientifiche e oggi è una parola diventata d'uso comune, che ha una sua autonomia, perché grazie alla ricerca scientifica si è smarcata dai suoi sinonimi e/o dai suoi sostituti linguistici.

Come sostiene Cropley (2019) «Il termine è spesso abusato e applicato erroneamente con la conseguenza che ci sono molti miti e incomprensioni che circondano la creatività»<sup>14</sup> (p. vi). I fraintendimenti di cui parla Cropley si riferiscono alle seguenti domande: «La creatività si riconosce solamente nelle attività artistiche? La creatività non può essere insegnata: o sei nato con essa o sei sfortunato! La creatività non può essere definita. La creatività è un dono misterioso degli dei»<sup>15</sup> (p. 4). La ricerca scientifica ha impiegato circa 70 anni per darsi delle risposte a queste domande, spesso divergenti, a volte contraddittorie, a volte ancora inesprese.

Florida (2002) nell'incipit del suo *best-seller*, *The rise of the creative class*, invita il lettore a immaginare di prendere un uomo degli anni Cinquanta e catapultarlo nella nostra società contemporanea e viceversa, per domandarsi poi tra i due chi sperimenterebbe in maniera maggiore il cambiamento. «Cosa è accaduto tra gli anni Cinquanta e oggi che non accadde nel periodo precedente?»<sup>16</sup> (p. 4). L'autore invita il lettore a prendere atto che il motore delle trasformazioni «è l'ascesa della creatività umana come fattore chiave nella nostra economia e società»<sup>17</sup> (p. 4).

Dal dizionario latino il verbo creare è migrato via via in molti dizionari delle nostre lingue europee attuali, mantenendo la stessa radice. In italiano Treccani spiega:

«Creare = far nascere dal nulla»

«Creazione = il fatto di creare».

Treccani spiega che la creatività deve avere una marcia in più rispetto alla creazione, è quella “capacità” di creare, quella che Runco (2007) definisce «una capacità distinta e indipendente»<sup>18</sup> (p. X). Ed è principalmente su questa

14. «The term is frequently overused and misapplied with the consequence that there are many myths and misunderstandings surrounding creativity».

15. «Creativity is only found in artistic pursuits? Creativity can't be taught—you are either born with it, or you are out of luck! Creativity can't be defined. Creativity is a mysterious gift from the Gods!».

16. «What happened between the 1950s and today that did not happen in the earlier period?».

17. «Is the rise of human creativity as the key factor in our economy and society».

18. «A distinct and independent capacity».

differenza che si è mosso il discorso della ricerca scientifica intorno alla creatività.

La parola creatività fu inventata verso la fine del XIX secolo: «È apparso in un testo del 1875 *Storia della letteratura inglese drammatica*, di Adolphus William Ward, usato in modo tale da suggerire che esista qualcosa di simile in tutte le discipline»<sup>19</sup> (Sawyer, 2012, p.19), anche se venne già usata in inglese nel 1589 dallo scrittore inglese George Puttenham<sup>20</sup>, mettendo in relazione la creazione poetica e quella divina (ivi). Solo verso la metà del Novecento il sostantivo compare nella lingua italiana (Testa, 2010) mentre «entra nell'*Oxford English Dictionary* dopo il 1970: ciò significa che fino a pochi decenni fa l'idea stessa di creatività, intesa come fenomeno tipico, universale, importante era estranea ai dibattiti ed altre riflessioni» (ivi, p. 66). Brodbeck (1999) nota invece che nel dizionario tedesco *Duden-Fremdwörterbuch* (di lingua straniera) se nel 1966 l'aggettivo *creative* veniva tradotto come *schöpferisch*, vent'anni dopo venne soppiantato da *kreativ*.

Oggi ben 18 tra le lingue europee condividono la stessa radice<sup>21</sup> ed è una parola utilizzata in diversi ambiti extra scientifici. È un concetto «che si lascia definire in svariate maniere» (Rogers, 2020/1957, p. 61), che sfugge a una definizione univoca (Dresler, 2008): «ambiguo»<sup>22</sup> (Braun, 1999, p. 19), «paradossale»<sup>23</sup> (Beghetto, 2017, p. XI), utilizzata in maniera «altisonante» (Demetrio, 2010, p. 14), «scivoloso» (Cardinaletti, 2022); (Sawyer, 2012; Runco, 2007), «mobile» (Bartezzaghi, 2021, p. 37), «confuso e a volte frainteso»<sup>24</sup> (Kampylis & Valtanen, 2010, p. 191) «sfocato»<sup>25</sup> (ivi, p. 194) - spesso giudicato «misterioso»<sup>26</sup> (Hennessey & Amabile, 2010, p. 570; Al-Ababneh, 2020, p. 245; May, 2020, p. 35) «imbarazzante, ascientifico» (*ibidem*), «complesso» (Madrid et al, 2023, p. 87; Ferrarotti, 2011, p. 17) «arduo» (*ibidem*) da delineare «data la sua natura poliedrica» (*ibidem*) in quanto fenomeno «sfaccettato»<sup>27</sup> (Rhodes, 1961, p. 306; Green et al, 2024,

19. «It appeared in an 1875 text *History of Dramatic English literature*, by Adolphus William Ward, used in such a way to suggest there is something similar across all disciplines».

20. Scrittore inglese del XVI secolo.

21. Ricerca fatta con lo strumento online Google Translator maggio 2019.

22. «Vieldeutigen Begriff».

23. «Paradoxical».

24. «Confusing, even misunderstood ».

25. «Fuzzy».

26. «Mysterious».

27. «Multifaceted».



p. 550; Kaufman & Glăveanu, 2021, p. 25; Kamylyis & Valtanen, 2010, p. 194).

Lo psicologo Keith Simonton (2017) in quarant'anni di ricerche scientifiche sulla creatività afferma che, benché la ricerca scientifica sia cresciuta in maniera esponenziale, ancora non esiste un consenso riguardo alla definizione del concetto di creatività: «I ricercatori non sono neppure d'accordo riguardo a ciò che studiano!»<sup>28</sup> (p. 5). Dello stesso avviso è il tedesco Dresler (2008): «Nonostante o a causa della diversità dei concetti di creatività, al giorno d'oggi non è disponibile una definizione precisa del concetto di creatività»<sup>29</sup> (Dresler, p. 17).

La necessità di trovare un'esplicazione chiara è rimarcata da numerosi ricercatori (Kamylyis & Valtanen, 2010; Corazza, 2016; Runco, 2017; Green et al., 2024) e in realtà, una nutrita frangia della comunità scientifica dei «creative researchers» (Kaufmann & Glăveanu, 2021, p. 17), ha trovato un consenso nell'individuare la compresenza di *nuovo* (originale) e *appropriato* (ivi) riferendosi a quello che viene definito il «classico duplice costrutto della creatività»<sup>30</sup> (Piccardo, 2017, p. 2), e ha aperto una linea di indagine scientifica molto ampia proprio nella speculazione teoretica del costrutto stesso, perché la difficoltà del ricercatore risiede per l'appunto nel definirne i «contorni» (Lubart et al, 2005). Kaufman (2023) sostiene che definire la creatività come la produzione di qualcosa di *nuovo* e *utile*, come la produzione di qualcosa di originale e adeguato al compito da svolgere, «non cambia magicamente nulla»<sup>31</sup> (p. 14), ma aiuta in minima parte a districare la creatività da quello che chiama «caos selvaggio»<sup>32</sup> (*ibidem*).

## 2. La *Standard Definition* come *starting point*

La *standard definition* di creatività proposta da Runco e Jaeger (2012), da alcuni definita «convenzionale»<sup>33</sup> (Sternberg, 2022, p. 1) proprio perché «riassume» gli sviluppi teoretici di numerosi studiosi del Novecento (Green

28. «Researchers cannot agree on what they are studying!».

29. «Trotz oder wegen der Mannigfaltigkeit an Kreativitätskonzepten ist bis heute keine präzise Definition des Kreativitätsbegriff verfügbar».

30. «Classic twofold construct of creativity».

31. «Does not magically change anything».

32. «Wild chaos».

33. «Conventional».

et al., 2024) – che sottolinea solamente i criteri necessari (Runco & Jaeger, 2012) – recita: «La creatività richiede sia originalità sia efficacia»<sup>34</sup> (ivi, p. 92).

(...), all'interno della ristretta cerchia dei ricercatori che si occupano di creatività, sappiamo perfettamente come definire la creatività. Esiste infatti un livello di accordo quasi sorprendente, che risale a oltre settant'anni fa. Non sto dicendo che abbiamo stabilito una definizione precisa o utile, ma ne abbiamo una consolidata<sup>35</sup> (Kaufmann, 2023, p.7).

Tale definizione è divenuta punto di partenza per numerosi contributi con l'ambizione di riformulare il costrutto, ampliarlo alla luce del consolidamento della letteratura di riferimento, alla presa di coscienza del ruolo della creatività nel tempo presente (Simeone, 2020), afflitto da «drammatiche trasformazioni della società indotte dalla tecnologia»<sup>36</sup> (Corazza, 2016, p. 259) e grazie all'evoluzione della ricerca scientifica in ambito neuroscientifico (Green et al, 2024).

Lo studio della creatività (l'atto) nel contesto della creazione (il risultato) ha portato a una definizione piuttosto restrittiva della creatività che non riusciva a cogliere appieno l'interazione dinamica tra varie forze (persona, ambiente e società, prodotto e persuasione, e varie interazioni all'interno di ciascuna di queste). Allo stato attuale, la creatività è un atto continuo, indipendentemente dal momento in cui porta alla creazione<sup>37</sup> (Waila, 2019, p. 244).

Per superare il concetto statico di creatività, Corazza (2016) teorizza la *dynamic definition* che recita: «La creatività richiede potenziale originalità ed efficacia»<sup>38</sup> (p. 262). Aggiungendo l'aggettivo “potenziale” l'autore

34. «Creativity requires both originality and effectiveness».

35. «Nonetheless, within the small club of creativity researchers, we absolutely know how to define creativity. In fact, there is an almost stunning level of agreement, which goes back more than seven decades. I'm not saying that we have settled on a precise or helpful definition, but we have an established one. We are even slowly getting better at including an explicit definition of creativity in our studies».

36. «The dramatic technology-induced transformations of society».

37. «Studying creativity (the act) in the context of creation (the result) led to a fairly restrictive definition of creativity that did not quite capture the dynamic interplay of various forces (person, environment and society, product and persuasion, and various interactions within each of these). As it stands, creativity is an ongoing act, regardless of when it leads to creation».

38. «Creativity requires potential originality and effectiveness».

include sì il risultato creativo (*achievement*) ma introduce il concetto di inconcludenza/incompletezza creativa (*inconclusiveness*), riconoscendo così la dimensione dinamica e processuale della creatività. L'avanzamento teorico di Corazza, che definisce puntualmente tutti gli elementi<sup>39</sup> che sostanziano la tenuta epistemologica della sua proposta, mette al centro il processo dinamico della creatività, in cui il potenziale, la soggettività del giudizio e la resilienza di fronte all'insuccesso sono fattori fondativi.

Il concetto di potenziale è cruciale anche a fini educativi, perché chiarisce alle generazioni giovani e adulte la natura esplorativa del processo, quella soggettiva del giudizio e la natura dinamica della base di conoscenze utilizzata per la stessa valutazione<sup>40</sup> (Corazza, 2016, p. 262).

Nel 2019 il Professor Corazza pubblica il paradigma «DUCP» (*Dynamic Universal Creativity Process*) (p. 297) che considera «l'insieme attivo di tutti gli episodi di creatività nel corso dell'evoluzione cosmica, per formare un albero evolutivo di creatività»<sup>41</sup> (ivi, p. 315), prendendo in esame il processo dinamico della creatività, costituito da: «esplorazione, concatenazione, stima ed esaptazione»<sup>42</sup> (ivi, p. 297).

Parimenti, la dimensione dinamica della creatività viene messa in luce dall'articolata proposta teoretica «Creativi-Tree» di Green et al (2024, p. 551), che usando la metafora dell'albero, propongono una tassonomia di creatività che sottolinea il “come” piuttosto che il “cosa”, mettendo in secondo piano appunto il concetto di utilità (*usefulness*). Definiscono, dunque, la creatività come «processo basato sul significato»<sup>43</sup> (p. 555):

39. L'autore esplicita e definisce: «(D3) focus area», «(D4) creativity goal», «(D5) creative agent» (p. 262); «(D6) creative potential of an agent», «(D7) creative potential of an environment»; «(D8) creative process», «(D9) product of a creative process», «(D10) creativity potential of a process» (p. 263); «(D11) representation of a creative product», «(D12) estimator», «(D13a) (D13b) Creative achievement», «(D14a) (D14b) Creative inconclusiveness» (p. 263).

40. «The concept of potential is also instrumental for educational purposes, because it clarifies to the younger and older generations the explorative nature of the process, the subjective nature of assessment, as well as the dynamic nature of the knowledge basis used for the assessment».

41. «The active ensemble of all creativity episodes in the course of cosmic evolution, to form an evolutionary tree of creativity».

42. «Exploration, concatenation, estimation, and exaptation».

43. «Meaning-based process».

«come attenzione interna vincolata da un obiettivo generativo»<sup>44</sup> (ivi, p. 554), «che spesso coinvolge altre operazioni cognitive, percettive, emotive o motorie»<sup>45</sup> (ivi, p. 550). Secondo gli autori la creatività come attributo («creative-ness», p. 549), riguarda la qualità di una persona, di un prodotto o di un ambiente, e viene valutata secondo criteri come originalità e utilità, mentre come processo si riferisce a quelle operazioni mentali e cognitive che portano alla generazione di idee o soluzioni nuove. La loro definizione di processo si basa su dati neuroscientifici che indicano il coinvolgimento delle reti cerebrali associate all'attenzione interna<sup>46</sup> e al controllo esecutivo<sup>47</sup>, evidenziando la cooperazione tra queste reti durante la generazione del pensiero creativo. Dunque, il concetto di *efficacia* così come introdotto dalla *standard definition*, diviene quasi irrilevante, perché l'accento viene posto sul processo innescato dall'obiettivo generativo, piuttosto che sulla traduzione concreta di risultato. Il cambio di paradigma diventa così cogente soprattutto nell'ambito della ricerca educativa:

(...), in qualsiasi contesto di apprendimento (educativo, professionale o altro) la specificazione del processo è fondamentale per una pratica efficace. È possibile mettere in pratica un processo, ma non un prodotto. Lo sviluppo di interventi più diretti a sostegno della performance creativa si basa anche sulla comprensione dei processi e dei sottoprocessi della creatività<sup>48</sup> (Green et al., p. 548)

### 3. La ridefinizione del costrutto

Kampylis e Valtanen (2010) nel loro citatissimo, benché datato, contributo che analizza e compara 42 definizioni esplicite di creatività umana e 120 *collocation* a essa riferite, suddividono i dati raccolti secondo quattro direttrici: la creatività come abilità fondamentale per lo sviluppo degli individui, la creatività presuppone un'attività intenzionale, il processo creativo si attua in un contesto specifico e comprende la generazione di un

44. «As internal attention constrained by a generative goal».

45. «Often involving other cognitive, perceptual, emotional, or motoric operations».

46. «Frontoparietal control network».

47. «Default (mode) network» (p. 553).

48. «(...) in any learning context (educational, professional, or otherwise) a specification of process is crucial for effective practice. You can practice a process, but you cannot practice a product. The development of more direct interventions to support creative performance also relies on understanding the processes and subprocesses of creativity».

prodotto, che deve essere nuovo ed efficace, almeno per chi lo crea. Interessante risulta anche come gli autori mappino le definizioni in relazione al «*dark side*» (p. 193) della creatività suddividendole in malevole e benevole, introducendo così anche l'aspetto cruciale di come venga giudicata dagli altri. Già lo psicologo Rogers negli anni Cinquanta ci ricordava: «Galileo e Copernico fecero scoperte creative che al loro tempo furono giudicate blasfeme e moralmente deprecabili e che oggi sono ritenute fondamentali e costruttive» (2020/1954, p. 63). Kampylis e Valtanen nel loro «*Creative Consequenses Analytical Framework*» (pp. 206-207) mettono in relazione l'intenzione del creatore, della creatrice, gli effetti del processo creativo e le conseguenze di tale genesi e le seguenti risultanze; in tal modo dimostrano che la creatività non è intrinsecamente “buona” o “cattiva”, ma va valutata considerando le intenzioni, gli effetti personali e le conseguenze sociali.

La tassonomia elaborata dagli autori recita: (1.) Intenzione positiva, ma effetto negativo sul creatore, beneficio per la società (ad es.: Galileo con la teoria dell'eliocentrismo), (2.) intenzione positiva, vantaggi per creatore e società, vale a dire volte al bene comune (ad es.: la scoperta della penicillina di Alexander Fleming), (3.) intenzione positiva, vantaggi solo per il creatore, svantaggi per altri (Scoperta del Nuovo Mondo con conseguenze positive per gli europei e distruttive per i Nativi Americani) e (4.) («creatività malevole»<sup>49</sup>, p. 208) intenzione negativa, vantaggi per il creatore, danni per altri (ad es.: Cavallo di Troia di Ulisse).

Alla luce della suddivisione temporale derivante dall'analisi da loro fatta Kampylis e Valtanen (2010) individuano tre fasi nello sviluppo del concetto di creatività: l'«epoca metafisica»<sup>50</sup> (p. 209) - dall'antichità al Rinascimento, in cui si riteneva che pochi geni fossero capaci di creare solamente grazie a un'ispirazione divina oppure dal nulla (*ex nihilo*) -, l'«epoca aristocratica»<sup>51</sup> (*ibidem*) - dal Rinascimento alla metà del Novecento, in cui pochi geni carismatici sono stati considerati capaci di creare a partire da qualcosa -, e infine quella «democratica»<sup>52</sup> (*ibidem*), dalla metà del XX secolo fino a oggi, in cui ciascun essere umano è considerato in grado di creare qualcosa.

Mettendo l'accento sulla necessità di ridefinire questa competenza fondamentale per lo sviluppo dell'essere umano, propongono - attraverso

49. «Malevolent creativity».

50. «Metaphysical».

51. «Aristocratic era».

52. «Democratic».

una cornice analitica olistica - una “nuova era”, quella della «*creatività consapevole*, in cui tutti gli esseri umani dotati di conoscenza siano considerati capaci e saggi abbastanza da creare qualcosa di etico e costruttivo per tutti»<sup>53</sup> (p. 209).

Uno dei più citati accademici degli studi scientifici sulla creatività, Keith Sawyer, nel suo *Explaining Creativity*, parla della creatività come *science of innovation*, come elemento fondamentale per affrontare la complessità della società moderna. In 531 pagine Sawyer (2012) definisce la creatività «Ciò che ci rende umani»<sup>54</sup> (p. 3). Oltreoceano il Professore italiano di psicologia della creatività e dell'innovazione Ugo Morelli (2013) era già arrivato alla sua stessa conclusione: «La creatività è ciò che consente agli esseri umani di stare al mondo» (p. 37).

A fronte della complessità del fenomeno dello sviluppo, della crisi dei modelli e dei paradigmi, dell'eccesso della finanza che c'è ancora nell'Occidente, tentare di studiare il processo creativo si configura come impresa scientifica che richiede un superamento degli schemi tradizionali e una integrazione tra le discipline nel tentativo di dare un senso ai processi e ai fenomeni osservabili nei loro limiti e con le loro criticità (Federici, 2001, p. 9).

#### 4. La problematicità nel “definire”

A corollario di questo breve *excursus* sull'evoluzione del sostantivo e poi del costrutto di *creatività*, in “Appendice” al presente volume ho raccolto una serie di definizioni dal valore scientifico di *e/o delle* creatività, per offrire al lettore, alla lettrice una panoramica, seppur senza l'ambizione di esaustività, dell'ampiezza del campo di indagine.

“Definire” significa spiegare a livello *metalinguistico* un termine attraverso il vicendevole uso delle parole del vocabolario (Bartezzaghi, 2021) e allo stesso modo vuol dire tracciare i contorni di un concetto, attuando ovviamente anche un'operazione di esclusione e di sostanziale riduzione. Utile, dunque, come avvertenza il monito proposto da Paparella (2010)

53. «*Conscientious creativity* in which all knowledgeable humans are considered able and wise enough to create something ethical and constructive for all».

54. «Is part of what makes us human».

Sicuramente nel definire, stendiamo un confine, tracciamo un reticolo, disegniamo un limite entro il quale comprendere e per il quale è possibile escludere; all'interno di quello spazio semantico condensiamo un'idea, conferiamo certezza espressiva ad una parola, racchiudiamo, nel piccolo nucleo di un significato, l'essenza e la forma delle cose; ma perdiamo il cuore stesso dell'interrogativo socratico, quel suo permanente *stato esigenziale* che spinge ad investigare senza sosta, che non concede pausa alle domande, che torna insistente a chiedere e chiedersi la natura e la ragione delle dell'esistente (p. 47).

Come relazionato, molte sono le definizioni di creatività, molte sono le locuzioni e le suggestioni linguistiche intorno a questo concetto. Numerosi sono i *database* online di citazioni e frasi celebri a riguardo, seppur la maggior parte non abbia evidenza scientifica, testimoniano il grande interesse riguardo a questa tematica. «Se si passa poi ai vari florilegi di definizioni, si scopre che anche illustri personaggi possono dire delle idiozie prive di senso» sostiene Eco (2004, p. 2) nel passare in rassegna alcune delle definizioni nel *mare magnum* del *Web*.

Nel mio procedere intorno al tema mi sono resa conto della ricchezza del lavoro di numerosi studiosi accademici, che intrecciano discipline diverse per cercare di trovare una sintesi che conduca in molti casi a definire la creatività, così come il pensiero creativo (Corazza & Agnoli, 2016) come *scienza*.

A livello compilativo, una raccolta “ragionata”, che mappasse le definizioni sulla base degli affondi teoretici di riferimento, avrebbe avuto una tenuta epistemologica maggiore, ma al contempo avrebbe escluso tutti quegli autori (in Appendice proposti) non afferenti ai *creative researcher*, che hanno tracciato i contorni semantici della creatività, abdicando così a un approccio transdisciplinare.

La vera questione che deve essere messa in luce in qualsiasi studio sulla creatività non è la storia del perfezionamento progressivo del concetto, né il passaggio culturale dalla cecità al riconoscimento, ma le condizioni che ne rendono possibile l'esistenza<sup>55</sup> (Nelson, 2010, p. 69).

Ne esce, dunque, un lavoro che può sembrare puramente didascalico, ma se nel mio percorso avessi trovato una raccolta di questo tipo, sarebbe stato

55. «The real issue that needs to be brought to light in any study of creativity is not the history of the growing perfection of the concept, or a cultural shift from blindness to recognition, but its conditions of possibility».

più semplice trovare quella bussola, che mi indicasse il sentiero da seguire per uscire dal ginepraio nel quale mi sono imbattuta: «La vera sfida rimane quindi quella di disporre di un quadro olistico per studiare la creatività, la creazione e l'evoluzione dei creatori con tutte queste dinamiche integrate in gioco» (Waila, p. 2019, 244).

La ricerca accademica sulla creatività è «intrinsecamente complessa»<sup>56</sup>, come sostengono i maggiori *scholars* firmatari del «*Socio-cultural Manifesto*» (Glăveanu et al., 2019, p. 3) così come enunciato ancor prima dalla loro collega Madelle Becker (1995): «Trovare, valutare e sintetizzare le migliaia di articoli pubblicati sulla creatività è difficile per gli studiosi e forse impossibile per i praticanti»<sup>57</sup> (p. 219).

Mappare le definizioni mi ha aiutato a fare luce sugli autori non solo più “citati” ma anche più interessanti e “utili” allo sguardo educativo, prenderne le mosse o le distanze, metterle a confronto storicamente con l'evoluzione del pensiero filosofico del Novecento. Ho selezionato quelle che, in base agli studi riportati nel volume, portano in loro un senso compiuto indipendentemente dal contesto in cui sono inserite, e rappresentano lo spirito del tempo in cui sono state enunciate: si tratta di estratti sia da manuali (*handbook*), sia da monografie e volumi collettanei, sia da articoli scientifici. Tra gli scienziati che investigano la creatività come oggetto di studio, compaiono anche studiosi delle scienze umane, i quali hanno trattato questa competenza a livello trasversale per innestarla nel discorso educativo; parimenti fanno capolino anche pensatori di discipline altre, innanzitutto perché la creatività esisteva ancor prima che divenisse una “materia di studio”, ma anche perché, come suggerisce Gallerani (2011):

le parole dei maestri hanno, infatti, una capacità generativa ed evocativa che ci accompagna facendoci sentire meno soli lungo l'arco della vita; hanno la forza di smuovere ed arricchire i nostri, talora, pigri pensieri esortandoci a metterli in-azione fino a farci intravedere il senso profondo e recondito delle cose (pp. 220-221).

56. «Intrinsically complex».

57. «Finding, assessing, and synthesizing the thousands of published items about creativity is difficult for scholars and perhaps impossible for practioners».



## 2. L'epistemologia della creatività

### 1. La nascita dei *creative studies*

La nascita degli studi scientifici sulla creatività, di seguito anche “*creative studies*” (Runco, 2007, p. 3) e/o “*creativity studies*” (Nelson, 2010, p. 69), avviene con il riconoscimento che la ricerca costituisce uno strumento pratico ed efficace di conoscenza del mondo (Runco & Albert, 2010). Se già nel XIX secolo i contributi degli accademici pongono le basi per una riflessione intorno al tema della creatività, è solamente nel Novecento che la ricerca si sviluppa in maniera sistematica.

[La Creatività] una volta nominata, può essere misurata e dissezionata da psicologi e chirurghi del cervello, e le istituzioni politiche e educative possono creare politiche per il suo sviluppo. In questo senso, il periodo importante per la formazione del discorso potrebbe anche essere il Ventesimo secolo, il periodo in cui il discorso viene appunto codificato<sup>1</sup> (Nelson, 2010, p. 68).

Il processo che ha permesso che la creatività divenisse una disciplina normativa, o una scienza vera e propria, condivisa dalla maggior parte degli studiosi, è ancora in divenire, nonostante numerosi percorsi di studi accademici e/o centri di ricerca dedicati (Corazza & Agnoli, 2016; De Bono, 2003).

Oggi, in Europa e negli Stati Uniti, ci sono dei percorsi di studio incentrati sull'insegnamento della creatività come “materia” (come il SUNY, Buffalo

1. «[Creativity] once named, it can be measured and dissected by psychologists and brain surgeons, and political and educational institutions can create policies for its cultivation. In this sense, the important period for the formation of the discourse might even be the twentieth century—the period in which the discourse becomes codified».

State), con dei programmi di dottorato in *creativity* (come la De Bono University of Malta [al 2017]) e numerosi centri di ricerca universitaria. In Italia degno di nota è il *Marconi Institute for Creativity*, guidato dal Prof. Corazza e collegato all'Università degli Studi di Bologna. La sua *mission* recita:

stabilire il pensiero creativo come scienza; consolidare metodologie e processi per la produzione di risultati creativi; creare programmi educativi di alto livello su creatività e innovazione; offrire il pensiero creativo come servizio a tutte le entità che necessitano di innovare, risolvere problemi, generare nuove idee<sup>2 e 3</sup>.

Testimoniano il grande sviluppo della ricerca scientifica le numerose riviste scientifiche sul tema. Al 2011 i dati raccolti da Sawyer (2012) sui *journal* scientifici della *creativity research*, contano 13 pubblicazioni in diversi ambiti (psicologia, scienze dell'educazione in ambito artistico, studi su individui talentuosi e dotati, innovazione e design) - nel 2010, Kaufman e Sternberg ne contano 10 - ai quali si aggiungono 39 *journal special issues*, 8 associazioni professionali e 7 conferenze internazionali.

Questi dati mostrano quanto sia interessante che una facoltà umana, nel momento in cui le viene dato un nome, si smarchi dai suoi sinonimi e nel giro di neanche settanta anni diventi un ambito di ricerca così ricco di contributi scientifici.

Lo studio del pensiero creativo ha subito quello che si potrebbe definire un mini-boom negli ultimi anni, con un flusso crescente di importanti lavori, sia empirici che teorici, in fase di produzione. Abbiamo accumulato un *database* di informazioni in continua espansione che può servire come base per pensare al processo alla base della creatività e alle caratteristiche dei creativi<sup>4</sup> (Weisberg, 2006, p. X).

Un ambito tanto diffuso, anche al di fuori dallo stretto *milieu* scientifico, da indurre il sociologo Andreas Reckwitz, a inserire come monito nelle sue

2. «Establish Creative Thinking as a science; consolidate methodologies and processes for the production of creative results; create high level educational programs on Creativity and Innovation; offer Creative Thinking as a service to all entities in need to innovate, solve problems, generate new ideas».

3. Disponibile in <http://mic.fgm.it/index.php/mission/> [2019].

4. «The study of creative thinking has undergone what one might call a mini-boom in recent years, with an increasing stream of important work, both empirical and theoretical, being produced. We have accumulated an ever-expanding database of information that can serve as the foundation for thinking about the process underlying creativity and the characteristics of creative people».

prime pagine del saggio «*L'invenzione della creatività*»<sup>5</sup> (2017), la riflessione che la nostra società contemporanea vive la creatività come un imperativo (Reckwitz, 2017; Tinio & Barbot, 2017), esserne incapaci risulta una sconfitta tremenda. Ma ancor peggio risulta impossibile considerare di non voler essere creativi.

Ma non *volere* essere creativi, lasciare consapevolmente inespresso il potenziale creativo ed evitare di creare in modo creativo cose nuove, potrebbe sembrare una disposizione assurda, così come sarebbe parso assurdo non voler essere morale, normale o autonomo in altri contesti<sup>6</sup> (Reckwitz, 2017, p. 1).

Kampylis e Valtanen (2010) introducono la loro analisi di 42 definizioni e 120 collocations sulla creatività con queste parole: «Al giorno d'oggi, tutti sembrano ammirare la creatività, che si ritiene rappresenti la soluzione a tutti i problemi presenti e futuri»<sup>7</sup> (p. 191).

Uno dei *bestseller* sulla creatività, che ha raggiunto anche il grande pubblico, è il saggio già citato di Florida del 2002 che «ha concluso che la chiave della prosperità di qualsiasi paese è la sua capacità di attrarre persone creative»<sup>8</sup> (Kim et al., 2010, p. 405).

In un recente articolo scientifico, Montuori (2019), che si occupa (al 2018) di creatività all'interno dell'«*Istituto di Studi Integrali*»<sup>9</sup> di San Francisco, sostiene che «è certamente vero che la psicologia non è più l'unica disciplina in cui viene condotta un'estesa ricerca sulla creatività»<sup>10</sup> (p. 411); infatti, negli ultimi decenni anche, tra le altre discipline, la sociologia e l'economia, si sono occupate del fenomeno della creatività, complice l'ascesa di un altro termine a lei affine: l'«innovazione».

Ma, dopo che il concetto di creatività nei secoli si è smarcato dalla stretta relazione dell'uomo con il «soprannaturale» (pagano e/o religioso), il

5. «*The invention of creativity*».

6. «But not to *want* to be creative, consciously to leave creative potential unused and to avoid creatively bringing about new things, that would seem an absurd disposition, just as it would have seemed absurd not to want to be moral or normal or autonomous in other times».

7. «Nowadays, everyone seems to admire creativity, which is believed to hold the solution to all problems present and future».

8. «Concluded that the key to any country's prosperity is its ability to attract creative people».

9. «*Institute of Integral Studies*».

10. «It is certainly the case that psychology is no longer the only discipline where extensive creativity research is conducted».

dibattimento del secolo scorso è stato appannaggio sostanzialmente della psicologia. Lo dimostra l'appendice che lo psicologo contemporaneo Sawyer stila al suo «*Spiegare la creatività*»<sup>11</sup> prendendo in esame gli accademici più importanti da inizio del XX secolo fino al 2012. Su un florilegio di 95 studiosi, più del 70% degli autori presi in considerazione sono psicologi, circa il 10% invece si occupano di *education*, e i pochi altri provengono da percorsi accademici vari.

Considerando i dati della rivista «*Psychological Abstracts*» (Runco & Albert, 2010) - secondo i quali dal 1960 sino al 1991 sono state aggiunte 9000 referenze alla letteratura sul tema creatività - «praticamente tutti i maggiori psicologi del Ventesimo secolo (ad esempio, Freud, Piaget, Rogers, Skinner) hanno preso sul serio la creatività ed esplorato cosa significhi essere creativi, e alla situazione attuale l'ambito può essere descritto solo come esplosivo».<sup>12</sup> (ivi, p. 5). Questo dimostra anche un'impennata dell'interesse degli accademici, visto che nel 1950 il Dr. Guilford aveva già preso in esame i dati della stessa rivista, dal 1927 al 1950: su 121.000 titoli «solamente 186 sono stati indicizzati come decisamente attinenti al tema della creatività»<sup>13</sup> (p. 445).

Non è un caso, infatti, che nel Novecento sarà la psicologia a occuparsi maggiormente di definire la creatività, di svilupparne test e modelli, perché è opinione condivisa da quasi tutti gli studiosi, che ho incontrato nelle pagine della letteratura di riferimento, nello stabilire la data della nascita della ricerca scientifica con il 1950, quando il Dr. Guilford, pronuncia il suo discorso «*Creativity*» all'APA, *American Psychological Association*.

Per completezza di informazioni, una discrepanza riguarda la data, che Amabile (1983) e Runco (2007) indicano un anno prima, nel 1949. Vista l'importanza di questo evento è necessario fare affidamento a uno degli articoli più citati nell'ambito degli studi scientifici a riguardo: «*Creativity*», apparso sulla rivista *American Psychologist*, volume 5, che riporta «il discorso del presidente dell'Associazione Americana degli Psicologi presso il

11. «*Explaining Creativity*».

12. «Virtually every major twentieth-century psychologist (e.g., Freud, Piaget, Rogers, Skinner) has taken creativity seriously and explored what it means to be creative, and at present the field can be described only as explosive».

13. «Only 186 were indexed as definitely bearing on the subject of creativity».

Pennsylvania State College, 5 settembre 1950»<sup>14</sup> (nota a piè di pagina dell'editore in Guilford, 1950, p. 444).

Di conseguenza, gli accademici che si sono occupati e che si occupano di creatività sono degli esperti degli studi scientifici sulla creatività, i *creative researchers* (Sawyer, 2012) che però hanno una formazione che appartiene, di norma, alle scienze umane o a scienze "altre". Risulta quindi interessante fare questo preambolo per delineare quale sia il *background* scientifico e culturale degli esponenti ritenuti più determinanti in questo ambito scientifico e per posizionare il presente studio all'interno di questo panorama.

Non essendoci appunto ancora una "scienza" di riferimento, è stato un processo arduo; apprendere il rigoroso procedere della filosofia della scienza mi ha permesso di risolvere il problema della *reliability* delle fonti. La giustificazione scientifica, invece, a potermi occupare di creatività l'ho trovata applicando il concetto di creatività a un dominio di cui mi occupo a livello accademico, la pedagogia generale e sociale, e in quello che oggi si chiama *approccio transdisciplinare*: «La transdisciplinarietà vede la creatività come un processo sistemico, distribuito, collegato in rete ed esplora attivamente il contesto e le connessioni»<sup>15</sup> (Montuori, 2019, p. 408).

