

Creativity and educational practices. Towards a model of development of critical and creative skills

Creatività e professioni educative. Verso un modello di sviluppo di competenze di pensiero critico e creativo

Francesca Bracci^a

^a *Università degli Studi di Firenze*, francesca.bracci@unifi.it

Abstract

This article proposes a reflection on the development of an educational model to promote creative thinking skills specifically addressed to students who are preparing for teaching professions. The reasons underlying this interest are related to recognizing: (1) creativity, also in light of the development of technologies, as one of the most requested and rewarded skills compared to the professional scenarios that are taking shape; (2) the centrality that future professionals working in school institutions have in forming global citizens who are able to move in a world that is constantly changing, helping to make it more inclusive, socially cohesive, sustainable and productive. A practice-based, cultural, and distributed perspective is adopted to the study of creativity that assumes it both as a social, cultural and contextualized process and as a set of skills implemented through discursive and collaborative constructions of tasks, solutions and innovations within daily interactions.

Keywords: creativity; critical thinking; practice-based approaches.

Sintesi

L'articolo propone una riflessione sullo sviluppo di un modello didattico per promuovere competenze di pensiero creativo specificatamente indirizzato a studenti e studentesse che si preparano alle professioni educative e di insegnamento, iscritti cioè a CdS L-19, LM-85, LM-57, LM-85 bis. Le ragioni sottese a questo interesse sono riconducibili al riconoscere: (1) la creatività, anche alla luce dello sviluppo delle tecnologie, come una delle abilità più richieste e premiate rispetto agli scenari professionali che si vanno configurando; (2) la centralità che futuri professionisti/e operanti nelle istituzioni educative e scolastiche hanno nel formare cittadini/e globali che siano capaci di muoversi in un mondo che cambia continuamente, contribuendo a renderlo più inclusivo, socialmente coeso, sostenibile e produttivo. È adottata una prospettiva *practice-based*, culturale e distribuita allo studio della creatività che la assume sia come processo sociale, culturale e contestualizzato sia come *set* di competenze messe in atto attraverso costruzioni discorsive e collaborative di compiti, soluzioni e innovazioni all'interno delle interazioni quotidiane.

Parole chiave: creatività; pensiero critico; approcci *practice-based*.

1. Introduzione

La pandemia da COVID-19 ha evidenziato la transitorietà e la costanza dei cambiamenti che a livello economico, educativo, tecnologico, sociale, culturale attraversano la società e che richiedono di confrontarsi con situazioni di disequilibrio e trasformazione, con scenari di regressione e incertezza, con nuove sollecitazioni alle identità personali e professionali derivanti da un mondo del lavoro che evolve. Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), in linea con il programma Next Generation EU (NGEU), ha individuato tre assi strategici (digitalizzazione e innovazione, transizione ecologica, inclusione sociale) e tre priorità trasversali (superamento dei divari territoriali, parità di genere, protezione e valorizzazione dei giovani) perseguibili direttamente o indirettamente nelle sei missioni del Piano per uscire dalla crisi pandemica e costruire un futuro più verde, digitale, inclusivo e resiliente. Questo programma di ambizioni e portata inedite spinge il sistema educativo di istruzione e formazione, dagli asili nido all'università, a implementare la sua qualità ed efficacia anche nel promuovere equità, coesione sociale, creatività e innovazione.

Una delle sfide che le raccomandazioni specifiche della Commissione europea sull'Italia e il PNRR pongono è relativa all'esigenza di migliorare la capacità delle università di supportare studenti e studentesse nell'acquisizione di competenze di pensiero critico e creativo necessarie a costruire nuove epistemologie professionali a *banda larga*, cioè in grado di far fronte, risolvere, anticipare e definire i problemi caratterizzanti un mondo sempre più complesso, multietnico, digitalizzato e superglobalizzato (Butera, 2020; Federighi, 2021). Le competenze chiave, di cittadinanza, trasversali, le *soft e life skills* sono costruiti ormai centrali nelle tassonomie internazionali che richiedono – data la loro riconosciuta rilevanza nel promuovere successo formativo, occupabilità e inclusione – di mettere a sistema e incorporare all'interno dei percorsi universitari attività didattiche e formative per supportarne lo sviluppo e valutarne gli apprendimenti (Boffo & Fedeli, 2018; Del Gobbo, 2021; Fabbri & Giampaolo, 2021). L'attenzione non è soltanto rivolta alla conoscenza e padronanza dei contenuti disciplinari degli insegnamenti quanto all'urgenza di preparare futuri professionisti/e che posseggano competenze digitali, imprenditoriali, riflessive, interculturali, di *problem solving* e *team working* ritenute determinanti per maturare lo spirito creativo e innovativo che consenta loro di avere successo nella società di oggi.

