



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
CASSINO E DEL LAZIO MERIDIONALE

Corso di Dottorato in
Imprese, Istituzioni e Comportamenti

curriculum Comportamenti

Ciclo XXXVI

Dai processi creativi del bambino al ben-essere individuale e collettivo: stili di
vita attivi e sostenibilità

SSD: M-PSI/01

Coordinatore del Corso
Chiar.ma Prof.ssa R.
Tomassoni

Dottorando
Paola Alonzo

Supervisore
Chiar.ma Prof.ssa R.
Tomassoni

Indice

Introduzione

Capitolo primo - Creatività, gioco e realtà

1.1 – Inconscio, fantasia e creatività

1.2 – Il gioco nel bambino e la prospettiva di J. Piaget

1.3 - Creatività e gioco nell'adulto

Capitolo secondo - Creatività, gioco e realtà nella prospettiva di D.

Winnicott

2.1 – Il periodo evolutivo nel bambino e relazione con la madre

2.2 – Dal gioco alla creatività

2.3 – Formazione del simbolo e creatività

Capitolo terzo – Dalla creatività come salute al ben-essere individuale e collettivo. Stili di vita

3.1 – Caratteristiche del legame tra creatività e salute

3.2 – Aspetti generali e definizione del concetto di ben-essere

3.3 – Ben-essere individuale (salute) e Ben-essere collettivo (salute)

3.4 – Stili di vita attivi e sostenibili

Capitolo quarto – Dagli stili di vita all'attività motoria

4.1 - Definizione e caratteristiche

4.2 - Perché l'attività motoria?

4.3 - Benefici nella pratica dell'attività motoria. Un esempio esplicativo

4.4 – Creatività e attività motoria

Capitolo quinto – Sostenibilità come resilienza e inclusione

5.1 – Sostenibilità. Definizione e caratteristiche

5.2 – Resilienza. Definizione e caratteristiche

5.3 – Inclusione. Definizione e caratteristiche

5.4 – Sostenibilità, resilienza e inclusione: un progetto per il 'futuro'

Bibliografia

Sitografia

Introduzione

La presente ricerca ha origine dalla curiosità suscitata, nella sottoscritta, dalle analisi condotte da ‘pilastri’ della scienza come S. Freud, E. Fromm, D. Winnicott, J. Piaget, M. Montessori, G. Giugni, D. Simeone e molti altri.

L’idea, poi, è maturata anche dalla partecipazione della scrivente a un gruppo di ricerca nel ‘Laboratorio di ricerche Antropologiche, Pedagogiche, Attività Sportive’ presente nell’Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale. In detto gruppo la sottoscritta è tuttora inserita e collabora pure sia ad alcune pubblicazioni del Laboratorio sia ad alcune attività scientifiche.

L’ipotesi iniziale, del lavoro, dunque, è nata riflettendo sul concetto stesso di creatività, considerata come risorsa opportuna per tutte le età della vita.

Ciò premesso, ci si è convinti che, lasciando manifestare la creatività al bambino liberamente, prima, e attraverso un percorso educativo adeguato, poi, nei momenti di difficoltà, per risollevarsi, il soggetto sarà in grado di ricorrere alle proprie risorse interiori, cioè alla resilienza. Già nel quotidiano, però, grazie all’immaginazione e alla fantasia attivate per mezzo di stimoli derivanti dalla realtà esterna e interna, inevitabilmente nasce la relazione interpersonale con gli altri esseri umani; con essi, il bambino intrattiene rapporti empatici e collaborativi. Dall’insieme di tutte queste circostanze il soggetto in crescita conosce, apprende, si confronta, dialoga, collabora, inventa, manipola oggetti, gioca, ‘crea’, coopera, apprende e soprattutto impara la tecnica della risoluzione dei problemi (*problem solving*). Questa, insieme all’inclusione intesa come cooperazione, rende l’azione educativa sostenibile.

In particolare, poi, tale significato si assume per l'infanzia in cui il bambino, grazie al suo naturale desiderio di giocare, conosce e scruta, con interesse e impegno, il mondo circostante. Attraverso il gioco l'apprendimento diventa piacevole e la conquista di nuove abilità si trasforma in una continua ricerca di nuovi approvvigionamenti di conoscenze. Il bambino non ha bisogno di strumenti particolari per giocare, ha a disposizione il suo corpo, poi quello della madre e, man mano, crescendo, imparerà a utilizzare piccoli oggetti, li lancerà, li recupererà, li nasconderà, li ritroverà. Insomma, il bambino non si annoia, sa come trascorrere il tempo perché apprende e si relaziona con l'ambiente esterno spinto dalla curiosità. Essa sarà la spinta per attivare la corrispondenza tra pensiero e azione, tra mondo interiore e mondo esteriore, tra realtà e fantasia. In tutto questo l'immaginazione e la creatività si presentano in maniera evidente come 'compagne' di giochi del bambino. Questi ha tanti impegni e accetta molte sfide, quelle dell'apprendimento e di nuove conoscenze sono le predilette, ma è curioso di novità e il suo modo di confrontarsi con il mondo lo rende felice e sta bene quando si relaziona con esso. In tale rapporto, il bimbo è libero di esplicitare la propria creatività e di approvarla o meno, ma, in ogni caso, il rendersi conto di ciò che può 'inventare' lo invoglia a perseverare in quella direzione.

La creatività, oltre a essere un fatto individuale, rappresenta pure un fenomeno sociale. I bambini, difatti, affermano la loro creatività nella relazione interpersonale e intersoggettiva poiché interagiscono con gli altri esseri umani

e soprattutto con i pari. La creatività interessa e impegna tutti e a qualsiasi età e rappresenta una parte fondamentale dello sviluppo umano poiché ne rappresenta un aspetto significativo, quello dell'immaginazione.

La creatività è anche alla base del gioco e si relaziona con la realtà. Generare nuove idee, pensare in maniera originale, individuare soluzioni, specie se innovative, riguardanti problemi complessi, sono caratteristiche peculiari della creatività, in particolare nei bambini. Essa si rivela in ogni ambito della conoscenza, sia artistica sia scientifica sia umanistica sia nel quotidiano favorendo, nel soggetto, vantaggi sul personale bene-essere con ricadute su quello collettivo e sociale.

Il gioco rappresenta l'attività naturale e spontanea del bambino. Attraverso il gioco il piccolo conosce, sperimenta, immagina, si relaziona con la realtà e cerca di modificare ciò che può. In sostanza, il bambino, grazie al gioco, intraprende il confronto con l'ambiente circostante tentando di modificarlo ovvero adattandosi a esso. Questo processo, quindi, promuove l'apprendimento. Il soggetto, perciò, ricevendo stimoli dalla realtà esterna, risponde a tali sollecitazioni assumendo informazioni utili a sviluppare e porre in essere le idee in lui sopraggiunte e le ipotesi 'teorizzate'. Proprio in tale momento, relazione e conoscenza del reale si compiono incentivando e motivando il soggetto a continuare nell'impegno e nell'apprendimento così concepito. Per il bambino il gioco è l'elemento intermedio tra realtà e fantasia o immaginazione attraverso cui elabora una propria idea e genera momenti

immaginarsi in cui liberare la fantasia senza i limiti della realtà. Il gioco, in quanto creativo, è vantaggioso dal punto di vista individuale, in quanto contribuisce al ben-essere del bambino, migliora l'autostima, svolgendo un ruolo rilevante nella conquista della resilienza; dal punto di vista cognitivo, in quanto promuove l'apprendimento in generale e abilità di *problem solving*, di pensiero critico, di flessibilità mentale; dal punto di vista emotivo, perché il soggetto in crescita apprende l'empatia; dal punto di vista sociale, in quanto il gioco favorisce la comunicazione interpersonale, la collaborazione e la cooperazione anche nei conflitti. Per ottenere questi obiettivi, è necessario che gli adulti 'preparino' l'ambiente entro cui le attività ludiche dovranno svolgersi. Considerando che il gioco è naturale, spontaneo e creativo per il bambino, uno spazio e un tempo da garantire allo svolgimento di attività ludiche senza le regole degli adulti potrebbe essere interessante, ma aggiungere materiali di gioco stimolanti lo è ancor di più. Basti pensare al metodo montessoriano per rendersi conto del modo e della maniera in cui rapportarsi al problema 'gioco' del bambino. Tuttavia, non bisogna eccedere con attività progettate e programmate per favorire la manifestazione di creatività e soprattutto della curiosità di conoscere, quindi di apprendere in base al proprio interesse. L'adulto non dovrebbe mai dimenticare di giocare con il bambino al fine di ricoprire al meglio il ruolo di 'guida' che gli è proprio e di condividere tempo e spazio con il minore anche per stimolarne la creatività. In tal modo l'adulto, l'educatore in generale, potrà incoraggiare

l'educando nello svolgere l'attività divertendosi e, soprattutto, al di là del risultato finale.

Tra i maggiori studiosi della relazione tra creatività, gioco e realtà già nell'infanzia, vi è D. Winnicott secondo il quale l'intreccio e il ruolo di questi tre fattori pesano non poco sulla costruzione della personalità e del ben-essere del bambino¹.

L'attenzione dell'Autore descrive uno spazio transazionale (immaginario) entro cui il soggetto innesca la relazione tra realtà interna ed esterna a sé e dove, libero e in maniera naturale, sperimenta, crea e manipola la realtà. Con il gioco, il bambino conosce e comprende la realtà esterna; impara a evidenziare e a narrare i propri bisogni, i propri desideri e le proprie necessità; collauda ruoli diversi e inizia a costruire un'immagine (solida) di se stesso; impara a collaborare e a cooperare con gli altri. Quindi, gioco e spazio transazionale favoriscono l'esperienza dell'affermazione dell'Io, quello intimo e autentico, poiché il bambino attiva immaginazione e inventiva nel suo relazionarsi con la realtà e con chi ne fa parte. L'ambiente e gli adulti in esso inseriti risultano essenziali ai fini della manifestazione e della crescita creativa e del gioco nel soggetto. Gli adulti dovrebbero organizzare un ambiente adeguato al bambino per promuovere un percorso di conoscenza naturale del proprio mondo interno ed esterno. Gli educatori, inoltre, devono ricordare che il gioco per il bambino è un'esperienza fondamentale per lo sviluppo e, perciò, non deve essere

¹ Anche G. Giugni, ma in ambito pedagogico sostiene la relazione tra gioco, fantasia, ambiente circostante; per approfondimenti cfr. G. Giugni (1993), *Introduzione allo studio delle scienze pedagogiche*, Torino, SEI.

sminuita né svalutata, piuttosto deve essere considerato come strumento per affermare creatività e autonomia.

Essere creativi non è solo un fatto circoscritto all'infanzia né riguarda solo alcune persone; la creatività riguarda anche l'aspetto, individuale e collettivo, della salute poiché è in grado di condizionare il ben-essere del soggetto dispiegandosi in ogni aspetto dell'esistenza umana.

Svolgere attività creative, in tutte le età della vita, può generare esiti benefici come la riduzione di ansia e stress; il miglioramento sia dell'autostima sia della fiducia in sé; il miglioramento dello stato dell'umore con vantaggio per l'approccio delle difficoltà quotidiane da fronteggiare; la conquista della flessibilità mentale; la conquista dell'abilità di individuazione di soluzioni alternative o, anzi, innovative; il consolidamento della resilienza di fronte alle difficoltà. Tutti i fattori inerenti la creatività collaborano a fortificare gli aspetti tipici della relazione interpersonale e la stessa relazione perché si condividono passioni, esperienze e situazioni con altre persone. Ciò comporta, necessariamente, lo sviluppo dell'empatia per capire gli altri, magari suggerendo un'analisi e una riflessione di situazioni secondo un'ottica diversa e nuova, svuotando, così, a volte, probabili dissidi o conflitti. Condividere passioni ed esperienze in ambito creativo significa, in sostanza, partecipare con convinzione a gruppi di persone attratte dalla medesima particolarità. Questa condizione genera la nascita di un gruppo o una comunità di

appartenenza da cui deriva sia la nascita sia il consolidamento di legami sociali.

In riferimento agli stili di vita sani, impegnarsi nell'assumerli favorisce il benessere individuale che è ben saldo con la creatività, quindi con immaginazione e gioco. Adottare uno stile di vita sano e adeguato a sé produce alcuni vantaggi tra cui il sonno conveniente, l'alimentazione equilibrata, attività motoria o sportiva regolare, il contatto con la natura ossia aderenza a essa; ciò per scaricare ansia e stress. Lo stile di vita sano, attivo e adeguato è essenziale per promuovere il ben-essere generale della persona. L'attività motoria o sportiva ricopre un ruolo fondamentale soprattutto nel prevenire malattie come diabete o l'obesità, e nell'evitarne la cronicizzazione, migliorare la forma fisica, oltre allo stabilire una relazione tra il proprio corpo e l'attività mentale, potenziare la forma fisico-mentale e, di conseguenza, promuovere una qualità della vita migliore. Anche la forza muscolare e la resistenza aumentano così come il sistema immunitario si rinforza. Per ottenere dei risultati tangibili, basta convincersi della bontà di tutto questo, cambiando piccole abitudini quotidiane come preferire di salire le scale a piedi e non con l'ascensore; camminare per svolgere delle commissioni senza usare l'auto; giocare con i bambini; svolgere attività domestiche energicamente, ballare, ecc. Anche per i bambini è fondamentale svolgere attività motoria proprio per abituarli, una volta adulti, a continuare a condurre uno stile di vita attivo e adeguato.

Collegato al tema dello stile di vita vi è quello della sostenibilità che convoglia più fattori, ma soprattutto la resilienza e l'inclusione. Questi due fattori rappresentano delle azioni educative del presente, poiché senza di essi non vi può essere nuovo vigore derivante dalle convinzioni di ognuno di recuperare energia interiore (resilienza) per poter accogliere e cooperare con gli altri (inclusione). Queste tematiche coincidono con gli obiettivi previsti dall'Agenda 2030 dell'ONU, a cui si rimanda. Si precisa, però, l'obiettivo è il raggiungimento del ben-essere individuale e collettivo. La resilienza e l'inclusione, in quanto modelli di sviluppo rientranti nella sostenibilità, si impegnano ad agire in modo responsabile e consapevole.

Capitolo primo

Creatività, gioco e realtà

“Essere creativi significa considerare tutto il processo vitale come un processo della nascita e non interpretare ogni fase della vita come una fase finale. Molti muoiono senza essere nati completamente. Creatività significa aver portato a termine la propria nascita prima di morire [...] Educare alla creatività equivale educare alla vita”². Con tale affermazione E. Fromm esprimeva il suo pensiero sulla creatività. Fromm è stato tra gli studiosi che ha maggiormente accentuato il ruolo della creatività, come la fondamentale e più intima forma di realizzazione e di espressione dell'essere umano. Ciò ricordando come l'uomo, relativamente sano - (allontanandosi più o meno dalla palude dei propri conflitti nevrotici, gli ostacoli per antonomasia alla creatività) -, sia perennemente attivo e produttivo. Questo non nel senso odierno del termine, inteso come *homo faber*, costretto come un ingranaggio in attività cristallizzate, stereotipate, meccaniche, ripetitive, totalmente scisso dal proprio mondo interiore, o come *homo consumens/economicus* “rivolto a sperimentare la propria esistenza solo in funzione di ciò che ha e che consuma, e non in base a ciò che è, in ogni sfumatura della sua dimensione umana, sempre foriera di un proprio stampo unico e originale”³.

Per Fromm, tuttavia, sono necessarie alcune condizioni per promuovere la creatività⁴:

² E. Fromm (2020), *La creatività e le sue prospettive*, (trad. it. di D. Simeone), Brescia, Scholè, pp. 33-34.

³ E. Fromm (1982), “Perché l'uomo prevalga”, in *La disobbedienza e altri saggi*, Milano, Mondadori; cfr., inoltre, E. Fromm (1986), *Avere o essere?*, Milano, Mondadori.

⁴ Cfr. E. Fromm (2020), *La creatività e le sue prospettive*, op.cit., pp. 33-34.

1. la capacità di essere perplessi, al fine di afferrare il significato delle cose con la sorpresa tipica dei bambini;
2. la capacità di forte concentrazione durante l'attività in svolgimento in un preciso momento; un'autentica esperienza dell'Io, ossia il fatto che l'individuo sperimenti se stesso come generatore dei propri atti e pensieri;
3. la capacità di tollerare il conflitto (e il paradosso) anziché evitarlo, non solo quello di natura personale o accidentale, ma anche quello radicato profondamente nella stessa natura umana.

Fromm, inoltre, ricordava come la ricerca di tale autenticità esistenziale richiedesse necessariamente fatica, tempo e sacrifici⁵, difatti, chi intraprende la strada verso la ricerca di sé, navigando nell'ignoto, nell'incertezza e nel dubbio, inevitabilmente incontra rischi, pericoli, prezzi da pagare, possibilità di fallimento, crisi. Del resto, lo stesso viaggio nell'inconscio intrapreso durante l'esperienza psicoanalitica offre sì inestimabili tesori, ma bisogna sacrificarsi senza timore di fallire.

L'adulto, ben inserito nella civiltà e nella società in cui vive e lavora, sapendo adattarsi alla quotidiana realtà, spesso ha dovuto forzare se stesso sopprimendo la propria vitalità e unicità, antepoendo al gioco e all'immaginazione le cose pragmatiche e concrete della vita quotidiana. Se è vero che nel momento in cui la percezione della realtà oggettiva diventa soggettiva, l'individuo si avvicina alla follia, è altrettanto vero che un

⁵ Ivi.

orientamento alla realtà in grado di privare l'individuo della sua impronta soggettiva, ne svuota la vita da ogni significato, provocando quella sensazione che E. Fromm, da esponente della *Scuola di Francoforte*, ha definito come 'alienazione esistenziale'⁶.

“In ogni attività creativa, colui che crea si fonde con la propria materia, che rappresenta il mondo che lo circonda. Sia che il contadino coltivi il grano o il pittore dipinga un quadro, in ogni tipo di lavoro creativo l'artefice e il suo oggetto diventano un'unica cosa: l'uomo si unisce col mondo nel processo di creazione”⁷.

1.1 - Inconscio, fantasia e creatività

È noto alla psicoanalisi e, in particolare fin dagli studi di S. Freud, che l'inconscio rappresenta la fonte inesauribile da cui può attingere la creatività di quel misterioso, affascinante e bizzarro fenomeno che è il sogno, di cui ogni notte si fa esperienza⁸. Una delle proprietà dell'inconscio è, infatti, quella di possedere un linguaggio diverso dal linguaggio verbale (digitale) o logico- astratto di cui solitamente fa uso il pensiero cosciente (processo secondario), disponendo di una grammatica fatta prevalentemente di immagini, (come il film di una pellicola), e regolata da leggi proprie (processi primari). Al pari della ricchezza del linguaggio poetico ('poeta' deriva da *poieîn* = fare, creare), l'inconscio è in grado di rappresentare una moltitudine di significati (anche opposti tra loro) in una modalità che utilizza prevalentemente simboli tesi a

⁶ Cfr. E. Fromm (1995), *Psicanalisi della società contemporanea*, Milano, Mondadori.

⁷ E. Fromm (2020), *La creatività e le sue prospettive*, op.cit.

⁸ Cfr. S. Freud (1978), *L'Io e l'Es*, (a cura di C. Musatti), Torino, Bollati Boringhieri.

esprimere tutte quelle sfumature concesse dal linguaggio logico-astratto, al fine di consentire una comunicazione più precisa, come solitamente accade nel linguaggio scientifico. Questo processo della mente assume il nome di *simbolizzazione* (o capacità *simbolopoietica*) e rappresenta una delle scoperte più creative dell'inconscio per sviluppare, in modo economico e significativo, rappresentazioni della realtà interna ed esterna all'individuo. S. Freud, nel 1910, ad esempio, aveva osservato come il lessico delle lingue antiche avesse una certa somiglianza con il processo primario, cioè come uno stesso *lemma*, (ovvero la proposizione preposta alla dimostrazione di un teorema o di una tesi), potesse avere un significato e il suo contrario, (in latino ad esempio *altus* può significare sia 'alto' sia 'profondo'; *sacer* sacro o maledetto), e che solo il gesto d'accompagnamento o il senso generale della frase potesse determinare, alla fine, a quale dei due significati si riferisse l'interlocutore⁹.

Nel tempo, alcune prospettive scientifiche annesse hanno confermato questo aspetto della mente. W. Bucci, ad esempio, nel 1997, ha esposto la teoria del *codice multiplo*¹⁰, descrivendo come la mente disponga di tre modalità di funzionamento strettamente in connessione: il codice verbale (V), basato sul linguaggio/pensiero parlato; il codice non verbale simbolico (NV/S), rappresentato da immagini o rappresentazioni costituito prevalentemente da simboli (l'inconscio dinamico); e il codice non verbale non simbolico

⁹ Ivi.

¹⁰ Cfr. W. Bucci (1999), *Sintomi e simboli: la somatizzazione secondo la teoria del codice multiplo. Psicoanalisi e scienza cognitiva*, Roma, Giovanni Fioriti Editore.

(NV/NS), corrispondente agli automatismi procedurali e relazionali delle attività mentali che possono funzionare in parallelo (l'inconscio cognitivo).

Il lavoro per mezzo della parola nella terapia psicoanalitica serve proprio per ristabilire il legame tra i vari sistemi e la ricchezza del linguaggio dell'inconscio, ossia, operando secondo l'espressione freudiana "Dov'era l'Es, deve subentrare l'Io"¹¹.

L'immaginazione è un ingrediente fondamentale nei processi creativi. Occorre tener presente che quando la persona visualizza sta assegnando un ordine all'inconscio. Il mondo interiore si esprime, così, più attraverso immagini anziché parole.

Secondo quanto evidenziato da E.P. Torrance il "futuro della nostra civiltà dipende dal livello qualitativo dell'immaginazione creativa che sarà raggiunto dalla prossima generazione. Più che di un maggior numero di scienziati e di ingegneri, abbiamo forse bisogno di scienziati e di ingegneri più creativi"¹².

Senza voler negare il valore di tale affermazione, valore inteso come elemento essenziale di educazione di massa, resta, comunque, fermo il concetto che alla base di ogni educazione vi è sempre il problema della conoscenza scientifica diretta a scoprire le linee su cui si delinea il pensiero. Torrance resta sull'argomento affermando che "la creatività è la combinazione intelligentemente immaginativa di elementi già conosciuti in qualcosa di

¹¹ S. Freud (1989), *L' Io e l'Es e altri scritti (1917-1923)*, (a cura di C. Musatti), Torino, Bollati Boringhieri.

¹² S.J. Parnes, H.F. Harding (1972), *Educare al pensiero creativo*, Brescia, La Scuola, p. 68.

nuovo”¹³. V. Rubini, poi, sostiene che “La creatività viene intesa come una produzione di idee che si concretizzano in prodotti nuovi di qualche significato e valore individuale o sociale”¹⁴, non solo come un’abilità utile a dar vita a qualcosa di inesistente, essere in grado di trasformare qualcosa, cambiare un oggetto o una forma, con l’aiuto dell’immaginazione. L’attività creativa produce qualcosa di nuovo e di originale e la creatività, nei bambini, è spontanea, libera e non è uniforme, perché non tutti hanno gli stessi interessi, idee, reazioni e comportamenti. Attraverso la creatività, il bambino sviluppa anche la propria personalità e supera i propri limiti. Per tali motivi, la creatività deve essere rispettata e, se è necessario, stimolata con vari mezzi e strumenti, ma non deve essere influenzata dagli adulti. Occorre prestare attenzione a non valutare negativamente il prodotto davanti al bambino, perché si rischia di bloccarne la naturalezza. In proposito, secondo la tesi di Wertheimer e Duncker, esponenti della psicologia della Gestalt, la creatività è considerata come una capacità necessaria per risolvere i problemi. Davanti a una difficoltà, il pensiero produttivo riorganizza i dati e le conoscenze e promuove delle soluzioni creative di fronte a un problema¹⁵. La creatività è presente in tutte le attività dell’uomo, come in quelle artistiche, in quelle scientifiche e anche in quelle più comuni o quotidiane. Secondo Rubini, alcuni

¹³ Ibid., p. 19.

¹⁴ V. Rubini (1996), *La creatività*, Firenze, Giunti Barbera, p.19.

¹⁵ Cfr. G. Petter (2010), *Ragione, fantasia, creatività nel bambino e nell'adolescente*, Firenze, Giunti Barbera.

psicologi usano la distinzione tra creatività quotidiana e creatività utile per la cultura e i suoi risultati. Le ricerche degli studiosi riguardanti la creatività variano secondo il periodo in cui si svolgono. Il termine *creatività*, nella storia greco-romana, ha assunto più il significato di ‘scoperta’. Solamente intorno ai primi anni del Novecento, gli studi e le ricerche hanno definito la creatività come un qualcosa di inspiegabile, poiché gli studiosi basavano le loro tesi solamente sulla ragione e sulla scienza. Cosicché la creatività sembrava essere presente solo nelle persone colte come i poeti, gli artisti, gli scienziati e i matematici. Con il trascorrere del tempo, la ricerca sull’argomento ha evidenziato come la creatività sia solo una componente dell’intelligenza necessaria a trovare soluzioni logiche ai problemi. Le prime ricerche sulla creatività si basavano sulla raccolta di informazioni, sulle esperienze personali e sulle proprie idee e convinzioni. Durante gli studi, i ricercatori hanno riscontrato notevoli difficoltà, al fine di trovare una definizione chiara e semplice della creatività e di individuare gli elementi necessari per poter definire una persona come creativa o meno. A questo punto, i filoni di ricerca sono risultati orientati verso due direzioni: da una parte si è continuato ad affermare che le persone creative appartengono al mondo artistico e scientifico; dall’altra parte, invece, che la creatività fosse presente in tutte le persone¹⁶. G. Wallas, ad esempio, conferma che, grazie alla creatività, si individuano soluzioni creative e originali ai problemi. Perciò, Wallas divide il pensiero creativo in quattro stadi:

¹⁶ Cfr. V. Rubini (1996), *La creatività*, op.cit., p. 19.

nel primo, si cerca di capire il problema e si prova a risolverlo;

nel secondo, il problema è sottoposto a riflessioni;

nel terzo, si trova la soluzione al problema;

nel quarto e ultimo stadio si verifica la soluzione per capire se è adeguata al detto pensiero.

Dal punto di vista psicologico, la creatività è considerata come una capacità presente in ogni essere. Essa permette di raccogliere e organizzare le proprie esperienze e conoscenze per generare qualcosa di nuovo ed è misurabile attraverso dei questionari. Gli psicologi hanno individuato appositi test, al fine di misurare la creatività nelle persone. Il test più conosciuto è quello di Torrance attraverso cui possibile misurare la creatività tramite tre compiti:

- nel primo si deve comporre una figura e raccontarla con una storia;
- nel secondo, invece, si deve terminare una figura iniziando da dieci figure non finite;
- nel terzo e ultimo compito, si deve scomporre una figura e implementarne una nuova.

Un altro test è quello di Guilford e Barron¹⁷. Costoro hanno ideato un metodo per misurare la capacità di pensare in modo originale, cioè un modo alternativo per utilizzare un oggetto. La capacità creativa, al contrario delle altre che con gli anni migliorano, diminuisce. La creatività nei bambini più piccoli è superiore a quella dei bambini più grandi. Questo avviene perché durante lo sviluppo il bambino si imbatte in periodi critici che influiscono

¹⁷ Cfr. J.P. Guilford, J.P. Barron (1950), "Creativity", *American Psychologist*, 5(9), pp. 444–454.

sulle capacità creative. Jean Piaget sostiene che i bambini più piccoli sono più creativi di quelli grandi, soprattutto nelle attività di disegno, nella musica e nella rappresentazione simbolica¹⁸. Analizzando la creatività, Piaget presenta due problemi:

il primo è quello di individuare i bisogni principali che invogliano il bambino ad anticipare le creazioni artistiche;

il secondo consiste nella difficoltà di riconoscere gli impedimenti del bambino nell'esprimersi artisticamente¹⁹.