La creatività è un concetto poliedrico (Ferrarotti, 2011) *multiforme*<sup>16</sup> (Murdock & Puccio, 1993) e comprenderlo significa, per dirlo con le parole di Glăveanu (2010), «comprendere i vari sistemi che contribuiscono al suo sviluppo e manifestazione: dal biologico al culturale, dall'espressione individuale alla dinamica sociale»<sup>17</sup> (p. 48). Le teorie degli ultimi lustri invocano a gran voce un approccio «transdisciplinare» (solo per citarne alcuni: Sawyer, 2012; Beghetto & Sriraman, 2017; Csikszentmihalyi, 2013/1997; Glăveanu, 2018; Montuori, 2019):

La complessità della creatività nei tempi che cambiano, studiata attraverso una pluralità di discipline spesso non comunicanti, richiede lo sviluppo di nuovi tipi di

14. «Address of the President of the American Psychological Association at Pennsylvania State College, September 5, 1950».

15. «Transdisciplinarity sees creativity as a systemic, distributed, networked process and actively explores context and connections».

16. «Multifaceted».

17. «Understanding the various systems that contribute to its development and manifestation: from the biological to the cultural, from individual expression to social dynamics».

studiosi, ricercatori transdisciplinari il cui compito è quello di concentrarsi sull'integrazione creativa della ricerca esistente<sup>18</sup> (Montuori & Donnelly, 2016, p. 744).

Il presente sguardo alla letteratura scientifica sulla creatività ha necessariamente sconfinato gli ambiti disciplinari della psicologia per giungere ad abbracciare autori di formazione differente che hanno apportato il loro contributo alla ricerca avendo loro stessi uno approccio transdisciplinare, come Edgar Morin e Gregory Bateson, definiti da Montuori (2019) «pensatori trasversali»<sup>19</sup> (p. 408):

i due autori, infatti, sono legati dallo stesso sguardo epistemologico complesso, teso ad attivare connessioni originali tra ambiti disciplinari apparentemente lontani tra loro come quello della biologia e delle scienze sociali (Casirati, 2008, p. 1).

Muovermi all'interno del paradigma costruttivista da un punto di vista sia filosofico, sia pedagogico, mi ha permesso di individuare le teorie inerenti al concetto di creatività di matrice sistemica (Glăveanu, 2018; Hennessey, 2017; Montuori, 2019; Montuori & Donnelly, 2016; Hennessey & Amabile, 2010; Csikszentmihalyi, 2013/1997; Amabile & Pillemer, 2012) perché divenissero la bussola per una comprensione del fenomeno *creatività* attraverso gli occhi della pedagogia.

Ecco perché in questo contributo, accanto ai pilastri dei *creative studies*, faranno capolino altri studiosi - tra pedagogisti, sociologi, neuroscienziati, biologi - che hanno raccolto gli studi dei fondatori delle teorie sulla creatività, per rielaborarle, in guisa trasversale, alla luce delle urgenze della contemporaneità.

L'interdisciplinarietà, in ambito scientifico, può essere interpretata come il trasferimento fluido della conoscenza (teorie, metodologie, tecniche, ecc.) da un'area all'altra, per acquisire molteplici punti di vista attraverso i quali si possono comprendere, riprodurre o estendere le leggi della natura<sup>20</sup> (Corazza & Agnoli, 2016, p. 12).

18. «The complexity of creativity in changing times, researched across a plurality of often non-communicating disciplines, requires the development of new kinds of scholars, transdisciplinary researchers whose task is to focus on the creative integration of existing research».

19. «Transversal thinkers».

20. «Interdisciplinary in the scientific domain can be interpreted as the fluid transfer of knowledge (theories, methodologies, techniques, etc.) from one area to another, to acquire multiple points of view through which one can understand, reproduce, or extend the laws of nature».

Secondo Sawyer (2012) fino agli anni Novanta gli studi sulla creatività rimarranno investigati soprattutto dagli accademici statunitensi; benché lo psicologo ammetta che orbitando negli USA, avrà «senza dubbio trascurato alcuni importanti studiosi non statunitensi»<sup>21</sup> (ivi, p. 468), nel suo *excursus* non viene citato alcun accademico italiano e solamente alcuni europei. Senza farne una *questio* campanilistica, nel mio percorso di ricerca epistemologica ho potuto verificare, appunto, che molti sono i contributi degli studiosi europei e italiani, soprattutto in ambito educativo, ma non solo, e che probabilmente non verrebbero definiti da Sawyer *creative researchers*. Si tratta di quegli autori che hanno parlato di creatività in maniera trasversale, senza che diventasse necessariamente “il fine” dei loro studi, ma “il mezzo” per leggere i loro ambiti di ricerca. Bartezzaghi (2009), Munari (2007/1981), Rodari (2001/1973), Dallari (2005; 2008), Morelli (2013; 2017), (Ferrarotti, 2011), Cardaci (2014), Federici (2011) sono solamente alcuni degli autori che faranno parte di questo discorso.

È all'interno di questa prospettiva che si muove il seguente *excursus* della letteratura scientifica, che non ha l'ambizione di essere un'antologia esaustiva, data la quantità enorme di contributi scientifici, ma un dialogo tra le teorie dei maggiori esperti di creatività, che hanno appunto trattato la creatività come “fine” dei loro studi, e altri accademici che invece hanno raccolto i loro spunti perché diventassero le lenti attraverso le quali produrre nuove visioni in ambito pedagogico e sociologico.

Infatti, benché gli studi afferenti alla misurazione e le procedure di *testing* della creatività compongano una fetta ingente del *corpus* della letteratura, non sarà possibile soffermarsi, perché non strettamente interessanti per approfondire il *focus* di questo contributo, che ha il *telos* di prendere in esame le dinamiche combinatorie dei processi creativi in ambiti educativi al di fuori dei *milieu* istituzionali, aprendo una riflessione intorno alle connessioni tra valori etici ed estetici. «Sebbene la quantificazione abbia uno scopo importante, lo studio della creatività richiede una comprensione qualitativa dell'esperienza, dei significati e dei processi di creazione»<sup>22</sup> (Glăveanu et al., 2019, p. 4).

Se Guilford (1950) nel suo celebre discorso *Creativity*, che darà avvio ai *creative studies*, avvisa il lettore che se si aspetterà delle risposte sulla base di nuove ricerche empiriche rimarrà deluso - dato che il suo lavoro si era

21. «No doubt neglected some important non-U.S. scholars».

22. «Although quantification serves an important purpose, the study of creativity requires a qualitative understanding of the experience, meanings, and processes of creating».

sviluppato solamente nell'arco del precedente anno - a maggior ragione urge il *caveat* che la seguente *literary review* non potrà essere esauriente.

## 2. Il discorso del Dr. Guilford

Davanti a centinaia di psicologi americani dell'*American Psychological Association* (Sawyer, 2012), il Dr. Guilford pronuncia il suo celebre discorso «Creativity». Tra le prime domande che pone ai suoi colleghi spiccano le seguenti: «(1) Come possiamo scoprire il potenziale creativo nei nostri bambini e nei nostri giovani? E (2) Come possiamo promuovere lo sviluppo di personalità creative?»<sup>23</sup> (Guilford, 1950, p. 445).

Guilford invoca la creatività come antidoto per fronteggiare le sfide della società americana (Martin, 2016) del Dopoguerra, giustificando «lo studio della creatività come mezzo per identificare e formare adeguatamente una leadership americana di livello superiore nel governo e nel mondo degli affari»<sup>24</sup> (Hanchett Hanson, 2019, p. 283). Nel suo discorso chiosa ribadendo nuovamente:

In sintesi, si può affermare che gli psicologi hanno gravemente trascurato lo studio degli aspetti creativi della personalità. D'altra parte, l'importanza sociale dell'argomento è molto grande<sup>25</sup> (Guilford, 1950, p. 454).

Come spiega Sawyer (2012), il discorso di Guilford arriva in un momento in cui la psicologia è dominata da due visioni opposte, il comportamentismo, che analizzava solamente ciò che si poteva vedere, come - ad esempio - gli studi di Pavlov, e la psicanalisi che considerava la creatività come un'attività subliminale che maschera desideri inespressi, una sorta di nevrosi.

Grazie al suo discorso, talento e genialità subiscono «un processo di secolarizzazione» (Federici, 2011, p. 13). Infatti, «alla figura romantica della furia irrazionale del genio e sregolatezza, costruzione tipica del XIX secolo,

23. «(1) How can we discover creative promise in our children and our youth? And (2) How can we promote the development of creative personalities?».

24. «The study of creativity as a means to identify and properly educate superior American leadership in government and business».

25. «By way of summary, it can be said that psychologists have seriously neglected the study of the creative aspects of personality. On the other hand, the social importance of the subject is very great».



si sostituisce l'attore sociale dotato di regole capaci di dare ordine al processo spontaneo dell'invenzione e della fantasia» (*ibidem*).

La creatività si discosta “finalmente” dall'ambito artistico per diventare un ambito di studio a sé stante: «Guilford sottolineò l'utilità sociale della psicologia, inquadrando la creatività come una capacità cognitiva per la risoluzione dei problemi sul modello dello scienziato e dell'inventore, non dell'artista»<sup>26</sup> (Reckwitz, 2017, p. 143).

Guilford è ritenuto dalla maggior parte degli esperti degli studi creativi, lo psicologo che dà avvio in maniera sistematica alla ricerca scientifica: «È ampiamente riconosciuto come il fondatore della misurazione e della ricerca sulla creatività nell'ambito della psicologia contemporanea»<sup>27</sup> (Martin, 2016, p. 244). Il suo discorso «è stato a lungo considerato uno stimolo alla ricerca sulla creatività moderna»<sup>28</sup> (Amabile, 1983, p. 358), tanto da dare un impulso enorme allo sviluppo della ricerca «in un contesto educativo e di sviluppo»<sup>29</sup> (Cropley, 2019, p. 5), soprattutto guardando alla creatività come fenomeno interpersonale. È inoltre significativo, come segnala Nelson (2010), che sia proprio intorno agli anni Cinquanta, che il sostantivo anglo-americano “creativity” venga importato nelle lingue europee.

La creatività, secondo Guilford (1950), è una facoltà propria dell'essere umano, che non è necessariamente correlata al quoziente intellettivo (l'IQ, teorizzato dallo psicologo tedesco Stern) - come invece, ritiene sostenuto da molti suoi colleghi contemporanei - e che si sviluppa in maniera differente in base al contesto in cui è applicata: «all'interno del quadro di riferimento fattoriale c'è ampio spazio per diversi tipi di abilità creative»<sup>30</sup> (Guilford, 1950, p. 451). Questo dipende da quello che lui chiama la «sensibilità ai problemi»<sup>31</sup> (*ibidem*), la capacità di ognuno di approcciarsi in maniera differente alle questioni. Le persone creative sono quelle che manifestano un

26. «Guilford emphasized the social utility of psychology, framing creativity as a cognitive capacity for problem solving on the model of the scientist and the inventor, not the artist».

27. «[He] is widely credited as the founder of creativity measurement and research in the contemporary psychological manner».

28. «Has long been considered a stimulus to modern creativity research».

29. «In an educational and developmental context».

30. «Within the factorial frame of reference there is much room for different type of creative abilities».

31. «Sensitivity to problems».

comportamento creativo («pattern», *ivi*, p. 444) attraverso le attività di: «inventare, progettare, ideare, comporre e pianificare»<sup>32</sup> (*ibidem*).

In «*Creativity*» (1950), l'autore spiega che il processo creativo implica quattro passaggi importanti: la preparazione, atta a investigare il problema, raccoglierne le informazioni e i materiali, l'incubazione, che è propriamente inconscia, l'ispirazione, con una soluzione, finale o temporanea, «spesso accompagnata da emozioni forti»<sup>33</sup> (p. 451) e infine la valutazione in cui il soggetto testa e valuta la soluzione. In questo processo le abilità che concorrono nelle varie fasi sono: «sensibilità ai problemi, fluidità ideativa, flessibilità mentale, originalità ideativa, capacità di sintesi; capacità di analisi; capacità di riorganizzazione o ridefinizione, capacità di valutazione dell'ampiezza della struttura ideativa»<sup>34</sup> (*ivi*, p. 455) e «livello di complessità»<sup>35</sup> (*ivi*, p. 454).

Uno degli aspetti che mi preme sottolineare, è che finalmente Guilford, definito da Nelson (2010) «indubbiamente il 'padre' degli studi scientifici sulla creatività»<sup>36</sup> (*ivi*, p. 69) dichiara che la creatività è una facoltà naturale dell'essere umano e dunque non un dono divino:

Probabilmente è solo un'idea da profani quella secondo cui la persona creativa è dotata di una qualità particolare che le persone comuni non possiedono. Questa concezione può essere respinta dagli psicologi, molto probabilmente con consenso unanime (Guilford, 1950, p. 446).

L'atto creativo può quindi essere previsto, per quanto debole o raro, in quasi tutti gli individui (*ibidem*)<sup>37</sup>.

32 «Inventing, designing, contriving, composing, and planning».

33. «Often accompanied by strong emotion».

34. «Sensitivity to problems, ideational fluency, flexibility of set, ideational novelty, synthesizing ability; analyzing ability; reorganization or redefinition ability, span of ideational structure evaluation ability».

35. «Degree of complexity».

36. «Dubbed the 'father' of creativity studies».

37. «It is probably only a layman's idea that the creative person is peculiar gifted with a certain quality that ordinary people do not have. This conception can be dismissed by psychologists, very likely by common consent».

«Creative act can therefore be expected, no matter how feeble or how infrequent, of almost all individuals (*ibidem*)».

### 3. Le regioni storiche

Per comprendere perché il discorso di Guilford all'APA fosse «il messaggio giusto al momento giusto»<sup>38</sup> (Sawyer, 2012, p. 16), è necessario considerare il contesto storico del Dopoguerra nel panorama statunitense e internazionale. Guilford sostiene che incoraggiare e investire nella creatività «pagherebbe alti dividendi a tutta la società»<sup>39</sup> (Runco, 2007, p. 8).

Siamo negli anni Cinquanta e lo psicologo già da anni è alle dipendenze della U.S. Force, incaricato di sviluppare dei test per individuare le abilità essenziali per pilotare gli aerei (Sawyer, 2012). Nel 1950 il governo americano istituisce la «La Fondazione Nazionale delle Scienze»<sup>40</sup>, e uno dei primi programmi messi a punto è «l'allocazione di finanziamenti per borse di studio a studenti laureati»<sup>41</sup> (ivi, p. 17).

(...) Per misurare la creatività nei bambini americani, circa un trilione di dollari è stato investito in istituti di istruzione terziaria attraverso il National Defense Education Act; la Fondazione di educazione creativa di Osborn ha ricevuto contratti dall'aeronautica statunitense e la ricerca di Guilford all'Università della California del sud è stata finanziata dagli Stati Uniti Marina Militare<sup>42</sup> (Nelson, 2010, p. 69).

Il governo considera che gli scienziati americani non siano creativi a sufficienza per fronteggiare le sfide che la società statunitense deve affrontare dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale (Nelson, 2010). Se dopo la Grande Depressione del '29, e «ancora di più con l'aver raccolto la 'fuga di cervelli' a seguito delle leggi razziali tedesche e italiane» (Trombetta, 2014, p. 59), la società americana era riuscita a risollevarsi a livello economico e sociale tanto da riuscire a porre fine al secondo conflitto mondiale, mantenere il ruolo di prima potenza mondiale, diviene la preoccupazione principale del governo.

38. «The right message at the right time».

39. «Would pay high dividends to the whole society».

40. «National Science Foundation».

41. «The provision of fellowship funding to graduate student».

42. «(...) to measure creativity in American children, an estimated one trillion dollars flooded into tertiary education institutions through the National Defense Education Act, Osborn's Creative Education Foundation received contracts from the US Air Force, and Guilford's research at the University of Southern California was funded by the US Navy».

La metà del XX secolo fu anche, ovviamente, l'inizio della Guerra Fredda. È facile dimenticare i livelli di ansia sociale, che si diffuse negli Stati Uniti, derivante dalla consapevolezza che, attraverso le armi nucleari, l'umanità aveva il potere di autodistruggersi. Poi l'U.R.S.S. testò la sua prima bomba atomica nel 1949. In questo contesto, il discorso di Guilford del 1950 giustificò lo studio della creatività come mezzo per identificare e formare adeguatamente una *leadership* americana di livello superiore nel governo e nel mondo degli affari<sup>43</sup> (Hanchett Hanson, 2019, p. 283).

Facendo un passo indietro, è bene ricordare che già nel '39 i fisici Szilárd ed Einstein avevano inviato all'allora presidente degli Stati Uniti Roosevelt, una lettera, mettendolo in guardia sui potenziali esiti nefasti della tecnologia nucleare (Cropley, 2019) e solo tre anni più tardi il governo avviò il *Manhattan Project*, il programma di ricerca nucleare che porterà alla produzione della prima bomba atomica, «Little Boy» sganciata sul Giappone. Cropley (2019) in maniera sintetica, ma eloquente, fotografa la situazione politica di quegli anni:

la Guerra Fredda, iniziata al termine della Seconda Guerra Mondiale - con la divisione fisica della Germania in due parti, una sotto il controllo degli Alleati occidentali (Stati Uniti, Gran Bretagna e Francia) e l'altra sotto il controllo dell'Unione Sovietica - e si era intensificata attraverso il conflitto coreano (1950-53). Gli Stati Uniti avevano sviluppato, testato e utilizzato armi atomiche nel 1945, e i sovietici seguirono presto il loro esempio con il primo test riuscito di bomba nucleare nel 1949. Il successo tedesco con missili balistici nella Seconda Guerra Mondiale (il razzo V2) aveva dimostrato la fattibilità della combinazione di un missile con una testata nucleare, ed entrambe le maggiori potenze erano in competizione per essere le prime a sviluppare tali armi<sup>44</sup> (p. 132).

43. «The mid-twentieth century was also, of course, the beginning of the Cold War. It is easy to forget the levels of American social anxiety that came with the realization that, in nuclear weapons, humanity had the power to destroy itself. Then the U.S.S.R. tested its first nuclear bomb in 1949. In this context Guilford's 1950 speech justified the study of creativity as a means to identify and properly educate superior American leadership in government and business».

44. «The Cold War that had developed at the conclusion of WW2—Germany physically split into two, with half under the control of the Western Allies (the United States, Britain and France), and half under the control of the Soviet Union—and had escalated through the Korean conflict (1950–53). The United States had developed, tested and used atomic weapons in 1945, and the Soviets soon followed with their first successful test of a nuclear bomb in 1949. The German success with ballistic missiles in WW2 (the V2 rocket) had demonstrated

Sempre tra il 1950 e il lustro successivo, il Comitato del Congresso sulle attività anti-americane impone agli istituti universitari del paese di monitorare i libri di testo nelle materie legate alla sociologia (Trombetta, 2014). Gli Stati Uniti, non solo debbono contrastare la “concorrenza” degli Urss nello sviluppo delle armi di produzione di massa, ma ritengono di doversi difendere dal comunismo interno al loro paese, e di costruire un modello di società esportabile a livello internazionale (ivi). Alla luce di questo panorama storico inquietante, l’arma statunitense sulla quale investire, oltre a quella nucleare, per mantenere la propria supremazia è quella della loro creatività (Sawyer, 2012).

Queste iniziative sponsorizzate dal governo (National Defense Education Act, Osborn’s Creative Education Foundation) hanno spostato ancora una volta il *focus* del discorso sull’identificazione e lo studio di individui e dei tratti individuali come mezzo per combattere il totalitarismo sovietico, ma mobilitando tali tratti all’interno di un quadro che ha posto l’accento sull’ottimizzazione organizzativa e strutturale, che è il più probabile antecedente delle teorie della creatività negli studi organizzativi e aziendali odierni<sup>45</sup> (Nelson, 2010, p. 69).

Come spiega Slobodin (1977), le spese federali per l’educazione incrementano da 1,4 bilioni di dollari nel 1955 a 8,8 nel 1968: «La National Education Association sponsorizzò il progetto sui programmi didattici delle scuole pubbliche del 1963, un progetto incentrato sulla necessità di migliorare le pratiche didattiche»<sup>46</sup> (p. 261).

Stanziati i finanziamenti in questi anni tormentati, si pone il problema di quale sia l’educazione da impartire ai giovani. Nella conferenza del 1959 di *Woods Hole*, a Cape Cod (Trombetta, 2014), come descritta dallo psicologo Jerome Bruner «35 tra scienziati, uomini di cultura e pedagogisti, si riunivano per trovare più efficienti sistemi riguardo all’insegnamento

the feasibility of combining a missile with a nuclear warhead, and both major powers were racing to be the first to develop such weapons».

45. «These government-sponsored initiatives [National Defense Education Act, Osborn’s Creative Education Foundation] shifted the focus of the discourse once again this time onto the identification and study of individuals and individual traits as a means to combat Soviet totalitarianism, but mobilising those traits within a framework that placed emphasis on organisational and structural optimisation, which is the most likely antecedent of creativity theories in organisation and business studies today».

46. «The National Education Association sponsored the 1963 Project on Instructional Programs of the Public Schools, a project that focused on the need for improvement of instructional practices».

scientifico nelle scuole primarie e secondarie» (1997/1960, p. 19). Secondo Trombetta (2014) è proprio Bruner, in quegli anni, a proporre «di valorizzare le eccellenze e ampliare le capacità e le potenzialità cognitive» e «proiettare lo studente oltre l'esperienza pragmatica, verso la conoscenza di nuovi saperi, spingerlo a imparare» (ivi, p. 58).

Qualche anno prima della conferenza di Wood Hole, un duro colpo alla supremazia statunitense lo infligge il lancio nello Spazio dello Sputnik a opera dei sovietici, nell'ottobre del 1957 (Cropley, 2019). Lo scopo strategico e geopolitico del primo satellite artificiale (Mullen, 2019) induce gli americani a riconoscere la loro inferiorità in ambito creativo, tanto che questo evento viene definito dai *creative researchers*: "The Sputnik Shock".

Quello che divenne noto come Sputnik Shock (...) non fu solo un'impresa significativa di *problem solving*, ma di fatto diede origine all'era moderna della ricerca della creatività. All'indomani del successo molto pubblicizzato dello Sputnik, i governi occidentali, e in particolare quello statunitense, si sono dati da fare per cercare una spiegazione. La ragione del successo sovietico fu molto rapidamente attribuita all'abilità creativa degli ingegneri sovietici, e questo diede il via al nostro moderno interesse per la psicologia della creatività<sup>47</sup> (Cropley, 2019, p. 130).

Lo "shock" è dovuto alla manifesta superiorità in ambito, a livello ingegneristico, dei sovietici, nonostante le loro risorse economiche ridotte. Cropley (2019), inoltre, spiega l'approccio differente tra americani e russi mettendo l'accento su un esempio singolare, ma eloquente: «La beffa è che, di fronte alla necessità di un dispositivo in grado di scrivere a gravità zero, gli Stati Uniti hanno speso milioni di dollari per sviluppare una speciale penna spaziale. I sovietici usavano semplicemente le matite!»<sup>48</sup> (p. 133).

Se dopo la Seconda Guerra Mondiale, e negli anni immediatamente successivi, le istituzioni statunitensi si adoperano per fronteggiare i successi

47. «What became known as the Sputnik Shock (...) was not only a significant feat of human problem-solving, but it actually gave rise to the modern era of creativity research. In the aftermath of Sputnik's very public achievement, Western Governments, and especially, the US, cast around for an explanation. The reason for the Soviet success was very quickly attributed to the creative prowess of Soviet engineers, and this kick-started our modern interest in the psychology of creativity».

48. «The joke is that, faced with the need for a device that could write in zero gravity, the US spent millions of dollars developing a special space pen. The Soviets simply used pencils!».

sovietici, investendo risorse sugli individui e su mercato economico interno, «l'idea della creatività è cresciuta con ancora più vigore di quanto non fosse in passato»<sup>49</sup> (Hanchett Hanson, 2019, p. 283), dando vita a quella che gli accademici del settore chiamano «l'era moderna della creatività o l'era della creatività»<sup>50</sup> (Mullen, 2019, p. 143). Il *burst* della ricerca scientifica sulla creatività (Cropley, 2019) ha dei riflessi anche sulla società civile americana. Secondo Reckwitz (2017), è la controcultura degli anni Sessanta che proclama «l'era dell'Acquario quale era della creatività»<sup>51</sup> (p. 4), come formula e promessa di emancipazione per contrastare l'imperante razionalismo repressivo della cultura contemporanea statunitense, basato «sul lavoro retribuito, la famiglia e l'istruzione»<sup>52</sup> (Reckwitz 2017, p. 4).

È «in tale modo [che] la tematica della creatività da argomento scientifico si trasforma in esigenza politica e sociale, oltre che culturale» (Trombetta, 2014, p. 58).

## 4. Panoramica sulle maggiori teorie

Mappare le principali teorie elaborate dai *creative researcher* nell'arco di oltre 70 anni risulta, come già anticipato, alquanto arduo, ma necessario perché «la letteratura datata dovrebbe essere rivisitata e non abbandonata»<sup>53</sup> (Glăveanu et al., 2019, p. 4). La ricchezza di prospettive offerte dagli studiosi dell'ambito induce innumerevoli spunti, che spesso, anziché fornire una bussola, implementano il senso di spaesamento che l'apprendista scienziato prova di fronte alla quantità di contributi scientifici a riguardo.

Kozbelt, Beghetto e Runco (2010) nella loro *review* delle maggiori teorie sulla creatività ricordano al lettore quanto segue:

Le teorie orientate scientificamente aspirano a soddisfare gli standard scientifici tradizionali: una ricerca della verità oggettiva, la generazione di ipotesi

49. «The idea of creativity grew alongside with more vigor than it had in the past».

50. «Modern creativity era or creativity era».

51. «The Age of Aquarius as the age of creativity».

52. «On paid labor, the family and education».

53. «Old literature should be revisited and not abandoned».

empiricamente falsificabili e lo sviluppo di modelli formali o computazionali, sulla falsariga della scienza più dura<sup>54</sup> (2010, p. 22).

Come tracciato nelle pagine precedenti, la creatività è espressione dell'uomo, ed è una facoltà che può emergere e in solitudine, e in gruppo. Si intreccia con altre risorse umane e spesso risulta difficile "isolarla" per comprenderla, perché a volte il suo manifestarsi è favorito, a sua volta, da altre caratteristiche dell'individuo, come, per citarne solamente alcune, l'empatia, la «serendipità»<sup>55</sup>, l'«apertura»<sup>56</sup>.

Gli accademici del settore sono quasi tutti concordi nell'affermare che con il sostantivo creatività si intenda sia la capacità di trovare soluzioni inusitate nella vita di tutti i giorni, sia il talento di esprimere concretamente artefatti originali. E quindi la creatività può essere il mezzo per arrivare a delle soluzioni, oppure essere fine a se stessa, "la creatività *per sé*", che trova nelle arti la sua espressione massima.

La creatività porta in sé necessariamente la realizzazione di un prodotto, altrimenti è "solamente" pensiero creativo. Ma spesso *creative problem solving*, *divergent thinking*, *lateral thinking* e *creativity* vengono usati come sinonimi da alcuni autori. Si può considerare il prodotto creativo, la persona creativa, il processo creativo o il contesto in cui si esprime. Si possono guardare questi aspetti singolarmente oppure si possono considerare in sommatoria, l'uno in relazione all'altro.

Invero, per emergere ed esprimersi, spesso la creatività necessita di un ambiente particolare e spesso è esso che, in maniera sinergica, incentiva e restituisce la creatività del singolo alla comunità in cui è innestato. Quindi si può analizzare la creatività del singolo, da un punto di vista biologico, neuroscientifico, psicologico, in relazione ad altre facoltà umane, oppure si può guardare alla creatività del singolo in relazione all'altro, in relazione al contesto, e dunque con lo sguardo dell'educatore, del pedagogo, del sociologo, dell'economista.

Oltre a ciò, come già relazionato, numerosi scienziati ritengono che la creatività del singolo sia misurabile, sia implementabile e anche "insegnabile".

54. «Scientifically oriented theories aspire to meet *traditional* scientific standards: a search for objective truth, generating empirically falsifiable hypotheses, and developing formal or computational models, along the lines of the harder sciences».

55. «*Serendipity*».

56. «*Openness*».



La creatività coinvolge una moltitudine di definizioni, concettualizzazioni, domini, discipline attinenti al suo studio, metodi empirici e livelli di analisi, nonché orientamenti di ricerca, che sono sia di base sia applicati, e impiegati in contesti diversi. Di fronte a una tale gamma di prospettive, la necessità di un modo per caratterizzare i punti in comune tra le teorie della creatività, pur riconoscendo differenze importanti, diventa fondamentale [paramount]<sup>57</sup> (Kozbelt et al., 2010, p. 21).

*Paramount*, vale a dire “di primaria importanza” - come suggerito dagli autori citati poc’anzi - risulta la seguente rassegna dei paradigmi e degli approcci, che dai miei approfondimenti sono risultati i segnaposto fondamentali per orientarmi nel variegato panorama dei *creative studies* per trovare la via che mi spiegasse da un punto di vista teoretico le dinamiche afferenti alla creatività. Di seguito, nel dettaglio tratterò i riferimenti scientifici alle considerazioni espresse in questo preambolo.

#### 4.1. “Little c” e “Big C”

Come già relazionato, «la panoplia della prospettiva sulla creatività»<sup>58</sup> (Kozbelt et al., 2010, p. 21) ha generato una moltitudine di definizioni, concettualizzazioni, teorie e modelli, partendo da contesti e ambiti di studio molto differenti tra loro. Per oltre sessanta anni, la maggior parte degli studiosi ha sposato la combinazione di alcuni elementi fondamentali per definire la creatività: «novità, originalità»<sup>59</sup> e «adeguatezza, utilità, significatività»<sup>60</sup> (Helfand et al., 2016, p. 15).

Seguendo la ricognizione che fa Sawyer nel suo *Explaining creativity* (2012), per spiegare la creatività è necessario partire da una definizione, cosa alquanto «difficult» (p. 7), perché la combinazione dei due elementi fondamentali ha generato da parte degli accademici molteplici enunciazioni, teorie e modelli.

57. «(...) Creativity involves a multitude of definitions, conceptualizations, domains, disciplines that bear on its study, empirical methods, and levels of analysis, as well as research orientations that are both basic and applied – and applied in varied contexts. When faced with such an array of perspectives, the need for some way to characterize commonalities among creativity theories – while still recognizing important differences – become paramount».

58. «The panoply of perspective on creativity».

59. «Newness, novelty, originality».

60 «Appropriateness, usefulness, meaningfulness».

«Definire la creatività può essere uno dei compiti più difficili per le scienze sociali»<sup>61</sup> (*ibidem*). Alla luce di queste premesse, condivise da quasi tutti gli esperti del settore presi in esame, risulta convincente la scelta dello psicologo americano di suddividere due macro aree di studio per considerare la creatività prima di applicarla a un ambito scientifico.

- «Definizione individualista: la creatività è una nuova combinazione mentale che si esprime nel mondo»<sup>62</sup> (*ibidem*).

Questo approccio, basato sulla psicologia della personalità e sulla psicologia cognitiva, studia la creatività del singolo, i tratti propri della persona, le sue caratteristiche mentali.

- «Definizione socioculturale: la creatività è la generazione di un prodotto giudicato nuovo e anche appropriato, utile o prezioso da un gruppo sociale competente»<sup>63</sup> (ivi, p. 8). Questo approccio considera sì la creatività del singolo, ma alla luce delle ricadute che essa ha nel contesto in cui viene espressa. Nonostante molti prodotti creativi vengano concepiti in solitudine, basti pensare all'arte nelle sue varie espressioni, risulta difficile averne comprensione, se avulsi dal loro contesto.

Queste due macro categorie, hanno generato la dicotomia *little c* e *Big C*, le cosiddette «le categorie di *magnitudo* creativa»<sup>64</sup> (Kozbelt et al., 2010, p. 23), in cui la “c” sta per creatività. È opinione condivisa che la maggior parte dei ricercatori del settore tenda a prediligere una di queste due direzioni (Kaufman & Beghetto, 2009). La creatività denominata *little c* è la «‘creatività quotidiana’ e ha a che fare con le idee creative che non cambiano il mondo»<sup>65</sup> (Smith & Smith, 2017, p. 25). Si riferisce a quella capacità di trovare delle soluzioni nelle attività quotidiane di tutti i giorni (Sawyer, 2012), come ad esempio combinare in una ricetta la cucina italiana con quella giapponese (Kaufman & Beghetto, 2009), comporre un album con le foto di famiglia, trovare delle risposte alternative a delle domande che giornalmente la vita ci sottopone. «Migliaia o addirittura milioni di persone potrebbero aver già risolto quegli stessi problemi, ma fintanto che è la tua prima volta,

61. «Defining creativity may be one of the most difficult task facing the social science».

62. «Individualist definition: creativity is a new mental combination that is expressed in the world».

63. «Sociocultural definition: creativity is the generation of a product that is judged to be novel and also appropriate, useful, or valuable by a suitable knowledgeable social group».

64. «Categories of creative magnitude».

65. «‘Everyday creativity’ and has to do with the creative ideas that do not change the world».

soddisfa la definizione individuale»<sup>66</sup> (Sawyer, 2012, p. 8). I numerosi studi condotti per evidenziare questa facoltà umana hanno evidenziato che il potenziale creativo non è dote, ma dotazione di ognuno (Kaufman & Beghetto, 2009), e anche persone che non si definiscono creative possono sperimentare momenti di creatività propri (Helfand et al., 2016).

Alcuni studiosi hanno determinato la *little-c creativity* come la capacità fondamentale per fronteggiare le sfide del XXI (Banaji et al., 2010). In ambito educativo questo tipo di creatività definisce, per esempio, la capacità dell'insegnante di rendere divertente in una lezione di letteratura di una scuola elementare, l'analisi di una commedia di Shakespeare (Helfand et al., 2016). «LCC<sup>67</sup> sembra particolarmente adatta per il settore educativo, in cui una priorità è incoraggiare tutti gli studenti, che non hanno ancora raggiunto il loro picco intellettuale, a raggiungere il loro pieno potenziale»<sup>68</sup> (Ferrari et al., 2009, p. 15).

A questa facoltà si contrappone la *Big-C creativity*, quella creatività che la maggior parte delle persone, in base alle proprie teorie implicite, definisce come tale (Helfand et al., 2016), perché si riferisce a imprese geniali e/o leggendarie. La ricerca scientifica che indaga questa categoria si articola partendo dalle caratteristiche di chi viene riconosciuto come “genio” (Simonton, 2017), attraverso interviste dirette o l'analisi di materiali biografici. Secondo Kaufman e Beghetto (2009), troppa enfasi sulla creatività *Big-C* può veicolare la falsa credenza che solamente alcune persone possano essere creative; visto che, spesso le maggiori concezioni teoretiche relative a questo tipo di creatività richiedono «una valutazione postuma»<sup>69</sup> (ivi, p. 4), perché i geni in questione sono nella maggior parte dei casi deceduti, gli autori ritengono che la *Big-C* sia una categoria meno utile nella vita reale e in situazioni pratiche.