L'articolo propone una riflessione sullo sviluppo di un modello didattico per promuovere competenze di pensiero critico e creativo specificatamente indirizzato a studenti e studentesse che si preparano alle professioni educative e di insegnamento, iscritti cioè a Corsi di Studio in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19), alle lauree magistrali di ambito pedagogico (LM-85, LM-57) e a Scienze della Formazione Primaria (LM-85 bis).

La ragione sottesa a questo interesse è duplice. La prima riguarda il riconoscimento che la creatività, anche alla luce dello sviluppo delle tecnologie, rappresenta una delle abilità più richieste e premiate rispetto agli scenari professionali che si vanno configurando (Resnick, 2018). Pensare creativamente significa non solo apprendere a gestire l'incertezza ma assumerla come strategia progettuale per sviluppare voci, idee, identità e obiettivi propri e delle comunità che abitiamo. La posta in gioco consiste nel comprendere come, perché e a quali condizioni il pensiero creativo può trasformare le nostre incertezze individuali in soluzioni collettive che funzionino e contribuiscano a rendere il mondo più inclusivo, socialmente coeso e produttivo. Queste considerazioni richiedono di analizzare la creatività da una prospettiva *practice-based*, culturale e distribuita (Bracci, Romano, & Marsick, 2022; Bracci & Romano, 2018; Gherardi & Perrotta, 2014; Glăveanu, 2014; Sennett, 2008)

che non la colloca nella psiche di soggetti fuori dal normale né in prodotti comunemente identificati come artistici, ma nei processi di partecipazione ad attività situate ed emergenti da collettivi eterogenei, composti da *umani*, artefatti, tecnologie, regole organizzative e quant'altro *non-umano*, o meglio *più che umano*, tenuto assieme da relazioni sociomateriali (Gherardi, 2012). Il pensiero creativo è assunto sia come processo sociale, culturale e contestualizzato sia come *set* di competenze messe in atto attraverso costruzioni discorsive e collaborative di compiti, soluzioni e innovazioni all'interno delle interazioni quotidiane.

La seconda ragione che muove questo interesse progettuale riguarda la centralità che futuri professionisti/e operanti nelle istituzioni educative e scolastiche hanno nel concorrere a formare cittadini e cittadine globali che siano capaci di muoversi in un mondo che cambia continuamente e di gestire società cariche di conflitti e divisioni. Davidson (2017) stima che circa due terzi dei bambini e delle bambine che frequentano la scuola primaria andranno a fare lavori che non sono stati ancora inventati, molti dei quali richiederanno loro non solo una conoscenza di teorie e tecniche proprie di specifici campi professionali, insieme alle competenze operative ad esse associate, ma di saper pensare e agire creativamente così da riuscire ad abitare contesti espansi e tecnologicamente densi, a collaborare con gruppi di pari residenti o provenienti da varie parti del globo, a valorizzarne le storie culturali, a usare risorse digitali per promuovere innovazione, condividere saperi e coltivare lo sviluppo delle comunità che li generano. Di qui, l'esigenza di offrire in ambito universitario percorsi di apprendimento creativo che consentano a studenti e studentesse che si preparano per le professioni educative e di insegnamento di:

- sviluppare autentiche condizioni di soggettività e rapporto emancipativo con le proprie traiettorie lavorative, professionali, organizzative e di vita;
- appropriarsi di repertori di pratiche, metodi, strategie, tecniche, strumenti e *framework* teorico-concettuali da adottare per aiutare i bambini, le bambine e gli/le adolescenti con cui avranno a che fare a crescere come persone che pensano creativamente;
- divenire agenti di cambiamento delle organizzazioni scolastiche e formative in cui lavoreranno capaci di promuovere equità, coesione sociale e incoraggiare creatività e innovazione.

I prossimi paragrafi presentano:

- gli approcci teorico-concettuali adottati per lo studio della creatività;
- i principi guida orientativi la progettazione di un modello didattico integrativo ai curricula dei Corsi di Studio in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19), alle Lauree Magistrali di ambito pedagogico (LM-85, LM-57) e in Scienze della Formazione Primaria (LM-85 bis) per facilitare lo sviluppo di competenze di pensiero critico e creativo ritenute strategiche anche per promuovere successo universitario e occupabilità.

2. Una prospettiva practice-based, culturale e distribuita della creatività

Come aiutare studenti e studentesse universitari a sviluppare competenze di pensiero critico e creativo che consentano loro di apprendere a muoversi in scenari lavorativi in costante cambiamento? Quali strumenti e tecniche adottare per valutarne i livelli di acquisizione e i risultati di apprendimento? Attraverso quali metodologie creative – analogiche e digitali – futuri educatori, educatrici e insegnanti possono costruire competenze riflessive necessarie

a mettere in discussione sistemi di credenze, valori e assunti culturalmente assimilati e dati per scontati, riguardanti i propri ruoli, identità e responsabilità professionali e i processi di apprendimento che dovranno facilitare? Quali sono i metodi, le tecniche e gli strumenti che futuri educatori, educatrici e insegnanti possono adottare per progettare esperienze di apprendimento creativo?

