

Educare la mente creativa: i codici linguistici come strumento nella formazione degli adulti

Mario Rizzardi*, Barbara Tognazzi**, Simona Pellegrini***

Riassunto: Il presente lavoro nasce dall'idea di indagare un possibile connubio tra le scienze pedagogiche, le cui radici epistemologiche restano oggetto di dibattito, e la creatività, concetto tuttora labile e di difficile definizione, nonostante l'ampia produzione scientifica recente. La creatività assume un ruolo cruciale nello sviluppo delle competenze trasversali dell'individuo, le quali risultano utili e necessarie in tutti i contesti di vita. In tale direzione, si propone l'elaborazione di una "pedagogia della creatività" estesa all'intero arco di vita, dall'infanzia all'età adulta, fondata sull'assunto che la creatività non sia un tratto esclusivo di pochi, ma una capacità potenzialmente sviluppabile in tutti mediante l'impiego di risorse e strumenti diversificati, con particolare riferimento ai codici linguistici. La visione teorica qui sostenuta attribuisce centralità all'*habitus creativo* nello sviluppo di una personalità multidimensionale e apre alla possibilità di progettare interventi educativi volti a favorire la creatività nei contesti scolastici e formativi, nonché percorsi di rieducazione creativa per gli adulti nell'ottica di una formazione permanente.

Parole chiave: pedagogia della formazione, creatività, scrittura, educazione degli adulti, codici linguistici.

English title: Educating the Creative Mind: Linguistic Codes as a Tool in Adult Education.

Abstract: This work stems from the idea of exploring a possible connection between pedagogical sciences, whose epistemological roots remain a matter of debate, and creativity, a concept that remains elusive and difficult to define, despite extensive recent scientific research. Creativity plays a crucial role in the development of individual transversal skills, which are useful and necessary in all life contexts. In this direction, we propose the development of a "pedagogy of creativity" extending across the entire lifespan, from childhood to adulthood, based on the assumption that creativity is not a trait exclusive to a few, but a capacity potentially developable in all through the use of diverse resources and tools, with particular reference to linguistic codes. The theoretical vision supported here attributes centrality to the creative habitus in the development of a multidimensional personality and opens the possibility of designing educational interventions aimed at fostering creativity in school and training contexts, as well as creative re-education programs for adults with a view to lifelong learning.

Keywords: pedagogy of training, creativity, writing, adult education, linguistic codes.

* Università di Urbino Carlo Bo. Email: mario.rizzardi@uniurb.it

** Università di Urbino Carlo Bo. Email: barbara.tognazzi@uniurb.it

*** Università di Urbino Carlo Bo. Email: simona.pellegrini@uniurb.it

Il presente articolo è stato concepito ed elaborato in modo congiunto dai tre autori. La stesura dei paragrafi 1, 2 e 3 viene attribuita a Barbara Tognazzi; quella dei paragrafi 4 e 5 a Simona Pellegrini; la stesura dei restanti paragrafi a Mario Rizzardi.

1 Introduzione

Negli ultimi anni si è evidenziato un crescente interesse nei confronti delle competenze non cognitive e trasversali considerate funzionali in tutti i contesti di vita delle persone (Martini & Casadei, 2025). Il sistema educativo italiano ha infatti, a tale proposito, messo a punto interventi normativi e linee guida ministeriali che ne promuovono l'integrazione nei percorsi scolastici e formativi (MIM, 2025).

La Legge n. 22/2025 e i recenti decreti ministeriali sottolineano la necessità di metodologie attive e percorsi dedicati alle competenze trasversali, funzionali alla valorizzazione dei talenti personali, al raggiungimento del successo formativo e alla prevenzione dell'abbandono e della dispersione scolastica. Collateralmente, questo processo di valorizzazione delle competenze trasversali consente al panorama italiano di allinearsi in modo sempre più crescente agli *standard* europei: le competenze chiave per l'apprendimento permanente delineate dalle Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea (2018) si pongono l'obiettivo di costruire un repertorio di strumenti, un vero e proprio *tool kit* indispensabile alla formazione dell'individuo al fine di affrontare con maggiore efficacia la complessità del contesto storico e le "emergenze" educative da esso derivanti.