La differenza tra *Big-C* e *little-c* consente ai ricercatori di identificare luminari veramente innovativi rispetto a creativi di minor performance, sebbene ancora vitali, come i creativi di tutti i giorni. Questi tipi di creatività sono distinti l'uno dall'altro e

66. «Thousands, or even millions, of people may have already solved those same problems, but as long as it's your first time, it meets the individual definition».

67. «LCC = little c creativity».

68. «LCC seems particularly suitable for the educational sector, where a priority is to encourage all students and pupils, who have not yet reached their intellectual peak, to achieve their full potential».

69. «A posthumous evaluation».

la classificazione minuscola impedisce agli psicologi di riunire tutta la creatività in un costrutto amorfo<sup>70</sup> (Helfand et al., 2016, p. 17).

Se per la creatività *little*, è il creatore stesso che da solo giudica se la sua idea, o soluzione, possa essere definita creativa, per quanto riguarda la creatività *Big* il consenso viene “da fuori”, ecco perché questa categoria va all’interno della macro area «sociocultural definition» (Sawyer, 2012, p. 8).

Numerosi accademici si sono interrogati sul concetto del “consenso”, su chi determini il valore del prodotto creativo del genio, tanto che Simonton (2017) definisce la creatività *Big-C*: «*consensual creativity*» (p. 3).

Secondo Simonton (ivi), il consenso si sviluppa seguendo modalità differenti in base al tipo di creatività e al tipo di contesto, e spesso la valutazione della creatività *Big-C* genera varie disparità. L’autore spiega che, prendendo in esame il differenziale creativo nella produzione di film, tante sono le modalità che potrebbero generare il seguito: la performance del *box office*, la valutazione della critica cinematografica o la candidatura a uno dei prestigiosi premi del settore. Ma non è detto che queste tre variabili coincidano. Lo psicologo americano, che ha dedicato numerosi studi sulle personalità di spicco della storia dell’umanità, ricorda che esistono anche i «geni incompres»<sup>71</sup> (ivi, p. 11), citando, tra gli altri, il caso della autrice Emily Dickinson, scomparsa senza onori, né premi, né pubblicazioni degne della sua poesia, e oggi ritenuta una delle più grandi scrittrici americane. Ma, a onor del vero, esistono esempi di geni incompres anche in ambito scientifico: sconvolgente e «incomprensibile» (ivi, p. 10) risulta l’insuccesso, dell’oggi ritenuto padre della semiotica e tra i più illustri filosofi americani, Peirce (Sini, 1997).

Ad esempio, gli scienziati che lavorano nelle scienze pure, rispetto a quelli che lavorano nelle scienze sociali, mostrano un accordo molto più forte su chi tra i loro colleghi stia facendo il lavoro migliore. Pertanto, i fisici mostrano più consenso dei

70. «The difference between Big-C and little-c allows researchers to identify truly groundbreaking luminaries in comparison to lesser, though still vital, gains to everyday creative contributors. These types of creativity are distinct from one another and Big-little classification prevent psychologists from lumping all creativity into one amorphous construct».

71. «Neglected genius».

sociologi. E il consenso peggiora ancora per le discipline umanistiche e artistiche<sup>72</sup> (Simonton, 2017, p. 12).

Così l'autore giunge alla conclusione che forse sarebbe d'uopo usare il plurale per definire la creatività consensuale: «Big-C creativities» (*ibidem*).

## 4.2. "Four C model of creativity"

Benché la distinzione tra *little* e *Big creativity* abbia aiutato gli studiosi a generare uno spartiacque per restringere il campo di investigazione di un concetto di per sé scivoloso, Helfand et al. (2016) ritengono che sia necessario aggiungere altre due categorie per implementare un livello di complessità agli studi sulla creatività e per definire in maniera più circostanziata un «costrutto multicomponentiale» (Cantoia, 2014, p. 88). «Come con la maggior parte delle dicotomie, tuttavia le categorie Big-C / little-c possono mancare di sfumature e, un po' paradossalmente, essere troppo inclusive in alcuni casi e non abbastanza comprensive in altri»<sup>73</sup> (Kozbelt et al., 2010, p. 23). Gli stessi autori appena citati, spiegano che possa risultare alquanto fuorviante paragonare un'un'artista che insegna al liceo artistico della città e di tanto intanto espone nelle gallerie locali e vende nella cerchia di amici le sue opere («Un artista non riconosciuto come tale»<sup>74</sup>, p. 23), con un «acquerellista della domenica»<sup>75</sup> (ivi) che fa ritratti e che ogni tanto regala agli amici le sue tele, o con un bambino delle scuole elementari che ama dipingere con gli acquerelli. Tutti i tre esprimono un'attività creativa che però differisce molto da quella, ad esempio, del Dürer o di Kandinsky.

Focalizzandoci troppo strettamente sulle distinzioni della creatività tradizionali (little-c, Big-C), corriamo il duplice rischio di trascurare i potenziali bambini

72. «For example, scientists working in the hard science, in comparison to those working in the soft sciences, display a much stronger agreement on who among their colleagues is doing the best work. Thus, physicists show more consensus than sociologists. And the consensus gets even worse for the humanities and the arts».

73. «As with most dichotomies, however the Big-C/little-c categories can lack nuance and, somewhat paradoxically, be too inclusive in some instance and not inclusive enough in others».

74. «A non-eminent artist».

75. «Weekend watercolorist».

creativi, da un lato, e minimizzare le produzioni creative a livello professionale di creatori esperti dall'altro<sup>76</sup> (Kaufman & Beghetto, 2009, p. 10).

Ecco perché Kaufman e Beghetto (ivi) propongono il «*Four C Model of Creativity*», introducendo altre due categorie a quelle già concettualizzate, per fornire uno strumento che possa leggere il fenomeno della creatività nelle sue variegate espressioni in maniera più puntuale. Il primo costrutto è definito dagli autori «*mini-c creativity*»: quella capacità del singolo di generare idee, soluzioni, nuove e personali, in cui viene valorizzato più il processo creativo, che il prodotto.

Questo tipo di creatività può essere osservato più facilmente in ambito educativo, perché gli studenti si espongono costantemente a nuovo materiale e fanno progressi personali significativi, sebbene chiunque possa sperimentare pensieri creativi *mini-c*<sup>77</sup> (Helfand et al., 2016, p. 18).

La nuova categoria introdotta dagli autori è utile per riconoscere e distinguere tra la genesi dell'espressione creativa (*mini-c*) e la più riconoscibile espressione della creatività (*little-c*). Ma per comprendere meglio la differenza tra i due concetti, gli autori forniscono alcuni esempi soprattutto in ambito educativo: un bambino che impara a disegnare delle forme tridimensionali durante la lezione di arte e usa questa competenza per disegnare edifici in maniera nuova, oppure uno studente che scopre che può utilizzare la sua personale passione per i libri di storia per implementare il proprio vocabolario durante i test.

Anche la categoria *Pro-c* aiuta a fare luce su quella “zona grigia” tra *little-c* e *Big-C creativity* (Kozbelt et al., 2010), introducendo quella specifica capacità creativa dei professionisti in un settore creativo, esperti sì, ma non così tanto da distinguersi ed essere ritenuti dei “geni” del settore (Sawyer, 2012). La creatività *Pro-C* si focalizza su quelle persone che hanno successo nella loro attività professionale, ma, non hanno raggiunto quel livello di distinzione che li possa condurre all’“immortalità” (Helfand et. al, 2016).

76. «By focusing too narrowly on traditional (little-c, Big-C) distinctions of creativity, we run the dual risk of overlooking the creative potential children, on one hand, and minimizing professional-level creative productions of expert creators on the other».

77. «This type of creativity can be observed most easily within education, where students constantly expose themselves to new material and make personally meaningful advances, although anyone can experience mini-c creative thoughts».

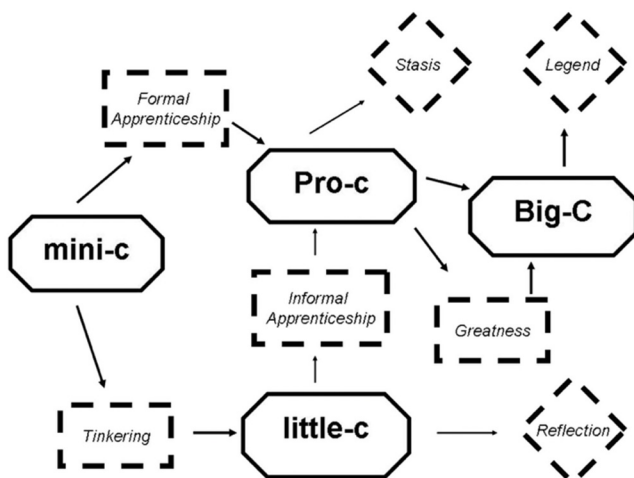


Fig. 3: «The Complete Four C-Model» (Kaufman & Beghetto, 2009, p. 7).

Dal modello, si legge che la creatività di ognuno muove le mosse dalla *mini-c creativity* che può condurre, attraverso strade differenti, alle altre categorie di creatività. Per apprendimento formale gli autori intendono un percorso accademico, per quello informale, invece, fanno riferimento a una pratica da autodidatta, o allo sviluppo del proprio percorso sotto la guida di un mentore. La *end destination* “reflection” allude al fatto che non tutti desiderano che la propria creatività sfoci in una professione, vale a dire che può essere e rimanere pura espressione di sé, senza altri fini. Così come la creatività *Pro-c* non è detto che conduca alla *end destination* “legend”, vale a dire quello che gli autori assumono come «livello sovranormale di realizzazione»<sup>78</sup> (p. 8). Molto più spesso raggiunge un livello di stasi, come definito dal seguente esempio:

Nel campo accademico, ad esempio, ci sono alcuni professori che raggiungono i loro obiettivi e continuano a raggiungere e lottare per idee e studi nuovi e diversi - ma ci sono altri professori che possono raggiungere il loro mandato e, in effetti, andare in pensione mentalmente. Avendo la certezza di un lavoro regolare, tali

78. «Supranormal level of achievement».

persone potrebbero smettere di essere creatori produttivi ed entrare in una destinazione finale di stasi<sup>79</sup> (Kaufman & Beghetto, 2009, p. 8).

### 4.3. *Domain-specific versus domain-general: The Amusement Park Theoretical (APT) Model of creativity*

Risulta interessante relazionare l'APT model di Baer e Kaufman (2005) perché dialoga in maniera esemplificativa con il modello delle “4 C”, appena illustrato e perché si inserisce nella discussione scientifica, che prende in esame la questione se la creatività sia da considerarsi «*di un ambito specifico*»<sup>80</sup> oppure «*di un ambito generico*»<sup>81</sup> (Sawyer, 2012, p. 58).

Tutti riconoscono che per essere creativi bisogna fare qualcosa in un determinato ambito; la creatività non può essere completamente libera e astratta, ma deve atterrare e abbracciare alcuni contenuti<sup>82</sup> (Baer & Kaufman, 2005, p. 158).

Anche in ambito educativo, Baer e Kaufman (2012) sostengono che la ricerca scientifica ha dimostrato ripetutamente che la performance creativa in un tipo di compito, in uno specifico ambito, spesso non sia predittiva della creatività in altri compiti dati sempre nello stesso ambito. Dello stesso avviso sono Tinio & Barbot, (2017): «Poiché tutte le attività creative sono diverse, ci sono poche possibilità che l'insieme unico di risorse di una persona si adatti in modo ottimale a più, o anche solo, un insieme di richieste e requisiti di un'attività creativa»<sup>83</sup> (p. 119).

Anche Kaufman e Beghetto (2009) nel loro “4 C Model” spiegano come la probabilità di essere creativi in più settori, diminuisca quando si passa

79. «In the academic field, for example, there are some professors who reach tenure and keep achieving and striving for new and different ideas and studies – but there are other professors who may reach tenure and, in effect, mentally retire. Having assured of a regular job, such people may stop being a productive creator and enter an end destination of stasis».

80. «*Domain-specific*».

81. «*Domain-general*».

82. «Everyone acknowledge that to be creative one must do something in a particular domain – creativity can't be entirely free-floating and abstract, but must touch down and embrace some content».

83. «Because all creative tasks are different, there are limited chances that a person's unique set of resources fits optimally with multiple, or even just one, set of demands and requirements of a creative task».



attraverso i passaggi da *mini-c*, *little-c*, *Pro-c* fino ad arrivare a *Big-C creativity*.

Mentre una persona avanza attraverso una carriera e una vita, l'attività creativa diventa sempre più specializzata e differenziata dall'ambito. È anche molto difficile raggiungere la creatività di livello Pro-c (o, soprattutto, Big-C) in più di un dominio. Molte persone, tuttavia, potrebbero raggiungere la creatività mini-c o little-c in un ampio numero di aree<sup>84</sup> (ivi, 2009, p. 9).

Baer e Kaufman nel loro volume del 2012, il cui sottotitolo recita «*Come potenziare la creatività dei tuoi studenti e la tua*»<sup>85</sup> introducono il discorso sulla creatività proponendo al lettore un test inusuale: «Il test Zero-ten della creatività»<sup>86</sup> (p. 1). La richiesta postula di fare un'autovalutazione della propria creatività, da zero (l'equivalente di una roccia inerte e persino, come suggeriscono gli autori, risultante poco attraente per un geologo) a 10 (l'equiparabile, invece, dell'espressione creativa, ad esempio di Shakespeare, Einstein, Dickinson, Monet, Murasaki). Il test è un espediente per arrivare in maniera semplice e immediata alla ragionevole risposta: “dipende”, perché nessuno di noi può definirsi né una roccia né un genio: «Indica che la creatività è un *continuum*, non qualcosa che una persona o ha in abbondanza o manca del tutto. Siamo tutti creativi, in un modo o nell'altro, in molte delle cose che facciamo»<sup>87</sup> (Baer & Kaufman, 2012, p. 2).

Una delle domande che gli accademici del settore si sono posti è se uno scienziato creativo possa essere anche un pittore talentuoso; Sawyer (2012), passando in rassegna le varie posizioni dei suoi colleghi, sostiene che esiste una «una sostanziale evidenza»<sup>88</sup> (p. 58) nell'affermare che la maggior parte delle abilità creative siano da leggere all'interno di un ambito specifico. «Potrebbe esserci un po' di creatività nel mondo reale che potrebbe essere

84. «As a person advances through a career and lifetime, creative activity becomes more and more specialized and differentiated by the domain. It is also very difficult to reach Pro-c (or especially, Big-C) level creativity in more than a domain. Many people, however, might reach mini-c or little-c creativity in a wide number of areas».

85. «*How to Boost Your Students' Creativity – And Your Own*».

86. «The Zero-ten test of creativity».

87. «It makes the point that creativity is a *continuum*, not something that a person either has in abundance or lacks entirely. We're all creative, to one degree or another, in many of the things we do».

88. «Substantial-evidence».

prevista da un ipotetico costrutto di creatività generale; ma quel *bit* è molto più piccolo del componente specifico del dominio»<sup>89</sup> (*ibidem*).

Leggendo queste considerazioni può sorgere la seguente domanda: come è possibile, dunque, che Leonardo da Vinci sia stato in grado di eccellere in così tanti e diversi ambiti? Lo psicologo Baer (2010) fornisce la risposta nel suo «*Is Creativity Domain Specific?*». Nel suo contributo, l'autore prende in esame il caso di Leonardo, illustrando che il suo esempio di per sé dimostra quanto la creatività sia specifica di un determinato ambito: «Quindi la presenza di alcuni Da Vinci non confuta la specificità del dominio. È esattamente ciò che prevede l'ambito specifico»<sup>90</sup> (ivi, p. 335). Baer prosegue spiegando che essere creativi in un ambito non esclude il fatto di esserlo in un altro differente, oppure esserlo in più contesti non significa esserlo in generale. Invero, non si può affermare che Leonardo eccellesse in ogni disciplina: «Anche Da Vinci non è ricordato per il genio creativo in ambiti come filosofia, chimica, zootecnia o psicologia»<sup>91</sup> (ivi, p. 336).

Lo scopo del modello «*The Amusement Park Theoretical (APT)*»<sup>92</sup>, compreso tra gli «modelli 'ibridi' di creatività»<sup>93</sup> (Tinio & Barbot, 2017, p. 119), è quello di «colmare generalità e specificità»<sup>94</sup> (Baer & Kaufman, 2005, p. 158) nel comprendere il fenomeno della creatività e di fornire uno strumento utile per sviluppare il potenziale creativo degli studenti, ritenuto dagli autori il più importante scopo dell'educazione.

Gli autori usano la metafora del parco di divertimento per proporre la loro visione di creatività. Per andare al parco giochi è necessario avere del denaro, un giorno libero, e avere un'idea di come raggiungerlo. Per analogia, per implementare la creatività, i prerequisiti sono: l'intelligenza – «ci sono poche carote creative»<sup>95</sup> (Baer & Kaufman, 2012, p. 6) – avere la motivazione – «poche persone sono creative mentre giacciono su un divano, ad eccezione

89. «There may be some bit of real-world creativity that could be predicted by a hypothesized construct of general creativity; but that bit is much smaller than the domain-specific component».

90. «So the presence of a few da Vincis does not disprove domain specificity. It is exactly what domain-specific predicts».

91. «Even da Vinci is not remembered for creative genius in such areas as philosophy, chemistry, animal husbandry, or psychology».

92. «Il parco dei divertimenti teoretico (APT)».

93. «'Hybrid' models of creativity».

94. «Bridging generality and specificity».

95. «There are few creative carrots».

di quelle in psicoterapia»<sup>96</sup> (*ibidem*) – e avere il contesto idoneo – «è molto diverso essere creativi come donna in Arabia Saudita rispetto che in California»<sup>97</sup> (*ibidem*). «Livelli più elevati di questi requisiti iniziali sono, in combinazione con altri fattori più specifici del dominio, predittivi di livelli più elevati di prestazioni creative in generale»<sup>98</sup> (Baer & Kaufman, 2005, p. 160). Come si vedrà in maniera più approfondita in seguito, gli studiosi dei *creative studies* che si sono dedicati all’approccio cognitivo e psicometrico, hanno dimostrato che esiste una correlazione tra quoziente intellettivo e performance creative. Se l’intelligenza è un dato costante, la motivazione invece può variare da un giorno all’altro, e rappresenta l’espressione di quel desiderio di fare qualcosa e/o di raggiungere un determinato risultato. Di notevole importanza è secondo gli autori, «l’ambiente»<sup>99</sup>, vale a dire il contesto in cui il singolo è cresciuto e/o il circondario in cui si muove nel presente.

Una persona che cresce in una cultura o in una famiglia in cui i pensieri o le azioni creativi non sono incoraggiati (o addirittura puniti) avrà più difficoltà a essere creativa. Allo stesso modo, una persona che vive o lavora in un ambiente che supporta i pensieri originali ha maggiori probabilità di essere creativa rispetto a una persona in un ambiente che scoraggia tale pensiero<sup>100</sup> (*ibidem*).

In seguito, è necessario decidere quale parco visitare; facendo un esempio tutto italiano, in pianura Padana si possono visitare diversi parchi tematici: Gardaland? Zoo? Aquafan? Anche scegliendo, per ipotesi, il parco degli animali, si può scegliere tra, il safari con gli animali feroci o il parco dei dinosauri. Con questa metafora gli autori mostrano come ogni ambito, abbia a sua volta delle micro aree, come la psicologia che include quella clinica, sperimentale, cognitiva e via dicendo, o le arti che comprendono la musica, la danza, la performance, solamente per citarne alcune. Prendendo in esame la creatività di un giornalista o di un poeta, entrambi all’interno della macro area “arte”, nell’ambito specifico della “scrittura”, gli autori mostrano come

96. «Few people are creative while lying on a couch, except for those in psychotherapy».

97. «It is a much different to be creative as a woman in Saudi Arabia versus in California».

98. «Higher levels of these initial requirements are, in combination with other more domain-specific factors, predictive of higher levels of creative performance in general».

99. «Environment».

100. «A person who grows up in a culture or in a family in which creative thoughts or actions are not encouraged (or are even punished) will have harder time being creative. Similarly, a person living or working in an environment that is supportive of original thoughts is more likely to be creative than a person in an environment that discourages such thought».

la creatività di ognuno dei due creativi si differenzi per motivazione, esperienza, conoscenza, ambiente e per questo motivo vada considerata, e conseguentemente valutata, in maniera differente.

Forse l'idea del modello, e il relativo acronimo, derivano dalla visione degli autori che postula la creatività come fonte primaria di gioia nella vita degli esseri umani: «Crediamo che una delle grandi gioie dell'essere vivi derivi dal pensare in modo creativo, sia che si traduca in una nuova soluzione a un problema, in una storia divertente, in un motore più efficiente o in un soufflé più gustoso»<sup>101</sup> (Baer & Kaufman, 2012, pp. 8-9).

#### 4.4. "Four P Model of Creativity"

Il modello proposto da Mel Rhodes nel 1961, è divenuto talmente conosciuto che spesso quando viene nominato non viene citato neppure l'autore (vedasi in Moran, 2009; Fox & Fox, 2016; Puccio et al., 2012). Come spiegano Smith & Smith (2017), «Questo modello 4P è stato ampiamente esaminato nei decenni successivi, ampliato ed elaborato»<sup>102</sup> (p. 24), tanto che alle quattro P, ne sono state aggiunte altre da autori diversi, sempre nell'intento di definire la creatività quale combinatoria di elementi che entrano in relazione affinché emerga. Rhodes (1961), nella sua «*Analisi della creatività*», dopo aver esaminato 40 definizioni di creatività e 16 di immaginazione (Murdock & Puccio, 1993), si pone due domande principali: cos'è la creatività? Può essere insegnata?

Come già relazionato, sono gli anni in cui prende forma l'interesse scientifico sul tema e nel suo contributo anche Rhodes segnala, come fece il suo collega Guilford, la quantità di referenze che in una decina di anni i suoi pari avevano generato. Interessante è l'espedito con cui l'autore apre la sua dissertazione intorno al tema della creatività, perché, come fece il padre dei *creative studies*, situa il suo procedere scientifico all'interno del panorama storico e legislativo della sua nazione. La Suprema Corte degli Stati Uniti aveva deliberato che è da considerarsi un'invenzione, un'idea più che un prodotto. A questo proposito Rhodes riporta la celebre controversia legale tra lo

101. «We believe that one of the great joys of being alive comes from thinking creatively, whether that results in a new solution to a problem, an amusing story, a better-running engine, or a tastier soufflé».

102. «This 4P model has been examined extensively over the ensuing decades, expanded and elaborated upon».

scultore rumeno Brancusi e la corte statunitense. La sua opera in bronzo *Bird in Space* non venne riconosciuta come tale e quindi fu tassata dall'impiegato doganale (Hudson, 2008) alla stregua di un pezzo di metallo.

Ma nell'ormai famoso processo giudiziario del 1927, Constantin Brancusi, nato in Romania, ha fatto la storia dell'arte quando ha contestato la decisione dei funzionari delle dogane degli Stati Uniti riguardo alle accuse, fondate, per una colonna di ottone curva, che ha etichettato *Bird in Space*<sup>103</sup> (Rhodes, 1961, p. 305).

La definizione di creatività che Rhodes (1961) propone, mette in relazione quattro elementi: la persona, attraverso un processo mentale, comunica un nuovo prodotto in un determinato contesto. Da qui nasce il suo «4 P model of Creativity», che ha l'ambizione di capire come identificare la persona creativa, come insegnare il processo creativo, come «misurare la temperatura» (ivi, p. 310) di una persona e del suo ambiente in condizioni mutevoli, e in che modo sviluppare una scala di classificazione di prodotti.

La P di *person*, include l'intelletto, il temperamento, le abitudini e le attitudini, il sistema di valori e di difesa, e il comportamento (ivi), generando tutta una serie di domande, intorno alle quali i *creative researchers* si concentreranno nei decenni a seguire. Che relazione esiste tra intelligenza e creatività? Sono tutti potenzialmente creativi? Quanto contano le abitudini, il temperamento e i valori in relazione al livello di creatività? Una persona creativa può essere riconosciuta come tale? (ivi).

Con il fattore *press*, Rhodes (1961) indica la relazione tra l'essere umano e l'ambiente, Una persona forma le proprie idee in risposta ai propri bisogni, alla propria immaginazione e alle proprie percezioni, ma sempre in relazione al contesto, perché le sensazioni e percezioni sono sia fonti interne sia esterne.

La P di *product* si riferisce a un'idea che si traduce in una forma tangibile. Secondo Rhodes (1961), l'idea è un pensiero che viene comunicato ad altre persone sotto forma di parola, tessuto, pietra, metallo, pittura, creta o altro materiale.

Con il termine *process*, Rhodes intende: «motivazione, percezione, apprendimento, pensiero e comunicazione»<sup>104</sup> (ivi, p. 308). Prendendo le mosse

103. «But in the now-famous court trial of 1927, Rumanian-born Constantin Brancusi made art history when he contested the decision of United States customs officials concerning the proper charges for a curving brass column which he labeled *Bird in Space*».

104. «Motivation, perception, learning, thinking, and communicating».

da questa definizione l'autore si pone le seguenti domande: Quali sono gli stadi del pensiero creativo? I processi di *problem solving* e di *creative thinking* sono i medesimi? Quali sono le cause che inducono alcuni individui a imbattersi in risposte originali mentre la maggior parte delle persone sono soddisfatte di risposte convenzionali? E *soprattutto* Rhodes si pone la domanda, che afferisce in maniera sostanziale anche il presente contributo: il processo creativo può essere insegnato?

Già Alex Osborn, qualche anno prima nel suo bestseller «*Applied Imagination*»<sup>105</sup> (1953), che già negli anni '60 contava 12 ristampe 100.000 copie vendute (Rhodes, 1961), introduceva il suo capitolo «Universality of imaginative talent» veicolando la tesi che fosse possibile insegnare la creatività (Wentworth, 1955), con le seguenti parole:

Un'analisi di quasi tutti i test psicologici mai effettuati porta alla conclusione che il talento creativo è normalmente distribuito - tutti noi lo possediamo in misura minore o maggiore - e che tutta la nostra efficacia creativa varia più in rapporto alla nostra energia mentale piuttosto che al nostro talento innato<sup>106</sup> (Osborn, 2006/1953, p. 15).

Condividendo il pensiero di Osborn<sup>107</sup> Rhodes scrive:

Sì, è possibile insegnare il processo creativo. (...). Esistono notevoli prove di ricerca a supporto dell'affermazione secondo cui il processo creativo può essere insegnato. E nel 1954 la Creative Education Foundation è stata fondata esclusivamente allo scopo di incoraggiare una tendenza più creativa nell'educazione americana<sup>108</sup> (p. 308).

105. «Immaginazione applicata».

106. «An analysis of almost all the psychological tests ever made points to the conclusion that creative talent is normally distributed – all that of us possess this talent to a lesser or greater degree – that *all* of our creative efficacy varies more in ratio to our output of mental energy than in ratio to our inborn talent».

107. «(...) I submit that creativity is an art – an applied art – a teachable art – a learnable art – an art in which all of us can make ourselves more and more proficient, if we will” (Osborn, in Rhodes, 1961, p. 308). Traduzione: «Sottolineo che la creatività è un'arte - un'arte applicata - un'arte insegnabile - un'arte apprendibile - un'arte in cui tutti noi possiamo renderci sempre più competenti, se vogliamo».

108. «Yes, the creative process can be taught. (...). There is a considerable research evidence to support the statement that the creative process can be taught. And in 1954 the Creative Education Foundation was formed solely for the purpose of encouraging a more creative trend in American education».

Come già anticipato, il *framework* di «tradizione rhodesiana»<sup>109</sup> (Corazza, 2019, p. 299) è stato ampliato da Simonton e da Beghetto (Smith & Smith, 2017) con l'introduzione di altri due fattori, quali persuasione e potenziale, mentre la P di *person* è stata scomposta da Cropley (Smith & Smith, 2017) in motivazione personale, caratteristiche (*properties*) personali e sentimenti personali. Secondo Runco (2019), riconoscere la distinzione di queste 6 P può essere utile per definire la creatività più che come un prodotto, come un processo.

Secondo Smith & Smith (2017) attraverso l'elaborazione di questi modelli ulteriori non si fa altro che rendere l'idea di creatività ancora più complessa:

Se sommiamo tutte le sfaccettature proposte insieme, avremmo un modello di creatività a otto facce, un modello 8P o forse 'il polipo della creatività'. Ma a differenza della coordinazione ritmica dei tentacoli di un polipo, sei concetti in una teoria diventano un po' complicati. Pensando alla possibilità di otto frontiere sugli indisciplinati. Come diceva lo studioso del XIV secolo William Ockham: 'La natura non moltiplica le entità inutilmente'<sup>110</sup> (p. 24).

In ogni caso, fino agli anni Sessanta gli esperti del settore si erano focalizzati sulla P di prodotto, e il merito di Rhodes risulta quello di aver posto l'accento sul processo creativo aprendo così la strada, come già relazionato, a numerosi suoi colleghi che negli anni a seguire svilupperanno definizioni considerando la creatività come pratica trasformativa andando così oltre alla staticità della «*standard definition*» (Runco, 2019, p. 182).

## 5. L'approccio cognitivo e psicometrico

### 5.1. Il rapporto tra creatività e intelligenza

I primi studi dei *creative researcher* si focalizzano sulla relazione tra creatività e intelligenza, «il dibattito chiave quando è stato istituito lo studio della creatività»<sup>111</sup> (Runco, 2007, p. 2). Nonostante la ricerca

109. «Rhodesian tradition».

110. «If we add all the facets proposed together, we would have an eight-faceted model of creativity, an 8P model, or perhaps 'the creativity octopi'. But unlike the rhythmic coordination of the tentacles of an octopus, six concepts in a theory gets a bit complicated. Thinking about the possibility of eight borders on the unruly. As the fourteenth century scholar William Ockham said, 'Nature does not multiply entities unnecessarily'».

111. «The key debate when the study of creativity was established itself».

empirica sulla creatività prosegue da oltre sessant'anni, ancora non è chiaro come i concetti di creatività e intelligenza siano tra loro correlati (Jauk, Benedek, Dunst & Neubauer, 2013). Questi studi sono compresi «sotto l'egida della teoria del pensiero, (...) numerosi contributi scientifici che vanno dagli studi sulla personalità alle variabili ambientali della creatività»<sup>112</sup> (Ferrari et al., 2009, p. 9).

Con il suo discorso, Guilford afferma «il diritto di ogni persona ad essere differente: questo richiamo [apre] la porta a numerosi studi sulle differenze interindividuali a seguito dei quali, nel giro di pochi anni, l'idea stessa di intelligenza [muta] profondamente» (Cantoia, 2014, p. 87). Scopo delle seguenti righe è dimostrare in che modo questo avvenga.

Invero, Guilford, non solo avvia gli studi scientifici sulla creatività con il suo *speech* «*Creativity*» ma è riconosciuto dai suoi colleghi, come il teorizzatore del «*pensiero divergente*»<sup>113</sup>. Presso l'«*Aptitudes Research Project at the University of Southern California*», sviluppa i suoi test (Sawyer, 2012) portando avanti le sue ricerche empiriche per oltre 35 anni (Runco, 2007). Nel suo discorso, Guilford (1950) espone che, per definire chi sia una persona creativa, sia necessario valutare le differenze individuali, che si articolano in *fluency*, *originality*, *flexibility* (Runco, 2007). Grazie a queste prime «definizioni operazionali» (Cantoia, 2014, p. 88), «si è arrivati in anni più recenti alla definizione di un costrutto multicomponentiale» (ivi, p. 88), come si vedrà nelle pagine seguenti, ad esempio, nelle teorie di Sternberg e Lubart (1995) e Amabile (1983). Questi autori, infatti, per spiegare la creatività, metteranno in relazione altri aspetti relativi alle facoltà dell'essere umano, quali il rapporto con il contesto, la motivazione, la conoscenza, le modalità differenti di pensiero di ognuno.

Guilford (1950) nel suo discorso, prende in esame la relazione, tanto cara ai suoi colleghi, tra quoziente intellettivo e creatività, sostenendo che non ci sia ancora un'evidenza scientifica per stabilire una correlazione: «Va ricordato che dal tempo di Binet a oggi, il principale criterio pratico usato nella validazione dei test di intelligenza è stato il risultato a scuola. Per i

112. «Under the umbrella of *thinking theory*, (...) several scientific contributions ranging from the studies on personality to environmental variables of creativity».

113. «*Divergent thinking*».



bambini ciò ha significato in gran parte risultati nella lettura e nell'aritmetica»<sup>114</sup> (p. 447).

La ricerca sull'intelligenza all'inizio del secolo si era concentrata sulle performance dei ragazzi, delle ragazze a scuola, fintanto che Binet e Stern arrivano a teorizzare quello che sarà definito il "quoziente intellettivo", raccogliendo le ricerche già fatte negli anni Venti dal collega già citato Terman, che aveva l'ambizione di rinobilitare il genio dopo che la psicologia si era concentrata sull'associazione genio e follia (Reckwitz, 2017).

(...) [Binet] incaricato dal governo francese di realizzare un sistema più certo per individuare i bambini con ritardo da inserire in strutture speciali, creò quello che, nella storia della psicomетria, costituisce il primo esempio di test di intelligenza. Nel 1905 Binet e il collaboratore Théodore Simon realizzarono una prima versione della Scala Binet-Simon basata sui compiti che i bambini, di diverse età, erano in grado di svolgere (De Caroli, 2009, pp. 24-25).

Il concetto di *divergent thinking* era presente *in nuce* già negli studi di Binet (Runco 2007), ma soltanto Guilford riesce a farne un discorso sistematico, che verrà poi ripreso nel 1974 da Torrance nel suo «*Torrance Test of Creative Thinking*» (Sawyer, 2012). Il merito di Guilford è quello di aver considerato "il pensare" come un'attività più complessa e articolata rispetto all'idea di intelligenza che avevano teorizzato i suoi colleghi contemporanei (Baer & Kaufman, 2012), distanziandosi dal concetto di quoziente intellettivo, come metro univoco per determinare la sua funzionalità (Runco, 2007). La sua ambizione era quella di mappare e spiegare tutte le variabili del pensiero umano (Baer & Kaufman, 2012) e «tuttavia, anche se i metodi di Guilford potrebbero essere discutibili, la sua concezione del pensiero divergente si è dimostrata abbastanza utile»<sup>115</sup> (Runco, 2007, p. 9).

È attraverso la sua teoria multifattoriale del 1967 (Cantoia, 2014) che l'intelligenza viene scomposta in 120 abilità - «portate poi a 150, cfr. Guilford, 1982 e a 180 come riferisce Runco, 2007, p. 9» (De Caroli, 2009, p. 82):

114. «It should be remembered that from the time of Binet to the present, the chief practical criterion used in the validation of tests of intellect has been achievement in school. For children this has meant largely achievement in reading and arithmetic.

115. «Yet even if Guilford's methods were questionable, his conception of divergent thinking has proven to be quite useful».

Distinte, autonome e ordinate in base a tre assi: operazionali (cognizione, memoria, produzione convergente, produzione divergente, valutazione), contenuti (figurale, simbolico, semantico, comportamentale) e prodotti (unità, classi, relazioni, sistemi, trasformazioni, implicazioni (Cantoia, 2014, p. 87, in nota).