Torrance ha dedicato molti anni alle indagini relative alla creatività basandosi soprattutto sullo sviluppo di questa. Durante le sue ricerche, Torrance ha esaminato il sistema scolastico americano, affermando che tali dati possono variare a seconda delle culture, stabilendo che la creatività inizia ad aumentare nei bambini tra i 3 e 4 anni, mentre inizia a diminuire verso i 5 anni. In seguito, per un periodo che va fino ai 9 anni, ricompare e poi il livello si abbassa nuovamente. Nel periodo successivo, la creatività continua a svilupparsi gradualmente fino all'adolescenza. Durante lo sviluppo, il bambino

¹⁸ Cfr. J. Piaget (1967), *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Torino, Einaudi. La più rilevante teoria sullo sviluppo mentale del bambino, la prima ad averne analizzato sistematicamente, col metodo clinico di esplorazione delle idee, la percezione e la logica, è quella elaborata da Jean Piaget (1896-1980). Egli ha dimostrato sia che la differenza tra il pensiero del bambino e quello dell'adulto è di tipo qualitativo (il bambino non è un adulto in miniatura ma un individuo dotato di struttura propria) sia che il concetto di intelligenza (capacità cognitiva) è strettamente legato al concetto di 'adattamento all'ambiente'. L'intelligenza non è che un prolungamento del nostro adattamento biologico all'ambiente. L'uomo non eredita solo caratteristiche specifiche del suo sistema nervoso e sensoriale, ma anche una disposizione che gli permette di superare questi limiti biologici imposti dalla natura.

Inoltre, sull'argomento, cfr. J. S. Bruner (1968), *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando, 1968, p. 142; M. Dallari, C. Francucci, (1998), *L'esperienza pedagogica dell'arte*, Firenze, La Nuova Italia, pag. 160; B. Munari (1977), *Fantasia, invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*, Roma-Bari, Laterza, p. 3.

¹⁹ Ivi.

si imbatte nei normali cambiamenti della vita: ad esempio, a 5 anni, quando inizia a frequentare la scuola dell'infanzia e a prepararsi al primo anno di scuola primaria; poi, verso i 10 anni, quando inizia a frequentare la scuola secondaria di I grado; a 13 anni, nel momento in cui frequenterà la scuola secondaria di II grado. A causa di queste difficoltà il soggetto in crescita deve necessariamente adattarsi ai cambiamenti, per cui lo sviluppo della creatività rallenta.

La creatività, dunque, è presente in tutte le persone, anche se in modo diverso. La maggioranza degli individui possiede un livello medio di creatività, ma poche persone dispongono di un livello basso o di un livello alto di questa abilità.

B. Ghiselin divide la creatività in due livelli: quello inferiore o secondario e quello superiore o primario. Il livello inferiore o secondario determina l'uso e l'approfondimento di qualcosa già conosciuto, ossia, si abbinano oggetti già conosciuti per trovare nuovi modi per utilizzarli. Il livello superiore o primario, invece, introduce qualcosa di nuovo, poiché si individuano nuove connessioni che favoriscono osservazioni originali²⁰.

Una volta raccolte le definizioni della creatività e dopo averle esaminate e studiate, è possibile stabilire, come suggerito da C. Taylor, dei gradi o livelli di creatività, dal più elementare al più complesso e, per poter passare al grado successivo, bisogna prima completare quello precedente.

²⁰ Cfr. B. Ghiselin (2013), *Il processo creativo*, University of California Press. Berkeley.

Il primo momento della creatività è ‘espressivo’ e le caratteristiche fondamentali di questo grado sono la libertà, la semplicità e la spontaneità; tuttavia non sono considerate le qualità del lavoro e le abilità apprese. Il prodotto più comune è il *disegno del bambino*, nel quale egli disegna ciò che ha visto e ciò che vede.

Il secondo momento della creatività è ‘produttivo’. In questo grado l’espressione spontanea si verifica grazie allo studio di più tecniche. Non tutti, infatti, riescono a superare questo livello.

Il terzo momento della creatività è ‘inventivo’ e, in esso, si lavora con oggetti noti e si pongono in rapporto con fatti nuovi, in modo da scoprire cose che fino a quel momento non si conoscevano.

Il quarto momento della creatività è ‘innovativo’ e richiede maggior conoscenza dei problemi in campo scientifico e artistico, in modo da approfondire e risolvere le problematiche interne alla cultura.

Il quinto momento della creatività è ‘modificatore’. Questo è il grado a cui giungono solamente coloro i quali inventano nuove teorie nel campo delle scienze e nelle arti. I risultati così ottenuti rivestono un ruolo fondamentale sia per la cultura sia per la visuale della considerazione del mondo²¹.

Il processo creativo può essere breve o durare molto tempo; in ogni caso è possibile cambiare più volte idea imbattendosi in un qualche ostacolo.

A proposito del ‘disegno del bambino’, Maria Montessori (1870-1952, medico e pedagoga) sostiene la necessità del *disegno libero* considerando una

²¹ Cfr. C. Taylor (1993), *Radici dell’io*, (trad. it.), Milano, Feltrinelli.

forzatura il costringere il bambino a dover disegnare qualcosa di diverso dalla sua creatività e immaginazione. Il disegno deve essere *libero*, “perché l’arte rappresentativa non è sempre disegno”²², insistendo nell’affermare che il “... disegno è l’espressione universale e naturale delle idee, e perciò il bambino vi insiste spontaneamente, dandoci la convinzione che si tratta di un istinto superiore, contenente qualche possibilità di rivelarci l’anima del bambino”²³. E ancora: “...Si comincia ad avere *il disegno libero*, quando si ha un *fanciullo libero*, che poté crescere e perfezionarsi in tutte le sue attività di assimilazione dell’ambiente e di riproduzione meccanica; e che, libero di creare e di esprimere, crea ed esprime”²⁴.

Anche G. Wallas ha analizzato il processo creativo individuando quattro fasi: la preparazione, l’incubazione, l’illuminazione e la verifica²⁵.

Nella fase della preparazione, l’individuo cerca di risolvere il problema, ossia, individua le informazioni utili al riconoscimento delle possibili soluzioni. Una delle caratteristiche del pensiero creativo è la motivazione nel ricercare la soluzione al problema. La persona che non è motivata a trovare la soluzione non sentirà neanche la presenza del dilemma.

La fase d’incubazione inizia quando l’individuo elabora la prima idea di soluzione e termina con la risoluzione definitiva. Durante questo periodo, il soggetto non è proprio alla ricerca della soluzione, ma, più o meno

²² M. Montessori (1950), *Educazione alla libertà*, (a cura di M.L. Leccese), Bari, Edizioni Laterza, p. 154.

²³ Ibid., p. 155.

²⁴ Ibid., p. 157.

²⁵ Cfr. G. Wallas (1926), *The art of Thought*, London, Butler e Tunner.

inconsapevolmente o inconsciamente, la raggiunge. La soluzione al problema, inoltre, può trovarsi nell'inconscio della persona e apparire durante un sogno. L'incubazione rimane all'interno del soggetto per un tempo non definito prima di manifestarsi.

Nella fase d'illuminazione si giunge alla soluzione del problema in modo inaspettato. Nella fase di verifica è misurata la creatività utilizzata nella ricerca della soluzione. La valutazione è svolta utilizzando i criteri dell'utilità, della novità o dell'originalità, dell'idoneità o dell'adeguatezza, del vissuto. I soggetti impegnati nel processo creativo, svolgono tale compito attraverso un tempo necessario e adeguato soggettivamente per passare da una fase all'altra. Ogni fase è fondamentale nel processo creativo, poiché il passaggio da una fase all'altra, si verifica nel rispetto del personale tempo di sviluppo e di ritmo di apprendimento.

A tal proposito, si è affrontata la 'creatività', ma non il rapporto/definizione tra immaginazione e creatività. Sulla creatività si è già detto, mentre per 'immaginazione', si indica una particolare forma di pensiero che non segue regole fisse né legami logici, ma si presenta come riproduzione ed elaborazione libera del contenuto di un dato sensoriale, presente o passato, legata a un determinato stato affettivo e, spesso, orientata a un tema. Si potrebbe affermare che l'immaginazione, essendo attività della mente, è contraddistinta dall'uso della fantasia, quindi di immagini. Di conseguenza l'atto dell'immaginare coincide con la produzione di immagini interne da

collegare tra loro generando fantasie, storie, ecc. presenti interiormente solo in colui il quale ‘immagina’. Spesso il pensiero comune attribuisce al pensiero immaginativo scarsa valenza poiché è considerato distante dalla razionalità. Questo avviene perché ci si dimentica che l’uomo non è solo ragione ma anche immaginazione, fantasia, emozioni e, soprattutto, è portatore di un mondo interno a sé composto appunto da immagini. La ragione umana è straordinaria, ma la capacità dell’uomo di immaginare e ‘plasmare’ il mondo che lo circonda, anche in assenza di stimoli concreti e reali, è ancora più sorprendente. Non si può pensare all’immaginazione solo come fonte di divertimento o svago, essa, infatti, è essenziale in moltissime attività svolte dalle persone ogni giorno, le immagini mentali intervengono nella maggior parte dei processi di percezione, memoria e *problem solving*. L’immaginario mentale visivo è ‘vedere’ in assenza di *input* sensoriali così come l’immaginario mentale uditivo è ‘sentire’ in assenza di *input* sensoriali immediati. Quindi la persona può pronosticare quanto le immagini mentali abbiano un ruolo fondamentale sia nella memoria sia nel ragionamento spaziale, così come nel ragionamento astratto e nell’apprendimento di nuove abilità²⁶.

L’immaginazione mentale, in quanto capacità di generare immagini mentali senza *input* sensoriali, rappresenta una delle attività più straordinarie della mente umana. La cosiddetta ‘mente immaginale’ è formata da una serie di

²⁶ Cfr. S.M. Shatek, T. Grootswagers, A.K. Robinson, T.A. Carlson (2019), “Decoding images in the mind’s eye: The temporal dynamics of visual imagery”, in <https://www.biorxiv.org/content/10.1101/637603v1.full>

strutture corticali e processi cognitivi in grado di generare immagini elaborate unicamente da essa stessa. L'area celebrale deputata al processo immaginativo non è una sola, ma si tratta di una rete neurale diffusa su più aree cerebrali²⁷. Attraverso studi comportamentali dello spazio di lavoro mentale si è scoperto che la maggior parte delle operazioni mentali somigliano alle corrispondenti operazioni fisiche quindi questo supporta l'idea che lo spazio di lavoro mentale può simulare il mondo fisico. È stato dimostrato, infatti, che i contenuti della percezione visiva, delle immagini visive e persino dei sogni, sono codificati dalla corteccia visiva²⁸.

L'inizio delle indagini per lo studio di questo isomorfismo è iniziato nel 1971 con la pubblicazione dell'articolo "*Mental rotation of three dimensional object*" sulla rivista *Science* ad opera di Roger Shepard e Jaqueline Metzler. Gli sperimentatori ipotizzarono che, se ruotare un'immagine nella mente è analogo a osservare un oggetto che ruota nella realtà, allora all'aumentare dell'angolo di rotazione, aumenterà anche il tempo di elaborazione dell'immagine mentale. L'esperimento svolto ha dimostrato che il tempo necessario per giudicare mentalmente l'identità di due figure tridimensionali orientate in modo diverso, aumenta linearmente con la differenza angolare tra le due figure²⁹. Ciò dimostra che ruotare un'immagine nella mente non è avere un'immagine nella testa che gira, ma corrisponde alla riproduzione

²⁷ Cfr. P. Teitelbaum (1967), *Psicologia fisiologica. Principi fondamentali*, (traduzione e presentazione di C.A. Umiltà), Milano, Aldo Martello Editore, p. 149 e segg.

²⁸ Ivi.

²⁹ Cfr. R. Sheperd, J. Metzler (1971), "Mental rotation of three dimensional object", in *Science*, Washington, American Association for the Advancement of Science, v. 171, n.3972, febbraio.

dell'esperienza reale di osservare un oggetto che gira nella realtà. Tutto ciò trova una giustificazione nella stretta correlazione tra visione e immaginazione. Sia l'elaborazione visiva percettiva sia le immagini generate internamente coinvolgono grandi reti sovrapposte di regioni cerebrali. Nonostante l'assenza di *input* visivi durante la produzione di immagini mentali, immagini e percezione visiva attivano entrambe i nuclei genicolati laterali del talamo e la corteccia visiva primaria. Quindi le immagini usano molti degli stessi meccanismi della percezione visiva. Il talamo è una delle due strutture che compongono il diencefalo ed è una voluminosa struttura bilobata che sormonta il tronco encefalico. I nuclei talamici principali sono i nuclei di relè sensoriale (nuclei che ricevono segnali da recettori sensoriali, li elaborano e poi li trasmettono all'area appropriata della corteccia sensoriale). Tra questi ci sono i nuclei genicolati laterali, ossia fondamentali stazioni relè nel sistema visivo e non sono sistemi a una via e, oltre a inviare l'informazione, la ricevono dalla stessa corteccia visiva. L'informazione visiva, poi, è trasportata nel cervello attraverso numerose vie, la principale è la via retino-genicolo-striata che trasporta il segnale alla corteccia visiva primaria, o corteccia striata, passando attraverso i nuclei genicolati del talamo. Queste aree cerebrali, estese dalla retina alla corteccia visiva primaria, sono attivate sia nella visione sia nell'immaginazione mentale³⁰.

Per quanto riguarda le immagini mentali, l'attivazione cerebrale dalla corteccia all'occhio è meno precisa, il cervello è meno sintonizzato sui dettagli

³⁰ Cfr. J. P.J. Pinel, S. J. Barnes (2022), *Psicobiologia*, trad. it., Milano, Edra, XI edizione.

nel momento in cui si produce immaginazione. Quindi le immagini mentali risultano più ‘sfocate’; però, è proprio questa immagine sfocata che il soggetto sperimenta quando immagina e tale processo ha basi nell’attività cerebrale³¹.

L’immaginazione è il processo che sta alla base della creatività, la costruzione e trasformazione di immagini mentali è una strategia che può favorire la risoluzione di problemi, anche creativa. La creatività non è una proprietà unica, ma è il risultato della complementarità tra deduzione e intuizione, tra ragione e immaginazione, tra emozione e riflessione, tra pensiero divergente e pensiero convergente³². La creatività è un’abilità utile a generare qualcosa di inesistente, è in grado di trasformare qualcosa con l’aiuto dell’immaginazione.

L’attività creativa produce innovazione e originalità. L’atto creativo è diviso in due fasi: una ‘generativa’, in cui la mente crea una serie di immagini mentali come potenziali soluzioni a un problema; una seconda fase chiamata ‘valutativa’ in cui si seleziona la soluzione migliore tra quelle immaginate.

Guilford ha individuato 5 aspetti caratterizzanti della creatività: fluidità, flessibilità, originalità, elaborazione, sensibilità ai problemi.

- 1) La fluidità è la capacità di produrre numerose idee diverse;
- 2) la flessibilità è la capacità di cambiare strategia, di passare da uno schema mentale a un altro;
- 3) l’originalità è la capacità di individuare risposte uniche e particolari;

³¹ Cfr. S.M. Shatek, T. Grootswagers, A.K. Robinson, T.A. Carlson (2019), op. cit.

³² Cfr. F. Williams (1994), *TCD. Test della creatività e del pensiero divergente*, Trento, Erickson; inoltre cfr. J.P. Guilford (1967), *The nature of human intelligence*, McGraw-Hill, New York.

4) l'elaborazione è la capacità di sostenere un'idea collegando i particolari in maniera sensata;

5) la sensibilità ai problemi è la capacità di capire cosa cambiare e riorganizzare le idee al fine di raggiungere un obiettivo.

Il concetto di creatività si è modificato nel corso del tempo, inizialmente, infatti, era considerata una dote innata caratteristica solo di pochi, ma, in seguito, si è scoperto essere presente in tutti gli esseri umani anche se in misura differente. Si è creduto, fino alla fine del 1900, che le persone creative utilizzassero maggiormente l'emisfero destro, mentre gli altri, considerati persone razionali, l'emisfero sinistro. Oggi, si è convinti che non è propriamente così, in quanto tale prospettiva sarebbe troppo semplicistica. Svitati studi hanno dimostrato che le aree cerebrali che sono attivate sono numerose e diverse a seconda del tipo di processo creativo che è messo in atto. Inoltre, le regioni cerebrali sono le stesse che si attivano nei processi di memoria, controllo e monitoraggio. Attraverso la risonanza magnetica funzionale, si è osservato un coinvolgimento soprattutto della corteccia prefrontale, nonostante non sia ancora chiaro il grado di tale coinvolgimento. Dal punto di vista psicologico, la creatività è considerata come una capacità presente in ogni essere umano. Essa permette di raccogliere e organizzare le proprie esperienze e conoscenze per generare qualcosa di nuovo. Esistono esercizi utili all'implementazione e allo sviluppo della creatività e sono quelli che non prevedono una sola soluzione, ossia gli esercizi che lasciano il

pensiero libero di seguire strade diverse. Alcuni di questi esercizi, per esempio, sono: trovare nuovi usi ad oggetti comuni; costruire dei disegni iniziando da una forma astratta; inventare e costruire una storia cominciando con poche parole a disposizione; dimostrare somiglianze e similitudini tra oggetti e parole oppure descrivere situazioni ipotetiche immaginando avvenimenti e sviluppi impossibili.

1.2 - Il gioco nel bambino e la prospettiva di J. Piaget

a) Il gioco

Il gioco più diffuso è quello simbolico, ossia quello del giochiamo a “far finta che?”.

Il gioco è, per eccellenza, l’ambito di sviluppo della creatività e comporta l’attivazione del piano motorio, emotivo, relazionale, intellettuale, affettivo e sociale, permettendo di perfezionare capacità di fantasia, di discriminazione tra realtà e finzione e di comunicazione. Il gioco è fondamentale, inoltre, per lo sviluppo della personalità e dell’auto-percezione. Il gioco, in particolare quello del “far finta”, rappresenta, per il bambino, un’esperienza creativa e immaginativa, coinvolgendo non solo aspetti simbolici, ma anche quelli motori e sensoriali. Il gioco simbolico è ‘gioco di finzione’ o ‘gioco immaginario’ ed è un tipo di attività essenziale per il bambino e per il suo sviluppo affettivo, sociale e cognitivo. Per questo tale tipo di gioco è definito ‘simbolico’ perché implica l’utilizzo di qualcosa, reale o immaginario, come simbolo di qualcos’altro. Il bambino immagina di compiere azioni che in

realtà non sta compiendo e queste azioni sono quelle che svolge quotidianamente, senza, però, la loro finalità. Ad esempio, “far finta di dormire” anche se non si ha sonno; “far finta di mangiare” qualcosa di non commestibile; bere il caffè in una tazzina giocattolo, ecc. Queste sono azioni che, unite insieme, costruiscono una vera e propria scena prodotta unicamente dalla mente del bambino. Per riuscire a porre in essere questo tipo di attività il minore necessita di determinate capacità cognitive ed emotive. Lo ‘sforzo’ consiste, infatti, nel mantenere nella mente persone e oggetti, insieme alle loro azioni e funzioni. In un secondo momento il bambino conquisterà l’abilità di riprodurre scenari già vissuti o emozioni già provate in situazioni decontestualizzate; riuscire a mettere tutto ‘in scena’ anche se quelle azioni sono assenti o comunque fuori dal suo campo visivo.

Il gioco simbolico si sviluppa attraverso quattro premesse: 1) capacità di agire al di fuori del contesto comune o abituale, cioè ‘come se’ si fosse in un altro luogo; 2) capacità di usare, come materiale di gioco, oggetti sostitutivi di quelli reali, ad esempio usare una banana come un telefono; 3) capacità di eseguire azioni abitualmente messe in atto da altri, ad esempio imitare la mamma quando lava i piatti; 4) capacità di collegare schemi di azioni differenti in sequenze tematiche coerenti, ad esempio fare finta di essere la mamma con la bambola e compiere azioni diverse con essa³³.

³³ Cfr. E. Baumgartner (2010), *Il gioco dei bambini*, Roma, Carocci Editore; inoltre, cfr., Id. (2003), *Osservare i bambini. Teoria e tecniche del metodo osservativo*, Roma, Kappa.

Affinché sia possibile la messa in atto del gioco simbolico il bambino deve aver conquistato almeno una di queste abilità che, comunque, possono essere espressione di forme molto diversificate tra loro, perché si tratta di un gioco di fantasia completamente individuale. Il gioco simbolico completo è possibile solo a partire dai due anni di età, ossia dal momento in cui il bambino inizia a superare la fase egocentrica e perfeziona le sue abilità di simbolizzazione. Il bambino, infatti, durante la sua crescita, affronta diverse fasi evolutive nel gioco. Inizialmente il gioco del neonato è esplorativo e coinvolge tutti gli organi di senso. Attraverso questo tipo di gioco il bambino esplora gli oggetti che lo circondano e costruisce degli schemi mentali che gli permettono di rappresentarne la funzione³⁴. Successivamente, il gioco diventa imitativo o proto-simbolico in cui il bambino imita azioni osservate quotidianamente attraverso gli oggetti di cui ha interiorizzato le caratteristiche. In questa fase c'è bisogno dell'altro, spesso un adulto significativo, in grado di mostrargli il 'far finta che'. Verso il compimento dei due anni, infine, si arriva al gioco simbolico vero e proprio, in cui l'azione ludica del bambino inizia interamente dalla sua mente e dalle sue idee, creando una *scena* completamente immaginaria. In questa fase il bambino sviluppa la capacità rappresentativa di pensiero che gli permette di vedere oltre le cose, di generare associazioni mentali e somiglianze che 'trasformano' un oggetto in qualcosa di diverso. La peculiarità del giocare *a fare finta* è l'esercizio della propria immaginazione e

³⁴ Cfr. D. Winnicott (2019), *Gioco e realtà*, Roma, Armando Editore, p.83.

creatività, oltre che lo sviluppo di auto-consapevolezza e riconoscimento delle emozioni, sia proprie sia altrui.

b) La prospettiva di J. Piaget

Piaget ha osservato che la conoscenza del bambino si basa sull'interazione pratica del soggetto con l'oggetto, nel senso che il soggetto influisce sull'oggetto e lo trasforma. Attraverso lo strutturalismo, Piaget, supera i limiti sia della psicologia gestaltistica e associazionistica, che considera l'oggetto indipendente dalle azioni del soggetto, sia della psicologia positivista, che considera i concetti il prodotto della percezione, escludendo che nella conoscenza sia vitale l'azione del soggetto sull'oggetto.

Piaget distingue due processi che caratterizzano ogni adattamento: *l'assimilazione* e *l'accomodamento*. Questi si avvicendano durante l'età evolutiva. Si ha *assimilazione* quando un organismo adopera qualcosa del suo ambiente per un'attività che è già parte del suo repertorio e che non è modificata (p.es. un bambino di pochi mesi che afferra un oggetto nuovo per batterlo sul pavimento: siccome le azioni di afferrare e battere sono già acquisite, ora, per il piccolo, è rilevante sperimentare tale azione col nuovo oggetto). Questo processo predomina nella prima fase di sviluppo. Nella seconda fase, invece, si sviluppa *l'accomodamento*, allorché il bambino può svolgere un'osservazione attiva sull'ambiente tentando, altresì, di dominarlo. Le vecchie risposte si modificano al contatto con eventi ambientali mutevoli (p.es. se il bambino si accorge che l'oggetto da battere per terra è difficile da

maneggiare, cercherà di coordinare meglio la presa dell'oggetto). Anche l'imitazione è una forma di accomodamento, poiché il bambino modifica se stesso in relazione agli stimoli dell'ambiente. Un buon adattamento all'ambiente si realizza quando assimilazione e accomodamento sono ben integrati tra loro.

Piaget ha suddiviso lo sviluppo cognitivo del bambino in cinque livelli (periodi o fasi), caratterizzando ogni periodo sulla base dell'apprendimento di modalità specifiche e ben definite. Tali modalità, riferendosi a una 'età evolutiva', non sempre sono esclusive di una determinata fase.

Le tappe individuate da Piaget sono le seguenti: senso-motoria; pre-concettuale; pensiero intuitivo; operazioni concrete; operazioni formali.

a) Fase senso-motoria. Dalla nascita ai due anni (circa)

Questo periodo è suddiviso in sei momenti relativi a: riflessi innati, reazioni circolari primarie, reazioni circolari secondarie, coordinazione mezzi-fini, reazioni circolari terziarie, funzione simbolica.

1) *Riflessi innati*: dalla nascita al primo mese

Le modalità reattive innate come pianto, suzione, vocalizzo, ecc., il bambino le utilizza per comunicare con il mondo esterno. L'esercizio frequente di questi riflessi, in risposta a stimoli provenienti dal proprio organismo o dall'ambiente, conduce, il piccolo, all'instaurarsi di 'abitudini'. Dopo i primi giorni di vita, ad esempio, il neonato trova il capezzolo del seno materno molto più rapidamente; pur succhiando sempre il dito, lo discrimina dal

capezzolo o dal ciuccio, e smette di succhiare il dito se gli viene dato il cibo. Non c'è ancora né imitazione né gioco, però il bambino è stimolato a piangere dal pianto di altri bambini.

2) *Reazioni circolari primarie*: dal secondo al quarto mese

Per 'reazione circolare' s'intende la ripetizione di un'azione, prodotta inizialmente per caso, che il bambino esegue per ritrovarne gli interessanti effetti. Grazie alla ripetizione, l'azione originaria si consolida e diventa uno schema che il bambino è capace di eseguire con facilità anche in altre circostanze. In questo stadio il bambino, che ancora non riesce a distinguere tra un 'sé' e un 'qualcosa al di fuori' di sé, cerca di acquisire schemi nuovi: ad es. toccando il palmo della mano dell'altro, reagisce volontariamente chiudendo il pugno, come per afferrare l'oggetto; oppure gira il capo per guardare nella direzione da cui proviene il suono. Particolare rilievo assume, perciò, la coordinazione tra visione e prensione, ossia, dopo aver visto un giocattolo lo afferra.

3) *Reazioni circolari secondarie*: dal quarto all'ottavo mese

Qui il bambino dirige la sua attenzione al mondo esterno, oltre che al proprio corpo. Ora cerca di afferrare, tirare, scuotere, muovere gli oggetti che stimolano la sua mano per vedere che rapporto c'è tra queste azioni e i risultati che derivano sull'ambiente (ad es. scopre il cordone della campanella attaccata alla culla e la tira per sentirne il suono). Ancora non sa perché le sue azioni

provocano determinati effetti, ma, il piccolo, capisce che i suoi sforzi sono efficaci quando cerca di ricreare taluni eventi piacevoli, visivi o sonori.

4) *Coordinazione mezzi-fini*: dall'ottavo al dodicesimo mese

Il bambino comincia a coordinare in sequenza due schemi d'azione (per es. tirare via un cuscino per prendere un giocattolo sottostante). In tal modo riesce a utilizzare mezzi idonei per il conseguimento di uno scopo specifico. L'intenzionalità si manifesta anche nella comunicazione con gli adulti (ad es. punta il dito verso il biberon per farselo dare). Inizia, inoltre, a capire che gli oggetti possono essere sottoposti a vari schemi d'azione, come scuotere, spostare, dondolare, ecc. Gradualmente, però, si rende conto che gli oggetti sono indipendenti dalla sua attività percettiva o motoria.

5) *Reazioni circolari terziarie* (e scoperta di mezzi nuovi mediante sperimentazione attiva): dai 12 ai 18 mesi

Il bambino, nel suo comportamento abituale, ricorre sempre più spesso a modalità diverse per ottenere effetti desiderati. Da questo momento inizia il 'ragionamento'. Mentre prima, per eseguire una sequenza di azioni, il piccolo doveva iniziare nuovamente un'attività se interrotta, ora può interrompersi e riprendere l'azione a qualsiasi stadio intermedio. Egli è in grado di scoprire la soluzione dei problemi, procedendo per 'prove ed errori'. Quindi esiste, per il bambino, la possibilità di modificare gli schemi che già possiede; ad es. dopo aver tentato, invano, di aprire una scatola di fiammiferi, esita per un attimo e poi riesce ad aprirla. In questa fase il piccolo è in grado di richiamare alla

memoria gli oggetti assenti, grazie alle relazioni che intercorrono tra un oggetto e la sua possibilità di utilizzo.