Analogamente, dall'espressione "*soft skills*", utilizzata per indicare le abilità non prettamente cognitive, ovvero quelle

competenze personali generali o qualità della persona che sono rilevanti non solo sul piano della sua vita professionale futura o già presente, ma anche più in generale per condurre una vita significativa, valida e soddisfacente (Pellerey, 2017, p. 14)

si evince l'importanza che riveste questo ventaglio di capacità operative nei molteplici contesti esistenziali e quotidiani. Il successo di un individuo è considerato in una prospettiva globale e olistica che ne consideri l'integrità e la piena realizzazione nelle diverse dimensioni (Gardner, 2007).

Nell'orizzonte da percorrere aleggia la visione deweyana: le competenze vanno rese spendibili nella quotidianità, nell'intento di consolidare sempre con maggiore enfasi il connubio inscindibile che considera la scuola un *unicum*, un tutt'uno con la vita perché "la scuola stessa è vita" (Dewey, 1961).

La creatività, intesa come dimensione riconducibile alla apertura mentale nel modello delle *Big Five* (Costa & McCrae, 1990), si inserisce con rilevanza nel panorama delle competenze trasversali o *life skills* e si configura come tratto suscettibile di sviluppo e rieducazione attraverso interventi formativi mirati. Pur essendo correlata a disposizioni di personalità relativamente stabili, la letteratura indica che aspetti specifici della creatività come la flessibilità cognitiva, il pensiero divergente o la capacità di ristrutturazione possono essere potenziati mediante pratiche didattiche modulate, esperienze laboratoriali e percorsi riflessivi orientati alle modalità di pensiero sia dei bambini che degli adulti (Guilford, 1974).

Se infatti nei primi prevalgono i processi esplorativi, il gioco simbolico e la produzione spontanea delle idee (Winnicott, 1965), negli adulti la creatività ten-

de a manifestarsi in forme più contestualizzate, integrate con competenze metacognitive e con strategie di *problem solving* funzionali a contesti professionali e sociali (Csikszentmihalyi, 1996). In questa prospettiva il docente sarà pertanto orientato a promuovere e facilitare contesti educativi che favoriscano l'emergere della creatività attraverso la padronanza di tecniche didattiche attive in grado di promuovere e sostenere interventi metodologicamente diversi: per l'infanzia si privilegeranno attività di stimolo alla divergenza e all'immaginazione, mentre nella formazione adulta si lavorerà sulla trasferibilità, sulla riflessività e sull'applicazione mirata delle idee creative (Csikszentmihalyi, 1996).

Nella formazione per adulti il connubio tra riflessività e creatività potrà essere sostenuto dall'uso consapevole dei codici linguistici come la narrazione, la metafora o il dialogo socratico (Rodari, 1997) per rendere espliciti processi cognitivi e facilitare la rielaborazione delle esperienze secondo un approccio pedagogico che integri pratiche esperienziali, esercizi metacognitivi e strategie comunicative mirate, favorendo lo sviluppo della creatività come competenza effettivamente spendibile nella vita quotidiana e professionale.

② Il pensiero creativo nel bambino e nell'adulto: il ruolo del linguaggio e della scrittura nella educazione dello spirito creativo

La citazione di Leo Burnett (1961) «*la curiosità sulla vita in tutti i suoi aspetti, a mio avviso è ancora il segreto dei grandi creativi*», induce a una riflessione sul ruolo e sulla portata di questo costrutto come motore trainante dei processi creativi.

Come riferimento di questo lavoro è possibile assumere una definizione provvisoria della creatività come un insieme di disposizioni, di processi cognitivi, di abilità metacognitive che consentono di generare idee originali e funzionali trasferibili nei contesti personali e lavorativi.

Come costitutivi del pensiero creativo si considerano i seguenti elementi operativi: curiosità epistemica per indicare la propensione a porre domande e a cercare informazioni nuove; flessibilità cognitiva intesa come capacità di passare tra prospettive diverse e riformulare i problemi; pensiero divergente al fine di produrre idee originali, non ovvie; *problem finding* per riflettere la capacità di individuare problemi nuovi o latenti; metacognizione riflessiva e pensiero laterale nell'ottica dell'imparare a imparare e del mettersi in discussione.

Questi elementi possono essere potenziati utilizzando pratiche formative, che combinano esperienza, riflessione, uso dell'interazione e spirito ludico (Legrenzi, 2005).

Quando il processo creativo si incontra con un codice linguistico emerge una sinergia in cui entrambi si alimentano a vicenda e favoriscono la crescita personale e la completezza dello sviluppo dell'individuo.