In quel contesto, Guilford e il suo team individuano e, conseguentemente, elaborano il concetto di pensiero divergente, assegnando quattro *score* a esso correlati: *fluency* che misura il numero delle risposte; *originality* che valuta il numero delle risposte che non vengono date dagli altri partecipanti; *flexibility* che mette in relazione il numero di categorie differenti ed *elaboration* che determina quanto descrittiva sia ogni risposta (Sawyer, 2012). Tali attitudini sono quelle propedeutiche all'attività creativa (Guilford, 1950).

Il problema è che l'intelligenza come viene solitamente definita e la creatività, non sempre formano un'alleanza facile. I loro interessi sono, potenzialmente, in opposizione. L'intelligenza viene utilizzata per adattarsi al modo in cui le cose sono; la creatività viene utilizzata per modellare le cose nel modo in cui potrebbero essere. Quando c'è tensione, come al solito, tra il modo in cui le cose sono e il modo in cui potrebbero essere, l'intelligenza e la creatività possono opporsi l'una all'altra<sup>116</sup> (Sternberg, 2016, p. 78).

Ma ancor prima di capire cosa definisca il pensiero divergente è necessario fare chiarezza sul costrutto di "intelligenza". Anche il termine intelligenza ha una storia millenaria alle spalle, ed «è cambiato radicalmente nel corso degli anni»<sup>117</sup> (Runco, 2007, p. 9). Secondo la cultura antica, l'intelligenza era definita con la parola *metis*, «insieme di attitudini mentali... che combinano l'intuizione, la sagacia, la previsione, l'elasticità mentale, la capacità di cavarsela, l'attenzione vigile, il senso dell'opportunità» (Detienne & Vernant, in Morin, 2000, p. 17).

Usualmente il termine intelligenza si riferiva ad abilità linguistiche e matematiche (Ferrari et al., 2009), sarà poi con lo sviluppo della psicologia della creatività che le ricerche si differenzieranno dagli studi precedenti,

116. «The problem is that intelligence as it is usually defined and creativity, do not always form an easy alliance. Their interests are, potentially, in opposition. Intelligence is used to adapt to the way things are; creativity is used to shape things into the way they could be. When there is tension, as there usually is, between the ways things are and the ways they could be, intelligence and creativity can go into opposition to each other».

117. «Has changed dramatically over the years».

ponendo l'accento su diversi tipi di intelligenza «che ha conferito alla creatività uno status superiore rispetto all'intelligenza matematica e linguistica»<sup>118</sup> (Reckwitz 2017, p. 144). Ad esempio, Roberts et al (2021), tra i *creative researcher* che attualmente si occupano di «approccio cognitivo alla creatività»<sup>119</sup> (p. 108) - che mira a comprendere come l'essere umano produca idee creative - definiscono l'intelligenza come quella capacità di apprendere, pensare e adattarsi al cambiamento e la mettono in correlazione all'intelligenza (e alla saggezza).

Se per Guilford (1950) la creatività comprende alcuni aspetti dell'intelligenza, come ad esempio il pensiero divergente, è solo con il contributo di Howard Gardner (1987), con la sua teoria delle «Intelligenze Multiple», a partire dagli anni Novanta, che questa facoltà umana assumerà un aspetto multidimensionale e sfaccettato (Cantoia, 2014). Otto sono i tipi differenti di intelligenza secondo Gardner, ognuno dei quali deve corrispondere a una serie di criteri: linguistica, logica-matematica, musicale, spaziale, corporea-cinestetica, spaziale, intrapersonale, interpersonale, (Clapp & Hanchett Hanson, 2019), alle quali Gardner successivamente aggiungerà l'intelligenza naturalistica e quella esistenziale (Cantoia, 2014). Secondo lo psicologo statunitense ogni essere umano possiede tutte le intelligenze, seppur in misure differenti (Clapp & Hanchett Hanson, 2019).

Ma che cos'è il *divergent thinking*? E come si differenzia dalla creatività?

Il pensiero divergente sembra essere diventato sinonimo di creatività, che non riflette la complessa natura della creatività, ma merita l'importanza di compiti di pensiero divergenti nella misurazione della creatività<sup>120</sup> (Carruthers & MacLean, 2019, p. 208).

Anche Runco (2007) spiega che il pensiero divergente, non è sinonimo di creatività, ma «racconta qualcosa sui processi cognitivi che possono portare a idee e soluzioni originali»<sup>121</sup> (p. 10); è una sorta di *problem solving* perché risponde a delle domande aperte (come può essere usato un mattone?)

118. «Which accorded creativity a higher status than mathematical and lingual intelligence».

119. «Creative cognition approach».

120. «Divergent thinking seems to have become synonymous with creativity, which does not reflect the complex nature of creativity, but does give merit to the importance of divergent thinking tasks in the measurement of creativity».

121. «It does tell something about the cognitive processes that may lead to original ideas and solutions».

mentre il pensiero convergente risponde a domande precise (chi ha vinto nel 1988 la World Series?). Ma non tutti i problemi necessitano di soluzioni creative e le performance creative non sempre sono la soluzione al problema (ivi), «tuttavia, il lavoro sulla risoluzione dei problemi contribuisce alla nostra comprensione di alcune performance creative»<sup>122</sup> (ivi, p. 16). Secondo Baer e Kaufman (2012), creatività e pensiero divergente sono spesso usati come sinonimi, perché le capacità intellettive che innescano il pensiero divergente sembrano siano importanti nell'elaborazione del pensiero creativo. Così spiega Dallari (2005), nel suo *«Estetica della paideia»*:

Guilford [propone] di considerare la creatività come una nuova facoltà mentale, un tipo di intelligenza che egli [definisce] 'pensiero divergente', ben distinto, a suo vedere, dall'abilità di risolvere problemi standardizzati in modo altrettanto standardizzato; facoltà quest'ultima che, secondo Guilford, corrisponde all'idea 'normale' di intelligenza e a ciò che egli [definisce] 'pensiero convergente' (p. 206).

Ciò che determina il pensiero divergente «non riguarda il tipo di risposta individuata, ma la modalità di reperimento della stessa» (De Caroli, p. 83). Come spiega Sawyer (2012), la differenza più ovvia tra creatività e intelligenza è che l'intelligenza necessita del pensiero convergente, mentre la creatività di quello divergente, che permette di raggiungere un numero maggiore di risposte a un problema. Il pensiero divergente è quel tipo di attività mentale che conduce, non alla risposta esatta, bensì alla produzione di una varietà di idee originali, inusitate, e come le definiscono Baer e Kaufman (2012): «idee fuori dal comune»<sup>123</sup> (p. 19).

Pertanto, per Guilford, il pensiero divergente era un insieme di abilità cognitive e comportamentali che definivano il processo creativo nel suo insieme. Tuttavia, il concetto fondamentale del pensiero divergente, come attributo interiore di individui creativi, è quello che è diventato centrale nella teorizzazione di molti psicologi e altri ricercatori della creatività<sup>124</sup> (Martin, 2016, p. 244).

122. «However, the work on problem solving does contribute to our understanding of some creative performances».

123. «Off-the-wall ideas».

124. «Thus, for Guilford, divergent thinking was a set of cognitive and behavioral abilities that defined the creative process as a whole. Nonetheless, the core concept of divergent thinking, as an interior attribute of creative individuals, is what became lodged centrally in the theorizing of many psychologists and other creativity researchers».

A tal riguardo, qualche anno dopo, Getzels & Jackson (Sawyer, 2012) sviluppano la «*threshold theory*»<sup>125</sup>, che suggerisce che al di sotto di un livello minimo di intelligenza (soglia bassa) una persona non possa essere creativa (Runco, 2007).

Una delle nozioni più importanti riguardanti l'interazione tra intelligenza e creatività è l'ipotesi della soglia, che presuppone che un'intelligenza superiore alla media rappresenti una condizione necessaria per la creatività di alto livello. Più specificamente, si presume che esista una soglia di intelligenza solitamente fissata a un QI di 120. Mentre la creatività dovrebbe essere limitata dall'intelligenza al di sotto di questa soglia, le differenze di intelligenza non dovrebbero più essere rilevanti per la creatività al di sopra di essa (Jauk et al., 2013, pp. 212-213)<sup>126</sup>.

Se tali teorie della “soglia” mancano di evidenza scientifica (Sawyer 2012), la relazione tra intelligenza e creatività, ha messo in luce che ad alte prestazioni di intelligenza non è detto corrisponda di norma un'alta prestazione di creatività, mentre è quasi certo che a basse performance intellettive corrisponda una bassa rispondenza di creatività (Runco, 2007).

Cantoia (2014), spiega che per la maggior parte degli studiosi degli anni Sessanta creatività e intelligenza rimangono facoltà distinte e indipendenti;

Posizione nettamente contraria emerge invece negli studi sulle teorie implicite delle persone, poiché a livello di senso comune esse tendono a coincidere. In particolare da uno studio condotto da Sternberg (1985) è emerso che alle persone creative verrebbero attribuiti una combinazione di elementi cognitivi e di personalità: flessibilità, capacità di cogliere somiglianze e differenze, di connettere idee, senso estetico, alto senso di motivazione, curiosità, tendenza a mettere in discussione le norme sociali (ivi, p. 90).

Sawyer (2012) va addirittura oltre, relazionando che molti suoi colleghi, e non solo, siano convinti che ci sia una netta distinzione tra creatività e intelligenza, ma prendendo in rassegna la quantità di studi a riguardo, dagli anni Sessanta in poi, sostiene che non esistano evidenze scientifiche e che

125. «Teoria della soglia».

126. «One of the most prominent notions concerning the interplay between intelligence and creativity is the threshold hypothesis, which assumes that above-average intelligence represents a necessary condition for high-level creativity. More specifically, it is assumed that there exists a threshold in intelligence which is usually set to an IQ of 120. While creativity should be limited by intelligence below this threshold, differences in intelligence should be no longer relevant to creativity above it».

anche gli studi più accreditati di Wallach e Kogan soffrissero di errori metodologici.

Anche lo psicologo Sternberg nel 1985 elabora il modello dinamico di intelligenza secondo la «teoria triarchica» (Cantoia, 2014, p. 91): «in questa intelligenza si realizza l'equilibrio tra abilità creative, analitiche e pratiche che devono venir sviluppate in modo parallelo e armonico» (*ibidem*); per Sternberg il pensiero analitico, pratico e creativo può essere insegnato in maniera trasversale in tutte le discipline. Sempre Sternberg passa in rassegna gli autori che si sono occupati di trovare un nesso tra creatività e intelligenza (Ferrari et al., 2009), elaborando un grafico, per mettere in evidenza i seguenti aspetti intorno ai quali i suoi colleghi si sono posizionati:

- la creatività come sottoinsieme dell'intelligenza;
- l'intelligenza come sottoinsieme della creatività;
- la creatività e l'intelligenza come insiemi compenetranti;
- la creatività e l'intelligenza come insiemi coincidenti;
- la creatività e l'intelligenza come insiemi disgiunti.

Assieme al collega Lubart (1995) spiega la sua visione del nesso tra queste due facoltà umane tra loro comunicanti:

L'intelligenza svolge tre ruoli chiave nella creatività: sintetica, analitica e pratica. Il primo ruolo è aiutare a vedere un problema in un modo nuovo o ridefinire del tutto il problema. Questa parte dell'aspetto sintetico o formativo dell'intelligenza coinvolge anche processi di informazione penetranti. (...). Il secondo ruolo dell'intelligenza è riconoscere quale nuova idea sia anche una buona idea, allocare le risorse in modo efficace e realizzare altre basi per la risoluzione dei problemi. Il terzo aspetto dell'intelligenza è quello pratico: la capacità di presentare efficacemente il proprio lavoro a un pubblico<sup>127</sup> (ivi, pp. 3-5).

127. «Intelligence serves three key roles in creativity: synthetic, analytic and practical. The first role is to help see a problem in a new way, or to redefine a problem altogether. This part of the synthetic, or formative, aspect of intelligence, which also involves insightful information processes. (...). The second role of intelligence is to recognize which new idea is also a good idea, to allocate resources effectively, and accomplish other problem-solving basics. The third aspect of intelligence is the practical one – the ability effectively to present one's work to an audience».

## 5.2. La tirannia dei test

La letteratura esistente dei *creative studies* è composta principalmente da studi che hanno lo scopo di definire, valutare, misurare la creatività (Antonietti & Molteni, 2014). Le numerose teorie degli approcci cognitivi, si basano sull'elaborazione e la conseguente somministrazione di test.

Se Sawyer (2012) pone l'accento sulla loro *reliability*, Sternberg e Lubart (1995) parlano della «tyranny of testing» (p. 22), specificando che spesso queste formule chiedono agli studenti di risolvere dei problemi, anche se spesso i problemi non si presentano in maniera chiara. Dagli anni Cinquanta in poi sono stati elaborati più di un centinaio di tipi di misurazioni differenti per valutare la creatività (Plucker, & Makel, 2010), ma la base della maggior parte di essi prende le mosse dal questionario elaborato da Guilford. Il DT, infatti, è importante perché costituisce il punto di partenza degli elaborati per valutare il potenziale creativo, che ora, in formule riviste e rielaborate, vengono somministrati più che come test, come esercizi per allenare la creatività (Runco, 2007). Ecco perché «test di pensiero divergenti si chiamavano semplicemente test di creatività»<sup>128</sup> (Baer & Kaufman, 2012, p. 21). Sawyer (2012), infatti, spiega che, dopo 50 anni di studi sul “DT” «il consenso tra i ricercatori della creatività è che non sono misure valide della creatività nel mondo reale»<sup>129</sup> (p. 51).

Ma il crescente interesse nell'elaborazione di test per misurare la creatività dimostra quanto essa divenga «un insieme autonomo di abilità»<sup>130</sup> (Reckwitz, 2017, p. 144), e si discosti dall'intelligenza matematica e linguistica, divenendo un oggetto di studi a sé stante, a seguito di una maggiore consapevolezza della complessità dell'intelligenza umana da parte degli studiosi del settore.

In questo panorama uno degli strumenti più utilizzati per misurare la creatività è messo a punto dallo studioso E. Paul Torrance nel 1974 (Plucker & Makel, 2010; Amabile, 1982), ed è definito da Sawyer (2012) «il test di creatività su carta e matita più utilizzato»<sup>131</sup> (p. 48), tradotto in più di 32 lingue e somministrato a oltre 2000 studenti (*ibidem*). Sviluppato grazie a un lungo lavoro presso l'università del Minnesota, e poi della Georgia (De

128. «Divergent thinking tests came to be called simply creativity tests».

129. «The consensus among creativity researchers is that they aren't valid measures of real-world creativity».

130. «An autonomous bundle of skills».

131. «The most widely used paper-and-pencil test of creativity».

Caroli, 2009), il TTCT, elaborato solo pochi anni dopo lo *Sputnik Shock* (Nelson, 2010), assolve allo scopo chiave della ricerca scientifica della creatività nata negli anni Sessanta, vale a dire individuare gli studenti con il maggior potenziale creativo, per rendere gli Stati Uniti competitivi per le sfide che il mondo stava prospettando (Sawyer, 2012). Le ricerche di Torrance, infatti rispondono alle domande che Guilford fece nel 1950 aprendo il suo discorso all'APA: «(1) Come possiamo scoprire la promessa creativa nei nostri figli e nella nostra giovinezza? E (2) Come possiamo promuovere lo sviluppo di personalità creative?»<sup>132</sup> (p. 445). Per Torrance

la creatività coinvolge importanti bisogni umani ed è molto rilevante per l'equilibrio psico-fisico delle persone. Quando, infatti, gli individui si trovano in una condizione caratterizzata da incompletezza o disarmonia, per risolvere la quale le modalità comportamentali apprese appaiono inadeguate, allora gli stessi iniziano a eliminare le soluzioni ovvie ma inadeguate e a cercare ipotesi, valutazioni, soluzioni nuove (De Caroli, 2009, p. 87).

Il test prende in prestito molti aspetti del DT di Guilford (Plucker & Makel, 2010) perché si basa sui fattori di 'fluidità', la capacità di elaborare in modo verbale e grafico, il maggior numero di risposte, e l'originalità, l'abilità di produrre idee inusitate. Il test è composto da due batterie, una verbale, con sette sotto test e una figurale, che ne comprende tre (ivi). Come spiega Sawyer (2012) la batteria verbale si suddivide in tre attività che prendono in esame una figura e si distinguono in

- *asking*: il soggetto fa il numero maggiore di domande riguardo alla figura sottoposta;
- *guessing causes*: il soggetto fa una lista di tutte le cause che potrebbero sottintendere l'immagine somministrata;
- *guessing consequences*: il soggetto fa una lista di tutte le conseguenze che potrebbero derivare dall'immagine somministrata.

Le altre quattro attività verbali invece sono le seguenti:

- *product improvement*: al soggetto è richiesto di migliorare un giocattolo sulla scorta di un disegno;

132. «(1) How can we discover creative promise in our children and our youth? And (2) How can we promote the development of creative personalities?».



- *unusual uses*: al soggetto viene chiesto di fare una lista di usi alternativi di oggetti comuni. Come, ad esempio, una scatola di cartone (De Caroli, 2009);
- *unusual questions*: il soggetto compila una lista di domande inusuali riguardo all'oggetto comune sottoposto in precedenza;
- *just suppose*: al soggetto è chiesto di immaginare una situazione improbabile e supporre le possibili implicazioni.

I sotto test delle forme figurali, utilizzano le immagini e si articolano in tre attività:

- *picture construction*: partendo da un segno grafico al soggetto è chiesto di creare un'immagine;
- *picture completion*: il soggetto deve aggiungere altri segni per completare le figure all'interno di riquadri contenenti segni grafici e immagini;
- *lines/circles*: al soggetto è chiesto di produrre quanti più disegni possibili partendo da un numero predefinito di righe o cerchi.

Somministrazione, risultati, e validazione dei test sono standardizzati da norme dettagliate e producono gli *scores* nelle quattro aree tradizionali del DT test: «*Fluidità, flessibilità, originalità, elaborazione*»<sup>133</sup> (Plucker & Makel, 2010, p. 52).

Nonostante la ricerca scientifica abbia elaborato numerosi tipi di test per misurare e implementare la creatività, e che la psicometria occupi un'ingente fetta degli studi scientifici sulla creatività, «il modo in cui viene misurato il pensiero divergente è cambiato solo leggermente nel corso degli ultimi 70 anni»<sup>134</sup> (Karwowski, 2016, p. 178). Karwowski (2016), spiega, inoltre, che anche gli attuali metodi, seppur più sofisticati, non si discostano di molto da quelli pionieristici di Guilford e Torrance, e che dalla loro comparsa gli psicologi sostengono che «in condizioni sperimentali e di prova è possibile indurre campioni di comportamenti creativi e misurare operazioni intellettuali cruciali per il funzionamento creativo»<sup>135</sup> (p. 176).

Oltre ai test psicometrici, El-Murad & West (2004) relazionano un altro approccio che si è sviluppato grazie all'implementazione delle nuove tecnologie: la biometria. Attraverso la misurazione del metabolismo del

133. «*Fluency, flexibility, originality, elaboration*».

134. «The way divergent thinking is measured has changed only slightly over the course of the last 70 years».

135. «In experimental and testing conditions it is possible to induce samples of creative behaviors and to measure intellectual operations that are crucial for creative functioning».

glucosio nel cervello durante lo svolgimento di specifiche attività mentali è possibile mappare le performance a seguito di esercizi che implicano l'uso della creatività da parte del candidato. «L'approccio, tuttavia, è soggetto alle stesse limitazioni dell'approccio psicometrico, vale a dire la definizione o l'identificazione di compiti creativi appropriati da utilizzare nei test»<sup>136</sup> (El-Murad & West, 2004, pp. 194-195). L'implicazione dell'uso necessario di un laboratorio e i conseguenti costi della tecnologia evidenziano già i limiti di questo approccio di misurazione delle performance creative.

Occupando, come detto, un gran numero di studi, la *reliability* dei test è anch'essa oggetto degli accademici del settore. «Be carefully when you use DT test» è il monito di Sawyer (2012, p. 51); Amabile (1982) ritiene che le performance siano giudicate in base alla «valutazione intuitiva di ciò che è creativo»<sup>137</sup> (p. 999), elaborato da chi costruisce il test e per questo motivo non possa rispondere a dei criteri oggettivi di novità, appropriatezza, e soddisfazione. La studiosa statunitense negli anni Ottanta propone un'alternativa ai test psicometrici introducendo la metodologia CAT (*Consensual Assessment Technique*) che prevede la somministrazione di test in cui gli esperti valutano la creatività sulla base del prodotto elaborato usando i loro propri criteri e definizioni di creatività. Tale metodologia va sotto l'ombrello dei «test valutati dagli esperti»<sup>138</sup> (El-Murad & West, 2004, p. 193).

Di avviso diverso sono le posizioni di alcuni studiosi che hanno fatto della psicometria applicata alla creatività il *core* dei loro studi. Plucker & Makel (2010) sostengono di contro:

la prova dell'affidabilità per il SOI [DT test], il TTCT (...) e test simili è abbastanza convincente (...), ma la validità predittiva e discriminatoria dei test DT gode di un supporto misto. Tuttavia, la percepita mancanza di validità predittiva (...) ha portato alcuni ricercatori e educatori a evitare l'uso di questi test e continua a fungere da fulmine per le critiche ai test psicometrici della creatività<sup>139</sup> (p. 54).

136. «The approach, however, is subject to the same limitations as the psychometric approach, namely the definition or identification of appropriate creative tasks to use in the tests».

137. «Intuitive assessment of what is creative».

138. «Expert opinion test».

139. «Evidence of reliability for the SOI [DT test], TTCT (...) and similar test is fairly convincing (...), but the predictive and discriminant validity of DT tests enjoys mixed support (...). However, the perceived lack of predictive validity (...) has led some researchers and

Prendere posizione all'interno della diatriba riguardo alla validità dell'utilizzo dei test per valutare la creatività non è parte di questo discorso, ecco perché questo capitolo relaziona solamente i test ritenuti - dalla maggior parte dei *creative researchers* - i più importanti, dai quali hanno preso le mosse quasi tutti quelli successivi (Plucker & Makel, 2010). È valevole, tuttavia, riportare la posizione, tra le tante, di Karwowski (2016), che sottolinea che gli studi sulla creatività sono dominati dalle visioni dei paesi occidentali, o «WEIRD (western, educated, industrialized, rich, and democratic; Henrich et al., 2010)» (p. 159). L'autore spiega che ciò condiziona la creazione di una particolare immagine della creatività e conseguentemente il sistema di misurazione che è «scarso in quanto validità e, nelle sue forme estreme, completamente fallace quando si tratta della descrizione di questo fenomeno per quanto riguarda le culture diverse da quelle occidentali»<sup>140</sup> (ivi, pp. 159-160).

Per metterci in guardia sull'attendibilità dei test, è interessante segnalare l'esperimento che riporta Sawyer (2012): nel 2008 a un gruppo di persone venne sottoposta la visione del logo della Apple o di quello della IBM, e subito dopo venne somministrato loro un *Unusual Uses DT test*, chiedendo quanti usi possibili si potesse fare con un mattone. Le persone che avevano visionato il logo della Apple hanno raggiunto risultati significativamente alti riguardo al *brick test*. Nel sottoinsieme di chi raggiunse risultati elevati di creatività, la metà che vide il logo Apple produsse almeno 8 idee nuove di uso non convenzionale del mattone, mentre chi vide il logo IBM arrivò a stento a una soglia di 5. «Se il punteggio del test di una persona può essere modificato in modo così drammatico da una manipolazione così semplice, solleva seri dubbi sull'affidabilità del test. Dopotutto, un test di creatività dovrebbe misurare un tratto di personalità stabile»<sup>141</sup> (ivi, p. 49).

L'approccio psicometrico, benché ampiamente criticato per non essere stato in grado di spiegare cosa sia e da cosa sia determinata la creatività, ha restituito agli studi del settore un contributo fondamentale: «A parte le insidie del metodo di misurazione, il valore aggiunto di questo approccio

educators to avoid the use of these tests and continues to serve as a lightning rod of criticism of the psychometric tests of creativity».

140. «Low on validity and, in its extreme forms, completely invalid when it comes to the description of this phenomenon with regard to cultures other than those of the West».

141. «If a person's test score can be modified so dramatically by such a simple manipulation, it raises serious questions about the reliability of the test. After all, a creativity test is supposed to measure a stable personality trait».

risiede nella convinzione che gli inventori e gli eminenti creatori non sono le uniche persone che possiedono abilità creative»<sup>142</sup> (Ferrari et al., p. 6).

## **6. Pensieri laterali, *creative thinking*, *problem solving*, *creative problem solving*...**

Come già relazionato, gli studi sulla creatività hanno preso le mosse dagli studi condotti da Guilford sul pensiero divergente, che oggi «si riferisce a una vasta gamma di tecniche per elaborare idee»<sup>143</sup> (Baer & Kaufman, 2012, p. 9). Intorno ai suoi studi si sono sviluppate numerose teorie, dai *pragmatic methods* alle *thinking theories* (Ferrari et al., 2009), con lo scopo di indagare le modalità di pensiero volte a trovare delle soluzioni, delle soluzioni creative, o semplicemente “diverse”, che si differenziano da quello che Weisberg chiama «pensiero ordinario»<sup>144</sup> (p.105).

Ma cosa significa pensare? Secondo Ruggiero (2003) le dimensioni del pensiero si articolano in: riflessiva, creativa e critica. La prima «identifica sfide e opportunità»<sup>145</sup> (p. 9), la seconda produce idee che possano risolvere problemi, la terza entra in gioco per valutare le risposte proposte dalla seconda.

È noto, per esempio, che la creatività non richiede né QI né talento speciale, che l'alcool e le droghe ostacolano anziché migliorare le prestazioni creative e che la creatività è un segno di salute mentale piuttosto che di follia mentale. È anche riconosciuto che un comportamento bizzarro assunto per se stesso non è una forma di creatività<sup>146</sup> (ivi, p. 11).

Spesso, creatività e pensiero creativo vengono utilizzati da alcuni accademici come sinonimi, e non è dunque così evidente relazionare i vari

142. «Aside from the pitfalls of the measurements method, the added value of this approach resides in the belief that inventors and eminent creators are not the only people who possess creative abilities».

143. «(It) refers to wide array of techniques for coming up with ideas».

144. «Ordinary thinking».

145. «(It) identifies challenges and opportunity».

146. «For example, it is known that creativity requires neither IQ nor special talent, that alcohol and drugs hinder rather than enhance creative performance, and that creativity is a sign of mental health rather than mental insanity. It is recognized, too, that bizarre behavior engaged in for its own sake is not a form of creativity».

approcci essendo ancora un *open issue* in ambito scientifico; Corazza e Agnoli (2016) spiegano in maniera chiara la loro posizione:

Come minimo, abbiamo bisogno di una chiara definizione di creatività e di pensiero creativo. Si tratta, in realtà, di una questione ancora aperta al dibattito, ma possiamo affermare che la seguente definizione comprende la maggior parte degli elementi fondamentali: *il pensiero creativo è l'insieme multidimensionale di componenti che conducono un individuo o un gruppo alla generazione di nuove idee che hanno valore. Se definiamo semplicemente la creatività come l'uso del pensiero creativo, vediamo che i due termini essenzialmente coincidono e possiamo usarli in modo intercambiabile*<sup>147</sup> (p. 4).

Analizzando gli studi fin qui relazionati, risulta evidente che la creatività sia un concetto ampio, e che prenda le mosse da una, per così dire “particolare” modalità di pensiero che è stata definita in diversi modi: «A livello di reazione di pancia, le persone tendono a pensare la creatività come un'azione - l'atto di creare qualcosa di nuovo. Mentre è vero che la creatività richiede una qualche forma di azione per essere pienamente realizzata, essa è innanzitutto un processo cognitivo - un processo di pensiero»<sup>148</sup> (Puccio et al., 2012, p. 41).

Una soluzione presuppone di per sé un problema, definito da Chiappi (2006) come «una distanza, una discrepanza dalla situazione attuale presente e una situazione ideale desiderata» (p. 1) e da Corazza e Agnoli (2016) «una domanda posta in maniera difficile per soluzione»<sup>149</sup> (p. 10). Seguendo la tassonomia riportata da Chiappi (2006) le attività cognitive che concorrono nel *problem solving* sono costituite da *problem finding*, ovvero la capacità di individuare il quesito, *problem setting*, l'abilità di isolare il problema, *problem solving*, la facoltà di ridurre la distanza «tra situazione attuale e ideale» (ivi, p. 6) e *decision making*, la abilità di scegliere gli interventi più pertinenti.

147. «As a minimum, we need a clear definition of creativity and of creative thinking. This is actually still an open issue for debate, but we can state that the following definition embraces most of the fundamental elements: *creative thinking is the multi-dimensional set of components that lead an individual or a group to the generation of new ideas that have value. If we simply define creativity as the use of creative thinking, we see that the two terms essentially coincide, and we can use them interchangeably*».

148. «On a gut-reaction level, people tend to think creativity as an action – the act of creating something new. While it is true that creativity requires some form of action to be fully realized, creativity is foremost a cognitive process – a thinking process».

149. «A difficult question proposed for solution».

Le modalità cognitive coinvolte in queste fasi di generazione di soluzioni possono essere, come anticipato da Guilford, convergenti o divergenti: «I problemi aperti consentono il pensiero divergente e i problemi chiusi richiedono un pensiero convergente»<sup>150</sup> (Runco, 2007, p. 14). Dunque, il pensiero divergente è fondamentale quando si tratta di risolvere problemi complessi o prendere decisioni strategiche, poiché permette di identificare soluzioni innovative e alternative, mentre quello convergente implica la sintesi, vale a dire la riunione dei vari elementi (Lubart, 2018).

Una visione dicotomica del pensiero è proposta anche dallo studioso maltese Edward De Bono che mette in contrapposizione pensiero verticale, o «naturale» (Dallari, 2008, p. 79), a quello «laterale» (De Bono, 2019/1970; 2003; 2001). Il pensiero verticale, è quella modalità di riflessione che è «standardizzata nel modello inferenziale del pensiero logico, esemplificabile dal modello ‘giusto-sbagliato’» (Dallari, 2008, p. 79).

Perché abbiamo bisogno del Pensiero laterale? Perché il Pensiero laterale è la chiave che sblocca la creatività, l'innovazione e soluzioni inedite per ogni tipo di problema, dal cambiamento climatico alla *cultura dei caffè*, alla deterrenza contro il crimine (Sloane, 2023, p. 10).

L'aggettivo, «*lateral*», coniato da De Bono nel 1967 (Dingli, 2009, p. 338) esprime una modalità di pensiero capace di uscire dagli schemi usuali sequenziali, assumendo visioni diverse, e prospettive inusitate. De Bono ha investito molti anni di ricerca per mettere a punto tecniche e metodologie per implementare il pensiero laterale (Ferrari et al., 2009), tra i tanti da segnalare, il CoRT (Cognitive Research Programme) per implementare le capacità percettive, il DATT (Direct Attention Thinking Tools), strumenti per pensare dedicati soprattutto a manager e a contesti di training aziendale (Dingli, 2009), e forse il metodo più conosciuto: «*Six Hats Method*» (Ferrari et al., 2009).

Con la metodologia dei “sei cappelli” ogni partecipante indossa un copricapo colorato: «Per esempio, il cappello bianco è collegato all'espressione di informazioni neutre e oggettive; il cappello rosso a sentimenti e opinioni personali; il cappello verde a nuove idee»<sup>151</sup> (ivi, 2009,

150. «Open-ended problems allow divergent thinking, and closed-ended problems require convergent thinking».

151. «For example, the white hat is connected to the expression of neutral and objective information; the red hat with feelings and personal opinion; the green hat with new ideas».

p. 8). Ogni cappello rappresenta una delle caratteristiche del pensiero umano, e mette in scena così la metafora della monocromia di pensiero (De Caroli, 2009). Ma lo strumento che accomuna la maggior parte dei metodi elaborati da De Bono è la descrizione del processo creativo attraverso quello che l'autore definisce il:

*PO thinking* (da **s**uppose, **p**ossible, **h**ypothesize). (...) Pensare PO significa esplorare, ipotizzare, supporre, introdurre la discontinuità, riuscire a muovere mentalmente 'di traverso' agli schemi invece di rimanervi intrappolati, insomma significa, in una parola non usare il pensiero Yes-No (De Caroli, 2009, pp. 65-66).

Particolarmente interessanti, soprattutto in ambito educativo, risultano le considerazioni di Dallari (2008), nel suo capitolo dal titolo evocativo «*Pensiero laterale e pensiero dell'altro*» in cui l'autore spiega che il concetto di pensiero laterale genera una nuova concezione di creatività che «diviene soprattutto strumento idoneo a rinforzare uno stile di pensiero pronto a relativizzare la spocchiosità tipica di ogni forma di pensiero unico» (p. 89). Dallari (ivi), partendo dalla concezione del relativismo di molti studiosi del Novecento e oltre<sup>152</sup>, che sostengono che la cosa in sé non esita, ma possa esistere solo la sua rappresentazione, spiega che accettare la pluralità di visioni, uscire dai propri schemi mentali, esercitare l'empatia, faciliti l'incontro con l'altro.

Può esistere, oggi, un *pensiero del margine* capace di riconoscere senso e rigore alle proprie convinzioni e alle proprie rappresentazioni in una logica di lateralità, di complessità, di differenza rivendicata come valore, oltre che come condizione positiva (e democratica) dell'esistere, del conoscere e del pensare (ivi, p. 90).

Il CPS, o *Creative Problem Solving*, è un modello riconosciuto a livello accademico e normato dall'«*International Center for Studies in Creativity*»<sup>153</sup> dell'Università di Buffalo State dove, all'interno della «*Faculty of Creativity*», esiste un programma accademico di studi *undergraduate* e *graduate*.

Il modello individua le fasi del processo creativo, delineando le operazioni che favoriscono la tipologia di pensiero necessario per risolvere,

152. «Edgar Morin, Nelson Goodman, Mauro Ceruti, Telmo Pievani...» (Dallari, 2008, p. 90).

153. «Centro Internazionale per gli studi sulla creatività».

in maniera efficace, problemi complessi generando soluzioni nuove (Puccio & Cabra, 2009).

Il pensiero non è sempre pulito e ordinato, quindi il modello CPS tenta di introdurre il pensiero strutturale nei nostri tentativi creativi più intuitivi in modo da migliorare l'efficacia e aumentare la probabilità di produrre nuove soluzioni a problemi complessi<sup>154</sup> (ivi, p. 328).

Il teorizzatore del CPS è il già citato Alex Osborn, che avvia i suoi studi sulla creatività negli anni Quaranta, e con il collega Sidney Parnes, dimostra che il *training* del modello messo a punto, implementa le capacità individuali per favorire il pensiero creativo (Fox & Fox, 2010). Sarà poi con la collega Ruth Noller, docente di matematica, che fonderanno il curriculum in studi sulla creatività all'Università di Buffalo, Suny: «hanno avviato il Creative Studies Project, uno studio sperimentale completo sull'impatto di una sequenza di corsi di creatività universitari in cui sono stati sviluppati la maggior parte degli attuali strumenti di creatività»<sup>155</sup> (Fox & Fox, 2010, pp.1-2).