Questi interrogativi hanno accompagnato le esperienze didattiche e di ricerca che nel corso degli anni ho condotto insieme ai colleghi Alessandra Romano e Mario Giampaolo dell'Università di Siena e che ci hanno portato a studiare la creatività, i processi di apprendimento che le consentono di prendere forma e le metodologie per facilitarne lo sviluppo. In particolare, il mio interesse trae origine da attività di consulenza in aziende del lusso *Made in Italy* – deputate cioè alla produzione di oggetti comunemente identificati come artistici e artigianali – che mi hanno sollecitato ad assumerla come un processo pratico, collettivo e materiale che si apprende insieme ad altri mentre si lavora (Bracci, 2016; Glăveanu, 2011; Sennett, 2008).

Adottare una prospettiva *practice-based*, culturale e distribuita allo studio della creatività (Bracci, Romano, & Marsick, 2022; Gherardi & Perrotta, 2013; Glăveanu, 2014; Sennett, 2008) significa prendere le distanze dagli approcci individualisti che hanno dominato la prima metà del secolo scorso (Barron, 1995; Paulus & Nijstad, 2003), spostando l'attenzione dall'identificazione delle persone *creative* all'esplorazione delle condizioni sociali e contestuali che concorrono a coltivarla e allo sviluppo di approcci interattivi alla creatività. Questa prospettiva concettuale presenta il vantaggio interpretativo di non separare il soggetto dall'oggetto, la mente dalla mano, il pensare dal fare, mettendo in relazione ciò che preesiste alla situazione con la performatività della stessa nel corso del suo svolgimento (Fabbri, 2007; Gherardi, 2014). Essa consente di riconoscere che sia il *processo di realizzazione* di un'idea creativa a svelarne i punti di forza e le criticità attraverso la sua capacità di relazionarsi e immergersi nel mondo materiale così da scoprirne i problemi, laddove l'idea può nascondersi perché impossibilitata a predirli. Le pratiche di creatività diventano un modo per coniugare relazioni immaginative con ambienti sociali e fisici in forme organizzate, quindi, anche di *routine* (Brown, Kornberger, Clegg, & Carter, 2010).

L'immagine del *sapere artigiano* delineata da Sennett (2008) permette di arricchire la comprensione dei processi di costruzione di competenze di pensiero creativo. Il sapere artigiano – che secondo lo studioso costituisce l'arte del *saper fare* e, quindi, il tratto distintivo della creatività – non è un sapere *ingessato* o disincarnato dai contesti in cui accade, non implica l'applicazione di conoscenze preesistenti né precede il momento della sua realizzazione, ma è un sapere materiale che si esprime nel contesto del fare quotidiano, cercando di trovare soluzioni ingegnose, di esprimere e riconoscere quando qualcosa è fatto a regola d'arte.

In questo quadro, la creatività racchiude un sapere capace di:

- coniugare abilità tecniche, impegno, passione;
- costruire un rapporto stringente tra idea e realizzazione;
- supportare una transizione continua tra idealità e materialità.

Muovendo da questo scenario, è necessario precisare la relazione che intercorre tra pensiero critico e creativo. L'ipotesi sostenuta è che all'interno dei contesti educativi e formativi essi siano reciprocamente costitutivi e necessitino l'uno dell'altro per rendersi possibili. La loro complementarità definisce un'unità concettuale costituita da dualità interagenti e connesse in termini implicativi, quali esplicito e tacito, formale e informale, individuale e

collettivo, conscio e inconscio, pensare e sentire, razionalità e intuizione, materialità e immaterialità, persone e artefatti.

Da una parte, il pensiero critico consente di esaminare in modo consapevole assunti taciti e dati per scontati che supportano visioni del mondo, credenze, aspettative e opinioni, proprie e altrui, percepite come problematiche per provare a renderle più affidabili nell'orientare l'azione futura e giustificate attraverso processi dialogici che permettano di utilizzare costruttivamente l'esperienza di altri per far sì che il significato della propria sia più attendibile e permeabile (Mezirow, 2006; Taylor, 2009). Dall'altra, il pensiero creativo rappresenta un processo di partecipazione culturale perché:

- il *set* di abilità e i tipi di conoscenza che le persone possiedono si sviluppano attraverso l'interazione sociale;
- è situato in un'ecologia di elementi materiali, relazionali e discorsivi;
- è comprensibile solo se riferito all'insieme di norme e prodotti culturali e simbolici all'interno del quale prende forma e che concorrono a definirne i possibili *outcome* (Glăveanu, 2010; 2014).