Nel corso dell'età adulta, però, si osserva frequentemente un progressivo declino della curiosità epistemica che assume caratteristiche di relativa inattività o

“ibernazione”. Tale riduzione della curiosità comporta modificazioni significative nella propensione ad aprirsi a nuove esperienze e nella motivazione alla ricerca di informazioni e soluzioni innovative (Berlyne, 1971; Robinson & Aronica, 2014).

Questo cambiamento, misurabile attraverso indicatori comportamentali e metacognitivi, implica una minore esplorazione cognitiva e una ridotta disponibilità al pensiero divergente, con conseguenze rilevanti per i processi creativi e per la capacità di adattamento a contesti professionali e sociali in evoluzione (Guilford, 1974).

Il pensiero dei bambini, d'altro canto, è legato a una visione prettamente divergente: esso abbraccia associazioni più libere e tende verso una prospettiva immaginativa e fantastica coadiuvata anche dalla dimensione ludica che accompagna l'esperienza infantile (Piaget, 1967). Lo psicoanalista Winnicott (1965) richiama, infatti, a tal proposito il potere del gioco nello sviluppo globale del bambino sottolineandone il ruolo decisivo anche nella promozione delle potenzialità creative.

Per Vygotskij (2011) la creatività è un processo cognitivo e sociale di ristrutturazione dell'esperienza passata che, attraverso l'immaginazione, è combinata dall'individuo per creare nuove forme, le quali una volta materializzate trasformano attivamente la società. Perciò più è ampia l'esperienza che vive un individuo, bambino o adulto, più il materiale accumulato a disposizione è ricco e può generare nuove configurazioni e combinazioni.

Con la crescita il percorso di vita dell'individuo viene ostacolato dall'influenza di molteplici fattori, in particolar modo provenienti dai contesti sociali, che inducono il pensiero divergente a orientarsi verso una prospettiva convergente. L'educazione familiare muove i primi passi di questo processo, anche se è l'incontro con il contesto formale per eccellenza, ossia il sistema scolastico, a promuovere con maggiore enfasi il fenomeno della standardizzazione del pensiero (Guilford, 1974; Robinson & Aronica, 2014). Con l'avanzare dell'età, la tendenza è quella di richiamare ipotesi risolutive riduttive considerate in un'ottica euristica le migliori in termini di “costi mentali” e tempi: la qualità e la quantità di *feedback* di un adulto medio sono generalmente più povere rispetto a quelle di un bambino e l'esperienza di vita; in questo caso, appare un limite più che una risorsa (Kahneman, 2013).

La difficoltà dell'adulto consta proprio nel “rimettersi in gioco” (Piaget, 1967) e nel riabbracciare quella *forma mentis* “creativa” che tende ad affievolirsi con la crescita. Alla luce di questa considerazione, emerge la necessità di formulare la seguente riflessione: per stimolare l'apertura mentale degli allievi è necessario ripartire dalla rieducazione dello spirito creativo dell'adulto, in particolar modo del docente e degli stili di insegnamento, individuando nell'approccio al codice linguistico una possibile via da perseguire (Rossi, 2009).

③ L'apprendimento della creatività: per pochi o per tutti?

Sebbene la creatività sia stata oggetto di numerosi studi, la sua definizione polisemica continua, tuttora, a destare confusione. Generalmente viene considerata