6) *Comparsa della funzione simbolica*: dai 18 mesi in poi

Il bambino è in grado di agire sulla realtà col pensiero. Può, cioè, immaginare gli effetti di azioni che si appresta a compiere, senza doverle mettere in pratica concretamente per osservarne gli effetti. Egli, inoltre, usa le parole non solo per accompagnare le azioni che sta compiendo (nominare o chiedere un oggetto presente), ma anche per descrivere cose non presenti e raccontare quello che ha visto o fatto qualche tempo prima. Il bambino riconosce oggetti anche se ne vede solo una parte. È in grado di imitare i comportamenti e le azioni di un modello, anche dopo che questo è fuori dal suo campo percettivo. In questa fase il piccolo sa distinguere i vari modelli e sa imitare anche quelli che per lui hanno un rilievo di tipo affettivo. Si vedano, ad esempio, i giochi simbolici che implicano 'la finzione del fare qualcosa' o 'il giocare a un ruolo'.

b) Fase pre-concettuale. Va da due a quattro anni

In questa fase l'atteggiamento fondamentale del bambino è ancora di tipo egocentrico, in quanto non conosce alternative alla realtà che personalmente sperimenta. Questa visione unilaterale delle cose lo induce a credere che tutti la pensino come lui e che capiscano i suoi desideri-pensieri, senza che sia necessario fare sforzi per farsi capire. Il linguaggio diventa fondamentale, perché il bambino impara ad associare alcune parole a oggetti o azioni. Con il

gioco occupa la maggior parte della giornata, perché per lui tutto è gioco: addirittura ripete in forma di gioco le azioni reali che sperimenta (ad es. per lui è un gioco vestirsi e svestirsi). Imita, anche se in maniera generica, tutte le persone che gli sono vicine: le idealizza perché sa che si prendono cura di lui. Impara a comportarsi come gli adulti vogliono, prima ancora di aver compreso il concetto di 'obbedienza'. Il piccolo non è in grado di distinguere tra una classe di oggetti e un unico oggetto; ad esempio se durante una passeggiata vede alcune lumache, è portato a credere che si tratti sempre dello stesso animale, non di diversi animali della stessa specie. Gli aspetti qualitativi e quantitativi di un oggetto possono essere percepiti dal bambino solo in maniera separata, non contemporaneamente. Questi non è neppure capace di relazionare i concetti di tempo, spazio e causa. Il ragionamento del minore di questa età non è né deduttivo (dal generale al particolare), né induttivo (dal particolare al generale), bensì è un ragionamento transduttivo o analogico (dal particolare al particolare). Se al bambino, ad esempio, un insetto fa paura, perché l'ha molestato, è facile che molti altri insetti che non l'abbiano molestato gli generino ugualmente paura.

c) Fase del pensiero intuitivo. Da quattro a sette anni

In questo stadio il bambino aumenta la partecipazione e la socialità nella vita di ogni giorno, in maniera creativa, autonoma, adeguata alle diverse circostanze. Entrando nella scuola dell'infanzia, il piccolo sperimenta l'esistenza di altre autorità, diverse dai genitori. Questo obbliga il minore a

rivedere le conoscenze acquisite nelle fasi precedenti, mediante dei processi cognitivi di generalizzazione. Di conseguenza, le conoscenze possedute, relative a un'esperienza specifica, sono trasferite alle esperienze che, in qualche modo, possono essere classificate nella stessa categoria.

La capacità di riprodurre mentalmente un evento, tuttavia, si verifica nell'unica direzione in cui l'avvenimento si è svolto. Il bambino, infatti, non è ancora capace di reversibilità. A dimostrazione di ciò, ponendo di fronte al soggetto due vasi, A e B, uguali e trasparenti, e un numero pari di biglie, gli si chiede di porre, usando una mano per ogni vaso, una biglia per volta nei due vasi, in modo da distribuirle perfettamente. Successivamente si prenderà il vaso B e si verseranno tutte le biglie in un vaso C, di forma e dimensioni diverse sia da A sia da B. Il bambino di 4-5 anni affermerà che, nel caso in cui C sia più sottile di A e B, le biglie sono aumentate; diminuite, invece, nel caso in cui C è più largo di A e B. Se, allo stesso bambino, gli si pone di fronte una fila di otto vasetti di fiori e si colloca un fiore in ogni vasetto, il bambino affermerà che il numero dei fiori e dei vasetti è lo stesso. Se, però, si chiederà di togliere i fiori per farne un mazzetto, il bambino risponderà che i vasetti sono più dei fiori. Nel primo caso l'errore è dovuto al fatto che il bimbo ha tenuto conto solo del livello raggiunto dalle biglie e non anche della forma del vaso; mentre, nel secondo caso, il maggior spazio occupato dalla fila dei vasetti ha dominato la sua valutazione. In sostanza, il soggetto non ha compreso l'invarianza (o conservazione) della quantità al mutare delle condizioni percettive.

Fondamentale, in questa fase, può risultare lo studio psicologico dei disegni infantili.

d) Fase delle operazioni concrete. Da 7 a 11 anni

Questa è la fase in cui il bambino è in grado di coordinare due azioni successive; di prendere coscienza che un'azione resta invariata, anche se ripetuta; di passare da una modalità di pensiero analogico a una di tipo induttivo; di giungere a uno stesso traguardo anche se attraverso vie diverse.

Il soggetto, quindi, non commetterà più gli errori della fase precedente.

Un ingegnoso esperimento di Piaget illustra bene queste nuove conquiste nell'apprendimento. Si pongono di fronte al bambino 20 perle di legno, di cui 15 rosse e 5 bianche. Al soggetto si chiede se, volendo fare una collana la più lunga possibile, prenderebbe tutte le perle rosse o tutte quelle di legno. Il bambino, fino a 7 anni, risponderà, quasi sempre, che prenderebbe quelle rosse, anche se gli si fa notare che sia le bianche sia le rosse sono di legno. Solo dopo questa età, essendo giunto al concetto di "tutto" e di "parti", indicherà con sicurezza tutte quelle di legno. Naturalmente il minore fino a 11 anni è in grado di svolgere solo operazioni concrete, non essendo ancora capace di ragionare su dati presentati in forma puramente verbale.

e) Fase delle operazioni formali. Da 11 a 14 anni

In questa tappa il pre-adolescente acquisisce la capacità del ragionamento astratto, di tipo ipotetico-deduttivo. Egli può, ora, considerare delle ipotesi che possono essere o non essere vere e pensare cosa potrebbe accadere se fossero

vere. Il mondo delle idee e delle astrazioni permette di realizzare un certo equilibrio fra assimilazione e accomodamento. Il soggetto è in grado di comprendere il valore di certi oggetti e fenomeni; la relatività dei giudizi e dei punti di vista; la parità dei diritti; la distinzione e l'indipendenza relativa tra le idee e la persona; ecc. Il preadolescente è altresì capace di eseguire attività di misurazione e di operazioni mentali sui simboli (geometria, matematica...). Il pensiero logico-formale, però, non è ancora quello teorico-scientifico, poiché questo non si forma nel periodo adolescenziale³⁵.

1.2.1 - Fantasia e immaginazione

Oltre al sogno, la policroma creatività dei processi primari è visibile in quel fenomeno universale che è la fantasia, come afferma Ethel Person: “Una fantasia o un sogno a occhi aperti – termini che io considero interscambiabili – è una storia immaginaria o un dialogo interno che generalmente adempie alla funzione, più o meno trasparente, di gratificare desideri sessuali, aggressivi, autocelebrativi o di altro genere, o che riflette le nostre speranze”³⁶.

Chi opera con la fantasia (a meno che non stia sognando o non stia vivendo un'esperienza psicotica), è ben consapevole di generare qualcosa di distinto dalla realtà, al pari del bambino quando gioca a ‘fare finta’. Tuttavia, anche le fantasie possono essere mascherate, possono esprimere la rappresentazione di un desiderio e, allo stesso tempo, anche la difesa contro quello stesso

³⁵ Cfr. J. Piaget (1972), *La formazione del simbolo nel bambino*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia.

³⁶ E. Person (1998), *Sogni ad occhi aperti. Come la fantasia trasforma la nostra vita*, Milano, Cortina Editore, p. 11.

desiderio. Anche se la fantasia, infatti, è prodotta per fornire piacere o sicurezza, al pari del contenuto latente del sogno, può essere liquidata dalla coscienza come cosa vuota e di poco conto, oppure può essere repressa per il suo contenuto pericoloso. In sintesi, quando una fantasia cosciente diventa inaccettabile, allora può essere rimossa e relegata nell'inconscio.

L'individuo che attinge alla fantasia, in base alla forza dell'Io, può utilizzare tale abilità in diversi modi: 1) comprenderla a livello conscio, per un migliore adattamento; 2) relegarla nel rimosso, quando sta diventando inconscia; 3) farne una diretta messa in atto, come accade nelle perversioni; oppure, nella vita quotidiana, può acquisire un carattere compensatorio rispetto ai desideri frustrati, fino a diventare fonte di ritiro e gratificazione masturbatoria, come accade nel mondo interno del nevrotico, vale a dire come rappresentazione di una via di fuga per evitare il dolore nella realtà. Tuttavia le fantasie, se comprese, elaborate e integrate dall'Io, sono in grado di aiutare l'individuo a rendere possibile il futuro agognato, avvicinandolo e disponendolo alla realizzazione o, al pari della funzione del gioco, aiutarlo ad affrontare conflitti e traumi del passato.

Nella risoluzione dei problemi quotidiani, la fantasia è situata nel grande spazio dell'immaginazione e si può sintetizzare come "l'abilità di creare e manipolare simboli" o come "la capacità mentale di pensare le possibilità che vanno oltre l'evidenza delle percezioni sensoriali immediate"³⁷. Prospettare rappresentazioni alternative, valutare la fattibilità di una certa azione,

³⁷ Ibid., p. 52.

pianificare o effettuare previsioni su progetti futuri, sono aspetti e strumenti per l'adattamento dell'uomo al proprio ambiente. Se l'immaginazione può servire come funzione dell'Io al proprio adattamento per un'ampia gamma di scopi, la fantasia, allo stesso modo, si può ascrivere come atto immaginativo legato più a scopi emotivi e inconsci che a obiettivi pragmatici, diventando regolatore emotivo dell'Io, quindi il come mitigare la paura, o come gratificazione di un desiderio. In tal modo, anche l'arte diventa modello esistenziale di creatività, come affermato da Otto Rank: "Il nevrotico vuole, per così dire, digerire ciò che è penoso, mentre l'artista lo erutta come un vulcano, e il sognatore lo trasuda"³⁸; e ancora: "il sogno dei normali è soltanto un'eco della dura lotta psichica, i cui protagonisti infuriano nel nevrotico implacabilmente, mentre nell'artista stipulano armistizi sine die"³⁹.

Del resto, come testimoniano autori quali S. Freud, M.Klein, H. Segal, M. Milner, J. Chasseguet-Smirgel, C. Bollas, l'arte ha inizio sempre laddove il soggetto trova frustrazioni nella realtà, con il risultato finale dell'opera, frutto di processi variegati e intrecciati. Il bisogno di 'creare' deriva, inizialmente, dal tentativo di superare o trasformare la propria sofferenza psichica in qualche cosa che possa essere trasmesso all'esterno. Nella prospettiva psicoanalitica l'arte affonda sempre nel dolore e/o nella mancanza, perché l'artista proietta il proprio conflitto sull'opera che sta 'creando' e nello stesso

³⁸ O. Rank (1986), *L'artista*, Milano, SugarCo, p. 78; Cfr., inoltre, S. Lombardo (2000), "Requisiti scientifici della Psicologia dell'Arte. La creatività dell'artista", in *Rivista di Psicologia dell'Arte*, N.S., a. XXII, n.12.

³⁹ *Ibid.*, p. 84.

tempo cerca la strada per liberarsene, con il desiderio di esprimerlo, comunicarlo agli altri a mo' di confessione, nella strenua ricerca di un'assoluzione che attraverso la comprensione e l'effetto artistico sul pubblico e sulla critica. S. Freud in proposito, scriveva: "Le forze motrici dell'arte sono gli stessi conflitti che spingono altri individui alla nevrosi, e che hanno indotto la società a fondare le sue istituzioni [...] L'artista cerca innanzitutto un'autoliberazione e, comunicando la sua opera, la trasmette ad altri che soffrono degli stessi desideri trattenuti⁴⁰. Già Freud aveva intuito come nell'artista è presente una certa "flessibilità di rimozione" che gli consente di accedere al materiale inconscio più agevolmente di altri e di immergersi senza rimanerne sommerso né ammalarsi, come, invece, accade ai nevrotici. Questa capacità è ripresa da autori come Ernst Kris, il quale l'ha enfatizzata nel suo carattere straordinario⁴¹, coniando l'espressione 'regressione al servizio dell'Io' per descrivere l'attività di rilassamento provvisorio delle funzioni dell'Io (controllo, pianificazione e giudizio critico) da parte dell'artista. Quest'ultimo, perciò, utilizza tale 'regressione' per poter reperire, dal proprio inconscio, il materiale destinato all'opera d'arte. L'artista, quindi, nel momento della 'creazione' di un'opera, si trova continuamente ad oscillare tra l'abbandonarsi ai processi primari (senza considerare l'ambiente esterno) e l'elaborazione di essi sotto il controllo dell'Io. Questo, in un momento

⁴⁰ Cfr. S. Freud (1976), *L'interesse per la psicoanalisi*, trad. it., Roma, Newton Compton Editori, p. 178.

⁴¹ E. Kris, nato a Vienna il 26 aprile 1900, morto a New York il 27 febbraio 1957; è stato uno storico dell'arte e psicoanalista austriaco, amico di S. e A. Freud. Tra i suoi scritti cfr. *Ricerche psicoanalitiche sull'arte*, trad. it., Torino, Einaudi, 1967. Per maggiori informazioni si rimanda a <https://www.treccani.it/enciclopedia/ernst-kris/>

successivo, esamina e organizza i detti processi primari con il confronto costante con la realtà, allo stesso modo di quando l'artista si stacca dalla propria attività per osservare dall'esterno il proprio lavoro.

Anche S. Arieti ha sottolineato come l'artista sia particolarmente capace di accedere al processo primario, privilegiando il mondo delle immagini, delle metafore, coniando l'espressione 'processo terziario', per descrivere la capacità acquisita da parte dell'Io di accedere e di gestire, allo stesso tempo, i contenuti dell'inconscio.

“Il processo terziario, con forme e meccanismi specifici, amalgama i due mondi della mente e della materia, e, in molti casi, il razionale con l'irrazionale. Invece di rifiutare ciò che è primitivo [...] la mente creativa lo integra con i processi logici normali in ciò che sembra una sintesi magica dalla quale emerge il nuovo, l'inaspettato e l'auspicabile”⁴². Secondo Arieti il processo terziario sarebbe qualcosa di più complesso, e in un certo senso di più evoluto, rispetto a quello primario e secondario. Quello terziario, infatti, richiederebbe all'individuo sia una speciale capacità ricettiva ai contenuti dell'inconscio, sia l'abilità di riuscire a gestire in modo ottimale tali materiali. Ciò che importa sottolineare, inoltre, è come nell'essere umano il processo creativo, seppur nato in origine come forza riparatrice per i propri conflitti interni, diventi, gradualmente la forza per appianare i conflitti, nel momento in cui la persona cresce, attraverso una forza a sé stante, spendibile in ogni ambito della vita, ossia, come affermato da H. Hartmann, l'attività creativa

⁴² S. Arieti (1966), *Creatività. La sintesi magica*, Roma, *Il Pensiero Scientifico*, p. 67.

diventa sempre più una ‘funzione autonoma dell’Io’⁴³, di cui l’individuo può servirsi per un migliore adattamento all’ambiente socioculturale di appartenenza. In uno studio sui bambini della scuola dell’infanzia intenti a dipingere utilizzando il cavalletto, ad esempio, Kris ha così commentato la situazione: “E così l’immaginazione creativa può condurre a risultati concreti; alcuni nell’arte, altri dedicati principalmente e unicamente alla risoluzione di problemi, all’inventività nel campo della scienza, o semplicemente all’arricchimento dell’esistenza dell’individuo”⁴⁴. L’autore ha osservato come, man mano che la maturazione procede, il bambino diventa sempre più capace di controllare l’impulso di imbrattare se stesso e la tela, conquistando, così, gradualmente padronanza dei processi primari al servizio di quelli secondari dell’Io. In altri termini, il bambino, con il trascorrere del tempo, impara a resistere alla tentazione di dar sfogo agli impulsi del momento per cercare maggiore espressione nella forma e nell’ordine. Per quanto riguarda il discorso sull’attività creativa del bambino occorre considerare il termine di ‘pensiero creativo’, la cui espressione cela, spesso, molteplici significati. “Quando si parla di attività creativa, di pensiero creativo, si utilizza, molte volte questa espressione per indicare un’arcana capacità, che sarebbe insita nel bambino, di creare, dal nulla, qualche cosa di nuovo e profondamente personale ed originale. Un’arcana capacità che avrebbe soltanto bisogno, per svilupparsi, del fatto che il bambino viene

⁴³ H. Hartmann (1976), *Saggi sulla psicologia dell’Io*, trad. it., Torino, Boringhieri.

⁴⁴ E. Kris (1967), *Ricerche psicoanalitiche sull’arte*, trad. it., Einaudi, Torino, p. 405.

collocato in certe situazioni concrete, a contatto con certi strumenti di lavoro, in condizioni di completa libertà”⁴⁵.

Si pensi, ad esempio, ad un’attività come quella grafica, del disegno, attraverso cui il bambino dimostra di possedere una grande capacità creativa, basta fornirgli carta e pastelli, gessi colorati e una lavagna oppure un foglio. Bastano questi pochi essenziali e fondamentali elementi perché il bambino sviluppi una ricca attività creativa e ‘creare’ figure che non esistono, mediante una combinazione di colori e forme assolutamente nuovi. G. Petter spiega così: “Questa è un’interpretazione piuttosto diffusa, che è stata incoraggiata, nel passato, da un certo indirizzo della pedagogia italiana. Ma vi è una seconda interpretazione, che io ritengo più giusta, e che la psicologia ha dimostrato essere molto più adeguata. Attività creativa, secondo questa diversa interpretazione, non dovrebbe significare un’attività consistente nel creare qualcosa dal nulla, ma un’attività che consiste nel dare una certa organizzazione ad un certo materiale costituito da un insieme di dati percettivi, o da un insieme di dati di conoscenza che il bambino ha potuto raccogliere in un passato più o meno lontano, attraverso una sua esperienza diretta o indiretta della realtà”⁴⁶.

Senza considerare, poi, che l’attività creativa è così ‘traslata’ in campo onirico, laddove sono utilizzati alcuni materiali collegati tra di loro, costruendo una ‘struttura’ tale da evocare elementi costitutivi evocati anche dal nulla.

⁴⁵ G. Petter (1972), *Conversazioni psicologiche con gli insegnanti. Psicologia e attività educativa nel secondo ciclo della scuola primaria*, Firenze, Giunti Barbera Editrice, II v., p. 300.

⁴⁶ Ibid., p. 301.

Sono quei processi psichici comuni sia nel bambino sia nell'adulto, alla pari della 'fantasticheria', la quale si sviluppa nel senso che un'idea suscita un'altra idea e così via, mediante un processo non controllato dalla volontà del soggetto, senza nessuna radice di esperienze trascorse.

Dal punto di vista educativo generale si possono trarre almeno tre considerazioni e conseguenze sull'argomento su cui pedagogisti e psicologi hanno richiamato spesso l'attenzione.

1) La prima riflessione consiste nel riconoscere, in maniera esplicita e senza riserve, la necessità di porre il bambino, frequentante i primi anni della scuola primaria, dinanzi a numerose attività in grado di suscitare una valenza positiva e una motivazione altrettanto positiva nell'attività.

Il fatto che durante i primi anni di scuola primaria siano presenti, in maniera notevole, "vere e proprie attività di gioco"⁴⁷, rappresenta un orientamento positivo nei confronti sia della scuola sia dell'insegnante, perché tali attività ludiche non solo permettono al bambino di divertirsi, ma servono ad affinare quelle capacità di analisi e concentrazione attentiva, favorendo lo sviluppo emotivo e sociale.

2) La seconda riflessione riguarda "quelle attività in rapporto alle quali non esiste nel bambino una motivazione diretta ad agire"⁴⁸, per cui "il problema diventa difficile, sia sul piano psicologico che su quello tecnico"⁴⁹. Il

⁴⁷ Ivi.

⁴⁷ G. Petter (1972), op. cit., I v., p. 190.

⁴⁸ Ibid., p. 191.

⁴⁹ Ivi.

problema si presenterà nel momento in cui il bambino dovrà leggere e scrivere. In tali casi, la motivazione dovrà essere sollecitata indirettamente.

3) Terza e ultima considerazione: in ambito scolastico la valutazione attraverso un voto o un giudizio implica, nel bambino, il modo di 'vivere' un particolare momento. Tale percorso implicherà, di conseguenza, l'acquisizione di una certa autonomia in rapporto al grado di giudizio o di una buona votazione.

Il bambino, attraverso la frequenza dei primi gradi di istruzione, infanzia e primaria, grazie all'aiuto e all'apporto degli insegnanti sarà educato e orientato al 'bello', con la scoperta di quel particolare mondo legato alle emozioni che necessariamente coinvolgono i termini di 'bellezza' ed 'empatia'.

Oggi i bambini devono e dovranno essere salvaguardati in questi comportamenti, mentre i ragazzi e i giovani mostrano, sulla tematica, una certa fragilità, misurandosi, invece, con comportamenti che oscillano tra la trasgressione e la pericolosità sociale. È evidente che il sistema educativo, non è conforme ai risultati attesi e sperati. In tale prospettiva sono di aiuto le 'neuroscienze', attraverso cui si può studiare attentamente il comportamento in generale e, in particolare quello di un bambino il quale, rispetto ai ragazzi, ai giovani e agli adulti, mostra una determinata recettività e una creatività molto più elevate. Educare al 'bello' significa imprimere nel bambino in crescita alcuni messaggi di carattere formativo come il rispetto per gli altri, in particolare evitare forme inadeguate di atteggiamenti quali il bullismo;

attribuire attenzione e rispetto all'altro sesso nonché agli stili di vita corretti poiché coinvolgono la salute della persona. Perciò, la scienza e le neuroscienze dovrebbero aiutare ad insegnare il concetto di 'bello' per sviluppare, nei bambini, emozioni sane e rispondenti ai concetti culturali altrettanto sani.

1.3 - Creatività e gioco nell'adulto

Secondo S. Freud l'artista, così come la persona creativa, ha saputo conservare la capacità del bambino di giocare e, nella 'creazione' del proprio mondo, egli è capace di dedicarsi, con lo stesso impegno manifestato nel gioco da piccolo. L'artista ha imparato a non negare la realtà esterna, ma nemmeno a rinunciare alla forza del suo mondo interiore⁵⁰. Se la persona nevrotica tratta in maniera inconsapevole la realtà esterna sotto l'influenza del proprio mondo inconscio, l'artista riconosce, al contrario, la realtà, decidendo di plasmarla attraverso il gioco del "come se". Anche M. Milner ha descritto come l'artista, al pari del bambino durante il gioco, viva un assorbimento totale in ciò che sta compiendo, attraverso un'attività che gli permette di unificare mondo interno e mondo esterno senza, tuttavia, confonderli⁵¹.

Secondo D. Winnicott il ruolo del gioco risulta essere fondamentale all'interno dell'esistenza, perché, per l'autore, solo nel momento in cui la persona gioca è in grado di esprimere tutto il potenziale del proprio Sé, dando espressione alla

⁵⁰ Cfr. S. Freud (1969), "Il poeta e la fantasia", in *Saggi sull'arte, la letteratura e il linguaggio*, Torino, Boringhieri.

⁵¹ Cfr. M. Milner (2010), *Non poter dipingere*, trad. it., Roma, Borla.

propria creatività e vivendone l'esperienza in maniera positiva. L'attitudine al gioco, quando si rivela nella sua totale consapevolezza del ruolo di finzione, ossia nel momento in cui ne è riconosciuto il carattere illusorio, a differenza di quanto accade nel sogno o nella psicosi, e non quando diventa negazione inconscia degli aspetti spiacevoli della realtà - come accade nel processo maniacale -, permette di arricchire e attribuire maggiore significato all'esperienza⁵².

Secondo S. Freud qualsiasi forma che possa apparire 'comica' deve recare con sé l'atteggiamento del gioco tipico del mondo infantile: attraverso il 'comico', infatti, si torna al piacere dell'infanzia, sospendendo temporaneamente le imposizioni date dal processo secondario che esige, invece, logica, ordine e coerenza. D'altra parte, sempre secondo Freud, il motto di spirito utilizza gli stessi percorsi del processo primario, attraverso condensazione e spostamento, con la presenza di contrari e opposti, giochi che sfociano in doppi sensi e assurdità, capovolgimenti di sensi, allusioni (figurazione indiretta), ragionamenti erronei, controsensi, rappresentazione mediante il contrario, il ricorso all'assurdo. Dimostrando, così, come se da bambino, nel gioco, si relazionava con le parole considerate cose; da adulto gode, invece, del "sottrarsi alla pressione esercitata dalla ragione critica"⁵³, ossia dalla ricerca obbligata di un senso logico.

⁵² Cfr. D. Winnicott (2019), *Gioco e realtà*, op. cit.

⁵³ Cfr. S. Freud (1977), *Opere. Vol. 5. Il motto di spirito e altri scritti 1905-1908*, trad. it., Torino, Boringhieri, p. 150.

Oliver Sacks ha affermato, in proposito, che “I bambini amano e chiedono storie e sono in grado di capire argomenti complessi se presentati sotto forma di storie, quando le loro capacità di comprendere concetti generali e paradigmi sono ancora quasi inesistenti. È questo potere narrativo o simbolico che dà un senso del mondo”⁵⁴.

Secondo la tradizione, l'apprendimento necessita del cosiddetto pensiero 'convergente'; un tipo di pensiero, questo, nel quale si attuano strategie di risoluzione di un problema attraverso l'applicazione di regole conosciute. Si tratta di un ragionamento logico e lineare nel quale si 'converge' verso un'unica soluzione del problema. Tale approccio rischia, però, di sminuire o di non valorizzare a sufficienza i soggetti che posseggono naturalmente un atteggiamento 'divergente'. Il tipo di approccio tradizionale è, oggi, superato e il docente è chiamato, tra le altre cose, a stimolare il pensiero divergente negli alunni. Tale pensiero è inteso come la capacità di produrre una serie di possibili soluzioni alternative a una data questione, spesso usata per problemi che non prevedono un'unica soluzione corretta. Utilizzare questo tipo di pensiero genera, di conseguenza, una *ristrutturazione* cognitiva, permettendo l'affacciarsi di nuove idee che possono essere definite innovative e non convenzionali.

Fu Joy Paul Guilford a individuare queste due modalità di pensiero pubblicando l'articolo *Creativity* e sostenendo che si tratta di due modi complementari per approcciare la risoluzione di situazioni problematiche, ma

⁵⁴ O. Sacks (2000), *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, trad. it., Milano, Adelphi, p. 128.

nessuno dei due è migliore dell'altro. Il soggetto deve essere in grado di attivare o uno o l'altro a seconda della situazione⁵⁵.

Ellis Paul Torrance, riprendendo Guilford, individua quattro elementi del pensiero divergente, potendo, così, definire il pensiero creativo. Tali elementi sono:

1. la *fluidità*, si misura in base al numero di risposte che una persona è capace di dare;
2. la *flessibilità*, misura l'elasticità mentale, ossia il numero di categorie nelle quali è possibile classificare le idee prodotte;
3. l'*originalità*, ossia il fattore più relativo in quanto dipende dal contesto nel quale l'idea è prodotta;
4. l'*elaborazione*, valuta il grado di precisione, la ricchezza dei dettagli, secondo il quale le idee sono descritte.

A ciò si aggiunga la *valutazione*, ossia la capacità di valutare quale sia l'idea più pertinente allo scopo designato, tra tutte quelle pensate. Quanto più questi fattori sono presenti nell'individuo tanto più è possibile sperimentare la capacità creativa⁵⁶.