Apprendere a pensare in modo critico e creativo comporta sia un intenso coinvolgimento nei formalismi di specifici ambiti disciplinari sia una profonda intuizione partecipativa di ciò che sottendono queste concezioni e una loro trasformazione. Diventare professionisti riflessivi e creativi richiede l'alternanza di processi di *internalizzazione*, in cui appropriarsi di pratiche, *routine*, rituali, simboli, convenzioni e vicende storiche di comunità e gruppi di appartenenza e momenti di *esternalizzazione* creativa. Quanto più l'internalizzazione assume la forma di riflessione critica su motivazioni, ragioni e conseguenze dell'esistente, tanto più l'esternalizzazione può configurarsi come ricerca di soluzioni creative, insolite e risolutive da costruire e validare collettivamente (Glăveanu, 2010).

La dualità tra pensiero critico e creativo non racchiude intenti classificatori, ma suggerisce uno schema concettuale per supportarne lo sviluppo nei contesti educativi e formativi. Le modalità con cui organizzare curricula innovativi per promuovere pensiero critico e creativo e, in generale, l'insieme di competenze *chiave*, trasversali, di cittadinanza, le *soft* e le *life skill* sono riconducibili a una duplice logica di azione progettuale: *parallel* ed *embedded* (Melacarne, 2017; Yorke & Knight, 2004). Il primo approccio, si caratterizza per offrire alle studentesse e agli studenti attività, quali *workshop*, seminari, laboratori, che siano focalizzate sulla costruzione di specifiche *soft skill* e siano proposte in modo parallelo (e separato) dalla didattica delle discipline. Nella seconda logica, queste competenze sono interpretate come caratteristiche trasversali ai diversi ambiti disciplinari (Ajello, Chiellini, & Ghione, 2005). Ciò implica innovare le pratiche didattiche, più che aumentare l'offerta formativa delle istituzioni educative e formative, facendo propri i suggerimenti forniti dalle *active learning methodologies*, cioè da quelle metodologie interessate a valorizzare la centralità del *learner*, i suoi tempi di apprendimento e l'esigenza degli studenti e delle studentesse di apprendere con altri e sentirsi protagonisti dell'attività educativa (Watkins, Eileen, & Lodge, 2007).

3. Verso un modello di sviluppo di competenze di pensiero creativo

Il paragrafo propone una riflessione metodologica sullo sviluppo di un modello didattico per promuovere competenze di pensiero critico e creativo specificatamente indirizzato a studenti e studentesse che si preparano alle professioni educative e di insegnamento, iscritti cioè a CdS L-19, LM-85, LM-57 e LM-85 bis. Non è epistemologicamente plausibile

dettagliarne l'articolazione poiché la sua progettazione e implementazione segue un approccio *multistakeholder* e collaborativo e rappresenterà il frutto dello scambio e del confronto tra gruppi di ricercatori, ricercatrici, studenti, studentesse e docenti universitari afferenti ai CdS coinvolti e provenienti da diversi atenei nazionali e professionisti/e in ambito educativo, scolastico, creativo e artistico che stanno prendendo parte a una ricerca-intervento in corso di svolgimento¹. La messa a punto del modello didattico, sviluppata in termini processuali, sarà orientata alla definizione di un *protocollo metodologico* non rigido, ma sensibile ad aggiustamenti, modifiche, riformulazioni che permettano a soluzioni locali, specifiche e situate, di raccordarsi ed entrare in dialogo con scoperte più generali, oltre a diverse modalità di validazione empirica.

Gli obiettivi condivisi finora sono:

- intercettare le pratiche eccellenti esistenti e circolanti nel panorama internazionale e nazionale attraverso un'analisi di *benchmark*;
- sperimentare dispositivi formativo-didattici *learner-centered* funzionali a facilitare lo sviluppo di competenze di pensiero critico e creativo;
- costruire Toolkit per coltivare la creatività nei contesti educativi e formativi da rendere fruibile a docenti universitari, di scuola e a educatori ed educatrici socio-pedagogici in modalità *Open Educational Resource*;
- costruire e validare pratiche e strumenti di autovalutazione delle competenze di pensiero critico e creativo.

Lungi dalla pretesa di delineare traiettorie linearmente sequenziali di transito del modello didattico dalla configurazione teorica alla sua implementazione, provo a condividere alcune considerazioni che – dati i posizionamenti teorico-concettuali e metodologici propri della ricerca collaborativa e *practice-based* – ne orienteranno la progettazione. La speranza è sollecitare processi di validazione collettiva che chiamino in causa studiosi, studiose e *practitioner* interessati a prenderne parte.