come una *forma mentis*, cioè la capacità di leggere la realtà in modo nuovo, abbracciando concetti contrapposti tra di loro. Inoltre, la creatività può essere intesa come la capacità o l'abilità di inventare qualcosa di nuovo e utile, o come prodotto di una combinazione di idee già esistenti. Infine, la creatività può essere considerata come un processo, ovvero un insieme di metodologie, tecniche e strumenti per affrontare un problema e risolverlo ottenendo prodotti nuovi e originali (De Bono, 2001). Pinto Minerva F. & Vinella M. (2012) fanno un lungo elenco di che cosa sia il pensiero creativo. Gli autori scrivono infatti che la creatività è la capacità di trasformare il mondo attraverso l'azione di sensorialità e logica, ragione e immaginazione; è libertà dalle convenzioni e restrizioni; è la capacità di affrontare e risolvere la varietà di problemi della quotidianità, di scoprire nessi e collegamenti inediti e all'apparenza disgiunti; è la capacità di elaborare ipotesi alternative, di immaginare il nuovo al di là dei limiti della realtà; è la capacità di operare scelte in situazioni di crisi, di trovare soluzioni adattive sempre nuove; è una vera e propria "ars combinatoria"; e infine è la capacità di decostruire e ricostruire. Ma non solo. Winnicott (1965), adottando una prospettiva psicoanalitica-clinica centrata sull'esperienza soggettiva, la considera non esclusivamente come produzione artistica, ma come "*colouring of the whole attitude to external reality*" ovvero come una coloritura esperienziale che trasforma la percezione e l'azione quotidiana in uno spazio potenziale, ovvero una modalità pervasiva di rapportarsi al mondo contribuendo alla formazione e all'espressione del sé autentico. Guilford (1974), proponendo un modello psicometrico e sperimentale, la colloca all'interno di una matrice multidimensionale fatta di operazioni, contenuti, prodotti e abilità specifiche non catturabili dal QI tradizionale in cui emergono le componenti divergenti e non solo quelle logico-deduttive. Infine, Vygotskij (2011), in una prospettiva storico-culturale e socio-interazionista, individua nella *mediazione sociale* la zona di sviluppo prossimale per l'ampliamento delle possibilità creative dell'individuo. Rispetto alla tendenza ad associare la creatività al concetto di talento, in particolare quello artistico, che la rendono appannaggio di un numero ristretto di persone sovrapponendo il suo ambito semantico a quello di altri termini come la fantasia, l'immaginazione e l'innovazione, Rosati sostiene che

la creatività è stata presentata difatti come una prerogativa non di pochi, gli artisti e gli scienziati, ma di tutti, perché a livello potenziale tutti gli uomini sono creativi (2004, pp. 33 e 34)

e a tutti può essere insegnata.

④ Approcci educativo-didattici per stimolare la creatività negli ambienti formativi tramite i codici linguistici

La creatività può essere considerata a tutti gli effetti una competenza educabile in vista dell'educazione permanente dell'individuo (Travaglini, 2025). Le compe-

tenze cognitive andrebbero sviluppate collateralmente a quelle non cognitive perché concorrono entrambe allo sviluppo globale della persona (Martini & Casadei, 2025). Il connubio di questi costrutti appare quindi un obiettivo da perseguire, e in quest'ottica gli ambienti formativi possono diventare promotori di "training riflessivi e creativi" attraverso proposte che includono, tra i vari mezzi a disposizione, anche i codici linguistici (De Mauro, 2002). In tale direzione, Mariani (2015) intende la didattica come un crocevia di *possibilità* in cui è essenziale creare le condizioni affinché si possa ripensare, variare, differenziare e valorizzare la vasta gamma di metodi, strumenti e strategie a disposizione, di seguito riportati.

Le *esperienze di gruppo* si consolidano attraverso attività collaborative e/o cooperative e consentono di "cogliere" e "accogliere" il punto di vista altrui. Questo incontro arricchisce il pensiero del singolo individuo, stimolando il proprio repertorio creativo e linguistico (Munari, 1977; Vygotskij, 2011).

I *laboratori* permettono di impegnarsi in prima persona utilizzando una didattica improntata sul saper fare che valorizzi la costruzione attiva del proprio apprendimento e favorisca la motivazione e l'apertura verso nuove esperienze creative attraverso la scoperta di nozioni anche innovative (Dewey, 1973).

L'*approccio metacognitivo* (Mariani, 2015), finalizzato a porre enfasi sul processo più che sul prodotto, si avvale di vari strumenti come ad esempio il *brainstorming* e le mappe mentali (utilizzabili anche congiuntamente) che impiegano le potenzialità del pensiero e del gesto grafico per esplorare associazioni e collegamenti attraverso strategie di pianificazione, monitoraggio e valutazione delle proprie idee al fine di integrare esercizi riflessivi, *feedback* strutturato e attività esperienziali per rendere la creatività trasferibile nella vita professionale.

La *pedagogia dell'errore* di Gianni Rodari (1997) valorizza lo sbaglio, come leva per il pensiero divergente e per la fantasia, e trasforma l'errore in risorsa didattica favorendo la creatività e la costruzione di significato, con tecniche pratiche applicabili.

Il *pensiero laterale*, di Edward De Bono (1999), in quanto metodologia strutturata, favorisce la generazione di soluzioni non ovvie attraverso spostamenti prospettici e tecniche deliberate potenziando la flessibilità cognitiva e traendo vantaggio dall'interazione sociale per amplificare la produzione e la selezione di idee creative.