Edward De Bono individua la presenza del *pensiero laterale* contrapposto al pensiero verticale. Quest'ultimo è il pensiero logico e sequenziale, segue regole precise e ben si adatta ai problemi chiusi, quelli, cioè che ammettono

⁵⁵ Cfr. J. P. Guilford (1977), *La creatività*, Torino, Loescher.

⁵⁶ Cfr. E.P. Torrance (1988), "The nature of creativity as manifest in testing2, in R. J. Sternberg (Ed.). *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*, Cambridge-New York-Sydney, Cambridge University.

una soluzione. Il pensiero laterale, invece, è generativo ed esplorativo e permette di approcciare il problema da diversi punti di vista, anche inusuali e innovativi. Ogni persona possiede un'innata capacità creativa, sebbene sia presente in misura diversa in ciascuno⁵⁷.

Per J. Dewey, invece, la creatività è una capacità più che una dote innata e può essere *educabile* e sviluppata. Dunque, gli adulti devono farsi carico di promuovere il pensiero divergente nei minori, specie negli ambienti educativi ufficiali. Una modalità per raggiungere tale scopo è quella di prevedere, durante lo svolgimento della relazione educativa, momenti di confronto rispetto a tematiche specifiche inerenti gli argomenti da apprendere o da approfondire con lo studio⁵⁸.

Donald Winnicott intende, invece, la creatività come una funzione dell'attività sana degli individui. Egli assegna alla creatività una funzione vitale, affermando che "l'appercezione creativa fa sì che l'individuo abbia l'impressione che la vita valga la pena di essere vissuta"⁵⁹. Winnicott, inoltre, sottolinea il ruolo fondamentale dell'ambiente e dell'area transizionale, ossia quell'area intermedia tra la fantasia e la percezione oggettiva sperimentata dal bambino, basata sulla prova di realtà. È in questa dimensione che si sviluppa la creatività, avente carattere *transizionale*, poiché si tratta di un'esperienza al limite tra l'illusione e la realtà, tra il mondo interiore e il mondo esterno. Dunque, la creatività appartiene alla condizione

⁵⁷ Cfr. E. De Bono (1998), *Creatività e pensiero laterale*, Milano, Rizzoli.

⁵⁸ Cfr. J. Dewey (2014), *Esperienza ed educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

⁵⁹ D. Winnicott (2019), *Gioco e realtà*, op.cit.

stessa del vivere, in quanto è connaturata al modo che ha l'individuo di incontrarsi con la realtà esterna⁶⁰.

Graham Wallas ha elaborato un modello del processo creativo articolato in quattro fasi:

- 1) preparazione: si raccolgono materiali e informazioni da organizzare. La fase richiede un atteggiamento metodico e sistematico;
- 2) incubazione: è l'elaborazione mentale del materiale e delle informazioni. Il problema è suddiviso in parti più piccole, analizzate una per volta. È un processo che si sviluppa per prove ed errori, in un alternarsi di flussi di pensiero, anche in momenti in cui non si è focalizzati sul problema ad es. mentre si compiono altre attività;
- 3) illuminazione o *insight*: è l'intuizione, spontanea e inaspettata, dell'idea o della soluzione del problema;
- 4) verifiche: è la fase in cui l'idea o la soluzione è messa alla prova per verificarne la validità.

Wallas prevede anche un'ulteriore *subfase* chiamata *intimation* che è caratterizzata dalla sensazione di essere vicini alla soluzione⁶¹.

Interessante l'affermazione di Jerome Bruner⁶² secondo cui, nell'ambito dell'educazione, si tende a ricompensare solo le risposte riconosciute come 'giuste' e a liquidare quelle ritenute 'sbagliate'. Questo approccio rende gli educandi riluttanti a individuare soluzioni nuove e originali a un

⁶⁰ Cfr. Ivi.

⁶¹ Cfr. G. Wallas (2014), *The Art of Thought*, England, Solis Press.

⁶² Cfr. J. Bruner (2015), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli.

determinato problema. In altre parole, gli alunni temono il rischio di cadere in errore. Lo 'sforzo creativo', invece, dovrebbe essere incoraggiato e ricompensato dall'adulto, poiché la ricompensa permette il salto immaginativo, la produzione di risposte nuove rispetto a quelle convenzionali. Ciò non vuol dire che non bisogna tenere conto dell'accuratezza della soluzione proposta, poiché l'atto creativo implica sempre la verifica/valutazione per capire se funzionerà. Se la soluzione non dovesse funzionare, dovrà essere indubbiamente scartata, ma l'educando può comunque essere lodato per lo sforzo immaginativo compiuto. E anche lo stesso fallimento può essere generatore di nuove idee.

Secondo Bruner, il pensiero creativo è 'olistico', ossia produce risposte che hanno un'ampiezza superiore alla somma delle loro parti, mentre il pensiero convergente o razionale è algoritmico, esso, come risposte, produce inequivocabilmente le stesse risposte. Entrambi i tipi di pensiero rivestono un ruolo fondamentale e dovrebbero completarsi e sostenersi a vicenda, non essere, perciò, considerati come incompatibili.

La società di oggi predilige un pensiero logico, mentre la capacità creativa tende a essere emarginata o addirittura criticata e condizionata, non riconoscendola come rilevante culturalmente.

Secondo Mario Bendin esistono tre tipi di blocchi alla creatività:

- 1) blocchi di tipo percettivo, in cui si verifica la difficoltà a percepire relazioni insolite tra le cose;

- 2) blocchi di tipo emotivo, in cui si verifica la paura di sbagliare, di passare per una persona stravagante, di cadere nel ridicolo;
- 3) blocchi di tipo culturale, in cui si verifica la volontà di conformarsi ai modelli sociali⁶³.

In questa panoramica sulla creatività non si può non ricordare l'influenza dei *media*, utili strumenti innovativi e amplificatori della fantasia in quanto permettono di usufruire contemporaneamente di più canali percettivi e comunicativi, aumentando le capacità creative ed espressive del soggetto. In particolare, forniscono, agli educandi, le giuste motivazioni per sperimentare la creatività rendendoli attivi nel modo di pensare, di essere nel mondo e di soddisfare i propri bisogni.

I *media*, soprattutto negli ambienti educativi e formativi, permettono all'alunno un apprendimento attivo perché consentono l'accesso a una quantità illimitata di informazioni e permettono, altresì, di analizzare, scegliere ed elaborare le risposte più adeguate al compito da eseguire. I *media* a scuola, ad esempio, sono uno strumento utile di cui, in linea con l'evoluzione della società contemporanea, non si può più fare a meno. I *media*, se utilizzati con parsimonia e in maniera adeguata, possono sviluppare e accrescere la creatività, la motivazione, l'impegno e le competenze degli studenti. Negli ultimi anni la ricerca ha dimostrato che la creatività si può stimolare e sviluppare attraverso l'educazione. Di conseguenza, comprendere, identificare

⁶³ Cfr. M. Bendin (1990), *Creatività. Come sbloccarla, stimolarla e viverla*, Milano, Mondadori, p.238.

e promuovere il potenziale creativo dell'alunno è aspetto fondamentale in campo educativo, ma bisogna considerare quando e quanto si intendono sviluppare programmi educativi e strategie atti a fornire un'educazione alla creatività nonché di qualità per tutti.

La creatività è un modo particolare di pensare che implica originalità, anticonformismo e fluidità, rompendo con modelli pre-esistenti, attraverso l'introduzione di qualcosa di nuovo. La creatività si inserisce nel concetto più ampio di pensiero divergente inteso, dunque, come la capacità di produrre una gamma di possibili soluzioni a un dato problema che non preveda un'unica risposta corretta. Questa capacità ricopre un ruolo rilevante nell'atto creativo che sia anche originale. Più ampia è la gamma di possibilità che si è in grado di produrre, più alta sarà la probabilità che una di esse dia prova di creatività ed originalità.

Sul gioco infantile e sulla creatività S. Isaacs scrive: "Per capire bene ciò che significa il gioco per il bambino, dobbiamo considerarlo in rapporto al suo presente immediato ed al suo bisogno quotidiano di adattarsi al mondo in cui vive. Osserviamo che tutti i bambini, di qualsiasi età, accrescono, giocando, la loro agilità, la loro forza e, nello stesso tempo, la loro intelligenza. Il bambino di un anno gioca a ripetere i suoni che diventeranno in seguito parole; il bambino più grande gioca ad arrampicarsi, saltare, correre, lanciare una palla,

ripetendo infinite volte i movimenti che svilupperanno la forza e l'agilità delle gambe, delle braccia e delle dita"⁶⁴.

Mediante il gioco, i bambini aumentano la conoscenza del mondo circostante. Il bambino sano e felice esplora continuamente ogni cosa che lo circonda, dapprima con la bocca, poi con le mani, strumenti utili per la conoscenza. Il bambino, in genere, inizia a impegnarsi e a conoscere le cose a tratti, rovistando per vedere ciò che vi è all'interno di un oggetto; toglie i libri dallo scaffale; getta la bambola nel fuoco per vedere se brucia; imita il papà e la mamma; finge di essere un 'poliziotto', o un 'soldato'; gioca con la fantasia e 'viaggia' con essa; giocando si impegna in tutte quelle faccende tipiche degli adulti. Questi giochi permettono ai bambini di adattarsi alla società in cui vivono. Imitando i genitori, i bambini assumono atteggiamenti da 'adulti', acquisendo anche una determinata comprensione di quel che essi ascoltano e compiono. I bambini, comunque, anche se non sono in grado di poter svolgere ogni incarico, avvertono il loro 'potere' e, di conseguenza, vivono il loro mondo ludico e fantastico come una specie di rifugio dalla pressione dell'ambiente circostante e dalla realtà. Ciò servirà ai bambini per affrontare quest'ultima con maggiore sicurezza.

S. Isaac descrive poi le fasi evolutive attraversate dai bambini dalla nascita fino ai sei anni, periodo che culmina con 'l'età delle domande' come, 'da dove vengono i bambini?', le fiabe, le emozioni infantili, la necessità di avere dei compagni di gioco, l'adattabilità al materiale ludico ed educativo. Sulla scia di

⁶⁴ Cfr. S. Isaacs (1970), *Dalla nascita ai sei anni*, trad. it., Firenze, Giunti Barbera, pp. 14-15.

questo argomento G. Petter insiste sul gioco a ‘carattere simbolico’: “Una seconda attività, tipicamente infantile, che favorisce lo sviluppo dell’attività rappresentativa, è il gioco a carattere simbolico. Il bambino si dedica ad un’attività di gioco certamente molto prima dei diciotto mesi; ma per lungo tempo, il suo gioco ha un carattere *percettivo-motorio*. Egli comincia, è vero, con l’utilizzare tutti gli oggetti ed i materiali che giungono alla portata delle sue mani per sottoporli [...] ad un’attiva esplorazione che non ha ancora, come tale, un carattere ludico, per scoprirne le diverse proprietà materiali e funzionali. Tuttavia la manipolazione d’oggetti può continuare *anche dopo che tali proprietà sono state scoperte*, perché un bambino sembra trarre un diretto piacere da una prolungata utilizzazione di tali proprietà [...] Ma, in queste attività di gioco, i vari oggetti che il bambino utilizza ‘rappresentano solo se stessi’, vengono cioè considerati ed utilizzati solo per le proprietà materiali e funzionali che realmente posseggono”⁶⁵.

Un mutamento comunque fondamentale il bambino lo vivrà intorno ai diciotto mesi, ossia nel momento in cui gli oggetti utilizzati in un’attività di gioco cominciano a ‘non rappresentare più soltanto se stessi’, diventando per questo *simbolici*, ossia utilizzati come rappresentanti di altri oggetti non presenti, costituendo la base per il ricordo o per evocare “eventi al quale il bambino ha assistito, o per la narrazione di fatti fantastici. A questo superiore livello, dunque, un blocchetto di legno non è più solo un blocchetto; può invece

⁶⁵ G. Petter (1972), *Dall’infanzia alla preadolescenza. Aspetti e problemi fondamentali dello sviluppo psicologico*, Firenze, Giunti Barbera, p. 168.

divenire il simbolo di altre cose; può cioè di volta in volta, a seconda delle esigenze del racconto e dei desideri del bambino, divenire una casa, una nave, un'automobile, un animale, una persona”⁶⁶.

Capitolo secondo

Creatività, gioco e realtà nella prospettiva di D. Winnicott

Dopo la panoramica presentata nel precedente capitolo, si può soffermare l'attenzione su uno studioso le cui ricerche rappresentano un fondamentale crocevia dal punto di vista psicologico e psicoanalitico. Ciò per quanto riguarda lo sviluppo infantile e il modo in cui il bambino percepisce il mondo e opera in esso, con particolare riferimento al formarsi della vita immaginativa.

⁶⁶ Ibid., pp. 168-169.

Tra i maggiori studiosi del bambino vi è Donald Woods Winnicott, pediatra, psichiatra infantile e psicoanalista. Tali specificità aiuteranno lo studioso a caratterizzare lo sviluppo del suo pensiero.

Tra i principali concetti e termini introdotti da Winnicott si ricordano i seguenti: *holding* = letteralmente ‘con-tenere’ o ‘con-tenimento’, per definire la capacità della madre di fungere da mamma-ambiente empaticamente protettiva offrendo protezione affettiva al bambino. La continuità d’essere è la possibilità del bambino di strutturarsi senza soffrire l’urto del distacco, quando il bambino scopre l’esistenza del mondo esterno. Pertanto l’*holding* è la capacità di contenimento della madre ‘sufficientemente’ buona, la quale è conscia, istintivamente, di quando è il momento per poter intervenire, offrendo il suo affetto e amore al bambino. Allo stesso modo, la madre sa, istintivamente, quando, invece, è il momento di mettersi da parte, ossia quando il bambino non ha bisogno più di lei. All’interno dell’*holding* il bambino può sperimentare l’*onnipotenza soggettiva*, ossia la sensazione di essere lui, con i suoi desideri, nella prospettiva di poter ‘creare’ ogni cosa. Questa esperienza è necessaria e indispensabile per il sano sviluppo dell’individuo e può verificarsi soltanto all’interno di uno spazio fisico e psichico (*holding environment*) in grado di permetterne l’espressione⁶⁷.

Winnicott ebbe, attraverso la sua esperienza, la capacità di individuare i processi evolutivi e le qualità necessarie che conducono il neonato a crescere e diventare bambino, adolescente e, infine, adulto. I fattori evolutivi e le

⁶⁷ Cfr. D. Winnicott (2019), *Gioco e realtà*, op.cit., p.184.

condizioni che permettono a un neonato di esistere sono fornite dal presupposto che ci sia una madre a prendersi cura di lui. Il bambino, nei primi mesi di vita, ha bisogno di essere ‘confermato’ per potersi trovare nella condizione di esistere. Winnicott, sposta la sua attenzione, dal concetto di *pulsione* al concetto di *bisogno*. Tale transito si realizza attraverso le cure materne. L'ipotesi di Winnicott si sviluppa sullo snodo che attraversa il legame tra la mente e il corpo, nel momento in cui si sta formando un'organizzazione mentale, in cui si ha la comparsa del sé. Da questa concezione/ipotesi, nasce la necessità di distinguere tra un *vero sé* e un *falso sé*.

Il vero sé coincide con il sentirsi creativi, il *falso sé* è finalizzato alla costruzione di una protezione da un ambiente che si è mostrato incapace di accogliere le richieste del bambino. Winnicott, secondo la sua teoria, immagina un bambino in grado di esprimere bisogni, con la necessità di essere confermato da parte di chi si prende cura di lui. Il rapporto oggettuale primario fra madre e bambino è il nucleo attraverso il quale si articola lo sviluppo emozionale, chiamato *ambiente primario facilitante*. Il risultato di una buona riuscita dello sviluppo sarà dato da una *madre-ambiente* di tipo *responsivo*, capace di essere presente, ma, allo stesso tempo, invisibile; disponibile, ma non intrusiva; che sia all'altezza di ‘creare’ il mondo per il suo bambino, ma, allo stesso tempo, fargli credere di essere stato lui a ‘crearlo’; in grado di

illudere e gradualmente disilludere, una madre che sappia costruire un'idea, definita da Winnicott, 'preoccupazione materna primaria'⁶⁸.

2.1 - Il periodo evolutivo nel bambino e relazione con la madre

Winnicott distingue delle fasi di crescita del bambino legate alla contemporanea crescita della madre. Tali fasi sono comprensive del periodo evolutivo.

Il periodo di sviluppo tra zero e sei mesi è chiamato da Winnicott *sviluppo emozionale primario*. Questo processo può essere definito attraverso l'utilizzo di tre concetti: 1) dipendenza; 2) organizzazione; 3) integrazione.

1) Il concetto di dipendenza si presenta durante i primi mesi di vita nei quali il bambino attraversa quel periodo definito dall'autore come *dipendenza assoluta*, rintracciabile attraverso l'unità madre-bambino. In questa condizione il neonato ignora che ci sia qualcuno a prendersi cura di lui, una madre 'sufficientemente' buona, che sarà in grado di favorire la crescita del piccolo dando vita a un ambiente che possa accoglierlo nella maniera migliore possibile. Dai sei mesi ai due anni, il bambino attraversa la *dipendenza relativa*, periodo in cui acquisisce maggiore consapevolezza dei suoi bisogni e della sua dipendenza. Il periodo della pubertà è, invece, definito attraverso l'indipendenza. In questo periodo l'individuo riesce a vivere in modo soddisfacente nonostante la madre non sia fisicamente presente.

⁶⁸ Ibid., p. 212 e segg.

2) Con il concetto di ‘organizzazione’ Winnicott ha immaginato il percorso evolutivo come il passaggio nel quale l'individuo si trova spesso a vivere tra uno stato di organizzazione e uno di *inorganizzazione*. Nei primi mesi di vita il bambino non ha di sé alcuna idea, si trova nella condizione di non essere in grado di fare una distinzione tra stimoli interni ed esterni. Per poter sopravvivere, il bambino ha la necessità che qualcuno dall'esterno prepari per lui un ambiente in cui si possa sentire protetto. La madre si troverà, in questo periodo, a vivere una condizione chiamata *preoccupazione materna primaria*. Questo stato di cose inizia durante la gravidanza e si manifesta in modo più intenso nelle prime settimane dopo il parto. La madre si trova a vivere un periodo, definito da Winnicott, di *inorganizzazione*, momento caratterizzato da un profondo senso di vulnerabilità, con momentanea perdita dell'immagine di sé come soggetto adulto e, tra la madre e il bambino, si sviluppa una profonda dipendenza dell'uno nei confronti dell'altra. “Esiste questo provvidenziale periodo di nove mesi in cui c'è tempo per un graduale cambiamento nella donna che passa da un tipo di egocentrismo ad un altro”⁶⁹. La madre si troverà talvolta nella condizione di annullare se stessa per costruire un mondo ‘perfetto’, in grado di accogliere il bambino in modo tale che non senta subito la separazione da lei. Le emozioni giungono, pertanto, al bambino alleggerite e meno intense di come dovrebbero normalmente essere. Un esempio concreto di ciò che l'autore intende sostenere, può essere dato dal *maternage*, fondamentale per lo sviluppo del bambino e consistente nell'arte di prendersi

⁶⁹ Ivi.

cura di lui. Winnicot, infatti, scrive: “[...] ritengo, come sapete e penso che siate tutti d'accordo, che normalmente la donna entra in una fase, da cui normalmente uscirà nelle settimane e nei mesi successivi alla nascita del bambino, in cui in larga misura lei è il bambino e il bambino è lei”⁷⁰.

3) Attraverso il *concetto di integrazione*, l'autore spiega come lo sviluppo sia un passaggio da uno stato di non integrazione a uno di integrazione. Nel primo periodo di vita il bambino non possiede un'unità corporea che gli permetta di sentire le sensazioni, tanto meno possiede la temporalità. In questa fase è fondamentale la presenza della madre, la quale fornisce sostegno (*holding*) e contenimento al bambino. Le risposte della madre forniscono uno strumento di organizzazione mentale e corporea. Le sensazioni che sono vissute inizialmente separate, diventano gradualmente un'unione di sensazioni. Così il bambino sperimenta, in questa fase, un passaggio da *un non io*, all'*io sono*. Se il bambino non ha nessuno che lo aiuti a riordinare le sensazioni, avrà difficoltà nella costruzione del sé. L'*holding*, facilita il processo di integrazione affinché si instauri *l'io sono*. L'*handling* (manipolazione), poi, favorisce la personalizzazione che produce un insediamento della psiche nel soma. Oltre all'*holding* e all'*handling*, esiste una terza funzione materna chiamata *object presenting* mediante la quale il mondo è presentato al bambino. È di estrema rilevanza che nelle prime fasi dello sviluppo la madre sappia anticipare i bisogni del piccolo, in modo da far apparire l'oggetto nel

⁷⁰ Ivi.

momento in cui il bambino lo desidera. In tal modo il bimbo si sentirà investito da un senso di onnipotenza.

Winnicott sottolinea, inoltre, quanto l'*oggetto soggettivo*, per mezzo dell'illusione, il *non me*, è percepito come parte di sé. Il termine *oggetto soggettivo* è stato usato per descrivere il primo oggetto, l'oggetto che ancora non è stato ripudiato. Una volta che l'onnipotenza è stata sperimentata, il compito della madre è quello di disilluderlo; in tal modo il bambino apprende che il mondo esterno non sempre è sotto il suo potere. Per uno sviluppo sano, è opportuno procedere su due livelli: da un lato, la madre, deve soddisfare i bisogni del bambino; dall'altro, deve rendere facilitante il mondo esterno. Con questo passaggio inizia il processo di separazione e individuazione, quindi inizia l'attenuarsi della preoccupazione materna primaria. La madre risponde, ora, solo ai bisogni del bambino senza materializzarne i desideri affinché il piccolo possa sperimentare la delusione. Tra i quattro e i dodici mesi, compare l'*oggetto transizionale*, descritto come un ponte tra soggetto e oggetto che collega la realtà psichica con la realtà esterna. In questo periodo si sviluppa il concetto di *madre-ambiente*: “la maggior parte delle madri e di quelli che costituiscono il mondo che il bambino incontra dalla nascita in poi agisce sulla base dell'intuito. È possibile prima pensare e agire, agire e poi pensare e agire senza pensare affatto”⁷¹.

Il periodo della gestazione e i primi mesi di vita del bambino trasformano in modo radicale lo stato mentale della madre, la quale si trova a vivere un

⁷¹ Ivi.

momentaneo stato di ristrutturazione mentale, chiamata da Winnicott, *preoccupazione materna primaria*. La funzione della madre è quella di semplificare l'ambiente contenendo, manipolando e presentando l'oggetto. Il risultato atteso è quello di promuovere, nel bambino, il rapporto con l'oggetto lasciandogli sentire l'esperienza dell'onnipotenza attraverso cui crederà di essere l'artefice dell'oggetto. Ad un certo punto, il bambino inizia a guardarsi intorno. Winnicott, pertanto, ipotizza che, probabilmente, il bambino, quando allatta al seno materno, non guarda il seno della madre, ma il viso. È, infatti, vero che la madre riflette il proprio stato d'animo e la rigidità delle sue difese su di lui. In questo caso i lattanti guardano la madre e non si vedono restituito ciò che si aspettano. La conseguenza che ne deriva è data dall'atrofizzarsi del bambino, il quale cerca dall'ambiente di riavere qualcosa di sé. Anche i bambini non vedenti hanno la necessità di vedersi riflessi attraverso altri sensi, che non comprendono però la vista. Quando il bambino guarda il volto materno si aspetta da lei qualcosa; se la madre non è in grado di percepire questo momento, il bambino, dopo varie esperienze fallimentari, non vedrà più il viso della madre come uno specchio, per cui nel bambino prevale 'l'idea' di ciò che sarebbe potuto essere uno scambio. Alcuni bambini si sentono tormentati dalla privazione materna, così studiano il volto della madre continuamente, sperando di riuscire a predirne l'umore. Un bambino cresciuto in questo modo sarà pieno di perplessità sugli specchi, se il volto della madre

non è in grado di essere *responsitivo*, questo diventerà per lui: “... una cosa da guardare ma non una cosa in cui guardare”⁷².

Winnicott sottolinea la presenza di due tipi di *madri*: la *madre sana*, che vive durante i primi mesi una preoccupazione patologica che risolverà in modo del tutto naturale nei periodi successivi, e un altro tipo di madre che vive la maternità in uno stato di malattia. Quest'ultima è definita dall'autore *madre disturbata*, la quale protrae troppo a lungo la sua identificazione con quella del bambino. Tale stato conduce la madre a non essere focalizzata sui bisogni del neonato. La condizione da lei vissuta genera nel bambino l'impossibilità di costruirsi un 'io' forte, come, invece, accade nel caso della 'madre sufficientemente buona', la quale costruisce con il bambino le condizioni necessarie affinché ciò avvenga. Se “...la coppia madre-bimbo è in buona armonia, l'io del bimbo è veramente molto forte poiché è ben sostenuto sotto ogni riguardo...”⁷³.

La madre *normalmente devota*, attraverso il suo intuito sviluppa, invece, un'ampia abilità nel percepire ciò di cui il bambino ha bisogno, facendogli acquisire la fiducia di cui necessita. La madre sviluppa questa abilità grazie al suo modo di identificarsi con il figlio. Il bambino inizialmente crede di essere un'unica cosa con lei, per poi definirsi con l'affermazione della sua autonomia. Winnicott scrive in proposito: “Tuttavia la natura ha deciso che i bambini non scelgano le loro madri, essi semplicemente arrivano e le madri

⁷² Ivi.

⁷³ Ivi.

hanno il tempo per ri-orientarsi, per scoprire che per alcuni mesi il loro orientamento non è all'est, ma al centro”⁷⁴.

Secondo Winnicott, la madre nel periodo della gravidanza e nei momenti successivi alla nascita del bambino, diventa una ‘cosa’ unica con lui. In questo particolare approccio non c'è niente di trascendentale: la madre stessa è stata bambina e conserva ricordi della sua passata esperienza che l'aiutano a percepire i bisogni del figlio. Spiega Winnicott: “credo che sia un periodo critico ma non oso dirlo perché sarebbe un peccato rendere una donna cosciente di sé proprio quando essa è e agisce spontaneamente in modo naturale”⁷⁵.

Il primo contatto tra madre e bambino è un contatto senza azione, ma questo speciale rapporto che lega la mamma con il figlio si tradurrà, in tempi successivi, in un'offerta al bambino con la possibilità di essere, di crescere, di svilupparsi e condotto gradualmente all'esperienza di sé e al sentirsi reale. La madre deve essere in grado di far uscire il bambino dallo stato di onnipotenza che lei ha contribuito a creare per proiettarlo in uno stato in cui lo stesso bambino conoscerà la frustrazione e i fallimenti dell'ambiente circostante. Nelle prime settimane di vita del neonato, i processi di maturazione hanno la possibilità di diventare esperienza, la madre nel sostenerne l'*io*, ne favorisce l'organizzazione, giungendo in tal modo ad affermare la sua individualità come conseguenza di un buon ambiente facilitante per la sua crescita. La

⁷⁴ Ivi.

⁷⁵ Ivi.

madre si identifica con il bambino il quale, a sua volta, ha con lei un contatto di identità non ricollegabile a una sua conquista personale, quanto a ciò che lei ha costruito per lui. In questa fase, definita da Winnicott, ‘identificazione primaria’, comincia l’esperienza di esistere, *l’io sono*, esperienza che il bambino inizia non da solo, ma insieme a un altro essere umano, dal quale ancora non è differenziato. Di conseguenza, quando la relazione tra madre e bambino è buona, cominciano a comparire oggetti che il bimbo usa in modo simbolico. Winnicott rimanda alla prima forma di comunicazione tra la diade, fatto che si verifica con l’allattamento al seno. In proposito, l’Autore spiega: “La madre, all’inizio, con un adattamento quasi al cento per cento, offre al bambino la possibilità dell’*illusione* che il seno sia parte di lui. Così il seno è, per così dire, sotto il controllo magico del bambino [...]. In altri termini, il seno viene creato dal bambino più e più volte a partire dalla sua capacità di amare o (si potrebbe dire) dal suo bisogno. Nel bambino si sviluppa un fenomeno soggettivo, che si chiama seno materno”⁷⁶.