L'ipotesi sostenuta è realizzare percorsi laboratoriali la cui concezione può essere sintetizzata attraverso le metafore della *bottega artigiana* di Sennett (2008) e del *Lifelong Kindergarten* di Resnick (2018). La *bottega artigiana* richiama l'esigenza di supportare studenti e studentesse ad attivare processi di appropriazione e personalizzazione delle competenze e del saper fare creativo, attraverso forme di interazione con esperti, con gli altri attori e attrici in gioco e con oggetti, tecniche e materiali da manipolare. Con l'espressione *Lifelong Kindergarten* – il giardino dell'infanzia per tutta la vita – Resnick esprime la convinzione secondo cui il giardino di infanzia, riferito alle teorizzazioni di

¹ È doveroso accennare che la ricerca-intervento in atto segue un approccio *mixed-method* sequenziale esplorativo (Creswell & Creswell, 2017). Il suo disegno di ricerca è articolato in tre fasi di cui la prima qualitativa e le due successive, rispettivamente di tipo trasformativo e quantitativo, saranno condotte in modo parallelo e basate sulle analisi e sui risultati emersi dalla prima. Gli obiettivi principali sono: (1) sperimentare un modello didattico integrativo ai curricula dei CdS coinvolti per facilitare lo sviluppo di competenze di pensiero creativo; (2) predisporre e validare un questionario per valutarne i livelli di acquisizione. I risultati attesi riguardano: (1) la validazione di un approccio *multistakeholder* e collaborativo alla progettazione del modello didattico per lo sviluppo di pensiero creativo; (2) la creazione di un repertorio di pratiche, metodi e tecniche di facilitazione e valutazione della creatività nei contesti educativi e scolastici. La trasferibilità dei risultati non è riconducibile alla generalizzazione dei risultati che emergeranno ma all'utilizzo dei prodotti della ricerca-intervento – metodi, strumenti e procedure adottati – con *learner* di CdS di altra matrice disciplinare.

Fröbel (1886) e Brosterman (1997), sia un modello interattivo da adottare per aiutare persone di ogni età a sviluppare pensiero ed espressione creativi. Di qui, l'interesse a utilizzare un approccio progettuale simile a quello del *Kindergarten* basato sulla spirale dell'apprendimento creativo – i cui aspetti costitutivi sono immaginare, creare, giocare, condividere e riflettere – così da aiutare i/le partecipanti a sviluppare idee, metterle alla prova, sperimentare possibili alternative accogliendo spunti dagli altri e generandone di nuove sulla base delle esperienze condotte.

Il posizionamento teorico – legato a una prospettiva *practice-based*, culturale e distribuita allo studio della creatività (Gherardi & Perrotta, 2014; Glăveanu, 2014; Glăveanu & Beghetto, 2021; Romano, Bracci, & Marsick, 2022) – permette di esplicitare, inoltre, i principi guida orientanti la progettazione del modello didattico di sviluppo di competenze di pensiero critico e creativo, riconducibili:

- alle quattro P dell'apprendimento creativo di Resnick e del suo *team* di ricerca del MIT;
- alle tre dimensioni costitutive la creatività nei contesti educativi e formativi (Bracci & Romano, 2018; Fabbri & Giampaolo, 2021; Glăveanu, 2011).

Le quattro P delineate da Resnick (2018) (Figura 1) per sviluppare pensiero creativo sono *Project, Passion, Peers, Play* e legittimano l'adozione di approcci *project-based learning* (DeFillippi, 2001; Poell, Yorks, & Marsick, 2009) che sostengano le persone nel lavorare a *progetti* basati su *passioni* – non su talenti – in collaborazione con gruppi di *pari* e con lo spirito giocoso che consenta loro di *divertirsi seriamente* (Papert, 1980/1984). Ciò implica privilegiare *setting* gruppali in cui rintracciare le molteplici forme che la conoscenza può assumere – tacita ed esplicita, *embedded* e situata, individuale e collettiva, teoretica e pratica – e l'utilizzo di un insieme di strategie *learner-driven* e *theme-based* che valorizzino le esperienze di vita reale dei/delle partecipanti.

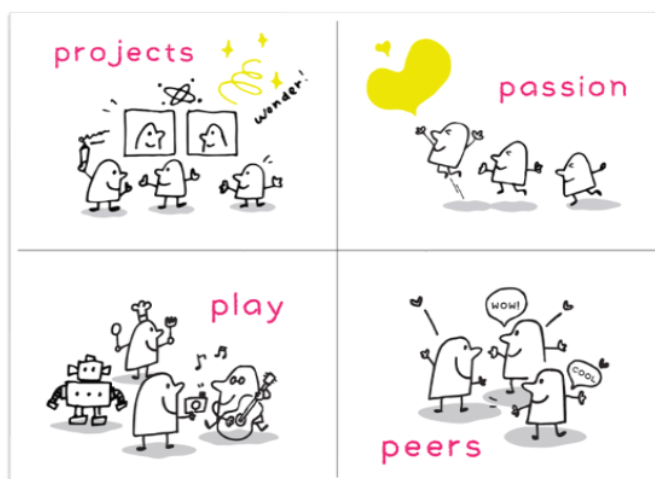


Figura 1. Le quattro P dell'apprendimento creativo di Resnick (2018).