Il *role-playing*, come attività esperienziale, promuove la creatività attraverso la simulazione di ruoli, la ristrutturazione narrativa e l'esplorazione di prospettive alternative esercitando la fantasia e la capacità di combinare elementi eterogenei in soluzioni nuove. Inoltre, attiva processi linguistici essenziali, favorisce la flessibilità cognitiva, il pensiero divergente e la trasferibilità delle soluzioni creative (Vygotskij, 2011).

Le proposte fin qui declinate, utilizzate nell'educazione permanente, hanno lo scopo di promuovere i processi creativi e riflessivi, sia in contesti di apprendimento educativi sia in ambienti di formazione per adulti, in quanto favorendo la

promozione di un clima educativo inclusivo riducono il giudizio e consentono di esprimersi prevalentemente in maniera creativa.

5 Un'esperienza didattica in un ambiente formativo per adulti: le competenze comunicative e relazionali come ponte tra riflessività e creatività

L'esperienza descrive uno studio di caso attraverso una proposta didattica svolta durante un laboratorio di competenze comunicative e relazionali per la formazione di adulti allo scopo di favorire l'esplorazione del pensiero creativo in associazione con i codici linguistici. Lo studio si prefigge di valutare l'efficacia dei dispositivi didattici messi in atto nel laboratorio nel potenziamento di specifici elementi del pensiero creativo negli adulti, quali curiosità epistemica, flessibilità metacognitiva, trasferibilità, pensiero divergente e *problem finding*.

Sono stati coinvolti 61 docenti di cui 82% di sesso femminile e il restante 18% di sesso maschile di età compresa tra i 26 e i 51 anni appartenenti alla scuola secondaria di secondo grado, specializzati in diversi settori disciplinari e con un'esperienza lavorativa di durata compresa tra 1 e 15 anni.

L'esperienza ha coinvolto gli allievi per la durata di quattro incontri di cinque ore ciascuno.

Le attività progettate sono state pensate al fine di analizzare e indagare gli elementi costitutivi del pensiero creativo adulto e di promuovere collateralmente una pluralità di competenze linguistico-comunicative, imprenditoriali, metacognitive e riflessive (Consiglio dell'Unione europea, 2018).

Lo scopo di questa attività è stato quello di dialogare sui diversi livelli e per ogni aspetto i seguenti elementi hanno avuto una funzione specifica:

Area cognitiva e del pensiero critico	stimolare la curiosità, il pensiero divergente e il pensiero laterale; promuovere la trasferibilità del pensiero e dell'apprendimento; stimolare la riflessione individuale, in piccolo gruppo e collettiva; sperimentare il concetto di pregiudizio.
Area espressiva	riflettere sulla portata del codice linguistico e della scrittura a mano; sviluppare un approccio ludiforme.
Area relazionale	favorire un atteggiamento di ascolto attivo; sostenere i processi empatici.

Tabella 1: Ambiti di competenza oggetto dell'intervento.

Gli elementi costitutivi del pensiero creativo dell'adulto sono stati operazionalizzati per lo studio e per l'intervento formativo nel seguente modo:

- curiosità epistemica: numero di domande esplorative e investigative e di iniziative personali e autonome;

- trasferibilità: evidenze di applicazioni pratiche delle idee in contesti diversi;
- pensiero divergente: numero delle idee, la loro originalità e la loro flessibilità;
- *problem finding*: capacità di individuare e formulare quesiti rilevanti non evidenti;
- flessibilità cognitiva: varietà nell'utilizzo di prospettive diverse;
- metacognizione: aumentare la qualità e la ricchezza dell'auto-monitoraggio e dell'autovalutazione.

Il filo conduttore delle attività pensate, ossia quello di consentire ai presenti di “mettersi in gioco”, ha rappresentato il motore che ha guidato la progettazione delle attività e il loro concreto svolgimento (Winnicott, 1965) nell'idea che la creatività possa rappresentare un fine ma allo stesso tempo un mezzo per lo sviluppo dell'individuo.

Per quanto riguarda gli esiti dell'intervento è stata condotta un'analisi qualitativa che si è avvalsa dell'osservazione diretta e dell'esame degli elaborati prodotti dagli individui e dal gruppo.