Il modello proposto da Osborn nel 1953 prevedeva il distinguo tra le seguenti fasi del pensiero creativo: orientamento, preparazione, analisi, ipotesi, incubazione, sintesi e verifica (Puccio et al., 2012); nei lustri seguenti è cambiato, si è evoluto (Puccio & Cabra, 2009), divenendo un «macro processo di pensiero»<sup>156</sup> (Puccio et al., 2012, p. 72): «Ciò significa che CPS è un framework concettuale che aiuta a organizzare e migliorare il tuo pensiero, *per tutti i contesti in cui applichi il tuo pensiero*»<sup>157</sup> (ivi, p. 74).

Si tratta appunto del «Thinking Skills Model» (Puccio & Cabra, 2009, p. 330) elaborato sull'esperienza decennale di insegnamento e di ricerca degli accademici dell'ICSC. Il modello di Puccio, Murdock e Mance (2006)<sup>158</sup> enfatizza il processo metacognitivo non lineare (Fox & Fox, 2010), infatti è rappresentato in maniera circolare, e permette così al fruitore di analizzare gli elementi in un ordine a lui, o ai dati che desidera prendere in

154. «Thinking is not always neat and orderly, thus the CPS model attempts to introduce structure thinking into our more intuitive creative attempts in a way that enhance effectiveness and increase the likelihood of producing novel solutions to perplexing problems».

155. «They initiated the Creative Studies Project, a comprehensive experimental study on the impact of a sequence of undergraduate creativity courses in which most of the current tools of creativity were developed».

156. «*Macro process of thinking*».

157. «That means that CPS is a conceptual framework that helps organize and improve your thinking, *for any contexts in which you apply your thinking*».

158. Rintracciabile in Puccio et al., 2012.



considerazione, più consono. Il primo passaggio tratta l'analisi della situazione, e combina competenze sia cognitive, sia affettive, fondamentali nelle fasi successive per arrivare alla risoluzione creativa di un problema. Le tre fasi concettuali riflettono la natura del processo creativo e sono le seguenti:

- 'Chiarire'<sup>159</sup>: definire la direzione da intraprendere e individuare gli ostacoli eventuali.
- 'Trasformare'<sup>160</sup>: identificare possibili idee e conseguenti soluzioni per trasformare la realtà che stanno affrontando.
- 'Implementare'<sup>161</sup>: concepire una strategia per mettere in pratica le idee generate (Puccio et al., 2012, p. 74).

Ogni fase contiene due verbi-guida, «esplorare»<sup>162</sup> e «formulare»<sup>163</sup>, che consentono di alternare una modalità di pensiero da astratta a più concreta, vale a dire: esplorare visioni, idee, consenso e/o formulare sfide, soluzioni, piani. L'efficacia del modello sta nell'aver superato la classica dicotomia di pensiero convergente/divergente, facendo dialogare le due modalità, in maniera da far emergere idee nuove, ma efficaci: «Usare simultaneamente il pensiero convergente con il pensiero divergente è un modo sicuro per constatare che i pensieri univoci verranno messi da parte»<sup>164</sup> (ivi, p. 58).

Le due tipologie di pensiero nello schema proposto dagli autori, il «diamante» del «Equilibrio dinamico»<sup>165</sup> (Puccio et al., 2011, p. 58), benché distinte, condividono l'«area di familiarità»<sup>166</sup>, vale a dire quella sorta di *comfort zone*, in cui il nostro pensiero rischia di impastoiarsi: «Nel CPS, il pensiero divergente e convergente sono un pacchetto: funzionano insieme in modo dinamico per generare prima la novità e per proteggerla fino a quando non ha la possibilità di essere sviluppata e utilizzata»<sup>167</sup> (ivi, p. 96).

159. «Clarification».

160. «Transformation».

161. «Implementation».

162. «Exploring».

163. «Formulating».

164. «Mixing convergent thinking with divergent thinking is one sure way to see that unique thoughts will be tossed aside».

165. «Dynamic Balance».

166. «Area of familiarity».

167. «In CPS, divergent and convergent thinking are a package deal – they function together in a dynamically based way to first engender novelty and the to protect it until it has a chance to be developed and used».

## 7. «Cervello sinistro, cervello destro, cervello unico, nessun cervello»<sup>168 169</sup>

Per molti anni la scienza ha postulato che le abilità cognitive abitassero fisicamente e distintamente in uno dei due emisferi del cervello umano, differenziando il pensiero destro da quello sinistro. Il già citato Torrance, assieme al collega McCarthy, elaborò un questionario per rilevare la propensione, all'apprendimento logico-analitico (emisfero sinistro) o all'apprendimento visivo, olistico, dunque creativo (destro) (De Caroli, 2009).

Grazie agli studi neuroscientifici applicati all'investigazione della creatività, nonostante siano ancora un campo di ricerca giovane, che deve affrontare dei problemi metodologici importanti (Vartanian, 2021; Corazza & Agnoli, 2016), oggi sappiamo che non è scientificamente affermabile che esistano due tipologie di persone, vale a dire che abbiano una dominanza di pensiero “destra” o “sinistra”. «Non ci sono prove scientifiche per l'idea ampiamente diffusa che la creatività abbia luogo nell'emisfero giusto. Nessuno ha mai trovato una specifica posizione del cervello per la creatività»<sup>170</sup> (Sawyer, 2012, p. 163).

Nel decennio successivo alla formulazione della *standard definition*, la neuroscienza della creatività – vale a dire quella disciplina che si occupa di comprendere le sue basi neurologiche in termini sia di funzione sia di struttura del cervello (Vartanian, 2021) - si è evoluta grazie a tecniche avanzate di analisi e neuromodulazione, chiarendo come i sistemi neurali generino il pensiero creativo, considerando così la creatività come un processo neurocognitivo (Green et al, 2024). Gonen-Yaacovi et al (2013) con una meta analisi di *neuroimaging* hanno esaminato 34 studi di *imaging* funzionale che riportavano focolai di attivazione durante compiti che si ipotizzava coinvolgessero il pensiero creativo in adulti sani, dimostrando che l'attività coinvolgeva l'intero cervello.

Infatti, per merito dell'evoluzione delle tecniche di *brain imaging* attraverso la risonanza magnetica funzionale (fMRI)<sup>171</sup> (Sawyer, 2012;

168. «Left brain, right brain, whole brain, no brain».

169. Fox, as cited in Fox & Fox, 2010, p. 118.

170. «There's no scientific evidence for the widely held notion that creativity takes place in the right hemisphere. No one has ever found specific brain location for creativity».

171. «'Functional magnetic resonance imaging': The fMRI machine detects the ratio of oxygenated to deoxygenated blood, because each affects the magnetic field differently. (...)»

Green et al, 2024), che è in grado di mappare a livello visivo gli impulsi della nostra materia grigia e seguire «i cambiamenti di flusso sanguigno» (Testa, 2014, p. 154), a oggi sappiamo che, quando siamo impegnati in attività creative, molte aree del cervello sono coinvolte (Green et al., 2024; Vartanian, 2021; Corazza & Agnoli, 2016); al contempo sappiamo che la creatività è rintracciabile in molti processi cognitivi di tutti i giorni (Sawyer, 2012).

Dall'alba dell'umanità, l'essere umano, essendo un essere vivente “debole”, non concepito naturalmente per far fronte a numerose condizioni ambientali, a differenza di molte specie animali, ha dovuto cercare soluzioni innovative per implementare il suo senso di adattamento e assicurarsi la sopravvivenza (Puccio, 2017). La creatività è ciò che ci rende umani (Sawyer, 2012), è l'attività essenziale che distingue gli esseri umani (Corazza & Agnoli, 2016) e ne consegue che, la storia dell'umanità sia fundamentalmente «una storia di creatività»<sup>172</sup> (Puccio, 2017, p. 331).

(...) Non ci dovrebbero essere dubbi sul fatto che la centralità degli esseri umani in futuro dipenderà fundamentalmente dalle loro prestazioni adattative legate a compiti non di routine, che richiedono flessibilità mentale, capacità di prendere decisioni basate su informazioni incomplete, intuizione, capacità di *problem solving*, artistico e senso estetico: in una parola, sulla loro creatività. Nella aspettativa di vita di alcune generazioni, la creatività passerà quindi da una sorta di singolarità scientifica riservata a pochi individui di talento, a un'abilità essenziale per l'intera specie umana<sup>173</sup> (Corazza, 2016, p. 259).

When neuronal activation increases in a region of the neocortex, blood flow increases faster than the neurons can use the oxygen, causing the BOLD signal to increase» (Sawyer, 2012, p. 190). Trad.: “Risonanza magnetica funzionale”: «La macchina fMRI rileva il rapporto tra sangue ossigenato e deossigenato, perché ciascuno influisce in modo diverso sul campo magnetico. (...) Quando l'attivazione neuronale aumenta in una regione della neocorteccia, il flusso sanguigno aumenta più velocemente di quanto i neuroni possano usare l'ossigeno, causando l'aumento del segnale BOLD».

172. «A story of creativity».

173. «(...) there should be no doubt that the centrality of humans in the future will depend fundamentally on their adaptive performance related to non-routine tasks, requiring flexibility of mind, capacity to take decisions based on incomplete information, intuition, problem solving ability, artistic and aesthetic sense: in a word, on their creativity. In the lifespan of a few generations, creativity will therefore pass from a sort of scientific singularity reserved to a few talented individuals to an essential ability for the entire human species».

Secondo gli autori citati in questa parte, la creatività è una caratteristica comune a tutti gli esseri umani, seppur in “dosi” differenti, e dunque per alcuni è implementabile, “insegnabile”; per tutti però è una facoltà, che può divenire competenza fondamentale per aprirsi al mondo e affrontare la «complessità del reale» (De Toni & Comello, 2007, p. 81).

## 8. Prospettive socio-culturali e *systems-based models*<sup>174</sup>

Accanto agli approcci cognitivi, già sintetizzati in precedenza, negli ultimi decenni si è sviluppata una corrente di ricerche scientifiche sulla creatività di matrice socio-psicologica, che considera sia le variabili individuali, come motivazione e personalità, sia il contesto socio-culturale (Piccardo, 2017). Se la creatività, in base all’approccio individuale, può essere considerata come un’attività mentale del singolo, da un punto di vista socio-culturale, invece, è quell’attività che genera un prodotto che è giudicato nuovo e appropriato da un gruppo sociale (Sawyer, 2012).

Negli ultimi 35 anni, l'esame delle influenze sociali e ambientali sulla creatività è diventato sempre più corposo, con ampie implicazioni per la psicologia delle prestazioni umane e con applicazioni all’educazione, al mondo degli affari e oltre<sup>175</sup> (Amabile & Pillemer, 2012, p. 3).

Le numerose teorie di matrice sistemica (Burns, Machado, & Corte, 2015), tra le più ambiziose secondo Kozbelt et al. (2010), concepiscono la creatività non come entità singola, ma come un sistema complesso che interagisce in maniera dinamica con i suoi componenti (Murdock & Puccio, 1993): «Le teorie dei sistemi hanno una visione contestuale della creatività molto ampia e spesso qualitativa»<sup>176</sup> (Kozbelt et al., 2010, p. 38). La visione sistemica parte appunto dal considerare «la natura sfaccettata della creatività»<sup>177</sup> (Murdock & Puccio, 1993, p. 250), già riconosciuta dai padri dei *creative studies*, primo fra tutti Guilford (1950).

174. Modelli basati sulle teorie sistemiche.

175. «Over the past 35 years, examination of social and environmental influences on creativity has become increasingly vigorous, with broad implications for the psychology of human performance, and with applications to education, business, and beyond».

176. «Systems’ theories take a very broad and often qualitative contextual view of creativity».

177. «Multifaceted nature of creativity».

Questo approccio, per sua natura, richiede di trattare i componenti non in maniera distinta, ma come parti di un tutto, di un fenomeno complesso articolato: «una caratteristica principale di ogni concetto sfaccettato è l'integrazione»<sup>178</sup> (Murdock & Puccio, 1993, p. 251).

Mel Rhodes, nel 1961, aveva teorizzato nel suo modello l'importanza della P di «press» vale a dire il contesto, e i suoi colleghi accademici negli anni seguenti hanno implementato il paradigma, ponendo l'accento sulla relazione dinamica dei vari elementi che concorrono alla realizzazione del processo creativo. Lo psicologo Todd Lubart (2003), assieme ai colleghi Mouchiroud, Tordjman e Zenasni, mette a punto il modello multivariato di creatività, che «sostiene lo studio dell'insieme di variabili individuali e contestuali in grado di prevedere le differenze individuali»<sup>179</sup> (2015/2003, p. 109), partendo dall'assunto che «le idee non nascono sotto vuoto»<sup>180</sup> (ivi, p. 87). L'ambiente per Lubart è sia fisico, sia sociale, e le variazioni che propone sono: i microsistemi (la famiglia, i pari, la scolarizzazione, l'ambiente di lavoro), i mesosistemi (vale a dire i sistemi che nascono dall'interazione dei microsistemi), gli exosistemi (le variabili ambientali che eludono l'individuo) e il macrosistema: la cultura.

La psicologa Teresa Amabile, concepisce nel 1983 la sua teoria componenziale che sarà testata e ampliata per oltre 25 anni dai suoi colleghi accademici in numerosi e vari studi di psicologia (Amabile & Pillemer, 2012; Hennessey & Amabile, 2010). Il modello di Amabile integra la concettualizzazione della motivazione intrinseca del singolo con l'ambiente sociale. Il paradigma include tre componenti intra-individuali che influenzano la creatività - «competenze pertinenti al dominio; abilità rilevanti per la creatività, motivazione intrinseca al compito»<sup>181</sup> (Amabile & Pillemer, 2012, p. 10) - e una componente esterna, il contesto, che può influenzare ognuna delle caratteristiche individuali.

Secondo Vlad Glăveanu (2010), «la creatività è un processo socio-culturale-psicologico, e questo significa che l'espressione creativa è allo stesso tempo un atto individuale, sociale e culturale»<sup>182</sup> (p. 50). Nel suo

178. «A primary characteristic of any multifaceted concept is integration».

179. «Sous-tend l'étude de l'ensemble des variables individuelles et contextuelles à même de prédire les différences individuelles».

180. «Les idées créative ne naissent pas du vide».

181. «Domain-relevant skills; creativity-relevant skills, intrinsic task motivation».

182. «Creativity is a socio-cultural-psychological process, and this means that creative expression is at once an individual, social and cultural act».

modello circolare «Il modello delle cinque A»<sup>183</sup> (2013, p. 69), l'autore pone l'accento sulla necessaria relazione tra le dimensioni sociale, sistemica, ecologica, dei cinque elementi costituiti da: attore, l'artefatto, l'*audience* e le *affordance* materiali e culturali. L'intento di Glăveanu (2013) risiede nell'andare oltre il modello rhodesiano affidandosi agli studi della psicologia culturale e sociale derivanti dall'*extended mind* e dalla psicologia ecologica:

Ciò è particolarmente rilevante per comprendere un fenomeno come la creatività in cui la persona è inserita in un sistema di relazioni sociali e agisce al suo interno, e l'attività creativa produce significato integrando e trasformando tipi di conoscenza che, sebbene individuali nell'espressione, sono sociali nell'origine<sup>184</sup> (ivi, p. 70).

The four P's of creativity		The five A's of creativity
<i>Focus on:</i>		<i>Focus on:</i>
Internal attributes of the person	<i>Person</i> → <i>Actor</i>	Personal attributes in relation to a societal context
Primarily cognitive mechanisms	<i>Process</i> → <i>Action</i>	Coordinated psychological and behavioral manifestation
Features of products or consensus around them	<i>Product</i> → <i>Artifact</i>	Cultural context of artifact production and evaluation
The social as an external set of variables conditioning creativity	<i>Press</i> ↗ <i>Audience</i> ↘ <i>Affordances</i>	The interdependence between creators and a social and material world

Fig. 4 «Comparing the four P's and the five A's frameworks»  
(Glăveanu, 2013, p. 71).

Il riferimento allo psicologo Vygotskij è evidente e dichiarato; dal padre del costruttivismo russo, Glăveanu (2010) mutua la teoria del processo di esternalizzazione/internalizzazione, per formalizzare la definizione di mente creativa, che *a fortiori* è «extended mind» (2018, p. 300). Perché la mente

183. «Five A's framework of creativity».  
184. «This is particularly relevant for understanding a phenomenon like creativity in which the person is embedded in/acts from within a system of social relations and the activity of creation produces meaning by integrating and transforming types of knowledge that, although individual in expression, are social in origin».

sia creativa necessita, sia di una forma espressiva o di esternalizzazione, sia di una valutazione (personale, e/o da parte di altri); ciò significa che la mente creativa deve tradurre le sue idee in azione, e quindi può essere solamente “mente estesa”: «una mente che si espande verso il suo ambiente»<sup>185</sup> (*ibidem*).

Le teorie costruttiviste sia di Piaget, sia di Vygotskij ebbero enorme influenza sulla psicologia comportamentale e di conseguenza su numerosi approcci teoretici sulla creatività (Clapp & Hanchett Hanson, 2019). La visione vygotskiana supporta la visione dinamica di come le 4 P del modello rhodesiano interagiscano con le dimensioni sociali e simboliche (Moran, 2009), mentre l’approccio piagetiano propone la visione dinamica della tensione tra l’adattamento degli schemi del singolo e l’oggetto di conoscenza (Novotna, & Sarrazy, 2014). Piaget suggerisce che il bambino assimila costantemente nuove esperienze, e tanto più interagisce con altre persone e con l’ambiente, maggiore diventa la capacità di cambiare e riorganizzare la sua conoscenza (Stone, 1997).

Già nel 1932, Vygotskij aveva elaborato una visione di creatività basata sul concetto dell’associazione (Antonietti & Colombo, 2016): «Secondo Vygotskij, l’attività creativa consiste nella ricombinazione e nell’elaborazione di informazioni già note o precedentemente acquisite, il che porta alla produzione di nuove realtà»<sup>186</sup> (Antonietti, Colombo & Pizzingrilli, 2011, p. 80). Qualche anno più tardi elabora la sua teoria sistemica (Moran, 2009) della «zona di sviluppo prossimale»<sup>187</sup>, che mette in relazione il bambino con i suoi pari più esperti o con gli adulti, spiegando che la zona di apprendimento può implementarsi quando è in stretta relazione con gli altri (Stone, 1997).

Nonostante siano numerosi gli approcci sistemici proposti, il più utilizzato, tra i *creative researchers*, è il «system model» di Mihaly Csikszentmihalyi (Moran, 2009). Lo psicologo italo-ungherese, fondatore della «*Positive Psychology*»<sup>188</sup> (Henshon, 2019), è stato uno dei primi esperti negli studi scientifici della creatività a teorizzare l’approccio sistemico,

185. «A mind that expands towards its environment».

186. «According to Vygotskij, creative activity consists of the recombination and processing of information already known or previously acquired, which leads to the production of new realities».

187. Morselli (2019) sottolinea «Come curatore del libro *Pensiero e Linguaggio* (1998) Mecacci precisa che la traduzione corretta sia zona di sviluppo prossimo e non la comunemente accettata zona di sviluppo prossimale» (p. 43, in nota).

188. «La psicologia positiva».

spostando il *focus* dall'individuo, al contesto socio-culturale (Clapp & Hanchett Hanson, 2019): «(...) Il mio lavoro sulla creatività ha portato al cosiddetto 'Modello di Sistema', che tiene conto dell'ambiente socioculturale in cui la persona opera»<sup>189</sup> (Csikszentmihalyi, in Henshon, 2019, p. 154). Se la letteratura scientifica, fino a quel momento, si era occupata sostanzialmente di indagare le caratteristiche della persona creativa, e i suoi meccanismi cognitivi, Csikszentmihalyi introduce altri due elementi fondamentali per comprendere il fenomeno della creatività.

Secondo l'autore, il *sistema* creatività è dato solamente mettendo in relazione la persona con il *domain*, vale a dire «un insieme di regole e procedure simboliche»<sup>190</sup> (Csikszentmihalyi, 2013/1997, p. 27) e il *field*, «che include tutti gli individui che fungono da guardiani del contesto»<sup>191</sup> (ivi, p. 28). Un esempio tutto italiano, ma comprensibile anche a una platea internazionale, tra quelli proposti dall'autore per spiegare la sua teoria (2013), è la descrizione del fenomeno culturale artistico del Rinascimento. Tra il 1400 e il 1425 a Firenze, esplose un nuovo modo di concepire l'arte; per comprendere come, in così poco tempo, la città toscana divenne protagonista di un cambiamento culturale che condizionò la storia dell'arte a venire e non solo, Csikszentmihalyi (2013/1997) spiega che è necessario mettere in relazione le *persons*, vale a dire gli artisti come ad esempio, Brunelleschi e Ghiberti, con il *domain*, cioè l'arte, e nello specifico la scultura e l'architettura, con il *field*, quel contesto storico culturale particolare che permise la rinascita artistica a Firenze e in nessun'altra città italiana. La città toscana, che stava vivendo un periodo di intenso benessere economico, grazie al settore manifatturiero e al sistema bancario florido - i cui protagonisti furono pure dei grandi mecenati artistici - sperimentava, allo stesso momento, un clima sociale fragile, dovuto alla costante lotta tra le due fazioni civiche e la pressione delle città toscane vicine, come Siena, Arezzo, Pisa. In questo clima di salute e di incertezza i leader civici decisero di investire in opere pubbliche per rendere la loro città «La città più bella della cristianità»<sup>192</sup> (ivi, p. 34).

Prendendo le mosse dal paradigma già citato di Rhodes (1961), il modello sistemico pone l'accento sul processo creativo e indaga le dinamiche

189. «(...) My work in creativity resulted in the so called 'System Model,' which takes into account the sociocultural environment in which the person operates».

190. «A set of symbolic rules and procedures».

191. «Which includes all the individuals who act as gatekeepers to the domain».

192. «The most beautiful city in Christendom».



relazionali ridimensionando l'attenzione sul prodotto creativo, e apre la strada a tutti quegli studi scientifici che indagano la creatività da un punto di vista socio-culturale e transdisciplinare. Infatti, secondo Kozbelt et al. (2010), il vantaggio di questo modello risiede nel poter essere usato per postulare ipotesi specifiche su come il contesto, il settore e l'individuo (ma non solo, considerato in senso più ampio: la società, la cultura) possano generare dei fenomeni creativi.

Contestualmente, per completezza di informazioni e per comprendere perché Csikszentmihalyi sia ritenuto uno degli autori più significativi nell'ambito degli studi scientifici afferenti alla creatività, è opportuno spiegare che lo psicologo italo-ungherese nei suoi numerosi contributi alla letteratura teorizzò la celebre locuzione: «*flow state*» (2013/1997). Negli anni Trenta il giovane aveva l'abitudine di scalare le montagne ungheresi e per analogia si interessò ai meccanismi cognitivi inerenti al fenomeno del raggiungere la vetta (Sawyer, 2012).

Grazie a questa sua passione investigò i tratti della persona creativa, al *top* di diverse occupazioni professionali, teorizzando le caratteristiche dello stato di “flusso” del processo creativo, definito come quello stato fisico-mentale che comprende, tra gli altri: obiettivi chiari, elevata capacità di concentrazione, perdita di autocoscienza, *feedback* immediati durante l'attività, equilibrio tra la sfida del compito e il livello di abilità nell'ademperlo, una mancanza di consapevolezza dei bisogni corporei (Sawyer, 2012). Questo stato di *flow*, è un sentimento positivo, che accomuna le persone creative, che benché possano essere molto diverse tra loro, hanno tutti una cosa in comune: «Amano tutti quello che fanno»<sup>193</sup> (Csikszentmihalyi, 2013/1997, p. 107).

Il denominatore comune degli approcci sistemici è quello di considerare, per comprendere la creatività, come stringente e fondamentale, l'ambiente che assume in letteratura vari nomi: contesto (Helfand et al., 2016), *press* (Rhodes, 1961), *genius loci* (Ferrarotti, 2011) *climate* (Fox & Fox, 2016). Interessante è la formula di Helfand et al. (2016) che esprime che la creatività e il contesto, in cui prende forma, sono inseparabili.

$$C = [O \times TA]_{\text{Context}}$$

Fig. 5 Formula di Beghetto e Kaufman, 2014 (in Helfand et al., 2016, p. 15).

193. «They all love what they do».

## 9. Teorie implicite

*Last but not least* è importante citare, soprattutto nell’ottica di una visione che deve poi approdare nel panorama della pedagogia, quel *corpus* di studi che va sotto il cappello di “teorie implicite”, vale a dire quell’insieme di credenze tacite che la maggior parte delle persone riferiscono al concetto di creatività.

L’insieme di credenze, opinioni e atteggiamenti che gli individui sviluppano su un certo fenomeno e in base al quale forniscono spiegazioni si chiama teoria implicita. Le teorie implicite della creatività possono quindi essere considerate come costellazioni di pensieri e idee sulla creatività<sup>194</sup> (Antonietti, Colombo & Pizzingrilli, 2011, p. 80).

Esiste, infatti, uno scollamento tra la concezione della persona comune e i risultati della ricerca scientifica. Anche in ambito educativo, numerosi *creative researchers* hanno indagato come le «*laypeople*», cioè gli inesperti (compresi tra essi anche gli insegnanti), concettualizzino l’idea che hanno della persona creativa, per verificare una relazione tra la loro concezione e le loro performance creative (Hass & Burke, 2015).

Già negli anni Sessanta, Guilford nel suo *speech*, col quale ho aperto questa *review*, sosteneva che la creatività non è dote, ma dotazione dell’essere umano, mentre, ad esempio, la maggior parte della popolazione italiana, secondo le ricerche quantitative Eurisko e Ipsos già citate, ritiene che la creatività sia una risorsa innata e non «un talento da sviluppare» (Giorgetti, 2014, p. 170). E come anticipato, già nel 1961 Rhodes assicurava, nel suo celebre «*An analysis for Creativity*» che la creatività può essere sviluppata nei bambini.

194. «The set of beliefs, opinions and attitudes that individuals develop about a certain phenomenon and according to which they provide explanations is called implicit theory. Implicit theories of creativity can be hence considered as constellations of thoughts and ideas about creativity».



Fig. 6 «Implicit versus explicit theories of creativity» di Ferrari et al. (2009, p. 17)<sup>195</sup>.

Il grafico di Ferrari et al. (2009), mette in relazione alcuni preconcetti di chi non è esperto di creatività e «i risultati della ricerca scientifica»<sup>196</sup> (p.17). Secondo Runco (2007), dal quale la figura - come dichiarato dagli autori - prende spunto, le teorie implicite sono importanti in ambito educativo, perché possono condurre direttamente alle aspettative nel comportamento degli studenti. Runco (2007), che si è occupato ampiamente di teorie implicite, prende in esame il noto effetto Pigmalione<sup>197</sup> rielaborato in chiave pedagogica da Rosenthal, che nelle sue ricerche – anche se esulano l’ambito specifico della creatività – ha investigato il ruolo delle aspettative degli insegnanti in relazione alle performance degli studenti.

Nel suo campione, gli studenti che si prevedeva avrebbero sviluppato rapidamente le loro capacità e imparato molto hanno fatto proprio questo. Così come gli studenti che si ipotizzava avrebbero avuto più difficoltà, imparando più

195. Gli autori dichiarano che il grafico è una elaborazione degli autori Sharp (2004); Beghetto (2007) e Runco (1999).

196. «Findings of the scientific research».

197. «In Ovidio la vicenda procede in questo modo: lo scultore Pigmalione, deluso e disgustato dalla condotta delle Propetidi, donne sfrenatamente lussuose, decide di ritirarsi a vita solitaria e crea una bellissima statua di donna che lo attrae come se fosse una donna vera. Pigmalione rivolge a Venere la preghiera di avere al proprio fianco una donna simile alla propria di avorio e la divinità lo esaudisce animando la statua» (Delvecchio, 2013, p. 297).

lentamente, hanno fatto proprio questo. Qual è stata la differenza tra i due gruppi? Ciò che gli insegnanti si aspettavano da loro<sup>198</sup> (Runco, 2007, p. 184).

Gli studi sulle teorie implicite sono utili appunto a evitare che le profezie degli insegnanti non «diventino autoavverantesi» (Vermigli & Attili, 2001, p. 326): «il giudizio dell'insegnante, basato sul temperamento dell'allievo, anziché sulle sue effettive capacità scolastiche, può influire sia sul metodo d'insegnamento che sul rendimento scolastico del ragazzo» (*ibidem*).

198. «In his sample, students who were expected to develop quickly and learn a great deal did just that. Students who were expected to have more difficulties and learn more slowly did just that. What was the difference between the two groups? What their teachers expected to of them».

### 3. Creatività nell'educazione

#### 1. La dimensione educativa della creatività

Dal famoso discorso del Dr. Guilford, la ricerca scientifica ha fatto molti passi avanti nella comprensione del fenomeno *creatività*. Ora sappiamo in maniera inequivocabile che la creatività non è un dono divino, ma una caratteristica di cui ogni essere umano è dotato, almeno potenzialmente; ne consegue che sia una competenza<sup>1</sup> «trainable» (Corazza, 2016, p. 333) «transferable» (Cropley, 2020, p. 317), e anche che possa essere «educated» (Glăveanu & Kaufman, 2021, p. 1): «Nonostante questa consapevolezza, la maggior parte degli istituti scolastici fa ben poco per integrare nei propri corsi e programmi didattici strategie cognitive che hanno dimostrato di migliorare le capacità di pensiero creativo»<sup>2</sup> (Corazza, 2006, p. 333).

1. Per la differenza tra *competence* e *skill*, nella lingua inglese è utile il pensiero di Cropley (2020): «Unlike skills – which are specific to particular tasks and may quickly become outdated – competencies are general personal dispositions that transcend specific locations and specific eras» (p. 317) | «A differenza delle abilità, che sono specifiche per determinati compiti e possono diventare rapidamente obsolete, le competenze sono attitudini personali generali che trascendono luoghi e epoche specifici». Coppi (2024), invece, relaziona il discorso intorno al concetto di “competenza” in maniera più articolata (alla luce dell’Allegato A del DPCM 04.08.2023 “*Standard professionali minimi*” in riferimento alla formazione degli, delle insegnanti): «(...) competenza, che, per sua natura, può essere considerata come un insieme integrato di conoscenze (*knowledge*), abilità (*skills*), qualità umane (*habits*). Una competenza è, dunque, un insieme equilibrato di sapere, saper fare e saper essere, non è qualcosa di acquisito o una conoscenza posseduta» (p. 91).

2. «Despite this knowledge, most educational institutions do little to infuse cognitive strategies proven to enhance creative thinking abilities into their courses and curricula».

L'attuale concezione della creatività la considera come una caratteristica umana identificabile che tutti possiedono in misura maggiore o minore, ma che alcune persone, spesso definite artisti, hanno in maniera straordinaria. Le persone danno sfogo alla loro creatività in modo spontaneo in virtù della loro umanità, ma la creatività può essere coltivata e allenata, e per farlo è possibile fornire delle linee guida (Malmkjær, 2019, p. 28)<sup>3</sup>.

Beghetto (2021; 2017) si è occupato in maniera estesa di pedagogia della creatività a livello teoretico, trattando la «school-based creativity» (p. 224) vale a dire un insieme di differenti modalità didattiche per raggiungere obiettivi prefissati di insegnamento e conseguentemente di apprendimento.

L'autore ha individuato tre forme diverse, ma al contempo interlacciate, di insegnamento creativo, consideratolo come atto «polimorfo»<sup>4</sup> (2017, p. 549): insegnare la creatività, insegnare per la creatività e insegnare con creatività. Va da sé che ciascuna tipologia abbia finalità educative differenti, ma in tutti i casi è necessario un approccio pedagogico, tanto che l'autore propone il suo modello «PCdK» (Conoscenza Pedagogica del Contesto Creativo) (p. 553), che integra e combina queste tre diverse forme di conoscenza, vale a dire la competenza specifica della materia creatività (teorie, ricerca, modelli) con la conoscenza pedagogica riferita allo specifico contesto dei destinatari, delle destinatarie.

Insegnare con creatività colloca la creatività nell'atto stesso dell'insegnare, invece di considerarla come argomento della lezione (cioè insegnare la creatività) o come risultato dell'istruzione (cioè insegnare per la creatività)<sup>5</sup> (p. 557)

Banks Gregerson et al (2013), riprendendo dichiaratamente il discorso di Beghetto, sostengono che in prima istanza l'insegnante debba migliorare la propria creatività, e poi coltivare quella dei discenti, «sia rispondendo apertamente alle domande e alle risposte creative in classe, sia migliorando la motivazione intrinseca, sia utilizzando varie tecniche dimostrate efficaci

3. «Current understandings of creativity see it as one identifiable human characteristic that everyone has to a degree, but which some people, often called artists, possess to extraordinary levels. People engage in creativity spontaneously in view of their humanness, but creativity can be nurtured and trained, and guidelines can be provided for such efforts».

4. «Polymorphous».

5. «Teaching with creativity locates creativity in the act of teaching itself, rather than positioning it as the subject matter (i.e., teaching about creativity) or an instructional outcome (i.e., teaching for creativity)».

per migliorare la creatività negli studenti»<sup>6</sup> (p. xi). Risulta interessante notare come Davies (2013), facendo proprie le parole dei precedenti autori, curatori del volume che raccoglie il suo saggio, relazioni la sua esperienza di formatrice in un corso di implementazione della creatività rivolto a insegnanti in servizio K12 (negli Stati Uniti) mettendo in luce gli aspetti che la persona creativa di norma possiede: «1. Consapevolezza della creatività; 2. Immaginazione; 3. Indipendenza; 4. Propensione al rischio; 5. Elevata energia; 6. Curiosità; 7. Senso dell'umorismo; 8. Attrazione per la complessità; 9. Interessi artistici/prospettive estetiche; 10. Apertura mentale; 11. Bisogno di stare da soli; 12. Perspicacia»<sup>7</sup> (p. 7). Attitudini che verranno prese in esame nel seguente sottocapitolo, attraverso le lenti della letteratura scientifica trattata nel capitolo inerente all'epistemologia.

## 2. Le dimensioni della creatività

Benché, come già relazionato esistano, percorsi di studio a livello internazionale che si dedicano alla formazione sistematica (anche universitaria) alla creatività e/o al pensiero creativo, in questo volume, che si rivolge agli operatori, alle operatrici del settore formativo italiano, pare più interessante focalizzarsi sull'analisi e la conseguente risultanza di quegli studi che hanno messo l'accento sulle "condizioni", se non necessarie, almeno auspicabili, per facilitare l'emergere della creatività.

Nel tempo presente, in cui il sostantivo *adattamento* risulta maiuscolo nella lettura delle grandi e numerose trasformazioni in atto, il «promemoria» (p. 115), così come suggerisce Morin (2025/1985), della complessità - inteso dall'autore come «un dialogo fra le nostre menti e ciò che hanno prodotto sotto forma di idee e di sistemi di idee» (ivi, p. 116) – può essere la chiave per provare a dipanare gli intrecci dei processi cognitivi ed emozionali alla base della creatività intesa appunto come fenomeno complesso.

6. «Still another is for teachers to teach with the goal of nurturing creativity in their students, whether by responding openly to creative questions and answers in the classroom, enhancing intrinsic motivation, or using various techniques demonstrated to enhance creativity in students»

7. «1. Awareness of creativity; 2. Imagination; 3. Independence; 4. Risk taking; 5. High energy; 6. Curiosity; 7. Sense of humor; 8. Attracted to complexity; 9. Artistic interests/aesthetic perspectives; 10. Open-mindedness; 11. Need for alone time; 12. Perceptive».