L'interesse, sulla scia di Resnick (2018), è costruire un modello didattico dai *pavimenti bassi*, che proponga cioè modi semplici per iniziare a usare la creatività, dai *soffitti alti*, che dia cioè la possibilità di lavorare, nel tempo, a progetti sempre più sofisticati e dalle *pareti ampie*, che offra cioè percorsi diversificati per rispondere all'eterogeneità di interessi, *background* e stili di apprendimento di studenti e studentesse coinvolti così che possano andare dai pavimenti bassi ai soffitti alti.

Le tre dimensioni costitutive la creatività pratica nei contesti educativi e formativi (Figura 2) sono: (1) prodotti e artefatti; (2) metodi; (3) processi.

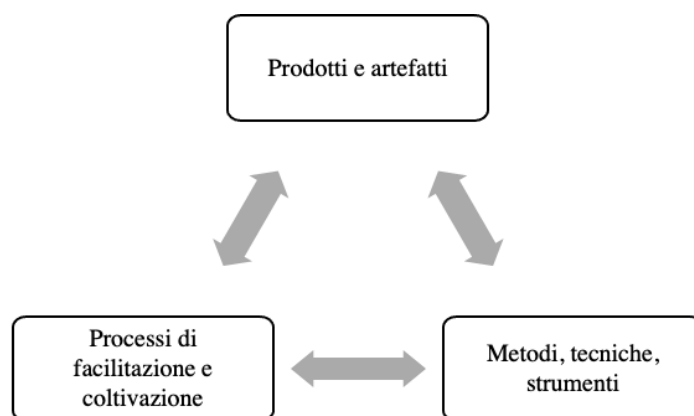


Figura 2. Dimensioni costitutive la creatività nei contesti educativi e formativi.

La prima dimensione è relativa all'esigenza di supportare studenti e studentesse che si preparano per le professioni educative e di insegnamento ad acquisire competenze di pensiero creativo espressamente legate allo sviluppo di prodotti e artefatti analogici e, in particolare, digitali come libri, giocattoli, cartoni animati, videogiochi o esperienze di intrattenimento. La proposta consiste nel superare l'idea del *lavoretto finale* che, per esempio, la maggior parte delle scuole dell'infanzia e primarie realizza per le festività religiose nazionali e sostenere quella dell'insegnante, dell'educatore e dell'educatrice come *designer*, *maker* e artigiano/a di prodotti educativi, creativi e innovativi per l'infanzia e l'adolescenza (Fabbri & Giampaolo, 2021). Questa dimensione sollecita a incorporare nel modello apprendimenti strumentali e *maker-centered* orientati alla realizzazione di artefatti creativi – attraverso, per esempio, attività di *toy design* – e all'uso delle nuove tecnologie, data la convinzione che queste – se opportunamente progettate e facilitate – possano moltiplicare le opportunità di sperimentare, esplorare ed esprimersi sviluppando al contempo il pensiero creativo.

La seconda e la terza dimensione sono tra loro intrecciate e riguardano le competenze metodologiche e di processo legate all'utilizzo di metodi *art-based* e performativi nei contesti educativi e scolastici, come, per esempio, le tecniche di drammatizzazione, di analisi metaforica, figurative, le strategie *game-based* e *image-based learning*, etc. L'ampia letteratura sull'argomento converge nel riconoscere che acquisire competenze metodologiche *art-based* e performative fornisca a futuri educatori, educatrici e insegnanti l'opportunità di intercettare e coltivare modalità del conoscere contestualmente *embedded*, *embodied* e simboliche e di produrre dati espressivi, multi-sfaccettati e rappresentazionali (Fabbri & Romano, 2017; St. Pierre, 2015). L'utilizzo sistematico di questa famiglia di metodi in alcuni moduli dei laboratori creativi può offrire ai/alle partecipanti la possibilità di sperimentare in prima persona, in un contesto protetto e attraverso il coinvolgimento della dimensione corporea, un'esperienza incarnata e simulativa di situazioni sfidanti o eventi disorientanti riferiti, per esempio, all'ambito professionale.

Il loro utilizzo consentirebbe a studenti e studentesse di:

- tradurre in forme rappresentabili assunti distorti e impliciti sottesi ad atteggiamenti e comportamenti disfunzionali agiti all'interno dei propri contesti sociali e di vita;

- esplorare i rapporti tra conoscenza, potere e azione;
- analizzare le proprie esperienze e il modo in cui queste hanno concorso a influenzare e determinare tendenze riproduttive e distorsioni caratterizzanti aspettative e ambizioni professionali;
- sviluppare consapevolezza circa la propria *agency* per cambiare le realtà che abitano.