In questo modo il bambino sperimenta un’intimità fisica con la madre. È necessario sottolineare che un corretto sviluppo si può verificare anche senza questa esperienza: la madre sarà, infatti, in grado di individuare altri modi per offrire al piccolo questo tipo di intimità. L’allattamento al seno fa parte dell’ambiente facilitante solo se non si verifica sotto prescrizione medica o pediatrica in quanto il rapporto che si instaura tra la diade deve essere di tipo profondo e personale. I fattori che si instaurano durante il periodo

⁷⁶ D. Winnicott (2019), *Gioco e realtà*, op.cit., pp. 28-29.

dell'allattamento non precludono che si decida di procedere con un allattamento artificiale, poiché nel primo stadio di vita, durante la nutrizione, tra madre e bambino si può ricreare lo stesso ambiente facilitante che produce una madre che allatta il proprio bambino al seno, attraverso il contatto corporeo, il tenerlo in braccio, le carezze, l'odore. Quando il bambino morde, scalcia o graffia la madre, il suo scopo non è quello di farle del male, ma di comunicarle qualcosa: “[...] è come se il bambino potesse ora dire alla madre: “ti amo perché sei sopravvissuta alla distruzione che ho operato su di te. Nei miei sogni e nella mia fantasia ti distruggo ogni volta che ti penso, perché ti amo”⁷⁷. Dopo questa esperienza il bambino inizierà a vivere la stessa situazione attraverso l'uso *dell'oggetto transizionale = object presenting*⁷⁸. La madre filtra qualunque cosa sia direttamente rivolta al bambino, in modo tale che gli giunga plasmata. Questo ambiente ideale è generato e ideato dalla madre definita da Winnicott “sufficientemente buona”, ossia “[...] è una madre che attivamente si adatta ai bisogni del bambino, un adattamento attivo che a poco a poco diminuisce a seconda della capacità del bambino che cresce di rendersi conto del venir meno dell'adattamento e di tollerare i risultati della frustrazione”⁷⁹. Non è questa una madre ideale, questa è semplicemente una madre psicologicamente sana, attenta ai bisogni del neonato, consapevole che nei primi mesi di vita il bambino è fragile con una necessità incessante di cure e di un adulto che gli faccia sentire un senso di protezione offrendogli

⁷⁷ D. Winnicott (2019), *Gioco e realtà*, op.cit., p.p. 26-27.

⁷⁸ Ibid., p. 184.

⁷⁹ Ibid., p. 27.

attenzioni e amore. È di grande interesse notare che Winnicott non presenterà mai una madre perfetta ma piuttosto una madre reale che, seppur attenta, commetterà degli errori: “[...] non posso qui essere d’accordo con la sua descrizione di madre perfetta, perché penso che lei faccia l’errore di non distinguere tra due diversi compiti, quello di descrivere delle idee e quello di descrivere la persona reale della madre...”⁸⁰. In questo modo egli rispondeva a una lettera inviatagli da Roger Money-Kyrle. La madre reale è una madre che sa prendersi cura del proprio bambino, sa ciò di cui necessita non appena il bambino piange o sorride, lei è semplicemente pronta a soddisfarlo. “Mi riferisco a quel duplice processo in cui da una parte, il bambino vive in un mondo soggettivo e dall’altra la madre si adatta ai suoi bisogni per fornirgli le premesse necessarie per l’esperienza di onnipotenza. Si instaura così una relazione vitale”⁸¹.

Il compito della madre è quello di ‘porgere’ il mondo al bambino; ma ciò che realmente fa è mediare tra lui e il mondo. La madre deve quindi creargli il mondo e fargli credere che sia stato lui a crearlo: “[...] il bambino desidera, e le cose appaiono come per magia [...]”⁸². Winnicott denomina questo spazio di tempo che lei fa vivere al bambino ‘onnipotenza soggettiva’. Con tale affermazione, l’autore sosterrà che questa è una delle prime cose acquisite dal bambino: lui ha fame e la madre gli offrirà il seno e il bambino penserà di essere stato lui a crearlo. Scrive Winnicott: “La madre che si adatta al

⁸⁰ Ivi.

⁸¹ Ibid., pp. 137 e segg.

⁸² Ivi.

bambino, gli presenta il mondo tale da offrirgli un'esperienza di onnipotenza, elemento fondamentale affinché egli possa più tardi accettare il principio di realtà”⁸³.

L'onnipotenza soggettiva è un momento d'illusione vissuto dal bambino grazie alle premure che la madre gli rivolge senza ritardi. La madre predispone, così, un ambiente di *holding*, definito dall'autore come un involucro che protegge lo spazio fisico e psichico del bambino. Il termine *holding*, ossia 'contenimento', è, in questo contesto, inteso come un contenimento di tipo fisico, con l'inizio nella vita intrauterina, per poi estendersi fino a dopo la nascita, fino a comprenderne le cure materne. È fondamentale, però, che tutto ciò non avvenga solo da parte della madre. Questo *contenimento* può, infatti, essere esteso sino a includere il ruolo della famiglia, in cui il bambino si trova nel contesto di un ambiente sufficientemente buono e dove egli stesso, in modo innato e facilitante, prosegue nello sviluppo personale. Nell'ambiente di *holding* il bambino ha la sensazione di sentirsi protetto, non avendo ancora la consapevolezza che a dargli protezione è la madre. Lo stato 'negativo' momentaneo in cui vive la madre deve iniziare a regredire, deve farsi da parte per far sì che il bambino sia attore di esperienze reali, mentre lei torna a essere protagonista della propria vita, fronteggiandosi tra gli impegni personali e il bambino. Questi, in tale contesto, prenderà coscienza di non avere poteri, si renderà conto d'aver perso la sua onnipotenza e di essere dipendente da colei che gli ha dato la vita.

⁸³ Ivi.

Questo periodo non è vissuto in modo piacevole dal bambino, è un momento stressante e da dover essere superato gradualmente. Ciò, in quanto il bambino vive una sorta di trasformazione. L'ambiente che ha 'contenuto' il piccolo in modo sufficientemente buono gli permette di vivere le esperienze con continuità diventando, man mano, autonomo, vivendo senza l'altro. L'attaccamento alla madre da parte del bambino diventa forte solo dopo i sei mesi di vita. In questo periodo il piccolo inizia a sorridere solo a determinate persone, sta iniziando ora a scegliere di chi fidarsi e, sempre in questa fase, inizia ad acquisire consapevolezza della madre come persona distinta, rendendosi conto che ella esiste anche quando non è fisicamente presente. Il bambino sperimenta, così, anche la consapevolezza della memoria, attraverso il ricordo dell'immagine della madre, e del tempo, aspettando il suo ritorno. Questi primi mesi d'apprendimento del bambino e di distacco dalla madre, sono anche momenti d'apprendimento per lei, tale da dover capire e comprendere i messaggi del comportamento infantile, per poter essere in grado di dare una risposta adeguata alle esigenze del suo bambino in quel particolare momento. In tal modo si costruisce e sviluppa il Sé: "[...] Creatività quindi consiste nel mantenere nel corso della vita, qualcosa che appartiene all'esperienza infantile: la capacità di creare il mondo..."⁸⁴.

Il sé del bambino si forma per mezzo delle premure materne, da queste cure poi si formerà un vero sé, o un falso sé. *Il vero sé* è quello scoperto dal bambino in modo spontaneo, che emerge nel gioco in cui appare creativo,

⁸⁴ Ivi.

facendo uso della sua personalità. *Il falso sé* nasce come difesa, prodotto dal bambino stesso nel momento in cui l'ambiente non si adatta ai suoi bisogni, diventando una sorta di barriera protettiva per mezzo della quale il bimbo si costruisce falsi rapporti, formandosi in conformità verso identificazioni che hanno solamente carattere imitativo. Ciò che rende interessante questa fase è la conquista del sé, la capacità di distinguere l'*io* dall'*altro*, conquista che si raggiunge solo attraverso la creatività, la quale aiuta nella ricerca del sé, ed è il mezzo attraverso cui il *sé* si manifesta, sia nel bambino sia nell'adulto, grazie al gioco, all'arte, al lavoro.

2.2 - Dal gioco alla creatività

La creatività permette al bambino o all'adulto di far emergere la parte più intima di sé. In tale ottica, a livello inconscio, sia il bambino sia l'adulto si svelano agli altri. Winnicott, infatti, annota: “è nel giocare e soltanto mentre gioca che l'individuo, bambino o adulto è in grado di essere creativo e di fare uso dell'intera personalità, ed è solo nell'essere creativo che l'individuo scopre il sé”⁸⁵.

La sensazione di sentirsi creativi è ciò che nella maturità (quel periodo secondo il quale per Winnicott l'individuo ha la capacità di identificarsi con l'ambiente) fa sentire ‘vive’ le persone. La conquista del sé è una fase fondamentale per lo sviluppo mentale del bambino. Se questo accade in modo corretto il bambino non avrà grossi problemi nello scoprire la propria identità,

⁸⁵ Ibid., pp. 13 e segg.

se, invece, conquisterà un falso sé si sentirà imprigionato in un'identità che non è la sua, sentendosi a volte perseguitato, sia nella vita reale sia nei sogni. Il bambino si trova in questa fase a vivere dei cambiamenti indicativi: la madre inizia a collezionare insuccessi nei confronti del bambino, mentre questi si rende conto di non essere investito da onnipotenza iniziando a capire di non essere l'artefice di 'creazioni'; inizia a distinguere *il me dal non me* e comincia a usare la parola 'grazie' quando gli porgono qualcosa. Il bambino sta diventando consapevole che il mondo non è fatto di una sola soggettività, ma da molteplici soggettività. In tal modo all'esperienza dell'onnipotenza sperimentata dal bambino, si aggiunge, un altro tipo d'esperienza, quella che riguarda la realtà oggettiva in cui si dispiega *la realtà del non me* e i suoi gesti sono reali. Winnicott e Bion osservano che il senso di sé del bambino è da questi generato in relazione alla madre attraverso le reciproche capacità di esperire o di lasciare esperire azioni successive di onnipotenza, disillusione, accoglimento e rispecchiamento. Attraverso il passaggio da queste fasi, il bambino sperimenta la possibilità di individuarsi come essere esistente e separato da altri, pur vivendo in una relazione calda e rassicurante che funge da base sicura di appoggio e sostegno in ogni momento di eventuale stallo, crisi o volontà di messa alla prova.

Esistono, dunque, tre tipi di esperienza: 1) l'onnipotenza (il bambino pensa di aver dato vita all'oggetto desiderato); 2) la realtà oggettiva (il bambino pensa di dover ricercare nel mondo l'oggetto desiderato); 3) l'oggetto transizionale (è

vissuto come qualcosa che non è né prodotto né controllato soggettivamente, non è né vissuto in modo separato e neanche trovato)⁸⁶. Questo terzo tipo di esperienza è un qualcosa che si trova nel mezzo e del quale non deve essere messa in discussione l'esistenza. L'oggetto transizionale si trova in posizione intermedia fra l'onnipotenza, periodo di massima realizzazione per il bambino, e la realtà oggettiva, in cui il bimbo sta iniziando a disilludersi dall'onnipotenza.

Per quanto riguarda i concetti di 'onnipotenza' ed 'esperienza del gioco', Winnicott formula 'un'ipotesi originale'⁸⁷ relativa già al momento in cui i bambini nascono. Questi "tendono a usare pugno, dita, pollice per stimolare la zona erogena orale: in tal modo soddisfano gli istinti relativi a quella zona, e si trovano in contatto con essi in modo tranquillo"⁸⁸; dunque, si affaccia concretamente il primo possesso 'non-me'⁸⁹. "È chiaro – sostiene Winnicott – che qui c'è qualcosa di importante, a prescindere da eccitazione e soddisfazione orale, sebbene questa possa essere la base di tutto ciò che segue.

Si possono studiare molti altri aspetti che includono:

- 1) La natura dell'oggetto.
- 2) La capacità del bambino di riconoscere l'oggetto come non-me.
- 3) La sede dell'oggetto-fuori, dentro, sul limitare.

⁸⁶ Cfr. *ivi*.

⁸⁷ Cfr. *ibid.*, p. 12.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 13.

⁸⁹ Cfr. *ivi*.

4) La capacità del bambino di creare, pensare, inventare, dare origine, produrre un oggetto.

5) L'inizio di un rapporto oggettuale di carattere affettivo"⁹⁰.

Da questa premessa, Winnicott introduce i termini di 'oggetti transizionali' e 'fenomeni transizionali' "per definire l'area intermedia di esperienza tra il pollice e l'orsacchiotto, tra l'erotismo orale e un vero rapporto oggettuale, tra l'attività creativa primaria e la proiezione di ciò che è stato introiettato, tra l'inconsapevolezza primaria di un debito e il rendersi conto del debito ('Dì: Grazie').

Con questa definizione la lallazione del bambino e il modo in cui il bambino più grande ripete il suo repertorio di canzoncine e filastrocche, mentre si prepara per andare a letto, rientrano nell'area intermedia come fenomeni transizionali insieme all'uso che il bambino fa di oggetti che non sono parte del suo corpo ma che non sono ancora pienamente riconosciuti come appartenenti alla realtà esterna"⁹¹.

Durante il primo periodo della sua vita, quando inizia a fare uso degli oggetti, il bambino, attraverso la manipolazione (*handling*) crea; costruisce e inizia a 'creare' trasformando gli oggetti. Di conseguenza, l'oggetto transizionale diventa un'area neutra, assume valore di intermediario fra il sé del bambino e l'esterno, presentandosi come una continuità con la madre. Lo spazio transizionale unisce e, allo stesso tempo, separa il bambino dalla madre. I

⁹⁰ Ivi.

⁹¹ Ibid., pp. 13-14.

bambini usano il loro primo oggetto posseduto come ‘non me’, sviluppando per esso una sorta di assuefazione. Il primo possesso che il bambino sperimenta ha inizio con l'attività di portare la mano alla bocca, come portare e avvicinare alla bocca qualsiasi altro oggetto che ha nelle sue piccole mani, che può poi condurre all'avvicinarsi verso l'uso di un oggetto, come nel caso di un orsacchiotto. Per il bambino vi sono, poi, quelle esperienze che Winnicott definisce *fenomeni transizionali*, come ad esempio portarsi la mano alla bocca accompagnandovi un lembo del lenzuolo, oppure un pezzo di coperta o un fazzoletto che, portato alla bocca, è succhiato; tirare la lana ed utilizzarla per l'attività che ha a che fare con l'accarezzarsi; l'attività della bocca accompagna questi gesti come ad esempio i balbettii. L'uso di questi oggetti diventa, per il bambino, fondamentale nel momento di andare a dormire poiché l'oggetto è una sorta di difesa contro l'angoscia, specialmente di quella di tipo depressivo. L'oggetto transizionale diventa, per il bambino, sempre più rilevante, tanto che i genitori se ne rendono conto. La madre lascia che l'oggetto diventi sporco, poiché lavandolo, potrebbe causare una rottura tra l'oggetto e il bambino. Il fenomeno transizionale incomincia a presentarsi tra i quattro, i sei, gli otto e i dodici mesi, quindi nella prima infanzia e continua solitamente a essere presente anche durante la seconda infanzia. Così l'orsacchiotto diventa indispensabile nel momento di andare a letto o nel momento in cui il bambino si sente profondamente solo. Il primo oggetto posseduto solitamente è utilizzato insieme a tecniche acquisite nella prima

infanzia e possono includere attività di tipo auto erotico. Non c'è una grossa differenza sulla scelta dell'oggetto tra maschi e femmine, solitamente i maschietti prediligono gli oggetti duri mentre le femminucce quelli morbidi. Con la comparsa nel bambino dei primi suoni organizzati, potrebbe comparire la pronuncia di una parola per indicare l'oggetto. Il nome che il bambino attribuisce all'oggetto, solitamente incorpora una parola usata e sentita dagli adulti. Molte altre volte, però, nella vita di un bambino manca la presenza dell'oggetto transizionale, (a parte la madre), così come ci sono bambini che non riescono a godere dell'uso dell'oggetto transizionale perché disturbati, a causa del fatto che il bambino ha difficoltà di percepire 'l'io dall'altro' e, pertanto, denuncia una dis-continuità con la figura materna. L'oggetto transizionale è un fenomeno che appartiene alla normalità ed è un filo conduttore in grado di legare madre e bambino. Tra il bambino e l'oggetto transizionale si sviluppa un rapporto speciale, in quanto ne assume i diritti. L'oggetto è manipolato con affetto, non è mai sostituito; deve sopravvivere all'amore e all'odio; deve esprimere una propria vitalità; non è un'allucinazione e il suo destino è quello di essere *disinvestito* con il passare del tempo. Nel processo di disinvestimento, l'oggetto transizionale non è né dimenticato né rimpianto, ma perde gradualmente valore perché i fenomeni transizionali si diffondono e si trasformano tra realtà psichica interna e mondo esterno. In tal modo, l'oggetto transizionale può persistere nella vita sessuale adulta, estendendosi al gioco, alla creatività, all'arte, a rituali ossessivi, al

feticismo, o finanche all'uso delle droghe. L'oggetto transizionale non è un oggetto interno e neanche un oggetto esterno, ma un possesso. Fin dalla nascita, il bambino è occupato nel capire ciò che è oggettivamente percepito e ciò che è percepito soggettivamente. Il fenomeno transizionale rappresenta, così, il primo stadio nel fenomeno dell'illusione, dimostrando la sua rilevanza e presentandosi come un'area neutra di esperienza mai messa in dubbio. Ciò che questo fenomeno realmente rappresenta è uno spazio di energia che collega e, allo stesso tempo, separa l'io dall'altro. L'oggetto, a cui il bambino si lega nel momento in cui deve emergere da uno spazio protetto, rappresenta la certezza che niente di male può accadergli. Il fenomeno transizionale rappresenta, oltremodo, il primo approccio del bambino con l'illusione, uno spazio dove l'immaginazione è viva e la fantasia, durante il gioco, diventa realtà. È un momento in cui la madre deve risvegliare il bambino dallo stato di illusione, da cui esce positivamente proprio grazie alle cure materne, attraverso le quali l'oggetto è man mano disinvestito tanto che a questo segue il graduale sviluppo di nuovi interessi. L'oggetto e il fenomeno transizionale appartengono al mondo dell'illusione che il bambino vive come parte dell'esperienza (individuale). Questo stadio di sviluppo è reso possibile dalla capacità della madre di adattarsi ai bisogni del piccolo, mentre lo spazio di illusione appartiene per tutta la vita all'esperienza individuale. Questa rivivrà nel momento in cui il soggetto si accingerà a porre in essere ed esprimere la propria creatività nelle arti, nel lavoro, nella religione e in tutto ciò che

comprende il vivere creativo. Solitamente l'adulto non è consapevole di rivivere il fenomeno transizionale: basti pensare, ad esempio, al modo in cui il soggetto vive il fenomeno transizionale nella sua sessualità. Oggetto che si presenta come 'feticcio'. Come potrebbe vivere serenamente tale situazione, l'adulto, se fosse consapevole del legame che questo ha con l'infanzia? Ma, ciò, appartiene al vivere creativo dell'adulto.

Nella sua opera *Gioco e realtà*, Winnicott raccoglie una serie di articoli in cui illustra in che modo il bambino giunge alla percezione del mondo esterno. Per l'Autore è particolarmente significativo il primissimo periodo dell'infanzia, soprattutto per quanto riguarda gli oggetti e i fenomeni transizionali nonché la comprensione della realtà interna, soggettiva, e del mondo esterno, oggettivo. Il Nostro analizza, per il bambino, il ruolo del gioco e della madre in relazione allo sviluppo emotivo relativo alla percezione della realtà interna e del mondo esterno. Per il bambino 'giocare' significa 'creare'; infatti, quando gioca, il piccolo utilizza una sorta di spazio potenziale tra lui e la madre e molti sono i modi attraverso cui sperimenta l'intimità fisica con costei. Rilevante, in questo contesto, è la possibilità del soggetto di possedere una buona salute mentale, fondata sulla capacità materna di fornire al bambino un ambiente facilitante attraverso cui provvedere ad assicurargli, sia pur in modo inconsapevole, le basi adeguate per costruirsi una forte personalità.

In base alla 'teoria del gioco' di Winnicott, il piccolo e l'oggetto sono fusi insieme, così, ciò che il bambino scopre è reso possibile dalla madre, sempre

pronta a rendere reale le esperienze del figlio. L'oggetto è talvolta accettato, altre volte respinto e altre ancora ricercato. Tutto ciò dipende da quanto la madre è pronta a partecipare al gioco del bambino e, perciò, secondo Winnicott, il gioco può considerarsi anche come una sorta di terapia. Lo stato di onnipotenza si verifica per mezzo della partecipazione al gioco di una madre attenta. L'onnipotenza è commista con un controllo reale, attraverso la fiducia del bambino nei confronti della madre. Da questa fiducia si genera un'area intermedia in cui si origina la 'magia' di uno spazio immaginario ove madre e bambino si congiungono⁹².

Un altro stadio fondamentale relativo alla teoria del gioco, secondo Winnicott, è la fase in cui il bambino riesce a stare da solo alla presenza di qualcuno, spesso si tratta della mamma. In questo caso, il bimbo gioca serenamente anche da solo, sa che la madre non è vicino a lui, ma in qualsiasi momento ella sarà disponibile e pronta a soddisfare le esigenze del figlio.

L'ultimo stadio dello sviluppo del gioco secondo Winnicott, consiste nella preparazione alla 'creatività'; stadio vissuto dal bambino come la sovrapposizione delle ultime due fasi, ossia l'onnipotenza e lo stare soli anche se alla presenza di qualcuno. Il gioco, in quanto terapia, permette al bambino di acquisire esperienza, usare la fantasia, dunque 'creare'. Il gioco è, per Winnicott, sempre un'esperienza creativa e la capacità di giocare in maniera creativa permette al soggetto di esprimere l'intero potenziale della propria personalità "grazie alla sospensione del giudizio di verità sul mondo, a una

⁹² Cfr. D. Winnicott (2019), *Gioco e realtà*, op.cit., pp. 93 e segg.

tregua dal faticoso e doloroso processo di distinzione tra sé, i propri desideri, e la realtà, le sue frustrazioni”⁹³. In questa maniera, attraverso un approccio ludico nei confronti del mondo, - ma solo in questa terza area neutra e intermedia tra il soggettivo e l’oggettivo -, può svilupparsi l’atto creativo che permette al soggetto di trovare se stesso, di essere a contatto con il nucleo del proprio Sé.

Spiega Winnicott: “È giocando, e solo giocando, che il bambino o l’adulto è in grado di essere creativo e di usare per intero la sua personalità, ed è solo quando è creativa che una persona può scoprire il proprio sé. Strettamente connesso con questo, c’è il fatto che la comunicazione è possibile solo giocando; ad eccezione della comunicazione diretta, che si verifica in ambito psicopatologico o nel caso di estrema immaturità”⁹⁴.

Lo stesso Winnicott analizza l’affidabilità o l’inaffidabilità della situazione in cui l’individuo si trova: “[...]In termini di libere associazioni, ciò significa che al paziente sul lettino, o al paziente bambino seduto per terra in mezzo ai giocattoli, deve essere consentito di comunicare una serie di idee, pensieri, impulsi, sensazioni che non sono collegati se non in qualche modalità neurologica o fisiologica[...]

”⁹⁵. Spesso, infatti, si produce confusione tra i termini ‘esistere’ e ‘vivere’; secondo Winnicott, la felicità di un individuo dipende dalla sua creatività, intendendo con questo termine la modalità psichica con cui ognuno affronta la

⁹³ Ibid., p. 111.

⁹⁴ Ibid., pp.94-95.

⁹⁵ Ibid., pp. 96-97.

realtà esterna. In tutto il suo lavoro scientifico, derivato da una lunga esperienza clinica, l'Autore ha messo in guardia da ciò che non permette all'individuo di intrattenere un rapporto sano con la realtà. Quest'ultima "ha molto da offrire, a patto che la sua accettazione non implichi una perdita di consistenza del mondo immaginativo o interiore"⁹⁶. Nel guardare a una specifica società o a una delimitata unità sociale e agli individui che la compongono, Winnicott si rifiutava di usare il termine 'normalità', ritenendolo superficiale, e preferiva il vocabolo 'sanità'⁹⁷. Nonostante ogni società può includere persone con disturbi mentali di varia tipologia, esiste, comunque, un tratto che accomuna le varie patologie. In quest'ottica, le teorie di Winnicott consentono di considerare la sanità mentale dell'essere umano da una prospettiva non convenzionale. Per l'Autore la sofferenza mentale, lieve o grave che sia, attiene al fatto che l'incontro con la realtà esterna si verifica con modalità insoddisfacenti. Le cause dell'insoddisfacente incontro con la realtà esterna sono individuate nell'ambiente e, in particolare, nella famiglia. Quest'ultima deve adattarsi al bambino e non viceversa, altrimenti il piccolo non si adatterà al mondo, e la sofferenza prodotta deriva dal rovesciamento dell'adattamento. Winnicott, perciò, descrive così il problema essenziale dell'uomo: "nessun essere umano è libero dalla tensione di mettere in rapporto la realtà interna con la realtà esterna, e che il sollievo da questa tensione è

⁹⁶ Ibid., pp. 150 e segg.

⁹⁷ Ivi.

provveduto da un'area intermedia di esperienza che non viene messa in dubbio”⁹⁸.

In tale tensione, nei due casi estremi, se si concede troppo spazio alla realtà interna, ritirandosi dai rapporti sociali, si diventa schizoidi; se, all'opposto, ci si butta nei rapporti sociali annullando l'inconscio (la propria soggettività), si diventa estrovertiti⁹⁹. Vi sono persone che, sebbene appartengano a uno di questi due gruppi patologici, riescono a condurre una vita soddisfacente e a lavorare regolarmente. Vi sono altre persone che hanno, invece, la sensazione che qualcosa in loro non funzioni o perché avvertono come estranei i fatti della vita o, all'altro estremo, perché si sentono alieni dal sogno e dall'attività immaginifica. Queste persone si confrontano con psicoterapeuti perché vorrebbero essere aiutate a recuperare una sensazione di unitarietà e di integrazione psichica.

Winnicott ha proposto la necessità di immaginare che vi sia un'area neutra deputata alla mediazione tra la realtà interna e quella esterna (condivisa) denominandola ‘spazio potenziale’. La presenza di questa terza area non indebolisce il significato delle altre due, anzi, se equilibrata e ampia, essa dà significato sia alla realtà interna (sfruttandone la capacità immaginativa) sia a quella esterna (sfruttandone la capacità di contatto con la realtà oggettiva). Si tratta, quindi, di uno spazio virtuale in cui il soggetto può conciliare due realtà e, questo processo, così elementare e delicato allo stesso tempo, non è

⁹⁸ Ibid., pp. 150 e segg.

⁹⁹ Ibid., pp.36-37.

istintuale e garantito, ma è destinato al successo o all'insuccesso in relazione al modo in cui si dipana e compie il processo di crescita di ogni bambino¹⁰⁰.

Ciò che è necessario, per il corretto processo di sviluppo di un essere umano, è un “ambiente facilitante”, nel senso di disponibilità continuativa, in ordine cronologico, di:

- 1) una madre (sufficientemente buona);
- 2) un padre (prima materno poi paterno);
- 3) una famiglia (padre e madre responsabili e coerenti);
- 4) tutti gli altri ambiti sociali della cultura di appartenenza.

La costruzione dello *spazio potenziale* nel bambino è affidata alla modalità con cui si verifica la prima relazione intrattenuta dal bambino con il mondo, (nella gran parte dei casi la madre), e, tale costruzione è minacciata sia nel caso di una carenza di attenzioni sia nel caso di un loro eccesso. Winnicott, in modo provocatorio, sostiene che il bambino ‘non esiste’, poiché non bisogna considerare soltanto il minore, ma anche la persona che si prende cura di lui. Per poter, dunque, comprendere qualcosa di un bambino e della sua sanità si deve analizzare la diade madre-bambino. Il concetto introdotto da Winnicott, che avvia il processo di individualizzazione, è quello della “madre sufficientemente buona”, animata da una preoccupazione materna primaria, supportata da una incerta condizione psicologica che si esaurisce dopo pochi mesi dal parto, ma che le dà modo di immedesimarsi totalmente nei desideri

¹⁰⁰ Cfr. D. Winnicott (1970), *Il bambino, la famiglia e il mondo esterno*, Roma, Edizione Magi, p. 71.

del suo bambino. Si può affermare che la madre, quando è guardata dal bambino, restituisce al piccolo il suo Sé.