Il richiamo all'approccio ludico si è inserito all'interno di una cornice che ha privilegiato sia i processi riflessivi che creativi attraverso l'utilizzo di codici linguistici differenti (De Mauro, 1971). Tutti gli incontri sono stati accomunati da questo sfondo di competenze trasversali e abilità relazionali.

Gli incontri formativi che si sono succeduti sono stati i seguenti.

Durante il primo incontro è stata proposta un'attività di *brainstorming* individuale in cui sono stati coinvolti la scrittura e il disegno. Lo strumento utilizzato, dal titolo “*La mano riflessivamente creativa*”, rispondeva al quesito “*Cosa ti viene in mente pensando a...*”. Questa consegna ha stimolato gli allievi a pensare e a riflettere sul compito utilizzando diverse prospettive, implementando attraverso l'attività grafica il coinvolgimento cognitivo e creativo (Travaglini, 2025).

Successivamente è stata richiamata l'attenzione al significato e alle molteplici declinazioni del concetto di “competenza comunicativa e relazionale” ed è stata proposta una riflessione in plenaria allo scopo di valorizzare le “voci” degli allievi, in modo da avviare a una prima costruzione del clima di classe. I dispositivi utilizzati hanno attivato il pensiero divergente, la flessibilità cognitiva e nelle produzioni verbali sono stati osservati quali indicatori il numero e l'originalità delle idee espresse in questa forma dagli allievi.

Nel secondo incontro, il *focus* di interesse si è spostato sul tema del pregiudizio. Tramite un'attivazione ludica di gruppo si è riflettuto sulle visioni personali relative a questo costrutto e su come l'effetto del pregiudizio possa inibire i processi creativi (De Bono, 1999; Csikszentmihalyi, 1996).

Questa proposta, discussa in plenaria, ha stimolato un clima di confronto creativo, vivace e collettivo. Anche in questo caso, la scrittura a mano ha rappresentato il mezzo di espressione principale per la restituzione del proprio pensiero (Travaglini, 2019). Questo dispositivo ha attivato la curiosità epistemica e la metacogni-

zione riflessiva e i relativi indicatori sono stati il numero di domande esplorative e la qualità delle produzioni verbali e scritte.

Il terzo e il quarto incontro hanno poi integrato modalità di apprendimento collaborativo, cooperativo e laboratoriale operando un decentramento funzionale al fine di adottare punti di vista differenti.

Nello specifico, durante il terzo incontro, è stato proposto dapprima di pensare e delineare, attraverso l'esercizio della scrittura, una simulazione di un'esperienza scolastica a partire da eventi realmente accaduti inventando una situazione nuova, e successivamente si è richiesto agli studenti di "mettere in scena" quanto proposto utilizzando la metodologia del *role-playing*. La scrittura a mano ha permesso di attivare capacità e competenze propedeutiche e ha rappresentato l'elemento chiave per mettere "nero su bianco" i pensieri del gruppo, offrendo una visione organica, costruttiva e creativa del lavoro (Travaglini, 2025).

Attraverso l'immedesimazione, è stato possibile simulare ipotetiche situazioni scolastiche ponendo l'enfasi sul linguaggio verbale e non, concedendo agli studenti di "vivere in prima persona" situazioni ipotetiche e/o reali. L'attività ha suscitato una grande partecipazione attiva nei presenti permettendo di vivere emozioni ed episodi di vita da un'altra prospettiva, applicando un decentramento dal proprio vissuto. I dispositivi utilizzati hanno attivato il pensiero divergente, la flessibilità cognitiva e la trasferibilità come indicato dalla varietà delle prospettive adottate e dalla capacità di riflettere sui piani di azione simulati.

Infine, nell'ultimo incontro, è stata proposta la sperimentazione della tecnica dei "Sei cappelli per pensare" di Edward De Bono (1998), al fine di favorire l'espressione del "pensiero laterale" (De Bono, 1999).

Durante l'attività è stato chiesto ai corsisti di realizzare i cappelli con materiale di facile consumo, richiamando la dimensione ludica dell'esperienza (Dewey, 1973). Successivamente, dopo aver pescato in modo casuale un cappello, a partire da una domanda, è stata effettuata una ricognizione tra gli allievi affinché ognuno esprimesse il proprio punto di vista in relazione al cappello indossato.