Un'attenzione particolare sarà rivolta alla valutazione dei risultati di apprendimento sollecitati dalla sperimentazione didattica in modo da:

- validare un approccio *multistakeholder* e collaborativo alla progettazione e implementazione del modello didattico per lo sviluppo di pensiero creativo;
- verificare se e rispetto a quali indicatori siano intervenuti cambiamenti nelle rappresentazioni sui processi di apprendimento/insegnamento e sulle competenze di pensiero critico e creativo da parte dei/delle partecipanti;
- esplorare le condizioni di trasferibilità e scalabilità del modello didattico con *learner* afferenti a corsi di studio triennali e magistrali di altra matrice disciplinare.

Sarà adottato un set di strumenti quali-quantitativi comprendenti il questionario per la valutazione delle competenze di pensiero creativo, interviste di *follow-up* ai/alle partecipanti alla sperimentazione didattica, un e-Portfolio digitale per costruire e decostruire le prefigurazioni professionali.

4. Riflessioni conclusive

La sfida di contribuire a formare società creative è complessa e sollecita i sistemi di istruzione e formazione a interrogarsi su come aiutare i/le giovani ad apprendere a vivere in un mondo in rapido cambiamento, promuovendo, tra l'altro, valori più umani.

Il contributo presenta delle riflessioni per iniziare a progettare un modello didattico per lo sviluppo di competenze di pensiero critico e creativo specificatamente rivolto a studenti e studentesse che si preparano a professioni educative e di insegnamento. Esso si inserisce in una ricerca-intervento in corso che ha, tra i suoi obiettivi, quello di sperimentarlo e validarlo attraverso un approccio *multistakeholder* e collaborativo.

L'articolo ripercorre le traiettorie teoriche e metodologiche che mi hanno portato ad avvertire la necessità di costruire un *repertorio* di risorse negoziabili utili a sistematizzare la vasta gamma di scopi, contesti e pratiche attraverso cui promuovere e valutare processi di apprendimento creativo in ambito educativo e formativo. Il termine *repertorio* – preso in prestito da Lave e Wenger (1991/2006), Wenger (1998/2006) e Wenger, McDermott, e Snyder (2002) – si colloca all'interno della tradizione degli approcci *practice-based*. Questi studiosi lo definiscono come una delle tre dimensioni – insieme all'*impegno reciproco* e all'*impresa comune* – attraverso le quali la pratica può diventare fonte di coerenza di una comunità. Nel *framework* della comunità di pratica di Wenger, il *repertorio* include strumenti, modi di fare, storie, simboli, azioni, artefatti o concetti che una comunità ha prodotto o adottato nel corso della sua esistenza e che sono diventati parte della sua pratica. È il *set* di risorse condivise di una comunità caratterizzate da una storia di apprendimento e da una disponibilità per un ulteriore impegno nella pratica.

La realizzazione di un repertorio di risorse didattiche e metodologiche per promuovere competenze di pensiero critico e creativo vuole evitare il rischio sia di una frammentazione sia di una semplificazione eccessiva in un insieme unitario di *buone pratiche* per la loro

promozione. Ciò richiede di precisare il pericolo insito nell'espressione *buone pratiche* relativo all'assumere che una *buona pratica* debba essere necessariamente esplicitata e formalizzata affinché le conoscenze in essa contenute possano viaggiare nel tempo e nello spazio ed essere applicate in contesti diversi da quelli in cui ha avuto origine (Gherardi, 2012). In questo modo, è oscurato il rapporto tra il sapere decontestualizzato congelato in regole e procedure e il *conoscere-in-situazione* mantenuto vivo attraverso la riproduzione quotidiana e dalle pratiche che lo rinnovano ripetendolo. Le pratiche di promozione dell'apprendimento creativo sono rese complesse sia dall'incompletezza delle regole per progettarne lo sviluppo sia dalla loro eterogeneità. Questo articolo vuole contribuire a iniziare a fare chiarezza sulle traiettorie metodologiche che promuovono diverse tipologie di apprendimento creativo nei contesti educativi e formativi.