Nei primi sei mesi di vita si verifica un doppio rispecchiamento inconscio nella diade madre-bambino: il bambino specchiandosi nel volto della madre vede sé stesso e, la madre, specchiandosi nel volto del bambino vede, inconsciamente, sé stessa bambina. Tali idee sul rispecchiamento e sulla nascita del sé, sono state confermate dalla scoperta dei neuroni specchio¹⁰¹, con la quale si attribuisce un ruolo essenziale alla relazione intersoggettiva in molti aspetti applicativi della psicoanalisi quali: la comunicazione inconscia; l'identificazione proiettiva; il controtransfert; l'empatia; ecc.

In un periodo compreso tra sei e dodici mesi di vita, il bambino avrà dato vita a un Io 'sufficientemente' strutturato che indurrà 'la madre sufficientemente buona' a modificare il proprio atteggiamento, iniziando una graduale disillusione del bambino. Così inizia il percorso che, progressivamente, condurrà, il bambino, dalla dipendenza assoluta alla dipendenza parziale per approdare, nell'età adulta, nei casi migliori, all'autonomia e anche all'autostima.

Scopo della 'madre sufficientemente buona' è quello di 'presentare' il mondo al bambino e fargli gradualmente acquisire fiducia in esso¹⁰². In questo modo inizia, nel bimbo, l'indebolimento delle pulsioni istintuali e l'accettazione della

¹⁰¹ Cfr. G. Rizzolatti, C. Sinigaglia (2005), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina; cfr. anche G. Rizzolatti, L. Voza (2020), *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*, Bologna, Zanichelli; inoltre, cfr. M. Iacoboni (2019), *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, (trad. it.), Milano, Bollati Boringhieri.

¹⁰² Cfr. D. Winnicott (2019), *Gioco e realtà*, op.cit., pp. 33-34.

realtà esterna. Così il bambino si rende conto che nel mondo vi sono le persone e le cose di cui ha bisogno, ma esse sono indipendenti dai suoi desideri tanto da incominciare a separare i bisogni dai desideri, i fenomeni e gli oggetti transizionali. Questo percorso si attua, secondo Winnicott, con i 'fenomeni transizionali', ossia con dei processi mentali in grado di attuare la transizione tra la realtà interna e quella esterna nello 'spazio potenziale' che, producendosi, libera la mente del bambino dai propri confini interni. La presenza fisica della madre diventa sempre meno continua e il bambino, per sopportarne le assenze sempre più lunghe, avrà bisogno di emanciparsi gradualmente da lei trovando conforto in qualcosa che però gliene ricordi la presenza. Spesso questo qualcosa è un 'oggetto transizionale', vale a dire qualcosa fisicamente a portata di mano del bambino come un orsacchiotto di *peluche*, un pezzo di coperta o di lenzuolo oppure altro. In ogni caso si tratta di un qualcosa che costituisce il primo simbolo prodotto dal bambino. Ciò poiché il primo oggetto transizionale è il simbolo dell'unione tra bambino e madre. Il piccolo, allora, impara ad accettare la lontananza della madre senza deprimersi in modo traumatico, ma iniziando l'attività di simbolizzazione che lo accompagnerà per tutta la vita.

Il bambino intende affermare il proprio bisogno di onnipotenza in un ambiente dominato, però, da esseri adulti. Questi ultimi esercitano lo stesso personale bisogno del bimbo, ma con maggiore potenza. Come può un bambino non rimanere schiacciato dall'onnipotenza degli altri e conquistare la

propria personale visione di ogni cosa? Winnicott suggerisce che la soluzione per ogni bambino sta nella sua creatività. Questa, infatti, sembra l'unica possibilità per opporsi a quell'atteggiamento mentale che, nel suo rapporto con la realtà esterna, spinge il soggetto verso una sorta di "conformità o compiacenza" tale per cui il mondo non è altro che qualcosa a cui bisogna "conformarsi, adattarsi"¹⁰³. Dopo la primissima delicata fase, la creatività del bambino continua a manifestarsi, nel gioco (senza regole) attraverso lo spazio potenziale. Winnicott sostiene, paradossalmente, che nella sua visuale "Il gioco è sempre eccitante", non a causa di un substrato istintuale, ma a causa della proprietà inerente a esso, perché è sempre in bilico tra ciò che è soggettivo e ciò che è oggettivamente percepito. Nel gioco il bambino produce qualcosa di oggettivo attivando il proprio pensiero e non bisogna chiedergli se a quell'oggetto gli ha dato vita lui o, se, invece, esisteva già. Di conseguenza, il paradosso è da accettare e non da risolvere.

Il significato che Winnicott attribuisce al termine *creatività*, così come la sua comprensione, riguarda l'idea di 'creazione' di lavori artistici. Dipingere un quadro, comporre una musica, scrivere un romanzo, o anche attività più elementari e quotidiane, possono rappresentare delle 'creazioni'; tuttavia la creatività è qualcosa di più ampio e basilare, consta, infatti, del 'sentirsi vivi'. La creatività appartiene al modo con cui ogni individuo si incontra con la realtà esterna che nasce nel bambino se il suo sviluppo è avvenuto in maniera adeguata e secondo le descrizioni riportate da Winnicott. La 'conformità'

¹⁰³ D. Winnicott (1970), *Il bambino, la famiglia e il mondo esterno*, op. cit., p. 91.

guida l'individuo a esperire un senso di futilità associato all'idea che nulla è fondamentale e che la vita non valga la pena di essere vissuta. Questa è la condizione della 'normalità' di quasi tutti gli individui, perché, secondo Winnicott, gli stessi hanno avuto momenti per sperimentare il vivere creativamente, con la conseguente possibilità di riconoscere di aver vissuto o in modo 'creativo' o, addirittura, di essere stati soffocati dalla creatività altrui; condizione, questa, indispensabile per comprendere se l'individuo sta scegliendo di 'vivere creativamente' ed entrare in relazione con l'uso dell'oggetto.

2.3 – Formazione del simbolo e creatività

Nell'ultima fase della vita, Winnicott modificò i termini della sua teorizzazione ridenominando con "entrare in relazione" la prima delle tappe da lui stesso individuate, ossia quella relativa ai fenomeni soggettivi indifferenziati con i quali il bambino non perviene ancora a una differenziazione tra sé e gli oggetti del mondo esterno; l'autore chiamò, invece, "uso dell'oggetto" l'acquisizione della capacità di individuare l'altro come diverso da sé. Quando ciò accade il bambino transita dalla condizione in cui gli oggetti della realtà esterna sono concepiti soggettivamente a quella in cui sono percepiti oggettivamente¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Cfr. D. Winnicott (1995), *Esplorazioni psicoanalitiche*, Milano, Cortina editore, pp. 228-229.

Si può, quindi, come sostiene M. Milner¹⁰⁵, assimilare il gioco dei bambini alla concentrazione negli adulti.

Milner basa la terapia dei bambini e degli adolescenti, “così come quella degli adulti, sugli scenari immaginativi del paziente e del terapeuta, e sulla possibilità che il terapeuta riesca ad aiutare il paziente a trovare i significati che questi scenari hanno per lui. Per poter facilitare questa elaborazione il clinico deve potersi chiedere, usando il proprio controtransfert, cos’è lo scenario immaginativo che il paziente gli sta facendo vedere. Al tempo stesso il paziente è inconsciamente alle prese con la questione di se e come il terapeuta possa permettere di far rivivere dentro se stesso aspetti del Sé del paziente. Tali scenari sono composti da ciò che il paziente va immaginando sul terapeuta e, al contempo, dall’esperienza di ciò che il terapeuta si è immaginato dell’immaginazione del paziente su di lui. Nei punti di contatto tra l’immaginare del paziente e l’immaginare dell’analista sta la psicoanalisi. Certo ne derivano forti rischi proiettivi, soprattutto quando i problemi sono a livello pre-edipico e preverbale; il clinico non deve espellere le identificazioni proiettive provenienti dal paziente mostrandogli, tramite l’interpretazione, che era lui a fare del terapeuta il ricettacolo delle proiezioni di stati mentali intollerabili (bisogni, desideri, sensazioni ecc.)”¹⁰⁶. Se così facesse andrebbe a rinforzare le strutture difensive del *falso Sé*, anziché favorire la percezione dei

¹⁰⁵ Marion Milner (1900-1998) è stata uno dei principali esponenti del gruppo degli Indipendenti britannici (il *middle group*, cioè il “gruppo di mezzo” che si collocava tra i due gruppi che facevano riferimento a Melanie Klein e ad Anna Freud).

¹⁰⁶ F. Borgogno, P. Arfelli, (a cura di), (2015), “Le radici del dolore infantile”, in *Quaderni di Terapia Infantile*, 70, pp. 127-144.

sentimenti legati *al vero Sé* che, in tal caso, rappresenta un elemento fondamentale per la guarigione, come del resto ha molto evidenziato Winnicott. Quest'ultimo, intende dimostrare il primo sviluppo del bambino, incluse le emozioni dei genitori relative al piccolo, come Milner giunge a concettualizzare.

Per Milner l'identificazione di un oggetto primario con uno secondario, diverso nella realtà, ma identico dal punto di vista emozionale, è il precursore della formazione del simbolo. I concetti a cui si riferisce per riflettere su questo processo di fusione sono due: quello di fantasia, perché solo nella realtà interna due oggetti separati possono fondersi in uno unico; e quello di illusione, implicante una relazione (fantasmatica) con un oggetto percepito esternamente. Questo secondo concetto rinvia alla condizione spazio-transizionale¹⁰⁷. Ma cos'è che porta il fanciullo a spostare il proprio interesse dall'oggetto primario al secondario?

Melanie Klein aveva indicato, oltre alla perdita reale dell'oggetto, l'esistenza di un conflitto interno che costringe il bambino a spostare l'investimento su un altro oggetto per proteggere il primario dalla propria aggressività e da eventuali sensi di colpa. Milner concordava con Klein nel ritenere che uno sviluppo prematuro dell'Io inibisce la capacità simbolopoietica dell'individuo, ma non accettava l'idea, ad esempio, dell'invidia *innata*. Ella vedeva l'invidia collegata a una prematura formazione dell'Io dovuta a un'infanzia in cui l'onnipotenza primaria aveva trovato troppo poco spazio.

¹⁰⁷ Cfr. D. Winnicott (2019), *Gioco e realtà*, op.cit., pp. 23-60.

Per oggetto primario si intende quell'oggetto, o parte di esso, con il quale il bambino è inizialmente in rapporto. In esso il soggetto cerca di trovare una rappresentazione dei propri stati d'animo, acquisizione che gli permetterebbe di allontanare la necessità di doverli espellere.

L'oggetto secondario è un altro tratto di mondo che diventa significativo per l'identificazione del bisogno di dotare il mondo esterno di quegli aspetti del Sé in grado di renderlo familiare. Klein, nei suoi studi, ha dimostrato e descritto la cosiddetta *proiezione identificativa*, attraverso le modalità messe in atto dal bambino per cercare di vivere la realtà esterna, filtrata, al fine di poter ritrovare, in maniera proiettiva, i propri organi e le proprie funzioni.

La tesi di Milner tenderà a dimostrare l'esistenza di confini 'me-non me', individuando tre fattori che svolgono un ruolo fondamentale nel rendere possibile la differenziazione Sé-oggetto:

- 1) le ripetute esperienze corporee di separazione-unione con l'oggetto d'amore e di interscambio con il mondo del non-Sé (punto indicato anche da Winnicott);
- 2) le capacità gradualmente crescenti di tollerare la differenza tra i sentimenti di unità e di dualità;
- 3) la capacità ambientale di promuovere la crescita, offrendo delle condizioni flessibili in modo da rispettare i tempi di sviluppo del bambino a seguito del processo di simbolizzazione.

In sintesi, per Milner la fiducia nell'ambiente, necessaria per permettere al bambino l'accesso allo spazio potenziale e alla formazione del simbolo, nasce dall'esperienza di illusione, ossia dalla capacità dei genitori di incontrare immaginativamente e affettivamente i primi gesti creativi del bambino. Il conseguente processo di maturazione inizia, dunque, dal sentimento di unità (coscienza primaria non ancora differenziata).

Nella vita dell'individuo esistono momenti, ricorrenti e circoscritti, ritrovabili sia nei bambini sia negli adulti, nei quali si ha una temporanea rinuncia alla differenziazione, nella quale i confini sono carenti o assenti e la logica aristotelica perde di senso. In questi momenti di 'follia primaria' si assiste alla 'creazione' di nuovi simboli che attribuiscono, alla realtà appena costruita, un significato personale e soggettivo, in quanto "la sostanza dell'esperienza è ciò che portiamo a ciò che vediamo, senza il nostro contributo non vediamo nulla"¹⁰⁸.

In questa panoramica si inserisce il discorso intorno alla psicoterapia.

Milner, così come Winnicott, propone di considerare la situazione analitica come una simbolizzazione, una metafora del rapporto genitore-bambino in cui quest'ultimo è in grado di introiettare le modalità di cura (*holding, handling* e *object-presenting*) del terapeuta. Il lavoro analitico procede nel senso di promuovere la regressione del paziente a stati precedenti alla differenziazione, a livelli arcaici potenti e parziali di funzionamento mentale, per poterli, poi elaborare e giungere a un processo di sviluppo adeguato.

¹⁰⁸ M. Milner (2010), op. cit., p. 63.

Pertanto, anche il gioco si configura come un ponte tra mondo interno e mondo esterno al soggetto, i cui confini si mescolano senza confondersi. Fondamentale è il ruolo dell'illusione di unità, di fusione (intesa come stato di confluenza) "me-non me" che, però, deve avere carattere transitorio per essere 'illusione creativa sana', in caso contrario, invece, rappresenta l'insorgere del delirio. La fusione con l'oggetto ignoto (o la relazione ignota), e in quanto tale inquietante, permette di rendere l'oggetto noto, per superare le paure e giungere alla conoscenza della realtà, del distacco e della separazione. Ciò, con l'angoscia che queste comportano. In tale visione, il ruolo fondamentale della creatività psichica (capacità di formare un simbolo) è svolto dalla necessità di trovare il noto nell'ignoto, quindi di stabilire rapporti oggettuali.

Ciò implica lo svolgimento della funzione di madre-ambiente come presenza psicofisica (sostegno), capace di vivere il vuoto di senso senza la costrizione di attribuire significato al vuoto, imparando ad attendere, a osservare e a lasciare che il paziente impari che l'analista è lì.

In questo lavoro psicoanalitico e terapeutico svolge un ruolo determinante la concentrazione nel corpo. Ciò per sviluppare maggiormente la diretta consapevolezza propriocettiva del corpo-Sé, derivante dall'osservare i propri pensieri e non dal forzarli, passando dallo sfondo preconsciouso al primo piano della coscienza, sia nel paziente sia nel terapeuta.

Nel gioco, nei sogni, nel disegno e nella fantasia, ad esempio, sono finalizzati aspetti che originano nuove associazioni¹⁰⁹, su cui Milner studiò in maniera approfondita, confermando così le tesi di Winnicott sul concetto di fenomeno transizionale.

È noto come nel percorso psicoanalitico e terapeutico occorra stabilire un trasfert e controtrasfert tra clinico e paziente. In questo gioco ‘di specchi’ assume notevole forza ‘l’uso dell’oggetto’, da parte del paziente, il quale intravede, finalmente, la fine della terapia e del trattamento. Winnicott sostiene che tra il mettersi in relazione e l’uso dell’oggetto, deve esserci la capacità del soggetto di collocare l’oggetto fuori dell’area del controllo onnipotente, percependo l’oggetto come qualcosa esterna da sé e non come un’entità proiettiva¹¹⁰.

Winnicott sostiene, però, che molti analisti e studiosi hanno connesso eccessivamente il concetto di gioco all’attività masturbatoria, quando, in realtà, nel gioco del bambino c’è assenza di tale elemento. Inoltre, alcuni studiosi, tra cui Melanie Klein¹¹¹, si sono soffermati quasi esclusivamente sul concetto di come usare il gioco e, sostanzialmente, si sono concentrati sull’attività del giocare. Winnicott, invece, intende occuparsi del gioco in sé, con il suo luogo e il suo tempo, che si manifesta indirettamente anche nelle analisi degli adulti. Per dare al gioco il suo luogo bisogna postulare uno spazio

¹⁰⁹ M. Milner (2010), pp. 120-121

¹¹⁰ Cfr. D. Winnicott (1991), “L’odio nel controtrasfert”, in *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, trad.it., Firenze, Martinelli, pp. 234-245.

¹¹¹ Cfr. M. Klein (1978), “Situazione d’angoscia infantile espresse in un’opera musicale e nel racconto di un impeto creativo”, in M. Klein, *Scritti 1921-1958*, trad.it., Torino, Boringhieri.

potenziale tra il bambino e la madre, in contrasto con il mondo interno e con la realtà effettiva esterna. Il gioco è, inoltre, universale, appartiene all'essere sani perché facilita la crescita, permette una forma di comunicazione e favorisce le relazioni di gruppo. È anche possibile, sempre secondo Winnicott, descrivere una sequenza di rapporti in relazione con il processo di sviluppo. Ciò per capire dove si inserisce il gioco.

Il lattante e l'oggetto, infatti, sono fusi con l'altro; l'oggetto è ripudiato, riaccettato e percepito obiettivamente. Il bambino vive, quindi, un'esperienza di controllo magico, di onnipotenza e la fiducia della madre produce un'area di gioco intermedia, in cui si origina appunto l'idea del magico. Il gioco diventa eccitante.

Lo stadio successivo prevede lo stare soli, ma alla presenza di qualcuno. Il bambino si prepara ad ammettere una sovrapposizione tra le due aree di gioco per goderne: inizialmente è la madre che si inserisce nel gioco del bambino; solo successivamente la madre porterà essa stessa il suo gioco. Si apre, quindi, la strada per giocare insieme in un rapporto di relazione. Nell'area di sovrapposizione tra gioco del bambino e gioco di un'altra persona (madre), si intravede la possibilità di introdurre degli arricchimenti, in quanto il gioco è terapia. Il gioco può, infatti, servire per tenere a bada qualche aspetto pauroso. Il gioco è, inoltre, un'esperienza creativa che si svolge nel *continuum* spazio-temporale, in grado di sorprendere il bambino. In sintesi, si può affermare che il contenuto del gioco non è così essenziale, lo è piuttosto il suo stato di quasi

isolamento, in cui il bambino raccoglie oggetti dal mondo esterno e li usa al servizio della propria realtà psichica, del sogno. Il gioco implica fiducia e appartiene allo spazio potenziale, così come delineato da Winnicott nello studio dei fenomeni transizionali. Il gioco è soddisfacente e coinvolge il corpo attraverso la manipolazione degli oggetti, ed è quindi costantemente minacciato dall'eccitamento nelle zone erogene. Durante il gioco, il bambino è libero di essere creativo nell'area intermedia del fenomeno transizionale. Il giocare è assimilabile all'esperienza culturale, per questo è possibile localizzare l'attività ludica nello spazio potenziale tra la madre e il bambino. Ciò è quello che succede anche nella psicoterapia, in cui vi è una sovrapposizione dell'area di gioco del paziente con quella del terapeuta. Di fatto, secondo Winnicott, è solo nel gioco che si può essere creativi e si può coinvolgere l'intera personalità del soggetto per scoprire il Sé, la comunicazione e rilassarsi. La creatività, che è universale, è essenziale; è proprio l'appercezione creativa che sprona a vivere la vita. Vivere creativamente è, quindi, una situazione di sanità. Ciò è consentito, però, solo se c'è un contributo ambientale 'sufficientemente buono', che permetta al bambino di svilupparsi nello spazio potenziale per superare la perdita dell'onnipotenza. L'adulto, cresciuto in tali condizioni, sarà quindi capace di essere creativo, osservando il mondo esterno in maniera sana. La creatività è pure un fatto culturale e sociale anche se, nei tempi passati e molto lontani dal presente, poche persone vivevano creativamente, perché si limitavano a

identificarsi con la natura e con la comunità. Ci sono voluti millenni e molte conoscenze affinché uomini e donne potessero diventare unità integrate in termini di spazio e di tempo, ossia capaci di vivere creativamente e di esistere come individui. La creatività è, inoltre, uno dei denominatori comuni tra uomini e donne, una delle cose che essi condividono. Di fatto, gli esseri umani hanno una ‘predisposizione alla bisessualità’ e non è raro trovare, nella pratica clinica, una completa dissociazione tra l’uomo (o la donna) e l’aspetto della personalità che ha il sesso opposto. Si può dire che un soggetto può rendersi conto di confrontarsi con la parte scissa di sé, tentando di analizzarla, mentre la persona principale funzionante appare solo in forma proiettata. L’elemento dell’altro sesso può essere completamente scisso. Si può trovare, clinicamente, una quasi completa dissociazione dell’altro sesso, organizzata in rapporto a fattori esterni già in età molto precoce, unita a dissociazioni successive organizzate come difesa, perché basate su identificazioni crociate. La parte della personalità scissa appartenente all’altro sesso tende a rimanere ferma a una data età o a crescere lentamente. Nella teoria è necessario lasciare un margine sia per il puro elemento maschile sia per quello femminile, in soggetti di entrambi i sessi¹¹². È, inoltre, fondamentale considerare l’idea che il paziente ha dell’uso dell’oggetto analista e dell’oggetto in generale. Di fatto, solitamente, la capacità di usare gli oggetti sembra scontata, ma nel lavoro analitico è necessario preoccuparsene. Innanzitutto bisogna ammettere che esiste una sostanziale differenza tra l’entrare in rapporto con l’oggetto e usare

¹¹² Cfr. D. Winnicott (2019), *Gioco e realtà*, op. cit.

l'oggetto. Nel primo caso il soggetto consente che certe modificazioni abbiano luogo nel suo Sé, quindi l'oggetto assume un significato, agiscono meccanismi proiettivi e identificativi e qualcosa del soggetto si ritrova nell'oggetto. A proposito dell'uso dell'oggetto, invece, appare scontato il rapporto di relazione con esso, aggiungendo nuove caratteristiche, quali la natura e il comportamento dell'oggetto stesso. L'oggetto che si deve utilizzare deve essere reale, parte di una realtà condivisa e non un fascio di proiezioni. Per usare un oggetto, la persona deve avere sviluppato una capacità di uso degli oggetti in generale, possibile nel passaggio al principio di realtà. Tale abilità non è innata, ma appartiene a un processo maturativo, strettamente correlato a un ambiente facilitante. Prima ci si pone in rapporto con l'oggetto e, successivamente, si verifica l'uso dell'oggetto stesso. Tra queste due fasi il soggetto colloca l'oggetto fuori dalla propria area del controllo onnipotente, ossia la percezione dell'oggetto risulta un fenomeno esterno. L'oggetto è, tuttavia, sempre in procinto di essere distrutto e, tale distruzione, diventa il sottofondo inconscio dell'amore per un oggetto reale. La distruttività ha dunque valenza positiva, in quanto permette di produrre una realtà condivisa che il soggetto può utilizzare e riportare in sé un qualcosa di 'diverso-da-me'¹¹³.

Un individuo, essendo sempre inserito in un contesto socio-culturale, vive l'esperienza culturale nel proprio contesto. Il luogo di tale esperienza è nello spazio potenziale tra individuo e ambiente, così come accade per il gioco.

¹¹³ Ivi.

L'esperienza culturale comincia con il vivere in modo creativo. L'uso che ogni individuo fa di questo spazio è determinato dalle esperienze di vita sia tra oggetto soggettivo sia tra oggetto percepito oggettivamente sia tra le estensioni del me e del non-me. Ogni bambino sperimenta queste esperienze, positive o negative, che appartengono a un entrare-in-rapporto-con-l'oggetto di un tipo non orgastico. Ogni persona è costituita e parte di tre realtà distinte, ma correlate tra loro: realtà esterna, che è stabile, in termini di entrare in rapporto e fare uso dell'oggetto; realtà psichica interna, patrimonio personale di ogni individuo per quanto riguarda il livello di integrazione maturato e che comprende lo stabilirsi di un Sé unitario, con l'implicita presenza di un 'di dentro' e un 'di fuori' e di una membrana delimitante (il soma); spazio potenziale, tra il bambino e la madre, prodotto delle esperienze della singola persona, nell'ambiente di cui dispone. Questo nasce dalla completa dipendenza dalla madre che, lentamente e gradualmente, si distanzia dall'adattamento personale ai bisogni del bambino. Si sviluppa in quest'area potenziale un grado di fiducia nell'attendibilità della madre che, ad alti livelli, è colmata creativamente dal bambino (e successivamente dall'adulto) con il gioco o con il godimento dell'eredità culturale. Gioco e realtà culturale connettono passato, presente e futuro e assommano tempo e spazio, nello sviluppo emotivo della persona. Nello sviluppo emozionale del bambino il precursore dello specchio è il volto della madre. Nei primi stadi dello sviluppo emozionale del bambino la parte vitale è rappresentata dall'ambiente, in cui

sono contenuti gli oggetti, manipolabili e da usare. Quando il bambino inizia a guardarsi intorno, vede la madre e, per la precisione, il suo viso; la madre guarda il bambino. La madre appare al piccolo in rapporto con quello che ella osserva, quasi come nella prospettiva di uno specchio. La psicoterapia, in sostanza, è una complessa derivazione del volto che riflette ciò che è là per essere visto, ossia vi è una funzione materna di restituzione al bambino (paziente) del proprio sé. Così, con la crescita (e con l'avanzare della terapia), il bambino (paziente) diventa sempre meno dipendente dal riavere il Sé indietro dal volto/specchio della madre. Coloro i quali hanno capacità limitata di identificazione introiettiva e proiettiva, presentano difficoltà per lo psicoterapeuta, il quale dovrà lavorare sulle interpretazioni verbalizzate delle esperienze dell'immediato presente. Il graduale sviluppo dell'instaurarsi del rapporto con l'oggetto è un conseguimento in termini dello sviluppo emozionale dell'individuo. Ciò finché non sarà diventato un'unità, un 'io sono'. Una particolare categoria di persone da considerare è quella degli adolescenti, in cui emerge e prevale la ribellione. Affinché si possa affrontare tale ribellione è fondamentale darle realtà attraverso il confronto; questo implica un arginare non-vendicativo, privo di spirito di ritorsione da parte del mondo degli adulti, permettendo ai giovani di modificare la società e di insegnare agli adulti come guardare al nuovo mondo, quello delle nuove generazioni.

Capitolo terzo

Dalla creatività come salute al ben-essere individuale e collettivo.

Stili di vita

Creatività e salute possono apparire in contraddizione, invece, è possibile individuare un legame tra i due concetti.

La creatività, infatti, riguarda la crescita dell'individuo e, soprattutto, rappresenta l'esito della relazione tra la madre e il bambino. In sostanza, la creatività si origina tra realtà interna ed esterna al piccolo attribuendo significato alle cose grazie al gioco. La madre accogliente, amorevole, empatica e capace di proteggere e concedere fiducia al bambino preparando un ambiente sicuro, pone le basi della creatività del proprio figlio; favorisce, nel minore, la conoscenza del mondo circostante e ne promuove la graduale conquista di autonomia; permette al bimbo di giocare per guadagnare immaginazione e fantasia.

Da questa esperienza, l'uomo adulto, poi, manterrà e attenderà la propria forma di creatività negli ambiti artistici, scientifici, ma anche nel quotidiano applicando, di continuo, la metodologia e la tecnica del *problem solving*. L'adulto, di fronte a problemi presenti, sarà in grado di individuare soluzioni creative.

Stando così le cose, la creatività rappresenta una ricchezza per l'uomo, in quanto garantisce il superamento di difficoltà grazie a soluzioni possibili; permette l'elaborazione di progetti da condividere con gli altri; trasforma l'esistenza umana in una continua novità. Attraverso la creatività il soggetto manifesta se stesso nell'ambiente in cui si trova a operare o in cui è inserito; comunica con i propri simili; origina nuove idee e nuovi modi di affrontare il quotidiano.