Tracciarne le relazioni, le corrispondenze, a volte, le interdipendenze per smarginare i contorni, che all'alba degli studi scientifici della creatività sono stati "giustamente" delineati appunto per "ridurla" a *scienza*, risulta interessante per formulare dei percorsi educativi che hanno l'ambizione di mettere al centro l'*essere umano* (Biesta, 2023/2006; Gallese & Morelli 2024). Parimenti è utile ricordare che gli attuali sviluppi neuroscientifici ci conducono verso una visione *embodied*<sup>8</sup> della mente, capace di superare la millenaria dicotomia mente/corpo.

Dozza (2018) ci invita a «fornire le basi per la co-costruzione di mappe cognitive di tipo evolutivo, che incarnino un'idea di sapere come costruzione dinamica, aperta all'incertezza e alle sfide della scoperta» (p. 200), e dunque risulta utile guardare alla creatività come abilità multidimensionale in dialogo con quelle che già nel 1994 WHO aveva individuato come *life skills*<sup>9</sup>.

Denominatore comune, infatti, di diverse teorie del pensiero riferite alla creatività, è la ricerca di quei presupposti che la favoriscano.

Oltre all'empatia (Dallari, 2008), De Caroli (2009), riportando le ricerche dello psicopatologo americano Mednik, che per anni si è occupato di creatività, pone l'accento sulla *serendipità*, o «contiguità accidentale» (p. 68), vale a dire quella capacità di arrivare "per caso" a delle risposte, quale caratteristica importante per generare soluzioni creative<sup>10</sup>. D'uso più frequente nella lingua inglese, il termine è stato incluso in quella italiana solo recentemente, dunque, è utile la riflessione di Paparella (2010) che ne articola il concetto: «(...) non si tratta – soltanto – di gridare *eureka*, ma di partire dall'*eureka* per muovere all'azione e alla pro-azione, a vantaggio della conoscenza, della persona e del gruppo sociale di riferimento» (p. 55).

8. Visto l'uso del termine adottato da discipline e contesti differenti (Leigh, 2018), è utile riportare la definizione di Varela et al. (2024/1991): «Spieghiamo cosa intendiamo con l'espressione 'azione radicata nel corpo' (*embodied action*). Con il concetto di 'radicamento nel corpo' vogliamo sottolineare due idee: in primo luogo il fatto che la cognizione dipende da tipi di esperienza che derivano dal possedere un corpo dotato di diverse capacità sensorimotorie; in secondo luogo, il fatto che tali capacità sensorimotorie individuali sono esse stesse immerse (*embedded*) in un contesto biologico, psicologico e culturale più ampio» (p. 239).

9. «Decision making, problem solving, creative thinking, critical thinking, effective communication, interpersonal relationship skills, self-awareness, empathy, coping with emotions, coping with stress» (p. 1) [capacità decisionale, risoluzione dei problemi, pensiero creativo, pensiero critico, comunicazione efficace, capacità di relazione interpersonale, autoconsapevolezza, empatia, gestione delle emozioni, gestione dello stress].

10. Anche Morin (2000) ha trattato la serendipità: «arte di trasformare dettagli apparentemente insignificanti in indizi che consentono di ricostruire tutta la storia» (p. 17).



Anche la capacità di porsi delle domande (*questioning*), tema cogente nel tempo presente, in cui l'abilità di scrivere *prompt* è fondamentale quando si interrogano gli strumenti digitali dell'intelligenza artificiale, è stato investigato da diversi autori:

L'impulso creativo spinge alla ricerca e all'indagine. 'Come funziona?' 'Come possiamo migliorarlo?' 'Perché è così?' 'Potrebbe essere invece così?' 'Perché non potremmo farlo anche in questo modo?' Sono considerazioni che spesso spingono il bambino curioso e creativo a comprendere, interagire e apportare cambiamenti agli aspetti del proprio ambiente<sup>11</sup> (Daniels, 2013, p. 9).

Sloane (2024) ci invita a fare costantemente e continuamente domande anche quelle che riteniamo "stupide"<sup>12</sup> per implementare il nostro pensiero laterale, prendendo spunto dai bambini, dalle bambine, che pongono una media di 74 domande al giorno, a fronte dei 20 in media interrogativi degli adulti<sup>13</sup>.

Cropley (2020), così come Corazza (2017), individuano la «openness» come un tratto fondamentale della personalità creativa: «La facilità con cui le persone accettano informazioni nuove e aggiuntive nei loro processi mentali, senza richiedere una giustificazione a priori. (...) L'apertura mentale è la porta che conduce alla fonte della potenziale originalità!» (s.p.). Vartanian (2021) ci ricorda che, nei test, gli individui con un punteggio più alto nel fattore *apertura*, - ma «apertura all'esperienza» - mostrano livelli di creatività più elevati, a prescindere dal fatto che la loro attenzione sia focalizzata sulle convinzioni o prestazioni creative personali.

Già Vygotskij (1930-33) nelle prime pagine del suo volume «*Immaginazione e creatività nell'età infantile*» scriveva,

11. «The creative impulse inclines one toward exploration and investigation. "How does this work?" "How can we make it better?" "Why is it like that?" "Can it be like this instead?" "Why couldn't we do it this way also?" are considerations that often compel the curious and creative child to understand, to interact with, and to effect change on aspects of their environments».

12. «Asking question is a sign of strength and intelligence – not a sign of weakness or uncertainty» (Sloane, 2010, p. 23) | «Porre domande è un segno di forza e intelligenza, non un segno di debolezza o incertezza».

13. Sloane, a pag. 31, cita un articolo del 2017 apparso sull'*Independent*, che riferisce che il picco delle domande si attesta intorno ai 4 anni d'età.

il cervello non è solamente un organo che conserva e riproduce la nostra antecedente esperienza: è anche un organo che combina, rielabora creativamente e, dagli elementi dell'esperienza antecedente, forma delle nuove situazioni e un nuovo comportamento" (2010, p. 19)

formulando qualche pagina più avanti la prima legge, alla quale sottostà l'attività immaginativa:

L'attività creatrice dell'immaginazione è in diretta dipendenza dalla ricchezza e varietà della precedente esperienza dell'individuo, per il fatto che questa esperienza è quella che fornisce il materiale di cui si compongono le costruzioni della fantasia (ivi, p. 27).

L'esperienza è nutrimento della creatività e al contempo forma e contenuto dell'apprendimento, così come ci ha insegnato Dewey (2000/1916) quando «il fare diventa un tentare; un sperimentare il mondo fuori di noi per formarcene un'idea; e il sottostare diventa istruzione: la scoperta del nesso tra le cose» (p. 180).

Anche Rogers (1954) aveva individuato nell'apertura all'esperienza - l'«estensibilità» (2020, p. 69) – una caratteristica foriera alla modalità creativa, assieme alla tolleranza per l'ambiguità: «Quanto più un individuo dispone di una coscienza sensibile di tutte le fasi dell'esperienza, tanto più possiamo essere sicuri che la sua creatività sarà costruttiva in senso personale e in senso sociale» (p. 71).

Puccio et al. (2012) indicano anche la “mindfulness”, come quella *skill* affettiva necessaria perché il pensiero creativo emerga: «Le menti creative sono sempre consapevoli. (...) Attraverso la consapevolezza siamo resi consapevoli del nostro ambiente e delle situazioni e opportunità che sono presenti, anche quando (o specialmente quando) non sono percepiti dagli altri» (p. 134).

Sono proprio le *affective*<sup>14</sup> *skills*, che completano il profilo del *creative problem solver* perché l'abilità di creare è influenzata in maniera profonda da: «Motivazione, passione, coraggio, tolleranza per l'ambiguità e disponibilità a correre rischi» (Puccio et al., 2012, p. 102), alle quali si

14. Puccio et al. (2012) considerano «the ways in which we deal with attitudinal and emotional aspects of learning, including feeling, appreciation, enthusiasm, motivations, attitudes and values» (p. 102) | «il modo in cui affrontiamo gli aspetti attitudinali ed emotivi dell'apprendimento, inclusi sentimenti, apprezzamento, entusiasmo, motivazioni, atteggiamenti e valori».

aggiungono la curiosità, la capacità di sognare (*dreaming*), la giocosità (*playfulness*), la sensibilità verso il contesto (*sensitivity to environment*) (Puccio & Cabra, 2009)<sup>15</sup>. Davies et al. (2013) hanno pubblicato uno studio commissionato dal Dipartimento di “*Learning and Teaching*” scozzese facendo una revisione di oltre 200 contributi in ambito educativo riguardo all’ambiente creativo nelle scuole, dimostrando come adottare «‘playful’ or ‘games-based’ approaches»<sup>16</sup> (p. 86) in ambito educativo implementi le competenze creative dei, delle discenti. Il tema del gioco è trattato anche da Cree e Robb (2021) che così scrivono: «Nel gioco ora sappiamo che accediamo al nostro pensiero di ordine superiore, all’empatia, alle abilità sociali, alla curiosità e alla creatività»<sup>17</sup> (p. 139).

La “novità” interessante, in ambito educativo, introdotta dai *creative researcher* contemporanei, risiede nell’aver realizzato, compreso, dimostrato, che la creatività coinvolge sia la testa sia il cuore (Puccio, Mance & Murdock, 2011); se la “testa” rappresenta la dimensione cognitiva, “il cuore” si riferisce alla sfera affettiva; per comprendere questa relazione necessaria, è utile citare il concetto di “intelligenza emotiva”: «La capacità di identificare, valutare e gestire le emozioni proprie e altrui» (ivi, p. 62).

Le emozioni sono il carburante della creatività: dall’ispirazione a fare qualcosa di creativo, alla determinazione nel portarlo a termine, fino al piacere di ammirare il prodotto finito<sup>18</sup> (Hoffmann et al, p. 152).

La creatività si nutre della vita emozionale dell’individuo e non può essere pensata a prescindere da questa sfera (Simeone, 2020),

presuppone passione, entusiasmo, coinvolgimento e soprattutto consapevolezza di sé. Non ci può essere creatività senza una partecipazione emozionale. L’analfabetismo emozionale può impedire lo sviluppo della creatività (Annarumma, 2010, p. 75).

15. Dello stesso avviso è Annarumma (2010), quando scrive che la creatività «è il frutto della nostra esperienza familiare, sociale, scolastica ma è anche il risultato della curiosità di sapere, conoscere e interpretare il mondo e il proprio sé». (p. 96).

16. «Approcci “ludici” o “basati sul gioco”».

17. «Sappiamo che attraverso il gioco possiamo accedere al pensiero superiore, all’empatia, alle abilità sociali, alla curiosità e alla creatività».

18. «Emotions are fuel for creativity: from inspiration to do something creative, to determination for follow-through, and enjoyment of the finished product».

«La capacità di astenersi dai giudizi»<sup>19</sup> (Fox & Fox, 2010, p. 47), invece, gioca un ruolo fondamentale e dichiarato, sia per lo sviluppo del «pensiero laterale» (De Bono, 2003), sia per il «creative thinking» (Corazza, 2016) sia per il «creative problem solving» (Puccio et al., 2012). L'essere umano è una creatura abitudinaria (Sloane, 2010), e dunque per uscire dalla cornice dei suoi schemi (Sclavi, 2003) secondo Sloane (2010) è utile che si alleni a individuare una serie di pregiudizi ostativi (indicati in nota)<sup>20</sup>.

Non solo gli accademici contemporanei entro la cerchia dei *creative studies* si sono occupati di evidenziare quali siano le condizioni che favoriscono l'emergere della creatività; vale la pena ricordare, seppur in chiosa, alcuni contributi della psicologia degli anni Settanta. Lo psicologo Fromm scriveva della creatività come quella capacità di «vedere» (2020/1972, p. 17), «essere consapevoli» (*ibidem*), «rispondere» (ivi, p. 18) e si era interrogato in relazione all'«atteggiamento creativo» mettendo in luce come prima istanza la capacità di esercitare la «perplexità». Per l'autore la prima condizione necessaria risiede proprio nel mantenere la capacità di essere «perplexi», per non abdicare alle meraviglie del mondo; la seconda si riferisce alla capacità di concentrarsi, e la terza invece afferisce alla capacità di accettare i conflitti, senza evitarli. Ma l'attitudine creativa, secondo Fromm risiede, in ultima istanza, nel realizzare la propria nascita prima di morire, «Il coraggio di non preoccuparsi di niente tranne che della verità, non solo la verità nel pensiero ma la verità nei propri sentimenti» (p. 34).

19 «The ability to defer judgments».

20. «Pregiudizio di affinità» (p. 131), vale a dire che siamo più inclini a fidarci di chi riteniamo più simile; «pregiudizio di ancoraggio» (*ibidem*), diamo più peso alla prima cosa che ci viene detta; «pregiudizio di autorità» (*ibidem*); «pregiudizio di disponibilità» (*ibidem*) «diamo maggior credito alle informazioni immediatamente disponibili» (p. 132); «pregiudizio di conferma» (*ibidem*); «conservatorismo» (*ibidem*); «fallacia del giocatore d'azzardo» (*ibidem*) «alla sfortuna dovrà seguire la fortuna»; «effetto alone» (*ibidem*) farsi condizionare dall'avvenenza della persona; «legge dei grandi numeri» (*ibidem*) «i risultati di campioni statistici ristretti possono trarci in inganno»; «eccesso di fiducia» (*ibidem*) «tendiamo a sopravvalutare la nostra capacità di prendere decisioni corrette» (*ibidem*); «compensazione dei rischi» (*ibidem*) «quando si sentono più sicure, le persone possono esporsi a rischi maggiori. I ciclisti che indossano il casco hanno più incidenti di quelli che non lo indossano» (*ibidem*); «prova sociale» (*ibidem*): «se molte persone lo fanno allora dev'essere la scelta giusta» (*ibidem*); «legge della banalità» (*ibidem*): «preferiamo discutere di questioni banali, semplici da capire e facili da risolvere, piuttosto che di questioni importanti, complesse e difficili da risolvere» (*ibidem*).

Se per il collega coevo Carl Rogers «(...) l'atto creativo (...) è indescrivibile per sua natura intrinseca» (2020/1954, p. 72), è invece possibile individuare le condizioni che lo favoriscano; senza entrare nel merito delle specifiche che l'autore dipana nel suo saggio, è valevole ricordare come il potenziale creativo di cui parla lo psicologo sia in stretta connessione con la sicurezza e la libertà psicologica. Anche Rollo May (2020/1971) mette in relazione la creatività alla consapevolezza e alla manifestazione di libertà: «L'incontro come fattore di interrelazione col mondo» (p. 53).

Gli aspetti evidenziati fino a ora afferiscono a fattori individuali che possono concorrere all'emergere della creatività del singolo, non da meno, tuttavia, sono state elaborate numerose direttrici di ricerca scientifica, come già relazionato, che hanno preso in esame il contesto. Il «mondo» citato da May (2020/1971), è il «*Welt*, (...) quell'esemplare di rapporti significativi nel quale l'individuo esiste e al cui schema partecipa» (p. 53).

Già nel suo *4P Model of creativity* Mel Rhodes (1961) aveva individuato come il “contesto” giocasse un ruolo fondamentale nell'emergere della creatività:

*Press* proviene dal latino *pressus*, che significa ‘armadio o contenitore’. *Press* è il contenitore in cui si trovano le altre ‘P’. *Press* include tutte quelle barriere esterne e interne e chi le esercita, nella nostra area d'azione, e che ‘spingono’ su di noi<sup>21</sup> (Fox & Fox, 2012, P. 182).

L'ambiente sociale influenza significativamente l'emergere della creatività (Amabile & Pillemer, 2012), e un clima caratterizzato dalla creatività favorisce l'espressione e lo sviluppo delle competenze e del pensiero creativo degli individui (Jamali, 2022): «Come i semi che prosperano in un buon terreno o una tempesta tropicale che richiede le giuste condizioni per diventare un uragano, la creatività fiorisce nell'ambiente che la nutre» (Puccio et al., 2012, p. 35).

L'invenzione e la creatività non hanno bisogno ‘solo’ di doti intellettuali, non solo di idee e di pensiero: nascono e vivono anche grazie ai luoghi e ai materiali attraverso cui è data la possibilità di prendere corpo (Dallari, 2005, p. 204).

21. «Press is from the Latin *pressus*, meaning ‘a closet or a container’. Press is the container that the rest of the Ps fit into. Press includes all those external and internal barriers and assists in the workplace that ‘press’ in on us».

All'interno della categoria *press*, gli accademici dei *creative studies* hanno fatto dei distinguo, tanto che le parole “*culture*” and “*climate*” spesso vengono usate come interscambiabili (Puccio & Cabra, 2010). La cultura secondo Lubart et al. (2015) rappresenta il macro e cronosistema che struttura il modo in cui l'individuo interagisce con l'ambiente sociale e fisico, tanto da influenzarne le esperienze e le interazioni fra esse:

La cultura si riferisce alla condivisione di un insieme di pensieri, comportamenti, tradizioni, valori e simboli (o gli stessi) che strutturano il modo in cui un gruppo di individui interagirà con il loro ambiente fisico e sociale<sup>22</sup> (p. 101).

Quindi concorrono alla comprensione del contesto sia gli aspetti che coinvolgono il “sistema sociale”, derivato da quello che Csikszentmihalyi chiama *field* (in Weisberg, 2006, p. 62), sia la “cultura”, generata da quello che l'autore, nella sua visione sistemica della creatività, chiama *domain*, vale a dire l'insieme di simboli. Seguendo il pensiero di Morelli (2011), l'esperienza dell'ambiente è un aspetto fondamentale per la crescita dell'uomo, dato che «l'interdipendenza tra *mindscape* e *landscape* è fondamentale ai fini di un cambiamento culturale e di un'innovazione profonda» (p. 19).

22. «La culture se réfère au partage d'un ensemble de pensées, de conduites, de traditions, de valeurs et de symboles (ou de mêmes) qui structurent la façon dont un groupe d'individus va interagir avec son environnement physique et social».



## 4. Conclusioni

«Ci vuole un fiore»  
Sergio Endrigo

«Per fare un tavolo ci vuole un legno...»<sup>1</sup> recitava il *refrain* di una canzone di Sergio Endrigo uscita nel 1974, e “noi” bambine e bambini degli Anni Settanta la cantavamo tra i banchi di scuola, seguendo il coro delle giovani voci che accompagnavano il musicista italiano. Il suo *incipit*, sfocato ormai nella memoria, ma - grazie all’evoluzione che la tecnologia ha fatto negli ultimi lustri -, facilmente rintracciabile online<sup>2</sup>, suonava: «Le cose d’ogni giorno | Raccontano segreti | A chi le sa guardare | Ed ascoltare». Le cose di ogni giorno, appunto, nella loro instancabile ciclicità, quando ancora capaci di generarci meraviglia, possono raccontarci, in maniera straordinariamente “semplice” e immaginativa, il processo della Vita, la genesi del mondo.

Come un punto di ologramma, noi portiamo in seno alla nostra singolarità non solo tutta l’umanità, tutta la vita, ma anche quasi tutto il cosmo, con il suo mistero che senza dubbio giace al fondo della natura umana (Morin, 2000, p. 38).

Meraviglia, curiosità, apertura mentale, apertura alla Vita, sono, come relazionato, alcune delle attitudini alla base del *creare*, e possono sintonizzarci

1. «Le cose di ogni giorno raccontano segreti | A chi le sa guardare ed ascoltare | Per fare un tavolo ci vuole il legno | Per fare il legno ci vuole l’albero | Per fare l’albero ci vuole il seme | Per fare il seme ci vuole il frutto | Per fare il frutto ci vuole il fiore | Ci vuole un fiore, ci vuole un fiore | Per fare un tavolo ci vuole un fiore | [Rip.] | Per fare un fiore ci vuole un ramo | Per fare il ramo ci vuole l’albero | Per fare l’albero ci vuole il bosco | Per fare il bosco ci vuole il monte | Per fare il monte ci vuol la terra | Per far la terra ci vuole un fiore | Per fare tutto ci vuole un fiore [Rip.] Ci vuole un fiore, ci vuole un fiore | Per fare tutto ci vuole un fiore | [Rip.]».

2. Video disponibile sulla piattaforma YouTube:  
<https://www.youtube.com/watch?v=EEZTIwhRf48> [05.10.2025].



in quella risonanza, non solo con gli altri esseri umani, ma anche con la Natura.

Le presenti pagine sono “solamente” delle riflessioni conclusive *apparenti*, perché il discorso intorno al fenomeno *creatività*, è un processo in divenire che si arricchisce costantemente grazie all’impegno accademico dei *creative researcher*, che conducono le loro ricerche, sia a livello teoretico sia empirico, in quello che è il nostro tempo presente, teatro di sconvolgimenti quotidiani «in scenari socio-economici e geopolitici sempre più complessi e globalizzati, mutevoli e imprevedibili» (Gallerani, 2024, p. 24) che obbligano a rimodulare in fretta pensieri, “teorie”, e “riflessioni conclusive” appunto.

Se il futuro dei contesti è aperto alla trasformazione, lo stesso vale per l'espressione creativa. Infatti, i modi in cui esprimiamo la nostra creatività oggi sono destinati a cambiare in un futuro non troppo lontano. Si pensi ai progressi della tecnologia, di Internet e dei social media e al loro impatto su tutto, dalle relazioni interpersonali al modo in cui concepiamo l'economia e la società. Si dice spesso che gli educatori di oggi debbano rendersi conto che stanno formando bambini e bambine per settori lavorativi che probabilmente non sono ancora stati inventati e li stanno preparando ad affrontare problemi che oggi non sono nemmeno prevedibili (Holinger et al, 2017, p. 642)<sup>3</sup>.

Parimenti, “scrivere”, per quanto mi riguarda, richiede un’«attitudine analogica» (Cardinaletti, 2024, p. 53)<sup>4</sup>, mentre il tempo presente ci strattona a vivere «‘di corsa’» (Bauman, 2008, p. 58) quando la ragione di *affrettarsi*, fortunatamente per la maggior parte “di noi”, non risiede nella fuga da un paese martoriato dalle bombe<sup>5</sup>, ma spesso «è la spinta ad *acquisire e conservare*, ma a *scartare e sostituire*» (ivi, p. 59).

3. «If the future of domains is open to transformation, so too is creative expression. In fact, the ways in which we express our creativity today are bound to change in the not-so-distant future. Consider the advances in technology, the Internet, and social media and their impact on everything from interpersonal relations to the way we envision economy and society. It is often said that educators today need to realize that they are training children for areas of work that are probably not invented yet and preparing them to face problems that can’t even be anticipated today».

4. Il concetto di Attitudine Analogica non intende mettere in contrapposizione digitale e analogico, ma recuperare l’andatura umana che predilige la lentezza, la cura, la passione, la relazione con gli altri e il loro contesto.

5. Come relazionato nell’Introduzione al presente volume viviamo scenari geopolitici instabili che stanno generando conflitti terrificanti; rimane nella memoria collettiva

Dunque, è stato particolarmente difficile “attualizzare” il mio *sguardo* e pure il mio *ascolto* per restituire le riflessioni riguardanti l’ultimo capitolo inerente all’epistemologia della creatività in ambito educativo. Per comprendere gli aspetti *combinatori* della creatività in relazione alla sfera della formazione, nel mio «zaino di (...) abitante del Pianeta» (Frabboni, 2018, p. 16), ho inserito quella creatività, che ritengo di aver esercitato e implementato nel corso dei miei studi, seguendo ciò che alcuni autori, menzionati nel presente volume, suggeriscono. Contestualmente ho equipaggiato la *mia cassetta degli attrezzi*<sup>6</sup> (Bruner, 1990/1976) con quelli approcci pedagogici fortemente innestati nella e alla comprensione sistemica del reale.

Per analogia, dunque, mi è venuto in aiuto l’approccio trasformativo alla conoscenza pedagogica, «che ci chiede di stare in relazione con il contesto» (Dozza, 2022, p. 20) e quegli aspetti della Pedagogia Generativa (Mannese, 2023; 2016) che mettono al centro la *persona* che realizza se stessa in maniera *autentica*, quando capace di *generare* nuove idee, significati altri e calcare inusitati percorsi.

Lo studio dell’epistemologia mi ha permesso di essere consapevole di quelle teorie implicite e quei luoghi comuni ancora diffusi soprattutto in Italia. Come delineato, è convinzione condivisa tra gli accademici dei *creative studies* che la creatività sia una facoltà, un’abilità, una *human agency*, una capacità, un potenziale..., di cui tutti gli esseri umani, seppur (forse) in misura differente, sono dotati. Alla luce di ciò, è evidente che possa essere implementabile, attraverso numerose tecniche, modalità, metodologie e/o semplicemente facendo leva sulle altre capacità o disposizioni umane a essa interconnesse.

Mi preme, in conclusione, mettere brevemente l’accento su alcuni recenti studi scientifici, soprattutto nell’ambito dell’approccio socio-culturale, che hanno indagato la relazione tra creatività e felicità, gioia, benessere e su quella che Tan (2016) chiama «*Ethics-based creating*» (p. 418):

un’immagine, ahinoi, iconica, vale a dire la *fuga* da Kabul nel 2021, il giorno dopo la conquista da parte dei talebani della capitale afgana, con migliaia di persone sulle piste dell’aeroporto, nella speranza (per la maggior parte vana) di poter salire sui velivoli americani.

6. Frabboni e Pinto Minerva (2005) così spiegano la metafora bruneriana: «la disponibilità di una serie di capacità critiche e di una serie di strumenti metodologici attraverso i quali interpretare la realtà ed essere in grado di fronteggiare i problemi che questa pone e di organizzare la propria esistenza» (p. 209).

La creazione basata sull'etica è caratterizzata da cura, compassione, gentilezza amorevole e gioia riconoscente. Si tratta di ascoltare l'alterità, l'astrazione del bene, la moralità, e integrità<sup>7</sup> (*ibidem*).

Baer e Kaufman (2012) sostengono che tendiamo a essere più creativi quando eseguiamo delle attività che ci danno gioia e interesse, e quando siamo spinti da una motivazione forte:

Crediamo che una delle grandi gioie dell'essere vivi provenga dal pensare in modo creativo se ciò si traduce in una nuova soluzione a un problema, una storia divertente, un motore migliore o un soufflé più gustoso<sup>8</sup> (ivi, pp. 8-9).

Ma già il “nostro” Leopardi (1991/1898-1900), nel suo «Zibaldone», al quale lessico probabilmente mancava la parola creatività, sosteneva al pensiero 168: «l'immaginazione (...) è il primo fonte della felicità umana. Quanto più questa regnerà nell'uomo, tanto più l'uomo sarà felice. Lo vediamo nei Fanciulli» (p. 166).

Nel recente “Manifesto” sottoscritto da un nutrito consesso di accademici dei *creative studies* si sottolinea: «I risultati creativi non sono solo nuovi e appropriati per un determinato compito; possono dare significato e persino gioia alla nostra esistenza e, come tali, rappresentano un indicatore chiave della nostra umanità»<sup>9</sup> (Glăveanu et al., 2019, p. 3). Così come Corazza, tra i firmatari del sopracitato documento scientifico, nel blog del «Marconi Institute for Creativity», che dirige (al 2017), mette in luce:

Il pensiero creativo porta divertimento e felicità nella vita di tutti i giorni. È il modo migliore per continuare a scoprire e inventare a qualsiasi età. Il tempo e gli strumenti sono qui per consentire a tutti di sfruttare appieno i poteri generativi delle nostre menti<sup>10</sup> (s.p.).

7. «Characterized by caring, compassion, loving-kindness, and appreciative joy. It is about listening to otherness, abstraction of goodness, morality, and integrity».

8. «We believe that one of the great joys of being alive comes from thinking creatively whether that results in a new solution to a problem, an amusing story, a better running engine, or a tastier soufflé».

9. «Creative outcomes are not only new and appropriate for a certain task; they can give meaning and even joy to our existence and, as such, represent a key marker of our humanity».

10. «Creative thinking brings enjoyment and happiness to everyday life. It is the best way to keep discovering and inventing at any age. The time and the tools are here to enable everyone to take full advantage of the generative powers of our minds».

Il tempo presente necessità di quella che Papa Francesco (2020) ha definito la «creatività del cuore» (s.p.), che ci indulge a ideare e realizzare progetti volti al bene comune, che sconfina nel sogno e si apre a coinvolgere lo sguardo dell'altro. Attraverso la *sapienza del cuore* (Mortari (2017), l'etica del rispetto (Dozza, 2018), la logica della delicatezza (Mortari, 2008), la *prossimità* (Gallerani, 2024) può emergere una nuova forza generatrice, che permetta all'essere umano di essere presente a se stesso e al mondo. Siamo «cablati per connetterci con l'altro» (Gallese & Morelli, 2024, p. 24) dunque la “relazione”, «architrave dell'educazione» (Ladogana & Cardinaletti, 2024, p. 7) diventa parola fondamentale e fondante della crescita dell'essere umano, così che possa essere capace di affrontare creativamente le sfide del tempo presente.

Forse se «diamo cielo alla pedagogia» (Frabboni, 2018, p. 22), come «sapere critico e riflessivo, autocritico e autoriflessivo» (Annacontini, 2008, p. 25), «sistema epistemico, critico e dinamico, scienza di confine, strumento e metodo di cultura» (Mannese, 2021, p. 45) possiamo favorire una postura educativa che includa «la creatività, l'evoluzione, e la generatività come categorie fondanti dell'uomo rispetto alle quali quest'ultimo non può e non deve esserne sottratto» (Mannese et al, 2023, p. 102).

Se la creatività è una lingua comune (Sawyer, 2012), e comincia laddove finisce il linguaggio (Koestler, 1964), questo studio mi suggerisce che è come fosse un Ameslan<sup>11</sup>, un linguaggio fatto di segni dinamici e generativi, espressi da essere viventi incarnati.

«Ci vuole un fiore» (Endrigo, 1974), che «risplenda come un croco | Perduto in mezzo a un polveroso prato» (Montale, 1991/1925, p. 898).

11. «Idioma gestuale più ricco e più ampio usato internazionalmente dai sordomuti» (Maturana & Varela, 1999/1984, p. 181).



## Appendice

### Definizioni di Creatività<sup>1</sup>

Come già evidenziato nel paragrafo 4 del capitolo 1 (*La problematicità nel “definire”*), nella presente Appendice sono raccolte una serie di definizioni dal valore scientifico di e/o delle creatività, per offrire al lettore, alla lettrice una panoramica, seppur senza l’ambizione di esaustività, dell’ampiezza del campo di indagine. Ho selezionato quelle che, in base agli studi riportati nel volume, portano in loro un senso compiuto indipendentemente dal contesto in cui sono inserite, e rappresentano lo spirito del tempo in cui sono state enunciate: si tratta di estratti sia da manuali (*handbook*), sia da monografie e volumi collettanei, sia da articoli scientifici.

Tali definizioni sono espresse non solo dai *creative researcher*, ma anche da autori afferenti a discipline diverse, per testimoniare il grande interesse intorno a questo tema. A livello compilativo, una raccolta “ragionata”, che mappasse le definizioni sulla base degli affondi teorici di riferimento, avrebbe avuto una tenuta epistemologica maggiore, ma al contempo avrebbe escluso tutti quegli autori, che hanno tracciato i contorni semantici della creatività, trattandola spesso non come “fine” proprio di indagine, ma come un “mezzo” per ampliare il loro discorso scientifico nelle discipline di afferenza, testimoniando così il valore *combinatorio* di questa competenza fondamentale per la crescita dell’essere umano.

Infatti, accanto agli autori che trattano la creatività come oggetto di studio, compaiono molti studiosi delle scienze umane, i quali hanno “maneggiato” questa competenza a livello trasversale, per innestarla nel discorso educativo. Certo, se definire significa spiegare un termine a livello metalinguistico, vuol dire anche delinearne i confini, riducendone la complessità, come ricordato da Paparella (2010). Ogni definizione fissa limiti semantici, offrendo sì chiarezza, ma rischiando di abdicare a parte dell’approccio interrogativo tipico della filosofia della scienza. Dunque, ne esce, consapevolmente, un lavoro che può sembrare puramente

1. Data la natura didascalica della presente raccolta, le definizioni vengono restituite seguendo l’ordine alfabetico degli autori, delle autrici che le hanno formulate.

didascalico, ma se nel mio percorso di studio avessi trovato una raccolta di questo tipo, sarebbe stato più semplice trovare quella bussola, che mi indicasse il sentiero da seguire, per uscire dal ginepraio nel quale mi sono imbattuta. L'obiettivo, infatti, è quello di offrire al lettore, alla lettrice, un caleidoscopio di definizioni, che possa stimolare un approfondimento che nel presente volume, forse non ha trovato spazio.

AL-ABABNEH, M.M.

«La creatività comprende due principi: 'individuazione dei problemi' e 'risoluzione dei problemi', e richiede diverse abilità e talenti»<sup>2</sup> (2020, p. 246).

ANTONIETTI, A., & CORNOLDI, C.

«La creatività umana rappresenta uno degli aspetti più importanti e intriganti del funzionamento psicologico, ma è ancora alla ricerca di una definizione chiara e inequivocabile»<sup>3</sup> (2006, p. 124).

ANNARUMMA, M.

«La creatività nasce quando la mente si libera e si apre a nuovi orizzonti e a sconosciute prospettive interpretative, di certo è il frutto della nostra esperienza familiare, sociale, scolastica ma è anche il risultato della curiosità di sapere, conoscere e interpretare il mondo e il proprio sé» (2010, p. 96).

AMABILE, T.M.

«Un prodotto o una risposta si considerano creativi nella misura in cui osservatori competenti concordano, in maniera indipendente, che sia creativo. Gli osservatori competenti sono coloro che hanno familiarità con l'ambito in cui il prodotto è stato creato o la risposta articolata. Pertanto, la creatività può essere considerata come la qualità dei prodotti o delle risposte giudicati creativi da tali osservatori, e può anche essere considerata come il processo attraverso il quale viene prodotto qualcosa che viene giudicato tale»<sup>4</sup> (1982, p. 1001).

ANTONIETTI, A. & MOLTENI, S.

«La creatività è infatti collegabile a un cambiamento evolutivo grazie al quale le persone riorganizzano le proprie conoscenze, credenze, convinzioni. Si tratta di un

2. «Creativity includes two principles 'problem finding', and 'problem solving', and creativity needs several skills and talents».

3. «Human creativity represents one of the most important and intriguing aspects of psychological functioning, but it is still in search of a clear and unequivocal definition».

4. «A product or response is creative to the extent that appropriate observers independently agree it is creative. Appropriate observers are those familiar with the domain in which the product was created or the response articulated. Thus, creativity can be regarded as the quality of products or responses judged to be creative by appropriate observers, and it can also be regarded as the process by which something so judged is produced».

processo nel quale la persona sperimenta, anche a livello emotivo, una sequenza di cambiamenti progressivi e si rende conto che ha modificato la propria prospettiva, i propri giudizi e ha fiducia nella nuova interpretazione del mondo a cui è pervenuta» (2014, p. 23).

BAER, J. & KAUFMAN, J.C.

«La creatività è un *continuum*, non qualcosa che una persona o ha in abbondanza o manca del tutto. Siamo tutti creativi, in un modo o nell'altro, in molte delle cose che facciamo»<sup>5</sup> (2012, p. 2).