Riferimenti bibliografici

- Ajello, A. M., Chiellini, P., & Ghione, V. (2005). La scuola dell'autonomia come sistema complesso. Un modello di analisi. *Università e Scuola*, 1, 25–41.
- Barron, F. (1995). *No Rootless Flower: An Ecology of Creativity*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Boffo, V., & Fedeli, M. (Eds.). (2018). *Employability and competences. Innovative curricula for new professions*. Firenze: FUP.
- Bracci, F., Romano, A., & Marsick, V. (2022). A practice-based view of transformative learning. The case of a craft organisation. In E. Kostara, A. Gavrielatos, & D. Loads (Eds.), *Transformative Learning Theory and Praxis. New Perspectives and Possibilities* (pp. 201-231). New York, NY: Routledge.
- Bracci, F. (2016). Innovazione e creatività pratica. Il caso di un'organizzazione artigiana. *Educational Reflective Practices*, 1, 86–97.
- Bracci, F., & Romano, A. (2018). Educare al pensiero critico e creativo. In T. Concetta & D. Frison (Eds.), *Employability skills. Riflessioni e strategie per la scuola secondaria* (pp. 96-110). Milano, Torino: Pearson.
- Brosterman, N. (1997). *Inventing Kindergarten*. New York, NY: Henry N. Abrams Inc.
- Brown, A., Kornberger, M., Clegg, S., & Carter, C. (2010), "Invisible walls" and "silent hierarchies": a case study of power relations in an architecture firm. *Human Relations*, 63(4), 525–549.
- Butera, F. (2020). *Organizzazione e società. Innovare le organizzazioni dell'Italia che vogliamo*. Venezia: Marsilio.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Davidson, C. N. (2017). *The new education: How to revolutionize the university to prepare students for a world in flux*. New York, NY: Basic Books.
- DeFillippi, R. J. (2001). Introduction: Project based learning, reflective practices and learning outcomes. *Management Learning*, 32(1), 5–10.
- Del Gobbo, G. (2021). Cultura della Qualità e Faculty Development: Sinergie da Sviluppare. *Excellence and innovation in teaching and learning*, 3, 5–24.

- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratica e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., & Giampaolo, M. (2021). Educatori designer e maker. Trasformazioni in atto per una professione del fare. *Nuova Secondaria*, 9, 5–20.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Federighi, P. (2021). Professioni dell'educazione e della formazione: per una tassonomia descrittiva. In G. Del Gobbo & P. Federighi (Eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione* (pp. 23-48). Firenze: EditPress.
- Fröbel, F. (1886). *The education of man*. New York, NY: Appleton.
- Gherardi, S. (2012). *How to conduct a practice-based study*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Gherardi, S., & Perrotta, M. (2013). Doing by inventing the way of doing: Formativeness as the linkage of meaning and matter. In P. R. Carlile, D. Nicolini, A. Langley, & H. Tsoukas (Eds.), *How matter matters: Objects, artifacts, and materiality in organization studies* (pp. 227-259). Oxford: Oxford University Press.
- Gherardi, S., & Perrotta, M. (2014). Between the hand and the head: How things get done, and how in doing the ways of doing are discovered. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(2), 134–150.
- Glăveanu, V. P. (2010). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New ideas in psychology*, 28(1), 79–93.
- Glăveanu, V. P. (2011). Creativity as cultural participation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(1), 48–67.
- Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed creativity: Thinking outside the box of the creative individual*. Cham/Heidelberg: Springer International Publishing.
- Glăveanu, V. P., & Beghetto, R. A. (2021). Creative experience: A non-standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 33(2), 75–80.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* (G. Lo Iacono, Trans.). Trento: Erickson (Original work published 1991).
- Melacarne, C. (2017). Transforming the University through the Students' Voice. *Teaching and Learning Together in Higher Education*, 20, 3–12.
- Mezirow J. (2006). An overview of transformative learning. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), *Lifelong learning: Concepts and contexts* (pp. 24-38). New York, NY: Routledge.
- Papert, S. (1984). *Bambini, computer e creatività*. Milano: Emme (Original work published 1980).
- Paulus, P., & Nijstad, B. (2003). Group creativity: An Introduction. In P. Paulus & B. Nijstad (Eds.), *Group Creativity: Innovation Through Collaboration* (pp. 3-11). New York, NY: Oxford University Press.
- Poell, R., Yorks, L., & Marsick, V. J. (2009). Organizational project-based learning in work contexts. A cross-cultural analysis of data from two projects. *Adult Education Quarterly*, 60(1), 77–93.

- Resnick, M. (2018). *Come i bambini: immagina, crea, gioca e condividi. Coltivare la creatività con il Lifelong Kindergarten del MIT*. Trento: Erickson.
- Romano, A., Bracci, F., & Marsick V. (2022). A Practice-Based View of Transformative Learning: An Exploratory Study on the Practical Creativity. In A. Nicolaides, S. Eschenbacher, P. T. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, & M. Misawa (Eds.), *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation* (pp. 109-128). Londra: Palgrave Macmillan.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. London: Yale University Press.
- St. Pierre, E. A. (2015). Practices for the “new” in the new empiricisms, the new materialisms, and post qualitative inquiry. In N. Denzin & M. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry and the politics of research* (pp. 75-95). Walnut Grove, CA: Left Coast Press.
- Taylor, E. (2009). Fostering transformative learning. In J. Mezirow & E. Taylor (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 3-17). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Watkins, C., Eileen, C., & Lodge, C. (2007). *Effective learning in classroom*. London: Paul Chapman.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (R. Merlini, Trans.). Milano: Raffaello Cortina (Original work published 1998).
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Cambridge, MA: Harvard business press.
- Yorke, M., & Knight, P. T. (2004). Embedding employability into the curriculum. *Learning and Employability into the curriculum*, 3, 1–28.