Al termine, gli allievi hanno verbalizzato i loro pensieri attraverso la scrittura a mano, la quale ha costituito la modalità di eccellenza per imprimere la traccia di un lavoro costruito creativamente, una fonte di memoria del proprio operato, divenendo *narrazione* del proprio vissuto (Travaglini, 2019).

I dispositivi hanno attivato il pensiero laterale e la metacognizione e sono stati osservati nella simulazione i cambi di prospettiva e la qualità delle riflessioni.

Dalle osservazioni svolte si è evidenziato che l'esperienza ha stimolato la capacità critica degli allievi e ha rappresentato uno strumento per "imparare a pensare meglio" (De Bono, 1998). L'innovazione, l'originalità e la creatività sono l'esito della visione globale e complessa del nostro pensiero che trae beneficio dalle diverse prospettive (De Bono, 2001).

Gli elementi del pensiero creativo sono stati misurati attraverso gli indicatori qualitativi espressi sopra.

Nello svolgimento di ciascuna attività e nella successione della serie di incontri si è evidenziato un aumento della curiosità epistemica: i partecipanti hanno formulato un maggior numero di domande esplorative nelle attività e di proposte autonome nelle attività di gruppo e negli scambi verbali e scritti.

Il *brainstorming* e il *role-playing* hanno prodotto un aumento del pensiero divergente, con una quantità e una produzione superiore di prospettive alternative e di idee originali rispetto alle prime fasi del laboratorio. I momenti di analisi condivisa e la scrittura a mano hanno favorito il potenziamento della metacognizione e della metariflessione. Infine, il lavoro cooperativo e le simulazioni hanno mostrato la trasferibilità e l'applicabilità delle idee nelle attività e nei contesti scolastici diversi indicando una maggiore propensione a trasferire soluzioni creative da un contesto formale e simulato a una situazione reale.

L'esperienza nel suo insieme ha mostrato l'efficacia dei codici linguistici nel rendere espliciti i processi cognitivi e nel facilitare l'elaborazione e l'acquisizione delle esperienze attraverso l'azione dell'uso sistematico della scrittura a mano, della narrazione e del *role-playing* nonché della tecnica dei "Sei cappelli per pensare".

6 Conclusioni

Il lavoro mostra che la creatività è una competenza educabile negli adulti e i codici linguistici sono indicati fra gli strumenti privilegiati per esprimere i processi cognitivi e la rielaborazione delle esperienze formative. L'esperienza condotta ci ha permesso di evidenziare come le pratiche della scrittura, l'esercizio della creatività e la padronanza dei codici linguistici sono elementi interdipendenti e indispensabili nella formazione degli adulti.

I risultati hanno dei limiti in quanto si fondano su un disegno qualitativo e non sperimentale privo di un gruppo di controllo e di misurazioni quantitative validate. Il campione è composto esclusivamente da docenti della scuola secondaria e i dati hanno una generalizzabilità limitata. Inoltre, occorrerebbero delle valutazioni a distanza per esaminare la persistenza e la trasferibilità in contesti differenti degli effetti data la brevità dell'intervento.

La progettazione didattica dovrebbe prevedere l'integrazione dei codici linguistici nella formazione degli adulti come strategia efficace per sviluppare le competenze trasversali.

L'analisi fin qui condotta ci ha permesso di esaminare come l'incontro tra le pratiche di scrittura, l'esercizio della creatività e la padronanza dei codici linguistici costituiscano elementi interdipendenti e fondanti nell'educazione degli adulti.

Quando il processo creativo si incontra con il codice linguistico – la struttura, le regole e le possibilità del linguaggio – emerge un connubio particolarmente potente e fecondo in cui entrambi i costrutti sono capaci di "alimentarsi" a vicenda favorendo lo sviluppo multidimensionale dell'uomo (Baldacci, 2012).

Investire nella sinergia tra scrittura, creatività e codici linguistici comporta formare adulti capaci di pensare in modo flessibile, di comunicare con efficacia e di rinnovare i propri contesti di vita e di lavoro.

Pertanto, è fondamentale educare alla creatività attraverso la predisposizione di ambienti fisici, di contesti relazionali e spazi di azione in grado di determinare il modo di pensare e l'agire creativo dei soggetti che li abitano in virtù dei quali l'adulto che educa ha la possibilità di consentire, limitare o calibrare la creatività e la responsabilità di essere un modello di riferimento per coloro con cui è in relazione (Vygotskij, 2011).