In sostanza, attraverso la creatività, l'essere umano produce idee interessanti, utili, originali e appropriate alle circostanze.

Non tutti gli adulti, educatori e agenzie educative, purtroppo, sono consapevoli del ruolo e della funzione della creatività. Essa, infatti, è spesso interpretata come fattore futile e marginale, a differenza dell'innovazione molto celebrata. Soprattutto nella scuola si tende a svilire la creatività del soggetto perché considerata caratteristica peculiare dell'infanzia, perciò, da superare e da evitare o, magari, da circoscrivere a particolari momenti di didattica specifica come arte, musica, danza. La scuola, pertanto, invece di incentivare l'attenzione per la creatività degli alunni, lascia prevalere sia l'indifferenza sia l'individualismo, perciò, l'esclusione. Eppure, anche se creatività e innovazione non coincidono né sono uguali, è legittimo chiedersi perché la scuola evidenzia l'innovazione e svilisce la creatività? Forse perché l'innovazione comprende "gli aspetti tecnologici, legati a quelli economici e sociali, nello sviluppo della creatività – invece – hanno la

preminenza gli aspetti personali e motivazionali”¹¹⁴. Ciò nonostante “è proprio dalla creatività che nascono le migliori opportunità di sviluppo e di innovazione”¹¹⁵.

La scuola, però, “è concentrata solo sullo sviluppo delle capacità/abilità cognitive tanto da non lasciare emergere, se non raramente, le propensioni personali degli alunni. Eppure la scuola dovrebbe assolvere al compito della formazione lasciandosi ispirare dai principali valori e dovrebbe educare al senso civico per almeno tre motivi fondamentali:

- 1) nella scuola le motivazioni intrinseche non risultano essenziali e gli studenti sono sollecitati nello studio solo perché esso è strumentale ad altro;
- 2) nella scuola si tende a privilegiare la competizione anche individuale tra gli alunni a discapito dell’opportunità di cooperazione;
- 3) nella scuola, così come è organizzata e strutturata in seguito alle molte riforme [...] si propongono priorità di vita attraverso modelli socio-educativi basati non sulle relazioni interpersonali e interumane, bensì sulla produzione e sul consumo”¹¹⁶.

Per i genitori, ossia per i principali educatori, aiutare “un bambino a diventare autonomo significa rispettarne la crescita fisica, cognitiva e affettiva, significa altresì sostenerne gli interessi, rassicurarlo nelle paure e nei disagi così come nelle sconfitte”¹¹⁷.

L’ambiente domestico, perciò, rappresenta uno spazio e un luogo fondamentale per la promozione della creatività le cui caratteristiche consistono nella “presa di coscienza dei problemi”, nella “scioltezza”

¹¹⁴ D. Simeone (2020), (a cura di), *La creatività*, Brescia, Scholé, p. 9.

¹¹⁵ Ivi, pp. 9-10.

¹¹⁶ M.G. De Santis (2020), “Società complessa, globalizzazione e paradigmi pedagogico-educativi”, in AA.VV., *Crisi delle ideologie e nuove istanze etico-sociali*, Cassino, Mondostudio, p. 171.

¹¹⁷ Ibid., p. 173.

nell'individuare soluzioni ai problemi; nella "flessibilità" o adattamento a nuove circostanze; nel "pensiero divergente" con la ricerca di originalità; nell'"analisi"; nella "sintesi" tra conoscenza ed esperienza¹¹⁸. In assenza di creatività sarebbe complicato sfidare, in maniera convincente, le insidie quotidiane o intessere relazioni interpersonali significative; assimilare e accomodare nuove conoscenze; maturare e tendere all'autoeducazione poiché la creatività è risorsa resiliente in grado di spronare il soggetto verso nuove visuali migliorando la propria comunicazione.

Per quanto riguarda la salute, come concetto, non è relativa soltanto alla presenza o meno di una patologia, di un'alterazione organica, fisiologica o funzionale, bensì concerne anche stati mentali in grado di condizionare la vita di chi ne fosse coinvolto.

L'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità – World Health Organization -) già dalla sua fondazione definì la salute "uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, e non consiste solo in un'assenza di malattia o d'infermità"¹¹⁹. Salute mentale e salute fisica sono connesse e l'interprete nonché il portatore di entrambe è l'uomo, ma prima, è il bambino.

La costruzione della personalità del bimbo è legata alle tappe evolutive e di crescita nel rispetto dello sviluppo 'fisico, mentale e sociale'. L'ambiente amorevole preparato dalla madre, le cure e la fiducia che ella saprà fornire, così come l'avvio all'autonomia, permetteranno al piccolo di porre le basi per la formazione della personalità che, nel corso del tempo, sarà completata nella costruzione.

¹¹⁸ Cfr. D. Simeone (2020), (a cura di), op. cit., p.7.

¹¹⁹ L. Croce, L. Pati (2011), *ICF a scuola. Riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano*, Brescia, La Scuola, p. 11.

In sintesi, il benessere fisico è rappresentato soprattutto dalle funzioni e dal funzionamento del corpo nel suo complesso; il benessere mentale riguarda l'aspetto psicologico, quindi, emozioni (positive), gestione dello stress, conduzione delle difficoltà; il benessere sociale è relativo all'interazione con l'alterità e il riconoscimento dell'identità propria e altrui affermando, di conseguenza, la personale appartenenza. Tale processo coinvolge l'interesse per il mondo esterno a sé favorendo il consolidamento delle relazioni interpersonali e la progettazione di interscambi dialogici orientati a individuare uno scopo di vita.

Questi elementi, a ben considerare, si condizionano reciprocamente tanto da risultare un aspetto problematico se, dalla madre, non sono stati considerati come rilevanti per la crescita 'sana' del proprio bambino.

Il legame tra creatività e salute non sempre è chiaro, né dichiarato, né evidente e scontato, ma presenta delle insidie poiché la creatività potrebbe assopirsi in presenza di problemi di salute mentale o fisica ovvero rinvigorire in situazioni difficili da affrontare. Di conseguenza, creatività e salute si condizionano reciprocamente e il modo in cui ciò si verifica è del tutto personale, così come lo è la conquista dell'abilità creativa. Da tale condizionamento l'individuo può trarre beneficio poiché la creatività non è appannaggio solo di alcuni, ma tutti la posseggono, quindi, ognuno può svilupparla e praticarla secondo quanto gradisce.

3.1 - Caratteristiche del legame tra creatività e salute

a) La creatività, concetto elaborato e articolato, è portatrice di pensiero divergente, di originalità, di flessibilità, di tenacia, di elaborazione e di motivazione. A queste particolarità si sommano elementi soggettivi, interni ed esterni all'essere umano. Quindi, un ambiente in cui la

creatività non è soffocata, si promuoverà, oltre la nascita del pensiero creativo, anche la collaborazione tra persone favorendo il riconoscimento e l'assunzione di responsabilità.

Il pensiero divergente è la capacità di ideazione, anche se a volte le idee prodotte sono inconsuete o non collegate alla problematica da ricercare. In sostanza, in questo tipo di pensiero bisogna immaginare molte soluzioni, anche quelle apparentemente insignificanti o in contrasto o incoerenti tra loro.

L'originalità rappresenta la produzione di idee nuove, almeno in parte, rispetto a quelle già note, ma che possono promuovere altre idee, pensieri, riflessioni, visuali.

La flessibilità consiste nell'opportunità di modificare la propria proposta comportamentale di fronte alle circostanze. La capacità creativa, infatti, promuove l'individuazione di più opzioni per rispondere a un problema.

La tenacia rappresenta la prosecuzione delle proprie azioni di fronte a ostacoli, anche se ciò comporta sacrificio e fatica per un tempo non breve.

L'elaborazione e il miglioramento delle proprie idee, approfondendole e raffinandole, è un altro dei fattori caratteristici della creatività. Tale funzionamento è favorito dal pensiero critico per poter discriminare le idee e scegliere la migliore soluzione.

La motivazione è la capacità di pensare non solo a nuove idee o a nuove soluzioni di fronte a un problema, ma soprattutto queste idee nascono dalla curiosità e dalla passione del soggetto motivato ¹²⁰.

¹²⁰ Per ulteriori approfondimenti si rinvia a F. Pinto Minerva, M. Vinella, (2012), *La creatività a scuola*, Bari, Laterza; inoltre, R. Tore, C. Tino, M. Fedeli (2021), "Didattica attiva e sviluppo della creatività: una relazione possibile", in *Formazione & Insegnamento*, XIX/3, Pensa MultiMedia Editore, pp.170-183, ISSN 2279-7505 (on line) doi: 10.7346/-fei-XIX-03-21_12

La creatività, quindi, può subire dei condizionamenti, sia dalla famiglia sia dalla scuola sia dall'extra-scuola, ma anche dal soggetto stesso. L'ambiente è fondamentale per l'affermazione della creatività e, la capacità creativa, lascia scaturire la collaborazione e il senso di responsabilità. Ogni essere umano, magari senza esserne totalmente a conoscenza, ha in sé la creatività che deve essere motivata e istruita nella pratica. Diventare consapevoli e consolidare la propria creatività avvicina alla realizzazione personale, al successo nelle esperienze durante la crescita oltre a maggiori soddisfazioni in tutto ciò che si pone in essere.

b) La salute, in base a quanto definito dall'OMS, è quella condizione che vede l'uomo in grado di assolvere le funzioni fisiologiche, affrontare stress e problematicità, stabilire un dialogo interattivo con i propri simili, perseguire i propri obiettivi. Perciò un buon funzionamento di tutto il corpo si traduce nel riuscire ad adattarsi all'ambiente con equilibrio perciò nel non sottrarsi a stringere nuove amicizie o nel partecipare alla vita sociale, anzi, contribuendovi con il proprio impegno. Questo è il naturale vivere umano per essere considerati in buona salute.

La salute, però, non è un dato scontato né immutabile né uguale per tutti, al contrario, può modificarsi poiché polimorfa e, ogni soggetto 'rientra' in un ordine personale a cui attribuisce e riconosce il senso del proprio ben-essere.

A condizionare lo stato di salute di un soggetto vi sono aspetti biologici o interni alla persona; aspetti ambientali o esterni alla persona; aspetti di vita e di comportamenti quotidiani; aspetti sociali; aspetti economici. Di conseguenza, per favorire un comportamento adeguato al rispetto della salute e per guadagnare e rimanere il più possibile nella condizione di ben-essere psico-fisico, bisogna promuovere la conquista di un corretto e

sano stile di vita. La preoccupazione principale per tale scopo, riguarda i vari aspetti che compongono l'esistere umano, dall'alimentazione all'attività motoria; dalla gestione dello stress al riposo; dai controlli medici alla rinuncia di sostanze nocive per l'organismo¹²¹.

In sostanza, la salute, come l'amicizia, lo scambio interpersonale, la partecipazione alla vita sociale, l'impegno e la passione per interessi collettivi o per attività di svago, rappresentano momenti ideali in cui la salute si avvantaggia dell'attenzione a essa prestata come fatto positivo e propositivo per soddisfare il bisogno di una qualità della vita ottimale.

c) Da quanto detto, emerge il legame tra creatività e salute riflettendo sui singoli punti evidenziati. Prima di tutto il nesso in questione si fonda sull'idea stessa di creatività, poiché senza di questa, il soggetto ha difficoltà di adattamento all'ambiente se non coniuga tale necessità con lo scopo delle proprie azioni. In sostanza il soggetto deve far corrispondere il pensiero con l'azione e, secondo A. Antonietti, sono cinque le modalità con cui si può conformare il comportamento all'ambiente e agli obiettivi propri¹²². Questi sono indicati da altrettante azioni, ossia il reagire, il trasferire, l'applicare, il ragionare, il creare.

Nel 'reagire' la risposta è automatica, quasi istintiva; nel 'trasferire' il già conosciuto diventa elemento rinnovato nel presente; nell' 'applicare' le direttive e le norme sono realizzate nel presente; nel 'ragionare' si procede logicamente, in base a delle premesse stabilite, giungendo a una conclusione conseguente; nel 'creare' si istruisce e si genera una soluzione soddisfacente per gli obiettivi e gli scopi della persona¹²³.

¹²¹ Cfr. <https://www.rieducatoresportivo.it/single-post/2020/07/28/il-wellbeing-%C3%A8-la-nuova-frontiera-del-benessere#:~:text=Corrisponde%20ad%20una%20forma%20di,in%20ogni%20ambito%20della%20vita.>

¹²² Cfr. A. Antonietti (2021), *Creatività. La prospettiva psicologica*, Torrazza Piemonte, PsyPrint.

¹²³ Ivi.

La creatività, secondo A. Antonietti, è scandita anche “dal livello culturale d’appartenenza, sia di quello ereditato dalle generazioni precedenti, sia di quello acquisito su base personale. Ogni atto creativo è espressione di un luogo e di un tempo culturale, ma anche del patrimonio personale che specifica il suo carattere. Sotto questo aspetto esso riflette le caratteristiche e le possibilità offerte dall’ambiente in cui si è vissuto e si vive [...], ma anche dall’addestramento verso una particolare forma di espressione a cui si è sottoposti o cui ci si indirizza in termini autodidattici [...]”¹²⁴.

Gli ambienti in cui il soggetto si è formato educativamente rappresentano uno spazio e un luogo di sicurezza, ma anche di condizionamento. Di conseguenza, il processo di crescita dell’individuo si svolge “attraverso il rapporto reciproco della persona con il suo ambiente socio-naturale e, cioè, nell’incontro tra le forze native e quelle ambientali. Il processo educativo si svolge, anch’esso, attraverso lo stesso rapporto: è un fenomeno di “reciprocità” uomo-ambiente”¹²⁵.

L’educazione si compie nel rapporto e nella relazione tra il bambino e il mondo circostante, incluse le persone e gli adulti in particolare; la partecipazione e l’appartenenza a gruppi come quelli primari e, successivamente, quelli secondari.

I gruppi primari sono la famiglia, i compagni di gioco, gli abitanti del quartiere; i gruppi secondari sono il mondo del lavoro, dei servizi, inclusi quelli sanitari, e dello svago, compreso lo sport.

Preparare e predisporre un ambiente educativo per formare la personalità del soggetto in crescita e promuoverne lo sviluppo, risulta particolarmente significativo. L’ambiente costituisce l’insieme dei fattori

¹²⁴ Ibid., pp. 182-183.

¹²⁵ G. Giugni, (1995), *Introduzione allo studio delle scienze pedagogiche*, Torino, SEI, p. 159.

fisici e psico-sociali, naturali e artificiali, ma che circondano l'individuo. Quindi l'ambiente ha prima di tutto un connotato culturale e oggettivo; ma è anche una somma di condizioni mentali, fisiche, emotive e affettive, di ordine soggettivo.

“Il rapporto persona-ambiente può essere interpretato in diversi modi: in senso *transazionale* (Dewey) se ogni rapporto attivo tra il soggetto e l'oggetto viene considerato una transazione e, cioè, un accordo problematico fra i due termini, nessuno dei quali si può considerare preesistente all'altro”¹²⁶.

Secondo Piaget, il rapporto persona-ambiente è da interpretare “in senso *relazionistico* [...] se l'incontro viene considerato un reciproco adattamento del soggetto all'oggetto e viceversa; [...] in senso *dialettico* se ogni specifico rapporto tra l'individualità umana nel suo insieme e l'ambiente viene considerato una dialettica di natura storico-sociale (Leontjev) o biosociale (Wallon); [...] in senso *topologico* (K. Lewin) [...] se il rapporto viene considerato uno “spazio vitale” o “campo” e, cioè, una totalità composta dalla persona e dai fatti (fisici, sociali, concettuali) che in un dato momento influenzano sia consciamente che inconsciamente il suo comportamento [...] Le suddette teorie hanno in comune il principio della reciproca funzionalità relazionale fra la persona e l'ambiente”¹²⁷.

In sostanza l'ambiente agisce sulla persona e la persona agisce sull'ambiente; in tal modo si compiono i processi assimilazione e trasformazione (azione dell'ambiente sulla persona) e quello della conoscenza e adattamento (azione della persona sull'ambiente).

¹²⁶ G. Giugni, op. cit., p. 160.

¹²⁷ Ivi.

Questi sono i motivi essenziali per cui l'ambiente educativo necessita di organizzazione con obiettivi e fini chiari e non improntati allo spontaneismo o al naturalismo educativo, bensì orientati alla promozione del processo educativo nel rispetto del singolo educando e di tutto il suo corredo, sia cognitivo sia sociale sia fisico, al fine di formarne la personalità. Fatto, questo, possibile grazie all'interazione tra ambiente, alle capacità/abilità del soggetto in crescita, ai bisogni del minore, alle sue propensioni.

L'ambiente non deve ostacolare né obbligare né limitare il soggetto il quale, invece, pretende il rispetto del suo personale ritmo di apprendimento affermandone il bisogno. L'educando, per crescere e sperimentare l'esistenza, necessita di attuare il proprio processo educativo nella relazione con le persone, con le cose e con l'ambiente, con le situazioni, con le conoscenze (nuove o già acquisite), con le esperienze e con la cultura.

In sostanza, le caratteristiche irrinunciabili di un ambiente educativo capace di soddisfare il processo di crescita dell'educando, deve risultare "adeguato al livello di maturazione dell'educando". Ciò, in quanto il minore deve essere stimolato ad accogliere nuove conoscenze; sollecitato alla curiosità di conquistare nuovi saperi; spronato a svolgere nuovi compiti, a sistemare, così, le nuove acquisizioni, a orientare la crescita verso fini antropologicamente prestabiliti. Tutto ciò grazie all'azione dell'ambiente da considerare come mediatore tra il minore in apprendimento, quindi in formazione, e il mondo circostante.

Questo tipo di azione rappresenta, nelle fasi più intense dell'età evolutiva, una sorta di protezione e di supporto del soggetto impegnato nello sviluppo e nella costruzione della personalità. Gli spazi interumani

entro cui si svolgono tali fatti sono la famiglia, la scuola, la società, in particolare l'extra-scuola, quindi anche l'ambiente ricreativo e sportivo.

“L'ambiente familiare è lo spazio vitale affettivo che consente all'educando di effettuare esperienze spontanee e naturali. La sua assenza deforma il processo educativo; le sue anomalie producono disadattamento.

L'ambiente scolastico – coordinato con altre strutture del territorio in cui opera (biblioteche, ludoteche, musei, campi sportivi, laboratori, ecc.) – è lo spazio vitale culturale che consente all'educando di razionalizzare le esperienze. La sua assenza sclerotizza il processo educativo; le sue anomalie producono anch'esse frustrazioni e disadattamento.

L'ambiente associazionistico è lo spazio vitale sociale, che consente all'educando di democratizzare le sue esperienze. La sua assenza impoverisce il processo educativo; le sue anomalie rafforzano nell'individuo le tendenze egocentriche”¹²⁸.

Gli ambienti tipici del soggetto in età evolutiva sono fondamentali per permettere all'individuo di guadagnare autonomia; di manifestare se stesso, i suoi bisogni, le sue predisposizioni; di giocare e di conoscere, agendo anche in maniera creativa, ma guidato dall'interesse; di praticare attività motoria o sport sempre per completare il processo di conquista del massimo grado di autonomia possibile e proporzionata alle specifiche dell'età e del soggetto. L'ultimo ambiente educativo, appartenente all'educazione permanente, è quello di lavoro in cui si promuove e manifesta la piena personalità soggettiva conquistata e formata, quindi, anche la creatività si rivela specie se intesa come cambiamento verso nuove prospettive.

¹²⁸ G. Giugni, op. cit., p. 162.

“La creatività – dunque - non può essere stabilita soltanto con riferimento all’esperienza soggettiva; il prodotto della creatività deve essere riconosciuto e utilizzato da altri; la creatività richiede una forma di riconoscimento pubblico, anche se l’originalità e l’inventività sono tratti personali di per sé desiderabili. La creatività è infatti un fenomeno che si costruisce attraverso l’interazione tra un produttore e un pubblico. La creatività non è quindi il prodotto di un singolo individuo ma di un sistema sociale che emette giudizi circa i prodotti degli individui.

La creatività si manifesta sempre entro uno specifico dominio, il quale è una componente necessaria della creatività perché è impossibile introdurre un cambiamento senza fare riferimento alla situazione preesistente. Certe persone hanno maggiori probabilità di introdurre dei cambiamenti sia per qualità personali sia perché hanno avuto la fortuna di essere collocate in una buona posizione nell’area di interesse. [...] il processo creativo è simile a quello dell’evoluzione: si produce una variazione che è selezionata dall’ambiente e trasmessa alle generazioni successive; la creatività può essere vista come un caso speciale di evoluzione”¹²⁹.

Il rapporto e il legame tra creatività e salute, intesa in senso ampio, permette di riflettere sulle proprie azioni, sugli apprendimenti ultimi in relazione a quelli passati, sullo stato di salute fisica e mentale, sui cambiamenti riguardanti logorio, ansia, efficienza. Questo rapporto consente, inoltre, di capire il modo in cui la creatività influenza la salute fisica e mentale, le relazioni interpersonali, il lavoro quotidiano e la percezione del mondo circostante. A tutto ciò giova il porsi in ascolto o informarsi sulla maniera in cui altre persone hanno affrontato delle

¹²⁹ A. Antonietti, op. cit., pp. 183-184.

difficoltà e come la creatività ne ha migliorato lo stato di salute fisico e mentale.

Il rapporto tra creatività e salute è presente e favorisce anche l'individuazione di nuove attività, di cui bisogna verificare l'adeguatezza in riferimento allo stato di salute mentale; attività, queste, da svolgere costantemente e quotidianamente per promuovere e consolidare l'intensità del legame stesso. Questo, nei soggetti, si manifesta attraverso una maggiore concentrazione, una maggiore vitalità, un senso di rilassamento e maggiore inventiva.

Le indagini sulla relazione in parola procedono, specie nelle scienze umane, ma già nel I secolo d. C. Giovenale aveva sentenziato: “[...] mens sana in corpore sano”¹³⁰ per indicare che la mente è sana se è presente in un corpo sano; in sostanza si afferma la preoccupazione per lo stato di salute in grado di influenzare il resto dell'individuo, reciprocamente, ossia la mente influenza il corpo e viceversa. Per questo motivo, il soggetto, già da bambino, deve essere educato all'ascolto del proprio corpo e alla sua relazione con la mente.

3.2 - Aspetti generali e definizione del concetto di ben-essere

Il vocabolo 'ben-essere' è “composto dall'avverbio “bene” e dal verbo “essere”, letteralmente sta a significare la condizione di salute, di agiatezza, di serenità conquistata e coltivata da un singolo individuo o da un gruppo di persone. Tale stato esistenziale non poggia soltanto sulle risorse proprie del soggetto interessato ma altresì su un complesso di elementi materiali e relazionali esterni al soggetto stesso”¹³¹.

¹³⁰ D.G. Giovenale, *Le satire*, X, 356.

¹³¹ L. Pati (2016), *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*, Brescia, La Scuola, p. 45.

Il ben-essere, quindi, coinvolge l'individuo nel suo complesso, nella sua interezza, connotandone e caratterizzandone la qualità di vita, in ogni contesto in cui si trova, incluso quello sociale.

Il tema del ben-essere del soggetto è in continua discussione così come è oggetto di studio di diverse discipline, tra cui la medicina, la psicologia, l'economia, la sociologia, l'urbanistica, la pedagogia e altre ancora.

Riuscire a individuare una definizione di questo vocabolo non è semplice, specie volendone individuare una univoca, poiché non ci si riferisce a un semplice elemento né riguarda solo un fattore o un aspetto specifico. Le visuali e le prospettive di indagine sono varie e, proprio per questo, la difficoltà di definire e di interpretare il concetto di ben-essere, resta generico.

Dal punto di vista della crescita del soggetto, ossia della pedagogia per esempio, si può affermare che il benessere deriva dal modo in cui gli adulti si sono relazionati con il bambino durante il suo sviluppo.

Pati, infatti, ricorda che l'attenzione dell'adulto nei confronti del soggetto in crescita deve essere rispettosa dell'età, quindi più il bambino è piccolo maggiore deve essere la preoccupazione di rispondere adeguatamente ai bisogni del bimbo.

In sostanza è "l'atteggiamento di cura" a non dover passare inosservato per essere certi che vi sia "l'assunzione di consapevolezza circa lo stretto nesso esistente tra benessere psico-fisico-relazionale del bambino e prima strutturazione della personalità"¹³².

In particolare, poi, bisogna sempre ricordare, specie in presenza di un minore, che il ben-essere del singolo soggetto è in relazione al grado di decodifica, di interpretazione e di risposta alle necessità del bambino in modo adeguato.

¹³² Ivi.

Storicamente, però, un'indicazione generale e circoscritta intorno al concetto di 'ben-essere' la pone l'Organizzazione Mondiale della Sanità con la definizione di 'salute', già riportata nel paragrafo precedente.

Con la definizione individuata dall'OMS, non si considera più soltanto uno degli aspetti della salute, per esempio la salute fisica, ma si considerano tutti gli elementi della vita di un individuo, con un approccio globale alla persona, che si pone come obiettivo la promozione del ben-essere fisico, mentale e sociale.

Il concetto di ben-essere, quindi, è legato alle condizioni oggettive di vita dell'individuo (salute fisica e psicologica, indipendenza economica, lavoro, relazioni sociali, ambiente di vita) e alla valutazione soggettiva attribuita alla realtà.

All'inizio degli anni 2000, l'OMS, attraverso delle considerazioni e delle riflessioni, ha concluso che alla base del ben-essere debba esserci la salute mentale positiva, o psicologia positiva, definita come uno stato che permetta agli individui di consolidare le proprie abilità, di affrontare gli eventi stressanti della vita e di lavorare con produttività e profitto, contribuendo e partecipando alla vita sociale.

Volendo analizzare e descrivere il ben-essere nelle sue forme, si potrebbe considerarlo di più tipologie, ossia fisico, mentale e sociale.

a) Il ben-essere fisico consiste, in generale, nello stato di salute del corpo. Un requisito essenziale per il raggiungimento del ben-essere della mente e delle interazioni con la società. Il ben-essere fisico risulta essere fortemente influenzato sia dall'alimentazione, sia dallo sport sia dalla cura del proprio corpo. Per ognuna di queste tre situazioni non esiste una vera e propria regola da seguire, ma molto dipende dalla convinzione intima di ognuno come essere responsabile della propria salute. Per ben-essere fisico, infatti, non si intende solo la mancanza di malattie, bensì

una somma di comportamenti adeguati inerenti alimentazione, attività fisica e sportiva, auto-monitoraggio, auto-protezione e auto-regolazione del proprio organismo. Il vantaggio consisterebbe nel miglioramento della qualità di vita.

b) Il ben-essere mentale è uno stato psicologico che permette di avvertire un senso di pace interiore con se stessi, senza ansie o pressioni condizionanti il soggetto in maniera negativa. Si tratta di una condizione esistenziale di cui non sempre si è consapevoli. Fisicamente si sta bene, ma, intimamente, a volte, la preoccupazione per qualcosa non permette di essere mentalmente agili, liberi e concentrati. Questa condizione non inerisce il ben-essere, bensì il mal-essere.

Se fosse possibile, l'individuo si libererebbe di tutte le situazioni oppostive al ben-essere fisico, mentale e sociale, ma questo, non è sempre possibile. Proprio per tale motivo, è necessario

Individuare delle attività attraverso cui svuotare tutte le ansie e le tensioni, per attivare, invece, il processo di elaborazione dei problemi come per esempio praticare sport o allontanarsi anche fisicamente dalla fonte generante le preoccupazioni.

Il mal-essere mentale può avere diverse ragioni, radici e consistenze. Per esempio può essere prodotto da insoddisfazione per il lavoro, per gli affetti, per le relazioni amicali, per l'aspetto fisico, per la società fraterna, per la coppia genitoriale. Insomma, per qualsiasi situazione, interiore o di relazione interpersonale o interumana in cui il soggetto si trova a essere inserito. Per questo si è sottolineato il ruolo dell'ambiente in cui il bambino inizia la conoscenza del mondo, soprattutto di quello circostante, per poi proseguire nelle esperienze sempre più complesse.