BARTEZZAGHI, S.

«La creatività  
è il riscatto dal grigiore;  
è l'eden perduto ma forse non per sempre;  
è il divertimento nel lavoro;  
è l'estro contro le abitudini;  
è la saggezza nella trasgressione;  
è la *pars construens* contro la *pars destruens* (ma anche contro la *pars conservans*, se si può dire così);  
è l'arma finale dell'intelligenza contro la noia» (2009, p. 5)

BEGHETTO, R.A.

«La creatività è un costrutto paradossale. Uno dei motivi per cui è paradossale è che nelle caratterizzazioni della creatività sono presenti numerose contraddizioni»<sup>6</sup> (2017, p. XI).

BURNS, T.R., MACHADO, N. & CORTE, U.

«La creatività implica un processo di origine, trasformazione o adattamento di idee, artefatti, sistemi, un settore o dominio, stati del mondo o qualsiasi altra entità che è costruita come differita o deviante da ciò che già esiste nel contesto, ad esempio un campo particolare o dominio istituzionale»<sup>7</sup> (2015, p. 181).

BORGATO, R.

5. «It makes the point that creativity is a continuum, not something that a person either has in abundance or lacks entirely. We're all creative, to one degree or another, in many of the things we do».

6. «Creativity is a paradoxical construct. One reason it's paradoxical is because numerous contradictions are present in characterizations of creativity».

7. «Creativity entails a process of originating, transforming, or adapting ideas, artifacts, systems, a sector or domain, states of the world, or any other entity which is constructed as deferring or deviating from what already exists in the context, for instance, a particular field or institutional domain».



«La creatività risiede proprio nel nuovo sguardo che si appunta su cose già note e scorge aspetti nuovi, prospettive non indagate, implicazioni inattese, che trova soluzioni insperate per problemi mai risolti» (2012, p. 19).

BRAUN, D.

«La creatività non è una ricetta per situazioni particolari della vita. È una capacità di risolvere problemi che ogni individuo può sviluppare sulla base della propria ragione, dei propri sentimenti, della propria immaginazione e delle proprie azioni, nei confronti di se stesso e nell'interazione con gli altri<sup>8</sup>» (1999, p. 8).

BRITO, S.M., & FERNANDES THOMAZ, J.P.C.

«La creatività è più di una singola attitudine; è uno stile di vita!<sup>9</sup>» (2022, p. XI).

BRODBECK, K-H.

«La creatività è un'esperienza<sup>10</sup>» (1999, p. 22).

CAMUS, A.

«Anche il creare è dare forma al proprio destino» (2025/1942, p. 112).

CINQUE, M.

«La creatività è in ciascuno di noi, si configura come dotazione di ogni essere umano in quanto tale: quando si avverte la propria vita come significativa si diventa capaci di 'costruire' qualcosa di inconfondibile e originale, in cui si riflette ed esprime liberamente l'individualità» (2010, p. 106).

CORAZZA, G.E.

«La creatività è un viaggio»<sup>11</sup> (2019, p. 298).

«Definizione dinamica di creatività: 'La creatività richiede potenziale originalità ed efficacia'»<sup>12</sup> (2006, p. 262).

8. «Kreativität ist kein Rezept für besondere Lebenslagen. Sie ist eine Problemlösungsfähigkeit, die sich jeder einzelne Mensch auf der Basis seines Verstandes, seiner Gefühle, seiner Vorstellungskraft und seines Handelns in der Auseinandersetzung ist sich selbst und im Austausch mit anderen Menschen erschließen kann».

9. «Creativity is more than a single attitude; it is a way of life!».

10 «Kreativität ist ein Erlebnis».

11 «Creativity is a journey».

12 «Dynamic definition of creativity: 'Creativity requires potential originality and effectiveness'».

CSIKSZENTMIHALYI, M.

«Dov'è la creatività? La risposta è ovvia: la creatività è una sorta di attività mentale, un'intuizione che si verifica all'interno di alcune persone speciali. Ma questa breve ipotesi è fuorviante»<sup>13</sup> (2013/1996, p. 23).

«La creatività è qualsiasi atto, idea o prodotto che cambia un dominio esistente o che trasforma un dominio esistente in uno nuovo»<sup>14</sup> (ivi, p. 28).

DALLARI, M.

«Il termine *creatività* è solitamente riferito in maniera quasi esclusiva a processi e a occasioni produttive e relegato dunque all'ipotesi della visibilità di un *prodotto* (culturale, reale, simbolico, funzionale che sia); personalmente penso però che possa e debba oggi essere interpretato in maniera più estensiva, essendo riconoscibile anche in esperienza e pratiche di *ricezione* e di interpretazione» (2005, p. 207).

DANIELS, S.

«La creatività va a braccetto con la curiosità e col porre domande»<sup>15</sup> (2013, p. 9).

DE GIACOMO, P., & FIORINI, R.A. (2015).

«(...), mentre Creatività, Fantasia, Innovazione e Invenzione 'pensano', Immaginazione e Visualizzazione aiutano gli esseri umani a 'Vedere'»<sup>16</sup> (p. 10).

DEMETRIO, D.

«Ma che cos'è la creatività? Una parola che ha certamente corso e si ritrova nei luoghi dell'educazione; talvolta essa ci aiuta a sopravvivere, ci aiuta a credere ancora nell'educazione, a fare in modo che l'educazione, o l'istruzione anche la stessa didattica, si sottraggano ai grandi rischi dell'appiattimento dell'omologazione. Certo la parola creatività spesso è utilizzata in modo ambiguo, è altisonante, eccessiva; è protagonista di tante esperienze...» (2010, p. 14).

ECO, U.

«Sviluppando questo pensiero, si può arrivare alla idea di creatività come combinatoria inedita di elementi preesistenti, o ab eterno o da gran tempo» (2004, p. 5).

13 «'Where is creativity?' The answer is obvious: Creativity is some sort of mental activity, an insight that occurs inside of some special people. But this short assumption is misleading».

14 «Creativity is any act, idea, or product that changes an existing domain, or that transforms an existing domain into a new one».

15 «Along with creativity come curiosity and questioning».

16. «Therefore, whereas Creativity, Fantasy, Innovation and Invention 'think,' Imagination and Visualization help humans 'to see'».

EGAN, K.

«Se si comincia a studiare l'immaginazione o la creatività in modo approfondito, ci si rende conto subito che queste potenti capacità intellettive non sono affatto simili al vagabondare della mente o alla fantasia oziosa con cui talvolta vengono associate. Si comprende che più si conosce qualcosa, più è facile essere fantasiosi a riguardo, e che la creatività in qualsiasi campo deriva da una conoscenza approfondita di quell'ambito»<sup>17</sup> (2017, p. 38).

FEDERICI, M. C.

«(...) la creatività è sempre figlia tra una relazione tra problema e potenziale solutore» (2011, p. 10).

FERRARI, A., CACHIA, R. & PUNIE, Y.

«La creatività è una forma di creazione di conoscenza, quindi stimolare la creatività ha effetti di ricaduta positivi sull'apprendimento sul sostegno e sulle capacità e competenze di apprendimento permanente»<sup>18</sup> (2009, p. iii).

FERRAROTTI, F.

«La creatività dipende dalla *interconnettività*, dalla capacità di operare interconnessioni positive, sinergie operative verso traguardi comuni alla luce di una lucidità condivisa» (2011, pp. 20-21).

«La creatività umana si esprime dunque in una *interconnettività*, ossia nella capacità di ricollegare esperienze e fenomeni in apparenza lontani, di trascendere la pura datità» (ivi, p. 18).

FOX, J.M. & FOX, R.L.

«Non solo la creatività è interdisciplinare, attraversa tutte le discipline. È un insieme di capacità di pensiero, abilità comportamentali che possono essere applicate ovunque sia richiesta creatività»<sup>19</sup> (2016, p. 1).

17. «If one begins to study the imagination or creativity in detail, one quickly learns that these potent intellectual abilities are not like the kind of mind-wandering and idle fancy they are sometimes associated with. One realizes that the more one knows about something the easier it is to be imaginative about it, and creativity in any field follows deep knowledge about that field».

18. «Creativity is a form of knowledge creation, therefore stimulating creativity has positive spillover effects onto learning, supporting and enhancing self-learning, learning to learn and life-long-learning skills and competence».

19. «Not only creativity is trans-disciplinary, it crosses *all* disciplines. It is a set of thinking skills, behavioral skills that can be applied wherever creativity is required».

«La creatività è un modo per trasformare le sfide in opportunità, vedere nuove soluzioni a vecchi problemi, vedere vecchi problemi in nuovi modi e anticipare il futuro»<sup>20</sup> (2010, p. 4).

FRABBONI, F. & PINTO MINERVA, F.

«La creatività è la capacità di tenere insieme e di connettere elementi comunemente ritenuti conflittuali o in opposizione l'uno rispetto all'altro: l'intuizione e il rigore logico, la fantasia e l'impegno di studio, le emozioni e la mente. In tal senso la creatività consiste nella capacità di promuovere e moltiplicare i punti di vista da cui guardare e interpretare il mondo, di ideare soluzioni originali per risolvere i mille problemi in cui quotidianamente ci imbattiamo. Così intesa, la creatività è una dimensione intrinseca dell'intelligenza e si lega alla perenne tensione umana verso ciò che non c'è ancora» (2005, p. 293).

FRAGNITO, R.

«La creatività è vedere con gli occhi della mente, ma anche rappresentarla quanto più possibile nella sua essenzialità di prodotto della mente stessa» (2010, p. 31).

FROMM, E.

«Creatività significa aver portato a termine la propria nascita prima di morire» (2000/1972, p. 33).

GIORGETTI, M.

«Il termine 'creatività' di solito fa venire in mente qualcosa che sarebbe auspicabile avere nel proprio repertorio comportamentale, pur rimanendo una qualità misteriosa, rara, e ancora per molti prerogativa di persone particolari e/o particolarmente intelligenti» (2014, p. 169).

GLĂVEANU, V.P. & HANCHETT, H. M. & BAER, J. & BARBOT, B. & CLAPP, E. & CORAZZA, ..., & STERNBERG, R.

«La creatività è, al tempo stesso, un fenomeno psicologico, sociale e materiale (fisico e incarnato)»<sup>21</sup> (2019, p. 2).

HENNESSEY, B.A., & AMABILE, B.

«La creatività è uno dei fattori chiave che fanno progredire la civiltà»<sup>22</sup> (2010, p. 570).

20. «Creativity is a way of turning challenges into opportunities, seeing new solutions to old problems, seeing old problems in new ways, and anticipating the future».

21. «Creativity is, at once, a psychological, social, and material (physical and embodied) phenomenon».

22. «Creativity is one of the key factors that drive civilization forward».

JAUK, E. ET AL.

«La creatività è un concetto di differenze individuali che mira a spiegare perché alcune persone hanno un potenziale maggiore rispetto ad altre nel fornire nuove soluzioni a vecchi problemi»<sup>23</sup> (2013, p. 213).

KAMPYLIS, P.G. & VALTANEN, J.

«Creatività è il termine generale che usiamo per descrivere l'atteggiamento, l'abilità e lo stile del pensiero creativo di un individuo che porta a un'attività strutturata e intenzionale, mentale e/o fisica. Questa attività può essere personale e/o collettiva, si svolge in uno specifico spazio-tempo, contesto politico, economico, sociale e culturale e interagisce con essa. L'attività creativa mira a realizzare il potenziale creativo del (i) creatore (i) e porta a prodotti tangibili o intangibili che sono (sono) originali, utili e desiderabili almeno per il (i) creatore (i). Il/i prodotto/i creativo/i dovrebbero essere usati per scopi etici e costruttivi»<sup>24</sup> (2010, pp. 204-205).

LUBART, T.

«La creatività è un'importante abilità del Ventunesimo secolo e prevede la produzione di nuove opere originali che abbiano valore e significato nel loro contesto. La creatività è considerata un'abilità chiave che promuoverà il benessere degli individui, delle organizzazioni e della società in generale»<sup>25</sup> (2018, p. 1).

MARTIN, L. & WILSON, N.

«Un'idea creativa può quindi essere definita come la rappresentazione delle possibilità contenute nei poteri causali del mondo naturale e sociale. Nel dare un senso a queste possibilità, le stiamo scoprendo. È importante aggiungere qui che ciò non significa affermare che un tale senso è sempre prima della nascita»<sup>26</sup> (2017, p. 420).

23. «Creativity is a concept of individual differences which is intended to explain why some people have higher potential to provide new solutions to old problems than others».

24. «Creativity is the general term we use to describe an individual's attitude to, ability for, and style(s) of creative thinking that leads to a structured and intentional activity, mental and/or physical. This activity may be personal and/or collective, occurs in a specific space-time, political, economic, social and cultural context, and interact with it. The creative activity aims to realize the creative potential of the creator(s) and leads to tangible or intangible product(s) that is (are) original, useful, and desirable at least for the creator(s). The creative product(s) should be used for ethical and constructive purpose».

25. «Creativity is an important twenty-first century skill that involves producing new, original work that has value and meaning in its' context. Creativity is considered to be a key ability that will promote well-being for individuals, organizations, and the society at large».

26. «A creative idea can, therefore, be defined as the representation of possibilities contained within the causal powers of the natural and social world. In making sense of these

MASLOW, A.H.

«La creatività di cui stiamo parlando è una caratteristica fondamentale insita nella natura umana, una potenzialità che tutti, o quasi, gli esseri umani possiedono alla nascita e che nella maggior parte dei casi si smarrisce, o resta seppellita, o viene inibita a mano a mano che l'uomo si lascia assimilare nella civiltà» (2020/1954, p. 91).

MAY, R.

«La prima cosa che si nota nell'atto creativo è che si tratta di un incontro» (2020/1971, p. 41).

MECACCI, L.

«L'immaginazione e la creatività non sono doni divini, frutti improvvisi, folgorazioni, ma rappresentano un complesso processo di ristrutturazione dell'informazione di cui è dotato un individuo, in stretta dipendenza dai nuovi rapporti che egli restituisce con la realtà naturale e sociale dell'infanzia» (2010, p. 9).

MEDAWAR, P.

«La creatività è la facoltà della mente o dello spirito che ci autorizza a far nascere, apparentemente dal nulla, qualcosa che ha a che fare con bellezza, ordine o significato»<sup>27</sup> (1991, p. 83).

MORELLI, U.

«La creatività è ciò che consente agli esseri umani di stare al mondo» (2013, p. 37).

«La creatività è composizione e ricomposizione originale di reperti disponibili; nella creazione artistica l'originalità della ricomposizione è particolarmente discontinua e in certi casi si esprime come breakdown, come rottura, alla ricerca di orizzonti di senso inediti rispetto a quelli precedenti» (2013, p. 54).

MUNARI, B.

«[Creatività è] Tutto ciò che prima non c'era ma realizzabile in modo essenziale e globale» (2006/1977, p. 13).

NOLLER, R.

«C = fa (K, I, E)

possibilities, we are discovering them. It is important to add here that this is not to claim that such sense-making is always prior to bringing into being».

27. «Creativity is the faculty of mind or spirit that empowers us to bring into existence, ostensibly out of nothing, something of beauty, order or significance».

La creatività è uguale alla funzione di un atteggiamento moltiplicato per conoscenza, immaginazione e valutazione. (...) Dove: C: la "dimensione" della creatività<sup>28</sup>

*f*— la funzione di

a— Atteggiamento: il motore della creatività<sup>29</sup>

K— Conoscenza<sup>30</sup>

I— Immaginazione<sup>31</sup>

E— Valutazione»<sup>32</sup> (in Fox & Fox, 2010, p. 17).

PUCCIO, G.J.

«La creatività come abilità fondamentale per la sopravvivenza»<sup>33</sup> (2017, p. 330).

PUCCIO, G.J., MANCE, M. & MURDOCK, M.C.

«Creatività: coinvolge sia la testa che il cuore»<sup>34</sup> (2011, p. 62).

RODARI, G.

«È 'creativa' una mente sempre al lavoro, sempre a far domande, a scoprire problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti, a suo agio nelle situazioni fluide nelle quali gli altri fiutano solo pericoli, capace di giudizi autonomi e indipendenti (anche dal padre, dal professore e dalla società), che rifiuta il codificato, che rimani oggetti e concetti senza lasciarsi inibire dai conformismi» (2001/1973, pp. 171-172).

ROGINSKA, T.

«La creatività è una caratteristica della mente che si manifesta nella capacità di manipolare liberamente oggetti o nozioni, mentre ogni oggetto o nozione possono entrare in un numero illimitato di relazioni con altri oggetti o nozioni. In altre parole, la mente creativa possiede un numero illimitato di gradi di libertà di ragionamento di interpretazione del mondo» (2013, p. 29).

RHODES, M.

«La parola creatività è un sostantivo che definisce il fenomeno in cui una persona comunica un nuovo concetto (che è il prodotto). L'attività mentale (o processo mentale) è implicita nella definizione e, naturalmente, nessuno potrebbe concepire

28. «Creativity equals the function of an attitude multiplied by knowledge, imagination, and evaluation. (...) Where: C—the 'size' of creativity».

29. «Attitude—the driver of creativity».

30. «Knowledge».

31. «Imagination».

32. «Evaluation».

33. «Creativity as an Enduring Survival Skill».

34. «Creativity: it involves both the head and the heart».

una persona che vive o opera nel vuoto, quindi anche il termine contesto è implicito. La definizione pone domande su come deve essere il nuovo concetto e su chi deve essere nuovo»<sup>35</sup> (1961, p. 305).

ROGERS, C.

«(...) l'atto creativo che è indescrivibile per sua natura intrinseca» (2020/1954, p. 72).

RUNCO, M.A.

«La creatività è un argomento di studio importante e affascinante, ma difficile da definire. Questa difficoltà è dovuta alla sua diversa espressione; la creatività svolge un ruolo nell'innovazione tecnica, nell'insegnamento, negli affari, nelle arti e nella scienza e in molti altri settori»<sup>36</sup> (2007, p. IX).

«La creatività è, in una frase, la forma vitale del capitale umano»<sup>37</sup> (*ibidem*).

«La creatività è una capacità distinta e indipendente»<sup>38</sup> (ivi, p. X).

RUNCO, M.A. & JAEGER

«Definizione standard di creatività: 'la creatività necessita sia di originalità sia di efficacia'»<sup>39</sup> (2012, 94).

SIMEONE, D.

«La capacità trasformativa della creatività è garantita dalla capacità di coniugare ragione e immaginazione, logica e fantasia, razionalità ed emozione, è la capacità di decostruire e di ricostruire, di immaginare il nuovo al di là dei limiti dell'esistente (...)» (2020, p. 12).

SMITH, J.K. & SMITH, L.F.

«La creatività è il processo per elaborare una buona idea»<sup>40</sup> (2017, p. 33).

35. «The word creativity is a noun naming the phenomenon in which a person communicates a new concept (which is the product). Mental activity (or mental process) is implicit in the definition, and of course no one could conceive a person living or operating in a vacuum, so the term press is also implicit. The definition begs questions as to how new concept must be and to whom it must be new».

36. «Creativity is an important and fascinating topic of study, but difficult to define. This difficulty is due part to its diverse expression; creativity plays a role in technical innovation, teaching, business, the arts and science, and many other fields».

37. «Creativity is, in a phrase, a vital form of human capital».

38. «Creativity is a distinct and independent capacity».

39. «Standard definition of creativity: 'Creativity requires both originality and effectiveness'».

40. «Creativity is the process of coming up with a good idea».



SLOANE, P.

«Perché abbiamo bisogno del Pensiero laterale? Perché il Pensiero laterale è la chiave che sblocca la creatività, l'innovazione e soluzioni inedite per ogni tipo di problema, dal cambiamento climatico alla *cultura dei caffè*, alla deterrenza contro il crimine» (2023, p. 10).

TESTA, A.

«Creatività è la nuova, efficace soluzione di un problema. È la visione che illumina fenomeni oscuri. È la scoperta scientifica che apre prospettive fertili. È l'intuizione felice dell'imprenditore che intercetta un bisogno o un'opportunità ed esprime lo spirito del proprio tempo in un prodotto o un servizio che migliora la vita. È l'illuminazione dell'artista che comprende in una sintesi sorprendente aspetti sconosciuti del mondo e di noi. In sostanza, *creatività è qualcosa di nuovo, che produce qualcosa di buono per una comunità*» (2014, p. 8).

VYGOTSKIJ, L.S.

«L'attività creativa è quindi quella che rende l'uomo un essere rivolto al futuro, capace di dar forma a quest'ultimo e di mutare il proprio presente» (2010/1972, p. 19).

WALIA, C.

«La creatività è un atto che nasce da una percezione dell'ambiente che riconosce un certo disequilibrio, dando luogo a un'attività produttiva che mette in discussione i processi di pensiero abituali e le norme, e dà origine a qualcosa di nuovo sotto forma di oggetto fisico o anche di costruzione mentale o emotiva»<sup>41</sup> (2009, p. 242).

WEINER, R.P.

«La creatività definisce qualcosa che le parole molto più antiche, 'creare', 'creazione' non hanno mai fatto: un fenomeno speciale che può essere sottratto da qualsiasi prodotto o attività particolare e in qualche modo mette in relazione tra loro tutte le attività di un certo tipo»<sup>42</sup> (ivi, p. 8).

41. «Creativity is an act arising out of a perception of the environment that acknowledges a certain disequilibrium, resulting in productive activity that challenges patterned thought processes and norms, and gives rise to something new in the form of a physical object or even a mental or an emotional construct».

42. «Creativity defines something that the much older words, "create", "creation" never did: a special phenomenon that can be abstracted from any particular product or activity and somehow relates all products or activities of a certain kind to each other».

## Bibliografia

- Al-Ababneh, M.M. (2020). The Concept of Creativity: Definitions and Theories, *International Journal of Tourism & Hotel Business Management*, 2(1), 245-249.
- Amabile, T.M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 997-1013.
- Amabile, T.M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357>
- Amabile, T.M. (1993). What Does a Theory of Creativity Require? *Psychological Inquiry*, 4(3), 179-181.
- Amabile, T.M., & Pillemer, J. (2012). Perspective on the Social Psychology of Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), pp. 3–15.
- Annacontini, G. (2008). *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*. ETS.
- Annarumma, M. (2010). Emozionalità e creatività. In M. Annarumma, & R. Fragnito (Eds.), *La Creatività tra pedagogia e didattica* (pp. 75-109). Aracne.
- Antonietti, A., & Cesa-Bianchi, M. (2003). *Creatività. Nella vita e nella scuola*. Mondadori.
- Antonietti, A., & Colombo, B. (2016). Creative Cognition: How Culture Matters. In V. P. Glăveanu (Ed.), *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research* (pp. 101-124).  
doi 10.1057/978-1-137-46344-9\_6
- Antonietti, A, Colombo, B., & Pizzingrilli, P. (2011). The WCR Model of Creativity. From Concept to Application. *The Open Education Journal*, 4(1) 80-89.
- Antonietti A., & Cornoldi C. (2007). Creativity in Italy, in J.C. Kaufman, & R.J. Sternberg (Eds.), *The International Handbook of Creativity* (pp. 124-166), Cambridge University Press.

- Antonietti, A., & Molteni, S. (2014). Introduzione. In A. Antonietti, & S. Molteni (Eds.), *Educare al pensiero creativo: Modelli e strumenti per la scuola, la formazione e il lavoro* (pp. 17-27). Centro Studi Erickson.
- Augsburg, T. (2014). Becoming Transdisciplinary: The Emergence of the Transdisciplinary Individual, *World Futures*, 70(3-4), 233-247.  
DOI: 10.1080/02604027.2014.934639
- Baer, J. (2010). Is Creativity Domain Specific? In J.C. Kaufman, & R.J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 321-341). Cambridge Univ. Press.
- Baer, J., & Kaufman, J.C. (2005). Bridging generality and specificity: The Amusement Park Theoretical (APT) Model of Creativity. *Roeper Review*, 27(3), 158-163.
- Baer, J., & Kaufman, J.C. (2012). *Being Creative Inside and Outside the Classroom. How to boost Your Students' Creativity and Your Own*. Sense Publishers.  
<https://doi.org/10.1007/978-94-6091-840-7>
- Banaji, S., Burn, A., & Buckingham, D. (2010). *The rhetorics of creativity: a literature review. Creativity, Culture and Education Series*. Arts Council England.
- Banks Gregerson, M., Snyder, H.T., & Kaufman, J.C. (2013). Preface. In M. Banks Gregerson, H.T. Snyder, & J.C. Kaufman, (Eds.), *Teaching Creatively and Teaching Creativity* (pp. xi-xiv). Springer.
- Bartezzaghi, S. (2021). *Mettere al mondo il mondo. Tutto quanto facciamo per essere creative e chi ce lo fa fare*. Bompiani.
- Bartezzaghi, S. (2009). *L'elmo di Don Chisciotte contro la mitologia della creatività*. Laterza.
- Bateson, G. (1999). *Mente e Natura*. Adelphi. (Original work published 1979).
- Bauman, Z. (2008). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Feltrinelli.
- Baumann, Z. (2011). *Modernità liquida*. Laterza.
- Becker, M. (1995). 19th century foundations of creativity research. *Creativity Research Journal*, 8, 219-229.
- Beghetto, R.A. (2021). Creativity in K-12 Schools. In J.C. Kaufman, & R.J. Sternberg (Eds.), *Creativity. An Introduction* (pp. 224-241). Cambridge University Press.
- Beghetto, R.A. (2017). Creativity in Teaching. In J.C. Kaufman, V.P. Glăveanu, & J. Baer, *The Cambridge Handbook of Creativity Across Domains* (pp. 549-564). Cambridge University Press.
- Beghetto, R. A., & Sriraman, B. (2017). Introduction. Creative Contradictions in Education. In R. A. Beghetto, & B. Sriraman (Eds.), *Creative Contradictions in Education. Cross Disciplinary Paradoxes and Perspectives* (pp. xi-xiii). Springer. doi: 10.1007/978-3-319-21924-0

- Biesta, G.J.J. (2023). *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*. FrancoAngeli. (Original Work published 2006).
- Braun, D. (1999). *Handbuch Kreativitätsförderung. Theorie und Praxis für die Arbeit mit Kindern*. Herder.
- Brito, S.M., & Fernandes Thomaz, J.P.C. (2022). Preface. In S.M. Brito, & J.P.C. Fernandes Thomas, *Creativity* (p. XI). IntechOpen.  
<http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.98101>
- Brodbeck, K-H. (1999). *Entscheidung zur Kreativität*. Primus Verlag.
- Bruner, J.S. (1997). *Il processo educativo. Dopo Dewey*. Armando. (Original work published 1960).
- Bruner, J.S. (1990). *Psicologia della conoscenza*. Armando. (Original work published 1976).
- Burns, T.R., Machado, N., & Corte, U. (2015). The sociology of creativity: Part I: theory: the social mechanism of innovation and creative developments in selectivity environments. *Human Systems Management*, 179-199.  
doi: 10.3233/HSM-150839
- Camus, A. (2025). *Il mito di Sisifo*. Bompiani. (Original work published 1942).
- Cambi, F. (2005). La complessità come paradigma formativo. In M.C. Galli, F. Cambi, & M. Ceruti, *Formare alla complessità* (pp. 127-176). Carrocci.
- Cantoia, M. (2014). Creatività e intelligenza. In A. Antonietti, & S. Molteni (Eds.), *Educare al pensiero creativo: Modelli e strumenti per la scuola, la formazione e il lavoro* (pp. 87-99). Centro Studi Erickson.
- Cardaci, M. (2014). Sulla creatività e modularità della mente. In A. Antonietti, & S. Molteni (Eds.), *Educare al pensiero creativo: Modelli e strumenti per la scuola, la formazione e il lavoro* (pp. 73-86). Centro Studi Erickson.
- Carruthers, L., & MacLean, R. (2019). The Dynamic Definition of Creativity: Implications for Creativity Assessment. In R.A. Beghetto, & G.M. Corazza (Eds.), *Dynamic Perspectives on Creativity. New Directions for Theory, Research, and Practice in Education* (pp. 207-223). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-99163-4\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-99163-4_12)
- Cardinaletti, C. (2025). Le origini della creatività come immaginazione applicata. In M. Cagol, F. Corni, & L. Dozza (Eds.), *Esperienza emozione immaginazione* (pp. 38-56). FrancoAngeli.
- Cardinaletti, C. (2024). Attitudine Analogica. In C. Cardinaletti (Ed.), *Kronplatz ► 12. Nicola Morandini* (pp. 52-53). 00A Centre for Contemporary Photography.
- Cardinaletti, C. (2022). Postfazione. Per una pedagogia in itinere. In L. Dozza, & C. Cardinaletti (Eds.), *Questa è l'Outdoor Education. Un laboratorio di Pedagogia itinerante* (pp. 173-184). Zeroseiup.
- Casirati, E. (2008). Traiettorie di epistemologia della complessità. Spunti per una pedagogia delle connessioni. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Filosofia dell'educazione*, 3, 1-13.
- Ceruti, M., & Belluschi, F. (2020). *Abitare la complessità*. Mimesis.

- Chiappi, R. (2006). *Problem solving nelle organizzazioni: idee, metodi e strumenti da Mosé a Mintzberg. Piccola antologia filosofica per manager e project manager*. Springer.
- Cinque, M. (2010). La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, III(2), 95-113.
- Clapp, E.P., & Hanchett Hanson, H. (2019). Participatory Creativity: Supporting Dynamic Roles and Perspectives in the Classroom. In R.A. Beghetto, & G.E. Corazza (Eds.), *Dynamic Perspectives on Creativity. New Directions for Theory, Research, and Practice in Education* (pp. 27-46). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-99163-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-99163-4_3)
- Coppi, A. (2024). La formazione insegnanti oggi in prospettiva lifelong. Riflessioni e proposte per una scuola co-costruita e partecipata. *Studi Sulla Formazione*, 27(2), 87-95.  
doi:<https://doi.org/10.36253/ssf-15614>
- Corazza, G.E. (2016). Potential originality and effectiveness: the dynamic definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 28(3), 258-267.  
doi:10.1080/10400419.2016.1195627
- Corazza, G.E. (2019). The Dynamic Universal Creativity Process. Theory and Action in Education 4. In R. A. Beghetto, G. E. Corazza (Eds.), *Dynamic Perspectives on Creativity, Creativity Theory and Action in Education 4* (pp. 297-319). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-99163-4\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-319-99163-4_17)
- Corazza, G.E., & Agnoli, S. (2016). On the Path towards the Science of Creative Thinking. In G. E. Corazza, & S. Agnoli (Eds.), *Multidisciplinary Contributions to the Science of Creative Thinking. Creativity in the Twenty First Century* (pp. 3-19).  
doi 10.1007/978-981-287-618-8\_1
- Cropley, D.H. (2019). *Homo Problematis Solvendis —Problem-solving Man. A History of Human Creativity*. Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-981-13-3101-5>
- Cropley, A.J. (2020). Definitions of Creativity, Elsevier, 315. *Encyclopedia of Creativity*, 3rd edition, Volume 1.  
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.23524-4>
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Creativity. The Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harpers Collins. (Original work published 1997).
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia: fenomenologia, arte, narratività*. Erickson.
- Dallari, M. (2008). *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*. Erickson.
- Daniels, S. (2013). Facilitating Creativity in the Classroom: Professional Development for K12 Teachers. In M. Banks, Gregerson, H.T. Snyder, & J.C. Kaufman, (Eds.), *Teaching Creatively and Teaching Creativity* (pp. 3-14). Springer.

- Davies D., Jindal-Snape D., Collier C., Digby R., Hay P., & Howe A. (2013), Creative learning environments in education—A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-9.  
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- De Bono, E. (2003). *Essere creativi: come far nascere nuove idee con le tecniche del pensiero laterale*. Il Sole 24 ore.
- De Bono, E. (2001). *Creatività e pensiero laterale*. Rizzoli. (Original work published 1970).
- Demetrio, D. (2010). Introduzione. In E. Biffi (Ed.), *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa* (pp. 13-15). Stripes.
- De Caroli, M.E. (2009). *Pensare, essere, fare... creativamente. Riflessioni teoriche ed indagini empiriche in età evolutiva*. FrancoAngeli.
- De Giacomio, P., & Fiorini R.A. (2015). *Creativity Mind*. Preview.  
 Disponibile in  
[https://www.researchgate.net/publication/281344264\\_Creativity\\_Mind\\_preview/references](https://www.researchgate.net/publication/281344264_Creativity_Mind_preview/references) [15.09.2025].
- Delvecchio, D. (2013). Pigmalione: le forme e la struttura di un mito di sublimazione. *Enthymema*, IX, 283-301.  
<https://doi.org/10.13130/2037-2426/3592>
- De Toni, A.F., & Comello, L. (2007). *Viaggio nella complessità*. Marsilio.
- Dewey, J., & Granese, A. (Ed.) (2000). *Democrazia e educazione* La Nuova Italia. (Original Work published 1916).
- Dingli, S. (2009). Thinking outside the box: Edward de Bono's lateral thinking. In T. Richards, M. A. Runco, & S. Moger (Eds.), *The Routledge Companion to creativity* (pp. 338-350). Routledge.
- Dozza, L. (2022). Ecologia e Formazione. *Formazione & Insegnamento*, (XX)3, 13-28.
- Dozza, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, (XVI)1, 193-212.
- Dozza, L. (2006). *Relazioni cooperative a scuola: Il "lievito" e gli "ingredienti"*. Erickson.
- Dresler, M. (2008). Einleitung: Kreativität als offenes Konzept. In M. Dresler, T. G. Baudson, & MinD-Hochschul-Netzwerk (Eds.), *Kreativität: Beiträge aus den Natur- und Geisteswissenschaften. Eine Publikation des MinD-Hochschul-Netzwerkes* (pp. 7-20). Hirzel.
- Eco, U. (2004). Combinatoria Della Creatività. In *Creativity*. Disponibile in [http://www.umbertoeco.it/CV/Combinatoria della creativita.pdf](http://www.umbertoeco.it/CV/Combinatoria%20della%20creativita.pdf) [05.09.2024].
- Egan, K. (2017). Developing creativity and imagination by accumulating lots of useless knowledge. In Cummings, J.B., & M.L. Blatherwick (Eds.) *Creative Dimensions of Teaching and Learning in the 21st Century* (37-45). Sense.