Per i formatori adulti, promuovere contesti che integrino esercizi di scrittura creativa, attività di *problem finding* e pratiche di *debriefing* metacognitivo favorisce la produzione di idee originali e la loro trasferibilità in ambiti professionali. La progettazione didattica deve prevedere fasi divergenti e convergenti, spazi protetti per la sperimentazione e strumenti di valutazione che misurino non solo il prodotto testuale ma anche i processi sottostanti (Baldacci, 2008).

In questa prospettiva la creatività non può limitarsi alla capacità di risolvere problemi in modo originale: essa include anche la capacità di individuare problemi nuovi o inediti, aprendo orizzonti prima inesplorati. Il linguaggio e la scrittura diventano strumenti di esplorazione e invenzione capaci di generare nuove idee e modi di pensare. In questo senso, quindi, la creatività non è solo una risposta, ma anche una domanda costantemente reinventata e l'uso consapevole dei codici linguistici ne amplifica le potenzialità, rendendo possibile la scoperta di nuovi scenari e problemi che altrimenti rimarrebbero invisibili.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2008). *La dimensione emozionale del curriculum*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Berlyne D.E. (1971). *Conflitto, attivazione e creatività: psicofisiologia del comportamento esplorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Burnett L. (1961). *Communications of an Advertising Man: Selections from the Speeches, Articles, Memoranda, and Miscellaneous Writings of Leo Burnett*. Chicago, IL: Leo Burnett Company.
- Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.
- Costa P.T., McCrae R.R. (1990). *La personalità nell'età adulta*. Firenze: Giunti.
- Csikszentmihalyi M. (1996). *Creatività. Flusso e psicologia della scoperta e dell'invenzione*. Milano: Rizzoli.
- De Bono E. (1998). *Sei cappelli per pensare*. Milano: Rizzoli.
- De Bono E. (1999). *Il pensiero laterale*. Milano: Rizzoli.

- De Bono E. (2001). *Creatività e pensiero laterale*. Milano: Rizzoli.
- De Mauro T. (1971). *Pedagogia della creatività linguistica*. Napoli: Guida.
- De Mauro T. (2002). *Capire le parole*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey J. (1961). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1973). *Arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Guilford J.P. (1974). *Come si misura e come si incrementa la creatività*. In A. Pagnini e S. Vergine. *Il pensiero creativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gardner H. (2007). *Intelligenze multiple. Nuovi orizzonti*. Milano: Feltrinelli.
- Kahneman D. (2013). *Pensieri lenti e veloci*. Milano: Mondadori.
- Legrenzi P. (2005). *Creatività e innovazione*. Bologna: il Mulino.
- Mariani L. (2015). *Differenziare gli apprendimenti. Educazione linguistica e gestione dell'eterogeneità*. <https://www.learningpaths.org/>.
- Martini B., Casadei F. (2025). L'integrazione di competenze cognitive e non cognitive nel curriculum. *Pedagogia più didattica*, 2, pp. 4-19.
- MIM (2025, 29 ottobre). *Indicazioni operative sulle competenze non cognitive* [Nota ministeriale]. Roma: MIM. <https://www.mim.gov.it/nota-66850-competenze-non-cognitive>.
- Munari B. (1977). *Fantasia: Invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*. Roma-Bari: Laterza.
- Pellerey M. (2017). *Soft Skills e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP. https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/soft_skill.pdf
- Piaget J. (1967). *La nascita dell'intelligenza nel bambino*. Torino: Einaudi.
- Pinto Minerva F., Vinella M. (2012). *La creatività a scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Robinson K., Aronica L. (2014). *Trovare la propria passione cambia tutto*. Milano: Mondadori.
- Rodari G. (1997). *La grammatica della fantasia*. San Dorlingo della Valle (Trieste): Edizioni EL.
- Rosati L. (2004). *La grande scommessa*. In N. Serio (a cura di). *Le dimensioni della creatività*. Roma: Armando.
- Rossi B. (2009). *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*. Roma-Bari: Laterza.
- Travaglini R. (2019). *Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile. Creatività, arte ed evoluzione naturale dello scarabocchio, del disegno e della scrittura*. Pisa: Edizioni ETS.
- Travaglini R. (2025). *La creatività in educazione. Modelli pedagogici e realizzazione di sé*. Roma: Aracne.
- Vygotskij L.S. (1930/2011). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.
- Winnicott D.W. (1965). *Gioco e realtà*. Torino: Bollati Boringhieri.