- Elias, G. (2008). Sistemi educativi come sistemi complessi: un nuovo approccio. In F. Abbona, G. Del Re, & G. Monaco, *Complessità dinamica dei processi educativi. Aspetti teorici e pratici* (p. 23-29). FrancoAngeli.
- El-Murad, J., & West, D. (2004). The Definition and Measurement of Creativity: What Do We Know? *Journal of Advertising Research*, 44(2), 188-201.  
Doi: 10.1017/S0021849904040097
- Eurisko (2004). *Gli Italiani e la creatività*. Paper presented at the Conference on Nuovo e Utile, Italy. Disponibile in: <https://nuovoeutile.it/pdf/Qualitativa.pdf> [28.09.2004].
- Federici, M.C. (2011). Presentazione. Thambos e libertà creativa: una riflessione corale. In M.C. Federici, R. Garzi, & E. Moroni (Eds.), *Creatività e crisi della comunità locale: Nuovi paradigmi di sviluppo socioculturale nei territori mediani* (pp. 7-15). FrancoAngeli.
- Ferrari, A., Cachia, R., & Punie, Y. (2009). Innovation and creativity in Education and training in the EU member states: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching. JRC Technical Notes. Publication of the European Community. Disponibile in: [https://www.researchgate.net/publication/265996963\\_Innovation\\_and\\_Creativity\\_in\\_Education\\_and\\_Training\\_in\\_the\\_EU\\_Member\\_States\\_Fostering\\_Creative\\_Learning\\_and\\_Supporting\\_Innovative\\_Teaching\\_Literature\\_review\\_on\\_Innovation\\_and\\_Creativity\\_in\\_ET\\_in\\_the\\_E#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/265996963_Innovation_and_Creativity_in_Education_and_Training_in_the_EU_Member_States_Fostering_Creative_Learning_and_Supporting_Innovative_Teaching_Literature_review_on_Innovation_and_Creativity_in_ET_in_the_E#fullTextFileContent) [11.09.2025].
- Ferrarotti, F. (2011). Appunti intorno al Genius Loci e alla creatività. In M.C. Federici, R. Garzi, & E. Moroni (Eds.), *Creatività e crisi della comunità locale: Nuovi paradigmi di sviluppo socioculturale nei territori mediani* (pp. 17-23). FrancoAngeli.
- Florida, R.L. (2002). *The rise of the creative class: And how it's transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*. Basic Books.
- Fox, J.M., & Fox, R.L. (2010). *Exploring the Nature of Creativity*. Kendall Hunt.
- Fox, J.M., & Fox, R.L. (2016). Introduction: An Orientation to the Study of Creativity. In J.M. Fox, & R.L. Fox (Eds.), *Why study creativity?* (pp. 1-8). ICSC Press.
- Frabboni, F. (2018). L'educazione tra emergenza e utopia. In L. Cerrocchi, & L. Dozza, *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere della scuola e di comunità* (pp. 15-25). FrancoAngeli.
- Frabboni, F. (2012). Verso una maxibussola della formazione. In L. Dozza, & G. Chianese (Eds.), *Una società a misura di apprendimento. Educazione Permanente tra teoria e pratiche* (pp. 11-18). FrancoAngeli.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2005). *Pianeta delle scienze umane: pedagogia, psicologia, sociologia, antropologia, didattica, metodologia della ricerca*. Laterza.
- Fragnito, R. (2010). La creatività tra arte e scienza. In M. Annarumma, & R. Fragnito (Eds.), *La Creatività tra pedagogia e didattica* (pp. 15-44). Aracne.

- Francesco (Jorge Mario Bergoglio) (2020). Videomessaggio del Papa per la Settimana Santa. <https://www.vaticannews.va/it/papa/news/2020-04/papa-videomessaggio-settimana-santa-creativita-amore.html>
- Franzini, E., & Mazzocut-Mis, M. (2009). *Estetica: I nomi, i concetti, le correnti*. Mondadori.
- Fromm, E. (2020). L'atteggiamento creativo. In D. Simeone (Ed.) E. Fromm, R. May, C.R. Rogers, A.H. Maslow, & M. Mead, *La creatività* (pp. 17-34). Scholè. (Original work published 1972).
- Gallerani, M. (2024). La prossemicità: una nuova postura per immaginarci oltre e altrove? In M. Gallerani, A. Morselli, & S. Risse, *Educare alla generatività al rispetto e alla sostenibilità* (pp. 23-36). Zeroseiup.
- Gallerani, M. (2011). *L'abitare etico: Per un'etica problematicista dell'abitare*. Loffredo.
- Gallese, V., & Morelli, U. (2024). *Cosa significa essere umani. Corpo, cervello, relazione per vivere nel presente*. Raffaello Cortina.
- Galli, M.C. (2005). Analisi culturale della complessità. In M.C. Galli, F. Baratta, & M. Ceruti, *Formare alla complessità* (pp. 65-125). Carrocci.
- García, M., Eizaguirre S., & Pradel M. (2015). Social innovation and creativity in cities: A socially inclusive governance approach in two peripheral spaces of Barcelona City, culture and society, 6, 93-100. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ccs.2015.07.001>
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli.
- Gardner, E. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Erickson.
- Giorgetti, M. (2014). Il test ACR per la valutazione del potenziale creativo nella scuola primaria. In A. Antonietti, & S. Molteni (Eds.), *Educare al pensiero creativo: Modelli e strumenti per la scuola, la formazione e il lavoro* (pp. 169-194). Centro Studi Erickson.
- Glăveanu, V.P. (2010). Creativity as Cultural Participation. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 41(1), 48-67.
- Glăveanu, V.P. (2013). Rewriting the Language of Creativity: The Five A's Framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69-81. doi: 10.1037/a0029528
- Glăveanu, V.P. (2018). The Cultural Basis of the Creative Process: A Dual-Movement Framework (pp. 297-316). In T. Lubart (Ed.), *The Creative Process, Palgrave Studies in Creativity and Culture*. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-50563-7\\_12](https://doi.org/10.1057/978-1-137-50563-7_12)
- Glăveanu, V.P., Hanchett Hanson, M., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E., Corazza, G.E., ..., & Sternberg, R. (2019). Advancing Creativity Theory and Research: A Socio-cultural Manifesto. *The Journal of Creative Behavior*, 0(0), 1-5. doi: 10.1002/jocb.395



- Green, A.E., Beaty, R.E., Kenett, Y.N., & Kaufman, J.C. (2024). The process definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 36(3), 544-572.
- Gonen-Yaacovi, G., de Souza, L. C., Levy, R., Urbanski, M., Josse, G., & Volle, E. (2013). Rostral and caudal prefrontal contribution to creativity: a meta-analysis of functional imaging data. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 465. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00465>
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Hanchett Hanson, M. (2019). Navigating the Ideology of Creativity in Education. In R. A. Beghetto, & G.E. Corazza (Eds.), *Dynamic Perspectives on Creativity. New Directions for Theory, Research, and Practice in Education* (pp. 279-296). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-99163-4\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-319-99163-4_16)
- Hass, R.W., & Burke, S. (2015). Implicit theories of creativity are differentially categorized by perspective and exemplar domain. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 219-231.  
doi: 10.1016/j.tsc.2015.10.001
- Heidegger, M. (2002). *Lettera sull'“Umanismo”*. Adelphi. (Original Work published 1945).
- Helfand, M., Kaufman J.C., & Beghetto, R.A. (2016). The Four-C Model of Creativity: Culture and Context. In V.P. Glăveanu (Ed.), *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research* (pp. 15-36).  
doi: 10.1057/978-1-137-46344-9\_2
- Hennessey, B.A. (2017). Taking a Systems View of Creativity: On the Right Path Toward Understanding. *Journal of Creative Behavior*, 51(4), 341-344.  
doi: 10.1002/jocb.196
- Hennessey, B.A., & Amabile, T.M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569-598.  
doi: 10.1146/annurev.psych.093008.100416
- Henshon, S.E. (2019). Reflections on the Flow of Life: An Interview with Mihaly Csikszentmihalyi, *Roeper Review*, 41, 153-155.  
doi: 10.1080/02783193.2019.1622487
- Holinger, M., Glăveanu, V.P., Kaufman, J.C., & Baer, J. (2017). Taking a Prospective Look at Creativity Domains. In J.C. Kaufman, V.P. Glăveanu, & J. Baer, *The Cambridge Handbook of Creativity Across Domains* (pp. 635-642). Cambridge University Press.
- Hudson, S. (2008). Karin Sander. *Artforum International*, 46(5), 281.
- Iacobucci, G. (2007). *Estetica in tre mosse. Estetico – inestetico – anestetico. Riflessioni sui nuovi paradigmi estetici del terzo millennio*. Laterza.
- IEP (Institute for Economics & Peace). (2025). *Global Peace Index 2024*. Disponibile <https://www.visionofhumanity.org/resources/> [03.10.2025].
- Jamali, U. A. (2022). Developing Creative and Meaningful Learning in the Curriculum. In S.M. Brito, & J.P.C. Fernandes Thomas, *Creativity* (pp. 63-77). IntechOpen.

<http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.98101>

- Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B., & Neubauer, A.C. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 41(4) 212-221. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.03.003>
- Kampylis, P.G., & Valtanen, J. (2010). Redefining Creativity - Analyzing Definitions, Collocations, and Consequences. *Journal of Creative Behavior*, 44(3), 191-214.
- Karwowski, M. (2016). Culture and Psychometric Studies of Creativity. In P.V. Glăveanu, (Ed.), *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research* (pp. 159-186). Palgrave.  
doi 10.1057/978-1-137-46344-9\_8
- Kaufmann, J.C. (2023). *The Creativity Advantage*. Cambridge University Press.
- Kaufman, J.C., & Glăveanu, V.P. (2021). An overview of Creativity Theories. In J.C. Kaufman, & R.J. Sternberg (Eds.), *Creativity. An Introduction* (pp. 17-30). Cambridge University Press.
- Kaufman, J.C., & Sternberg, R.J. (2010). Preface. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. xiii-xv). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- 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.  
doi: 10.1037/a0013688
- Kim, K.H., Cramond, B., & VanTassel-Baska, J. (2010). The relationship between creativity and intelligence. In J.C. Kaufman, & R.J. Sternberg, (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 395-412). Cambridge University Press.
- Koestler, A. (1964). *The act of creation*. Pan Book.
- Kozbelt, A., Beghetto, R.A., & Runco, M.A. (2010). Theories of creativity. In J.C. Kaufman, & R.J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 20-47). Cambridge Univ. Press.
- Ladogana, M., & Cardinaletti, C. (2024). Prefazione. In M. Ladogana, & C. Cardinaletti, *Relazionalità, Pensiero ecologico e pedagogia*. Zeroseiup.
- Lebuda, I. (2016). Political Pathologies and Big-C Creativity: Eminent Polish Creators' Experience of Restrictions under the Communist Regime. In V.P. Glăveanu (Ed.), *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research* (p. 329-354).  
doi 10.1057/978-1-137-46344-9\_16
- Leigh, J. (2028). An introduction. Practice and theory, teaching, and research in higher education. In J. Leigh (Ed.), *Conversations on Embodiment across Higher Education. Teaching, Practice and Research* (pp. 1-7). Routledge.
- Leopardi, G. (1991). *Zibaldone di pensieri*. Volume primo (1-2341). Garzanti. (Original work published 1898-1900).

- Lubart, T. (2018). Introduction. In T. Lubart (Ed.), *The Creative Process, Palgrave Studies in Creativity and Culture* (pp. 1-18).  
[https://doi.org/10.1057/978-1-137-50563-7\\_1](https://doi.org/10.1057/978-1-137-50563-7_1)
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité*. Colin.
- Luigini, A. (2021). Quattro proposte per educare all'arte. In A. Luigini, C. Panciroli, & P. Somigli (Eds.), *ARTEDU2021 l'Arte di Educare. Educare all'Arte* (pp. 11-21). FrancoAngeli.
- Luigini, A. (2020). Ricerca interdisciplinare e ICAR17: Una proposta per la definizione di un modello condiviso. In A. Arena, M. Arena, R.G. Brandolino, D. Colistra, G. Ginex, D. Mediati, S. Nucifora, & P. Raffa (Eds.), *Connettere: un disegno per annodare e tessere. Atti del 42° Convegno Internazionale dei Docenti delle Discipline della Rappresentazione / Connecting: drawing for weaving relationships. Proceedings of the 42th International Conference of Representation Disciplines Teachers* (pp. 567-584). FrancoAngeli.
- Luigini, A., Tramelli, B., Condorelli, F., & Nicastro, G. (2023). Disegno e intelligenza artificiale: Enunciati teorici e prassi sperimentale per una poiesi condivisa = Drawing and Artificial Intelligence: Theoretical Statements and Experimental Practice for a Shared Poiesis. 44° Convegno Internazionale Dei Docenti Delle Discipline Della Rappresentazione Congresso Della Unione Italiana per Il Disegno; Atti 2023 = 44th International Conference of Representation Disciplines Teachers Congress of Unione Italiana per Il Disegno; Proceedings, 2623-2640.  
<https://doi.org/10.3280/oa-1016-c426>
- Malmkjær, K.M. (2019). *Translation and Creativity*. Routledge.
- May, R. (2020). La natura della creatività. In D. Simeone (Ed.) E. Fromm, R. May, C.R. Rogers, A.H. Maslow, & M. Mead, *La creatività* (pp. 35- 58). Scholé. (Original work published 1971).
- Mannese, E. (2023). *Manuale di pedagogia generativa e sistema-mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace, *Formazione & Insegnamento XIX*(1), 24-30.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Pensa MultiMedia.
- Mannese, E., Lombardi, M.A., & Marigliano, M. (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale, *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 101-110.
- Martin, J. (2016). Position Exchange, Life Positioning, and Creativity. In P.V. Glăveanu (Ed.), *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research* (pp. 243-262). Palgrave.  
doi 10.1057/978-1-137-46344-9\_12
- Maturana, H.R., & Varela, F.J. (1999). *L'albero della conoscenza*. Garzanti. (Original work published 1984).

- McGregor, S.L.T. (2014). Transdisciplinarity and Conceptual Change. *World Futures*, 7, 200–232.  
DOI: 10.1080/02604027.2014.934635
- Montale, E. (1991). Ossi di seppia. In E. Sanguinetti (Ed.), *Poesia italiana del Novecento* (pp. 898-904). Einaudi. (Original Work published 1925).
- Montessori, M. (1993). *Formazione dell'uomo*. Garzanti. (Original work published 1943).
- Montuori, A. (2019). Creating Social Creativity: Integrative Transdisciplinarity and the Epistemology of Complexity. In I. Lebuda, & V.P. Glăveanu (Eds.), *The Palgrave Handbook of Social Creativity Research* (pp. 407-430). Palgrave.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-95498-1\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-319-95498-1_25)
- Montuori, A., & Donnelly, G. (2016). The Creativity of Culture and the Culture of Creativity Research: The Promise of Integrative Transdisciplinarity. In V.P. Glăveanu (Ed.), *The Palgrave handbook of creativity and culture research* (pp. 743-765). Palgrave.  
doi 10.1057/978-1-137-46344-9\_36
- Montuori, A. (2014). Five dimensions of applied transdisciplinarity. *Integral Leadership Review*, 12(4). Disponibile in <https://integralleadershippreview.com/7518-transdisciplinary-reflections-2/> [18.07. 2025].
- Moran, S. (2009). Creativity: a system perspective. In T. Richards, M.A. Runco, & S. Moger (Eds.). *The Routledge Companion to creativity* (pp. 292-301). Routledge.
- Moran, S. (2010). The Roles of Creativity in Society. In J.C. Kaufman, & R.J. Sternberg (Eds.). *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 74-90). Cambridge University Press.
- Morelli U. (2017). *Noi, infanti planetari. Psicoantropologia del tempo presente*. Meltemi.
- Morelli, U. (2013). *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*. Allemandi & C.
- Morelli, U. (2011). *Mente e paesaggio: una teoria della visibilità*. Bollati Boringhieri.
- Morin, E. (2025). Le vie della complessità. Bocchi, G., & Ceruti, M. (Eds.), *La sfida della complessità* (pp. 101-116). Mimesis. (Original work published 1985).
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2012). *La via: per l'avvenire dell'umanità*. Raffaello Cortina.
- Morselli, D. (2019). L'attualità degli studi di matrice vygotskijana e il loro contributo alla ricerca educativa. *Formazione & Insegnamento*, XVII(1), 39-57.
- Mortari, L. (2008). The ethic of delicacy in phenomenological research. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 3(1), 3-17.  
doi: 10.1080/17482620701747392

- Munari, B. (2007). *Da cosa nasce cosa*. Laterza. (Original work published 1981).
- Munari, B. (2006). *Fantasia*. Laterza. (Ed. Or. 1977).
- Murdock, M.C., & Puccio, G.J. (1993). A Contextual Organizers for Conducting Creativity Research. In S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R.G. Firestien, & D.J. Treffinger (Eds.), *Understanding and Recognizing Creativity: The Emergence of a discipline* (pp. 249-281). Ablex Publishing.
- Murphy, A.L. (2016). What Does Creativity Leadership Look Like in a Crisis Situation? In J. M. Fox, & R. L. Fox (Eds.) *Why study creativity?* (pp. 121-132). ICSC Press.
- Nahm, M. (s.d). Creativity in Art. In *Dictionary of the History of Ideas*. University of Virginia Library. Disponibile in: <http://xtf.lib.virginia.edu/xtf/view?docId=DicHist/uvaBook/tei/DicHist1.xml;chunk.id=dv169;toc.depth=1;toc.id=dv169;brand=default;query=creativity%20in%20art#11> [03.09.2025]
- Nelson, C. (2010). The invention of creativity. The emergence of a discourse. *Cultural Studies Review*, 16(2), 49-74.  
<https://doi.org/10.5130/csr.v16i2.1694>
- Novotna, J., & Sarrazy, B. (2014). Creation or Re-creation? From Constructivism to the Theory of Didactical Situations. In D. Ambrose, B. Sriraman, & K.M. Pierce (Eds.), *A Critique of Creativity and Complexity. Deconstructing Clichés* (pp. 19-33). Sense.
- Osborn, A.F. (2006). *Applied Imagination*. The Creative Education Foundation Press. (Original work published 1953).
- Panciroli, C. (2012). *Le arti visive nella didattica. Teorie, esperienze e progetti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria*. QuiEdit.
- Paparella, N. (2010). Creatività, innovazione e compiti educativi. In M. Annarumma, & R. Fragnito (Eds.), *La Creatività tra pedagogia e didattica* (pp. 45- 74). Aracne.
- Parricchi, M.A. (2024). Educare al Futuro: Pedagogia e Intelligenza Artificiale per L'umanità, *Rivista Lasalliana* 91(2), 187-194.
- Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a Catalyst for Creativity in Superdiverse Societies: A Systemic Analysis. *Frontiers in Psychology*. 8:2169.  
doi: 10.3389/fpsyg.2017.02169
- Plucker, J.A., & Makel, M.C. (2010). Assessment of creativity. In J.C. Kaufman, & R.J. Sternberg (Eds.). *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 48-73). Cambridge University Press.
- Puccio, G.J. (2017). From the Dawn of Humanity to the 21<sup>st</sup> Century: Creativity as an Enduring Survival Skill. *The Journal of Creative Behavior*, 51(4), 330–334.  
doi: 10.1002/jocb.203
- Puccio, G.J., & Cabra, J.F. (2009). Creative Problem solving: past, present and future. In T.R. Rickards, M.A. Runco, & S. Moger (Eds.), *The Routledge companion to creativity* (pp. 327-337). Routledge.

- Puccio, G.J., & Cabra, J.F. (2010). Organizational Creativity. A system approach. In J.C. Kaufman, & R.J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 145-173). Cambridge University Press.
- Puccio, G.J., Mance, M., & Murdock, M.C. (2011). *Creative Leadership. Skills that Drive Change*. Sage.
- Puccio, G.J., Mance, M., Barbero-Switalski, L., & Reali, P. (2012). *Creativity rising: Creative thinking for the 21st century*. International Center for Studies in Creativity.
- Ramage, M., & Shipp, K. (2009). *Systemic thinkers*. Springer.
- Reckwitz, A. (2017). *The invention of creativity. Modern society and the culture of the new*. Polity.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305–310.
- Roberts, A.M, Sternberg, R.J., Runco, M., Acar, S., Ward, T.S., Kolomyts, Y., & Kaufman, J. (2021). Creativity and Cognition, Divergent thinking, and Intelligence. In J.C. Kaufman, & R.J. Sternberg (Eds.), *Creativity. An Introduction* (pp. 102-127). Cambridge University Press.
- Rodari, G. (2001). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Einaudi. (Original work published 1973).
- Rogers, C.R. (2020). Per una Teoria della creatività. In D. Simeone (Ed.) E. Fromm, R. May, C.R. Rogers, A.H. Maslow, & M. Mead, *La creatività* (pp. 59-83). Schol . (Original Work published, 1954).
- Roginska, T. (2013). Il potenziale creativo del bambino. In T. Roginska, & S. Malgorzata. *La creatività dell'educazione italiana* (pp. 15-62). Armando Editore.
- Ruggiero, V. R. (2003). *Making your Mind Matter: Strategies for Increasing Practical Intelligence*. Rowman & Littlefield.
- Runco, M.A., & Jaeger, G.J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24, 92–96.  
doi:10.1080/10400419.2012.650092
- Runco, M.A., & Albert, R.S. (2010). Creativity Research. A Historical View. In J.C. Kaufman, & R.J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 3-19). Cambridge University Press.
- Runco, M.A. (2007). *Creativity. Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. Elsevier Academic Press.
- Runco, M.A. (2019). Creativity as a Dynamic, Personal, Parsimonious Process. In R.A. Beghetto, & G.E. Corazza (Eds.), *Dynamic Perspectives on Creativity. New Directions for Theory, Research, and Practice in Education* (pp. 181-188).  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-99163-4\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-99163-4_10)
- Sawyer, R.K. (2012). *Explaining creativity: the Science of Human Innovation*. Oxford University Press.
- Scalvi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Mondadori.

- Simeone, D. (2020). Introduzione. In D. Simeone (Ed.) E. Fromm, R. May, C.R. Rogers, A.H. Maslow, & M. Mead, *La creatività* (pp. 5-13). Scholé.
- Simonton, D.K. (2017). Big-C versus Little-c Creativity: Definitions, Implications, and Inherent Educational Contradictions. In R.A. Beghetto, & B. Sriraman (Eds.), *Creative Contradictions in Education. Cross Disciplinary Paradoxes and Perspectives* (pp. 3-19). Springer.  
doi 10.1007/978-3-319-21924-0\_1
- Sini, C. (1997). Presentazione. In C. Peirce, & C. Sini (Eds.), *La logica degli eventi* (pp. 7-13). Spirali.
- Sloane, P. (2023). *Il Pensiero laterale per la vita di ogni Giorno. Soluzioni straordinarie per problemi ordinari*. FrancoAngeli.
- Sloane, P. (2010). *How to be a brilliant thinker. Exercise your mind and find creative solutions*. KoganPage.
- Slobodin, C. S. (1977). Sputnik and Its Aftermath: A Critical Look at the Form and the Substance of American Educational Thought and Practice since 1957. *The Elementary School Journal*, 77(4), 259-264.
- Smith, J.K., & Smith, L.F. (2017). The nature of creativity: Mayflies, Octopi, and the Best Bad Idea We Have. In R.A. Beghetto, & R.B. Sriraman (Eds.), *Creative Contradictions in Education. Cross Disciplinary Paradoxes and Perspectives* (pp. 21-35). Springer.  
doi: 10.1007/978-3-319-21924-0
- Sternberg, R.J., & Lubart, T. (1995). *Defying the crowd. Cultivating creativity in a culture of conformity*. The Free Press.
- Sternberg, R.J. (2016). Creativity, Intelligence, and Culture. In V.P. Glăveanu (Ed.) *The Palgrave handbook of creativity and culture research* (pp. 77-99). Palgrave.  
doi 10.1057/978-1-137-46344-9\_5
- Stone, S. J. (1997). *The multi-age classroom. What research tells the practitioner*. ASCD Curriculum Handbook. 13.91-13.107.  
Disponibile in <https://it.scribd.com/doc/309545115/the-multi-age-classroom-in> [03.10.2025].
- Tan, A. (2016). Constructive Creativity in the Context of Singapore. In V.P. Glăveanu (Ed.), *The Palgrave handbook of creativity and culture research* (pp. 406-423).  
doi 10.1057/978-1-137-46344-9\_20
- Testa, A. (2014). *La trama lucente. Che cos'è la creatività, perché ci appartiene, come funziona*. Rizzoli.
- Tinio, P.P.L., & Barbot, B. (2017). Purposeful Fulfillment of Creative Potential. In R.A. Beghetto, & B. Sriraman (Eds.), *Creative Contradictions in Education. Cross Disciplinary Paradoxes and Perspectives* (pp. 115-128). Springer.  
doi 10.1007/978-3-319-21924-0\_1
- Trombetta, C. (2014). La creatività. Una panoramica storica. In A. Antonietti, & S. Molteni (Eds.), *Educare al pensiero creativo. Modelli e strumenti per la scuola, la formazione e il lavoro* (pp. 31-72). Erickson.

- UNESCO (1997). Declaration on the Responsibilities of the Present Generations towards Future Generations. Disponibile in [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13178&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13178&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Varela, F.J., Thompson, E., & Rosch, E. (2024). *La mente nel corpo. Scienze cognitive ed esperienza umana*. Astrolabio. (Original work published 1991).
- Vermigli, P., & Attili, G. (2001). Successo scolastico e temperamento. *Giornale italiano di psicologia*, 2, 321-340.  
doi: 10.1421/347
- Vartanian, O. (2021). Neuroscience of creativity. In J.C. Kaufman, & R.J. Sternberg (Eds.), *Creativity. An Introduction* (pp. 84-101). Cambridge University Press.
- Violante, L. (2021). La politica come pedagogia. *Attualità Pedagogiche*, 3(1), 3-8.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Harvard University Press.  
doi:10.2307/j.ctvjf9vz4
- Vygotskij, L.S. (2010). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Editori Riuniti. (Original work published 1930-33).
- Weisberg, R. W. (2006). *Creativity. Understanding innovation in problem solving, science, invention, and the arts*. John Wiley.
- Walia, C. (2019). A Dynamic Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 31(3), 237–247.  
<https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1641787>
- Weisberg, R.W. (2006). *Creativity. Understanding innovation in problem solving, science, invention, and the arts*. John Wiley.
- Wentworth, R. B. (1955). Applied Imagination. *Journal of Marketing*, 20(1), 97-99.  
doi: 10.2307/1248180
- World Health Organization. Division of Mental Health, (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. World Health Organization.  
Disponibile in <https://iris.who.int/items/5d053e73-4b67-4456-9e9a-f3ae402863f2> [11.09.2025].
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2016). Imagination: Creating Alternatives in Everyday Life. In Glăveanu V.P. (Ed.), *The Palgrave handbook of creativity and culture research* (pp. 225-242). Palgrave.  
doi 10.1057/978-1-137-46344-9\_11





# Ringraziamenti

*«I saperi non sono dentro i libri: essi sono soltanto lo strumento (indispensabile) grazie al quale possiamo generarli e rigenerarli. I saperi nascono e vivono nel luogo della loro messa in scena e della loro rievocazione e ricostruzione simbolica, perché ogni sapere vive, si manifesta e si legittima nel momento della sua rappresentazione, del suo scambio: in un certo momento e in un certo luogo determinate persone ci sono e rivelano agli altri e a se stessi di esserci in quanto dicono, usano, commentano quel sapere»* (Dallari, 2008, p. 88).

Un grazie maiuscolo va a Liliana Dozza per avermi accompagnata, con garbo e autorevolezza, nel mio viaggio attraverso la pedagogia, da lei definita come “sapere dei saperi”, e a Federico Corni, che mi dà l’opportunità di sperimentare la transdisciplinarietà attraverso i progetti che condividiamo al centro di ricerca *EduSpace* MultiLab della Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano.

A Walter Lorenz, guida paziente e appassionata nel mio percorso di dottorato; a Ugo Morelli, per la sua generosità nella condivisione dei saperi; a Gerard J. Puccio che mi ha accolto al “Center for Applied Imagination”, Buffalo State University. Alle pedagogiste Monica Parricchi, Rita Casadei, Manuela Gallerani, capaci di offrirmi, sempre con delicatezza, uno sguardo *diverso* dal mio; ai professori e alle professoresse che mi hanno accompagnato durante gli anni di *scuola*, Fabrizio Mattevi, Rita Nobile, Mirella Spadotto.

Accanto - dentro - fuori l’accademia - lo studio - la scrittura, c’è la Vita che ci si impasta come nutrimento attivo: un grazie di cuore ai miei genitori, a mia sorella Paola, a Cristina Vezzaro, a Don Jimmy Baldo.

*Dedico questo libro al mio Papà e a Christian Martinelli*

---

*Educazione per tutta la vita*  
diretta da L. Dozza

---

*Ultimi volumi pubblicati:*

DANIELA DATO, *Professionalità in movimento*. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro".

BARBARA BASCHIERA, ROSITA DELUIGI, ELENA LUPPI, *Educazione intergenerazionale*. Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà fra le generazioni.

GIULIA CONSALVO, *Il bambino costruttore di competenza plurilingue nella Scuola Montessori* (disponibile anche in e-book).

ALESSIA BEVILACQUA, *Comprendere le Medical Humanities*. Percorsi formativi a confronto.

ALESSANDRA ROMANO, *Quando l'apprendimento trasforma*. Percorsi teorici e strategie didattiche per l'educazione nei contesti sociali. Con quaderno didattico metacognitivo.

MARIA ERMELINDA DE CARLO (a cura di), *Competenze e biografie in azione*. Proposte operativo-didattiche di Lifelong Learning nelle organizzazioni complesse.

*Saggi*

ALESSANDRO D'ANTONE, *Prassi e supervisione*. Lo "scarto interno al reale" nel lavoro educativo.

ALESSANDRO D'ANTONE, *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità*. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica (disponibile anche in e-book).

ANTONELLA COPPI, *Community Music*. Nuovi orientamenti pedagogici (disponibile anche in e-book).

ISABELLA LOIODICE, *Pedagogia*. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita.

LAURA CERROCCHI, LILIANA DOZZA (a cura di), *Contesti educativi per il sociale*. Vol. II. Progettualità, professioni e setting per il disagio e le emergenze.

LAURA CERROCCHI, LILIANA DOZZA (a cura di), *Contesti educativi per il sociale*. Vol. I. Progettualità, professioni e setting per le età della vita.

LAURA CERROCCHI, LILIANA DOZZA (a cura di), *Contesti educativi per il sociale*. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità.

MANUELA LADOGANA, *Il tempo "scelto"*. Riflessioni pedagogiche sulla vecchiaia (disponibile anche in e-book).

GINA CHIANESE, *Educazione Permanente*. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti (disponibile anche in e-book).

MASSIMILIANO COSTA, *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*.

FABRIZIO D'ANIELLO, *Il lavoro (che) educa*. I percorsi di istruzione e formazione professionale (disponibile anche in e-book).

ISABELLA LOIODICE (a cura di), *Formazione di genere*. Racconti, immagini, relazioni di persone e di famiglie.

PAOLO RAVIOLO, *Adult education e social media*. Strategie di apprendimento per le comunità professionali.

### *Ricerche*

JOHANNES VAN DER SANDT (a cura di), *Singing with children*. Vocal Pedagogical Perspectives (disponibile anche in e-book).

LAVINIA BIANCHI, *Percorsi di istruzione integrati nei CPIA*. Processi e pratiche di Educazione degli Adulti.

AA.VV., *Pedagogie e diversità*. Intersezioni disciplinari nel progetto A.S.T.R.O. (disponibile anche in e-book).

LILIANA DOZZA, GINA CHIANESE (a cura di), *Una società a misura di apprendimento*. Educazione permanente tra teoria e pratiche.

HANS KARL PETERLINI, *Capire l'altro*. Piccoli racconti per fare memoria sociale (disponibile anche in e-book).

LILIANA DOZZA, FRANCO FRABBONI, *Lo sguardo dei nonni*. Ritratti generazionali (disponibile anche in e-book).

PIERGIOUSEPPE ELLERANI, MONICA PARRICCHI (a cura di), *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti*. Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento (disponibile anche in e-book).

### *Open Access*

#### Open Access - diretta da L. Dozza

ANNALISA QUINTO, *Adolescenti, disagio e educazione alla cittadinanza*. Promuovere agency per riappropriarsi del futuro.

ENRICO GIOVANNINI, GABRIELLA CALVANO (a cura di), *Educazione è Sostenibilità*. Connessioni e implicazioni per lo sviluppo sostenibile.

FEDERICO CORNI, MONICA PARRICCHI (a cura di), *Il futuro della scuola*. Percorsi innovativi di tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti.

LAURA SELMO, *Formare al futuro*. Progettualità, metodi e innovazione.

PAOLO SOMIGLI, MONICA PARRICCHI (a cura di), *Bambini all'università*. Diario di un'esperienza.

MICHELE CAGOL, *Emozioni, ragione, etica in educazione*. Per una pedagogia dei comportamenti complessi.

LILIANA DOZZA, SIMONETTA ULIVIERI (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*.

GINA CHIANESE (a cura di), *L'educazione permanente*. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale.

# Questo LIBRO



ti è piaciuto?

**Comunicaci il tuo giudizio su:**

[www.francoangeli.it/opinione](http://www.francoangeli.it/opinione)



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI  
SULLE NOSTRE NOVITÀ  
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835185055

# Vi aspettiamo su:

[www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE  
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,  
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:  
teorie e tecniche

Didattica, scienze  
della formazione

Economia,  
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,  
arte, territorio

Informatica, ingegneria  
Scienze

Filosofia, letteratura,  
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,  
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche  
e servizi sociali



## FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835185055

Il volume si rivolge alle interessate, agli interessati - afferenti agli svariati ambiti formativi -, ad approfondire l'evoluzione del costrutto e dell'epistemologia della creatività, presentando un quadro articolato e multidisciplinare di questo fenomeno, evidenziandone la natura sfaccettata e il suo ruolo cruciale nell'educazione, attraverso una prospettiva complessa e transdisciplinare. Relazionando l'avvicendamento storico di teorie e modelli della ricerca scientifica specifica, il libro restituisce la panoramica di un dibattito accademico aperto e dinamico, che considera la creatività come competenza trasversale e formabile. Grazie agli studi scientifici del settore e ai contributi di accademici afferenti a discipline *altre*, la creatività si è smarcata dai concetti contigui di immaginazione, invenzione, fantasia, innovazione, scoperta, maturando un suo statuto autonomo. Evidenziando le attitudini, i contesti, i processi, le *condizioni* che promuovono l'emergere di questa risorsa, il volume delinea, altresì, come l'educazione alla sua espressione autentica e generativa, diventi cogente per comprendere e affrontare le sfide della complessità del tempo presente: la creatività come pratica *trasformativa*, del singolo e collettiva, è capace di concorrere alla crescita dell'essere umano, orientato al bene comune e alla cittadinanza attiva. In Appendice trova spazio uno studio sistematico delle definizioni di, delle *creatività* in vari ambiti disciplinari, con lo scopo di fornire un ulteriore indirizzo di approfondimento epistemologico.

**Carla Cardinaletti** è pedagoga (PhD) e assegnista di ricerca presso la Libera Università di Bolzano, dove coordina l'*EduSpace MultiLab* della Facoltà di Scienze della Formazione. Contestualmente porta avanti un proprio percorso artistico che si articola in installazioni nello spazio pubblico ed è curatrice del Centro per la Fotografia Contemporanea 00A. Sul tema della creatività, ha pubblicato per FrancoAngeli il saggio "Le origini della creatività come immaginazione applicata", nel libro a cura di M. Cagol, F. Corni, & L. Dozza, *Esperienza emozione immaginazione* (2025) e ha curato con Rita Casadei il volume *Creatività e Sostenibilità: Di-segnare il Futuro*, (*in press*), per Pensa Multimedia, includendo il suo contributo "Immaginazione, creatività, *embodiment*: dispositivi per affrontare la complessità del tempo presente. L'esperienza dell'*EduSpace MultiLab*".