Il mal-essere, sotto qualsiasi forma si presenti, rischia di investire anche la sfera sociale, trasformando quello che dovrebbe essere un fatto

piuttosto occasionale in fatto cronico. Piuttosto che preoccuparsi di ‘prevenire’ il mal-essere, le società preferiscono preoccuparsi di ‘fronteggiare le spese’ per il mal-essere dirompente. A tal proposito S. Bartolini afferma: “Un’organizzazione sociale che produce danni al benessere genera spese [...] Una spesa sanitaria elevata può essere la conseguenza di un peggioramento del benessere e non un modo per migliorare la salute. La salute è un problema di benessere e il benessere è un problema di socialità. Un miglioramento delle relazioni può avere un impatto benefico sulla salute”¹³³ e non solo.

c) Il ben-essere sociale è da intendere come la condizione, positiva, negativa o indifferente, dello stato della tipologia relazionale qualitativa che il soggetto intesse nei rapporti sia con gli altri sia con l’ambiente e la natura. Si tratta, perciò, di individuare e perseguire un equilibrio relativo all’interazione con gli ambienti, con i contesti della vita, soprattutto in ambito familiare, lavorativo e del tempo libero. Il cosiddetto ben-essere domestico è la base del rapporto con il mondo in generale e con quello estraneo alla famiglia in particolare. Non a caso alla nascita, il bambino, come primo contesto sociale con cui è a contatto, è la famiglia e con le dinamiche a essa interne. Il contesto familiare influenza non poco la crescita della persona; ciò accade in maniera significativa e, allo stesso tempo, ricade sul ben-essere dell’individuo. La casa, infatti, è il luogo in cui un individuo trascorre la maggior parte della propria esistenza ed è il contesto più bello e, allo stesso tempo, difficile da gestire. Può essere fonte di serenità, tranquillità e gioia, ma anche di preoccupazioni, ansia e stress.

¹³³ S. Bartolini (2013), *Manifesto per la felicità. Come passare dalla società del ben-avere a quella del ben-essere*, Milano, Feltrinelli, p.221.

Di conseguenza il ben-essere sociale, comprensivo del ben-essere domestico, ha a che fare sia con il ben-essere fisico sia con il ben-essere mentale. Se ciò è vero, per l'intera esistenza umana e per l'educazione, diventa indispensabile considerare particolarmente significativo l'ambiente domestico, poiché in esso si pongono le basi di quello che sarà il ben-essere sociale, sia individuale sia collettivo.

3.3 – Ben-essere individuale (salute) e ben-essere collettivo (salute)

L'attenzione per il ben-essere individuale inizia dalle cure materne. Winnicott ha descritto chiaramente i momenti evolutivi del bambino specie riferiti alla relazione madre-figlio.

L'impegno relazionale ed educativo della madre per promuovere la fiducia nel bambino è fondamentale; fiducia che si rifletterà sull'intera esistenza del bimbo, una volta che sarà diventato adulto. La fiducia ricevuta dalla madre, paziente, sarà di supporto al bambino il quale, di fronte alle avversità, reagirà attivando in sé la speranza¹³⁴.

Questa è una conquista notevole da parte della diade madre/bambino, in quanto garantisce al minore la possibilità di potersi fidare della guida dell'adulto. Di conseguenza, tale connotato si ripresenterà ogni volta che sarà proposta un'attività. Il bambino è interessato al gioco e la sua volontà gli è di aiuto per completare l'attività ludica. “Più forte è la volontà, maggiore è l'impegno”¹³⁵, sostiene Erikson; impegno verso la conquista dell'autonomia. Essa conduce all'iniziativa e all'industriosità da cui scaturisce la competenza, a discapito della “creatività originale”, poiché “Siamo tutti giudicati in base alle nostre competenze.

¹³⁴ Cfr. E.H. Erikson (1999), *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Roma, Armando.

¹³⁵ Ibid., p. 129.

La scrittura è un buon esempio della nostra valutazione della competenza. Una persona può avere splendide idee, forse persino la capacità di illustrare una nuova versione di una vecchia idea, ma senza la capacità di scriverla in maniera chiara e di parlare con proprietà di linguaggio, questa persona verrà sicuramente classificata come incompetente. In verità tutto ciò che facciamo o tentiamo di fare richiede uno standard di competenza perché venga accettato e compreso. Non è necessario essere originali e inventivi, ma è fondamentale essere competitivi allo scopo di primeggiare in questo mondo”¹³⁶.

L’analisi compiuta da Erikson è condivisibile, specie dopo quanto affermato fin qui, soprattutto in riferimento alla creatività quasi bandita a scuola, almeno negli anni scorsi. Eppure il ben-essere, individuale o collettivo, trova le sue motivazioni nell’infanzia, anzi, nelle cure materne, prima, in quelle paterne, poi, in quelle parentali e in quelle del restante numero di adulti/educatori con cui il soggetto è stato a contatto, in ultimo.

La sollecitudine con cui una madre accudisce e si prende cura del proprio figlio, spronandolo e incoraggiandolo all’autonomia per mezzo della fiducia, è un atto naturale di amore da compiere con pazienza incondizionata. Ciò al fine di responsabilizzare il bambino in maniera da diventare un adulto consapevole delle proprie azioni e convinto delle proprie scelte.

Già le prime settimane di vita del bambino, così come i primi mesi, sono momenti fondamentali e particolari per la crescita. Non bastano cure materiali, ma ne occorrono di adeguate sia per il processo educativo sia per quello esistenziale. In tal modo il soggetto configura e guadagna, passo dopo passo, la propria identità e, soprattutto, costruisce la propria

¹³⁶ Ibid., p. 131.

personalità. Il ruolo dell'educazione, per lo sviluppo del bambino, diventa oltremodo evidente soprattutto nella relazione con i genitori e, in particolare, con la madre. Durante il primo anno di vita il bimbo "è sollecitato a maturare non soltanto sotto l'aspetto fisico ma altresì sotto quello psichico, affettivo, morale, relazionale, cognitivo, spirituale. Ovviamente, gli interventi educativi sono sempre da valutare come strettamente collegati alla cultura di un popolo. L'educazione, come ha ben sottolineato J. Bruner, è espressione della cultura di un popolo [...] Essa assume tonalità e modi affatto originali, conformemente a tradizioni, usi, costumi, valori, ma anche a pregiudizi e stereotipi che contraddistinguono una certa popolazione"¹³⁷.

Di conseguenza, la sollecitazione ad acquisire l'abitudine alla conquista del ben-essere non è soltanto una questione educativa, ma diventa anche un fatto culturale.

"Parlare di rapporto tra educazione e cultura significa mettere in luce che la prima è chiamata di per sé stessa a soddisfare anche alcune istanze della seconda; meglio ancora, a svolgere una serie d'interventi che sono richiesti e avallati dalla cultura"¹³⁸.

Ciò è riferito non solo alle pratiche di cura della prole, ma pure all'alimentazione, alle regole comportamentali, al sistema assiologico. Per uniformarsi agli obiettivi educativi individuati, tra cui il ben-essere, l'adulto deve domandarsi, in base all'età del bambino, quali sono i bisogni e le necessità a cui rispondere. Il bambino non ha soltanto bisogni primari da appagare, come nel caso della fame, del sonno, della sete, ma manifesta l'esigenza della crescita affettiva, morale, culturale,

¹³⁷ L. Pati, op. cit., p. 46.

¹³⁸ Ivi.

sociale e non solo, quindi necessita di soddisfare i bisogni secondari in cui rientra l'aspetto pedagogico-educativo.

Il “concetto di bisogno educativo occorre collegarlo a quello di *livello evolutivo*, ossia a specifici periodi della vita del soggetto, nel corso dei quali emergono precipue peculiarità, a cui l'educazione è tenuta a rispondere. Ciò significa che i bisogni educativi, se per un verso qualificano tutto il vivere dell'uomo, per altro verso si specificano in riferimento alle età attraversate dal medesimo”¹³⁹.

Dal punto di vista educativo, i bisogni del bambino sono di varia necessità; schematicamente, seguendo Pati, i bisogni possono essere riassunti in quelli di accoglienza, di accettazione, di accudimento, di amore, di esplorazione, di gioco, di educazione.

- a) Il bisogno di accoglienza “postula l'efficace organizzazione dello spazio in cui il bambino, fin dal suo apparire sulla scena del mondo, è inserito e vive”¹⁴⁰. In questo spazio rientra anche la relazione tra adulto e minore a proposito del rapporto affettivo da instaurare e che, nel tempo, rappresenterà la sicurezza.
- b) Il bisogno di accettazione riguarda “la capacità dell'adulto di porsi con atteggiamento di *rispetto* dell'altrui realtà esistenziale, quindi di accettazione delle altrui caratteristiche distintive, da quelle fisiche a quelle temperamentali [...] il processo di differenziazione personale, quindi le premesse relazionali atte a secondare la graduale conquista dell'autonomia personale, poggia sull'idoneità adulta a gestire, con l'intelligenza e con il cuore, uno dei paradossi

¹³⁹ Ibid., p. 48.

¹⁴⁰ Ivi.

dell'educazione: alimentare l'unità della relazione interpersonale, mentre si sottolinea il valore delle differenze individuali”¹⁴¹.

Questo, infatti, rappresenta un probabile errore educativo compiuto molte volte, ma inconsapevolmente (si spera!), dalle madri. Riuscire nell'impegno di rendere il proprio figlio autonomo non è semplice, ma è un compito intenzionale.

- c) Il bisogno di accudimento risponde ai bisogni cosiddetti primari arricchiti, però, di organizzazione comportamentale, ossia dall'apprendimento di abitudini adeguate. Esse sono necessarie per attribuire significati alle persone, all'ambiente e alle cose. “L'attenersi a regole idonee a scandire il divenire quotidiano rappresenta per il minore il modo migliore per accostarsi al mondo degli adulti, prendere dimestichezza con esso, ricavare in esso i propri spazi e confini”¹⁴².
- d) Il bisogno di amore è il fulcro della stessa esistenza umana. “Amare un bambino significa eleggerlo a centro di attenzioni, manifestando nei suoi confronti la disponibilità a riconoscerlo nel suo bisogno di dipendenza e da questo muovere per incrementare il suo bisogno di autonomia”¹⁴³. Incoraggiare, supportare, consolare, concedere fiducia al bambino significa amarlo e, questo atteggiamento, non nasce in maniera spontanea, bensì deve essere costruito intenzionalmente, perciò occorre del tempo. Comunicazione, empatia e registro non verbale, come sorriso e carezze, sono strumenti da cui il bambino comprende di essere riconosciuto, di esistere, di essere accolto; nel contempo, impara ad amministrare il suo rapporto amorevole con l'adulto che lo

¹⁴¹ Ibid., p. 49.

¹⁴² Ivi.

¹⁴³ Ibid., pp.49-50.

accudisce. “È opportuno mitigare le sue tendenze egocentriche, orientandolo gradualmente a comprendere che l’amore non implica chiusura ed esclusivismo, bensì capacità di dono e di condivisione. Ciò risulta particolarmente importante soprattutto nel tempo in cui è chiamato a tener conto delle altrui esigenze, come nel caso della nascita di un fratellino o del proprio inserimento in un gruppo di coetanei”¹⁴⁴. In tal modo risulterà meno complicato impiantare, nell’ambiente educativo, un clima sereno perché fondato sulla fiducia e sull’affetto reciproci per giungere all’autorealizzazione del minore.

- e) Il bisogno di esplorazione consiste nella conoscenza del mondo da parte del bambino e la volontà di dominarlo. Il bimbo si avventura nel mondo circostante e, attraverso tentativi, si accosta alla conoscenza di cose, situazioni e persone ponendo in essere concetti, logica, strumenti, da cui nascono nuove conoscenze, sempre più complete e radicali formandone la mente. Questo è quanto accade, per esempio, nell’apprendimento del linguaggio, ossia di un codice comunicativo, con cui il soggetto attribuisce dei simboli agli oggetti presenti nella realtà e, tramite il linguaggio è in grado di concretizzare il proprio pensiero. L’esempio di tale comportamento è dato dall’adulto. Attraverso questo modo di comportarsi, alla ricerca della conoscenza del mondo, il bambino si imbatte nelle regole quindi in divieti. Non rendendosi bene conto del significato di tutto ciò, il minore apprende il significato dell’agire e lo compie nel rispetto di regole per non danneggiare né se stesso né gli altri.

¹⁴⁴ Ibid., p.50.

f) Il bisogno di gioco è un fatto naturale per il bambino. Secondo Piaget il gioco può essere d'esercizio, simbolico e con regole. Interessante è l'evoluzione del gioco contemporaneamente alla crescita del bambino il quale, grazie all'attività ludica, interviene sulla realtà imparando a conoscerla e a gestirla.

Il piccolo prova soddisfazione nello stabilire un rapporto tra il comportamento personale e la realtà circostante in cui sono presenti gli adulti che, al gioco del bambino, attribuiscono proprietà di carattere sociale. Questo fatto permette al bambino di intendere il rapporto di causa-effetto nonché la necessità del rispetto di regole per completare il gioco¹⁴⁵.

g) Il bisogno di educazione racchiude “la definizione di regole interattive che giovino al distacco del bambino dalla figura dell'adulto”¹⁴⁶, quindi con un graduale progresso verso l'autonomia. Il processo non è semplice né breve, ma abitua il bambino a superare gli ostacoli, a ‘rialzarsi’ dalle sconfitte concentrandosi su questo processo, deducendo, perciò, che non bisogna arrendersi di fronte alle difficoltà.

L'intera analisi fin qui condotta, “permette di asserire che sin dai primi mesi di vita del piccolo i vari ambienti educativi non possono agire all'insegna dell'autosufficienza. Le esperienze educative del bambino, quindi il soddisfacimento dei suoi bisogni fondamentali, esigono coerenza e collaborazione [...] il ben-essere dei bambini e degli stessi educatori affonda le radici nella positiva organizzazione di un rapporto di collaborazione tra educatrici di asilo nido e genitori”¹⁴⁷.

¹⁴⁵ Cfr. L. Pati, *Livelli di crescita...*, op. cit.

¹⁴⁶ L. Pati, op. cit., p. 53.

¹⁴⁷ Ibid., p. 54.

Il ben-essere del bambino, dunque, riflette quello organizzativo degli adulti i quali sono i responsabili del processo educativo dei minori. Processo, questo, teso a favorire la conquista di autonomia che segna la maturazione del soggetto in crescita. Promuovere l'autonomia nel minore "significa lasciarlo libero di operare volontariamente scelte, di poter governare la propria vita, rispettare ed essere rispettato dagli altri in qualsiasi ambiente, poter riconoscere le soddisfazioni personali, individuare le proprie aspettative e aspirazioni, seguire i valori di riferimento, orientarsi al ben-essere e alla dignità personale per sé e per gli altri da sé"¹⁴⁸.

Questo discorso è applicabile individualmente; a livello collettivo, anche se le comunità sono formate da singoli soggetti, in verità, il discorso muta, se non altro per il numero complessivo di persone coinvolte. La prima preoccupazione riguarda la possibilità o meno di migliorare la salute e, negli studi di S. Bartolini, è possibile considerare il benessere come prevenzione, soprattutto dal punto di vista economico. La spesa sanitaria alta è probabile derivi da "un peggioramento del benessere e non un modo per migliorare la salute. La salute è un problema di benessere e il benessere è un problema di socialità. Un miglioramento delle relazioni può avere un impatto benefico sulla salute e la spesa sanitaria"¹⁴⁹.

Promuovere il ben-essere dovrebbe essere la migliore delle soluzioni per tutti, governi compresi. Non più, quindi, spese per la cura delle malattie o per la scarsa qualità della vita, ma spese per la prevenzione. Anche gli *screening* di massa rappresentano, a detta di Bartolini, un riconoscimento

¹⁴⁸ M.G. De Santis (2019), "Pedagogia ed educazione nell'età della vita: benessere, diversità e sport", in G. Arduini, F. Pizzi, (a cura di), *Educazione e inclusione delle diversità. Prospettive pedagogiche*, Roma, Anicia, pp.99-100.

¹⁴⁹ S. Bartolini, op. cit., p. 221.

eccessivo del loro valore. Meglio sarebbe “intervenire sul benessere attraverso politiche culturali mirate [...] Questo meccanismo produce sprechi immensi. Spendiamo in un modo che crea malesseri e poi spendiamo per riparare i danni prodotti dal malessere”¹⁵⁰.

Attraverso il ben-essere, inteso come prevenzione, si giunge a guadagnare una migliore qualità della vita sotto i vari aspetti dell'esistenza, riducendo ansia e stress; migliorando il sistema immunitario; rafforzando il dolore fisico. I cambiamenti si avvertono presto, soprattutto per la pressione sanguigna, la qualità del sonno e uno svuotamento dell'ansia. A ciò si accompagna una maggiore resistenza a infezioni o malattie e un miglioramento dell'umore e della vita.

Tutto questo accompagnato dall'autoefficacia che permette di fronteggiare ostacoli grazie alla resilienza e a una buona relazionalità con l'altro da sé. La pratica di azioni e attività creative stimola e promuove nuove idee, cosa rilevante soprattutto nell'età anziana o in caso di particolari patologie. In sostanza, creatività e *problem solving* rappresentano gli elementi da cui non ci si può sottrarre ai fini del mantenimento del ben-essere generale e di quello mentale, in particolare. Tra gli altri vantaggi, poi, vi sono quelli relazionali poiché, con la prevenzione basata sulla creatività, si possono condividere idee, originali e innovative, con gli altri dando vita a un riconoscimento di appartenenza. Anche la comunicazione migliora in quanto si è maggiormente orientati a sostenere relazioni interpersonali, per mezzo dell'empatia con vantaggio per i rapporti personali.

Grazie alla prevenzione e alla creatività, il soggetto attiva una maggiore consapevolezza di sé e, intimamente, emerge come essere creativo. Da

¹⁵⁰ Ibid., p. 222.

questo, la persona si pone in dialogo con il mondo, di cui gradisce la bellezza, fino a immaginare oltre se stesso in maniera intensa.

In ogni caso, quindi, sia che si tratti del ben-essere individuale sia che si tratti del ben-essere collettivo, istruire percorsi convenienti per la prevenzione e la salute dovrebbe essere una preoccupazione dei governi. Le strategie e le tecniche per giungere a tale obiettivo sono quelle in grado di spronare il soggetto alla creatività con l'obiettivo di raggiungere una qualità della vita migliore.

D'altra parte il "corpo umano è una macchina straordinaria nel reagire a quello che viene chiamato lo stress acuto. Quando siamo coinvolti da un evento stressante nel nostro organismo si attiva una reazione detta di «combattimento e fuga» [...] Questa reazione è salutare se termina rapidamente ed è invece dannosa se diventa cronica [...] Insomma la biologia dello stress ci dice che il problema non è lo stress ma lo stress cronico. Lo stress cronico ci consuma [...]”¹⁵¹.

Nel corso della ricerca si è indicato quale è il rapporto in grado di convincere il singolo soggetto e, quindi, l'intero consorzio umano, a impegnarsi per la conquista del ben-essere personale e, di conseguenza, collettivo. Si è precisato che l'impegno maggiore per giungere a questo obiettivo fondamentale, - basato sulla creatività e sul gioco ma con inizio dal rapporto del singolo bimbo con la realtà -, è da attribuire alla madre e all'ambiente educativo in generale. Si è presentata, poi, una volta definito il concetto di 'salute', la necessità di applicare percorsi di prevenzione tenendo presente il ruolo della creatività e del gioco nella vita del bambino e dell'essere umano in generale.

¹⁵¹ Ibid., p. 219.

Per questo motivo è opportuno precisare alcuni elementi, tra cui i fattori determinanti la salute nonché la prevenzione delle malattie, per completare la presentazione del tema in parola.

Per quanto concerne le cause determinanti lo stato di salute e di benessere sia di una persona sia di una collettività, di una comunità o di una popolazione, possono essere attribuite a comportamenti personali, come gli stili di vita; aspetti sociali che possono influenzare positivamente o negativamente la salute; condizioni di vita, come il lavoro; accesso ai servizi sanitari; condizioni socio-economiche; condizioni culturali e ambientali; fattori genetici¹⁵². Tra questi elementi non vi è una gerarchia, poiché tutti partecipano al mantenimento o meno dello stato di salute e di benessere. Il miglioramento della qualità della vita deve essere assunto come fondamento educativo-formativo e comportamentale della società umana. Troppo spesso, però, si dimentica l'uomo come soggetto integrale da formare, dunque, anche l'interiorità, l'intimo e la spiritualità rappresentano fattori da considerare e da costruire perché in grado di produrre benessere e uno stato di salute buono.

Per quanto attiene la prevenzione della malattia, questa è definibile come azioni finalizzate a evitare l'insorgenza del malanno, a provocare la riduzione e/o a promuovere il contenimento della problematica di salute. È possibile ordinare la prevenzione secondo tre livelli essenziali: primaria, secondaria e terziaria.

a) La prevenzione primaria riguarda l'intervento mirato a modificare eventuali cattive abitudini dello stile di vita al fine di evitare l'insorgere di disturbi dannosi per la salute.

¹⁵² Cfr. A. Boccia, E. De Vito, G. Ricciardi, I. Torre, (2001), *Igiene e medicina sociale*, Napoli, Idelson Gnocchi.

Per questo scopo bisogna elaborare, progettare, predisporre, programmare e implementare attività informative, educative e formative per sollecitare la motivazione a sostenere l'impegno costante e consapevole per la conquista del ben-essere e il mantenimento di un buon livello di salute.

b) La prevenzione secondaria riguarda il contenimento di un minimo problema di salute con altrettanto minima perdita di ben-essere che, modificando delle abitudini, potrà essere riconquistato e ristabilito.

c) La prevenzione terziaria è relativa al contenimento di un danno esistente e avanzato. In verità, in questo livello sarebbe più corretto trattare lo stato di salute in termini di riabilitazione, visto il necessario intervento medico specialistico sulla problematica inerente salute e benessere.

Per intervenire sui fattori individuali, sociali e collettivi si rende necessario orientare e favorire l'attività motoria ed educare a una sana alimentazione; promuovere un'assistenza sanitaria per tutti, grazie soprattutto all'intervento nelle scuole; imparare a fronteggiare lo stress; incoraggiare la conquista di salute giusta per tutti (Bes, Bisogno equo e sostenibile)¹⁵³. Ciò allo scopo di dar vita a un mondo sano per ognuno.

Pensare a percorsi possibili per affermare il Bes, significa adeguare questi bisogni alle esigenze di tutti grazie proprio alla creatività, ossia a quella che è la base di ogni trasformazione e di ogni innovazione. A ciò si aggiunge la possibilità di individuare risposte a quesiti più generali come le malattie, la povertà, le disuguaglianze, anche culturali, per modificare la mentalità e affacciarsi a nuove conoscenze, per

¹⁵³ Con la Legge n.163/2016 gli indicatori di Bes sono inclusi tra gli strumenti di programmazione e valutazione della politica economica nazionale.

Per approfondimenti cfr. https://temi.camera.it/leg17/temi/benessere_equo_e_sostenibile

promuovere dialogo tra gli uomini, per tendere all'autorealizzazione, per sperare nella pace e costruire un mondo migliore.

Per meglio comprendere il senso del concetto inerente la qualità della vita, un ultimo aspetto è da precisare, ossia quello relativo alla promozione della salute. Nelle società attuali, l'essere umano tende alla sedentarietà, specie dopo la pandemia da Sars-Covid 19. Ciò comporta un alto rischio ovvero probabilità di obesità. Essa, per le comunità, può rappresentare una problematica impegnativa da affrontare. L'obesità è generata da alimentazione scorretta e da scarsa o nulla attività motoria¹⁵⁴. La promozione della salute attraverso l'attività fisica ha, così, sollecitato la trasformazione non solo del regime alimentare nelle zone a maggiore incidenza di obesità, ma anche gli spazi necessari per svolgere attività motoria.

Di conseguenza, uno stile di vita sano coinvolge, come suggerito dal Ministero della Sanità (oggi Ministero della Salute) già alle soglie del terzo millennio, alimentazione e attività fisica; peso corporeo e stress; consumo di sostanze quali fumo e alcool; sonno e controlli medici; *screening* e salute mentale. Il buon senso è il corollario di queste azioni. Non basta, dunque, una dieta equilibrata, ma l'esercizio fisico, l'attività motoria, deve accompagnare la persona che non dovrebbe fumare né abusare nel consumo di alcool; controllare il proprio peso e bere molta acqua; dormire sufficientemente; imparare a gestire lo stress; sottoporsi con regolarità a visite di controllo e a *screening*; pensare anche alla propria salute mentale¹⁵⁵. A tal riguardo, una preoccupazione per il

¹⁵⁴ Cfr. Ministero della Sanità, *Piano Sanitario Nazionale 1998/2000. Un patto di solidarietà per la salute*. https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_947_allegato.pdf

¹⁵⁵ Interessante risulta una revisione di articoli condotta da C. Rominger (et. al.) sull'attività fisica come prova di aumento di ideazione creativa i cui risultati possono, così, essere riportati: "In questa revisione quantitativa sistematica, che include due meta-analisi, abbiamo analizzato l'effetto dell'attività fisica sulla performance di ideazione creativa. La meta-analisi trasversale ha indicato

mantenimento di un buono stato di salute in una visione generale ampia, è posta in risalto da uno studio di C. Rominger, e dei suoi collaboratori, sul ruolo dell'attività fisica. Tale ruolo è considerato a prescindere dal solo vantaggio fisico o dell'esclusivo beneficio della salute mentale. Ciò poiché il rapporto che si innesca tra movimento e "ideazione creativa", si è osservato, favorisce, nel soggetto impegnato nella pratica dell'attività fisica, una continua e costante relazione delle capacità/abilità del proprio "controllo esecutivo", della propria memoria e della propria attenzione¹⁵⁶. Di conseguenza, l'effetto benefico è complessivo e rientra nella costruzione integrale della persona.

Le basi di un buon esito della questione, perciò, si compie grazie alla relazione instauratasi tra il bambino e sua madre. Ciò, specie se in presenza di creatività, il soggetto riesce a superare lo stress in quanto manifesta molti interessi e, perciò, maggiormente attivo fisicamente con una maggiore e migliore preoccupazione per il proprio regime alimentare.

La creatività, in sostanza, è essenziale per la salute, individuale e collettiva, poiché sembra assumere il ruolo di equilibratore, almeno in parte. Tanto da risultare anche il collante tra l'individuo e la relazione con gli altri esseri umani poiché incoraggia partecipazione e condivisione in attività creative che rappresentano la base per lo sviluppo

un'associazione positiva tra l'attività fisica abituale e la performance di ideazione creativa. La seconda meta-analisi ha mostrato che gli interventi di attività fisica migliorano la performance di ideazione creativa. L'analisi dei moderatori ha indicato che anche brevi periodi di attività fisica come la corsa o la camminata possono aumentare il potenziale creativo. Tuttavia, allenamenti più lunghi hanno mostrato effetti più forti. Inoltre, l'attività fisica non ha influenzato in modo differenziale l'ideazione creativa verbale o figurale, né la quantità (ad esempio, fluidità) o la qualità (ad esempio, originalità) delle idee. Né la popolazione, il genere, né la qualità dello studio hanno moderato l'entità dell'effetto osservato. La più alta proporzione di varianza degli effetti è stata osservata tra gli studi al livello 3, il che potrebbe indicare un'elevata variabilità nei metodi per gli studi di intervento e trasversali". Per ulteriori informazioni si rimanda direttamente a Rominger C. (et. al.) (2022), "Acute and chronic physical activity increases creative ideation performance: a systematic review and multilevel meta-analysis" in *Sport Medicine*, <https://doi.org/10.1186/s40798-022-00444-9>

¹⁵⁶ Ibid.

di azioni comuni dal medesimo fine con l'altro da sé. Interessarsi al mondo circostante per considerarne la bellezza e per generare una pausa dalle preoccupazioni è tra le considerazioni positive della creatività.

In sintesi, la creatività può apparire come un qualcosa di individuale e, soprattutto, peculiare di artisti. Invece, la creatività appartiene a tutti e rappresenta quella 'immaginazione' o quel pensiero in grado di individuare nuove soluzioni o alternative possibili a questioni individuali e collettive, sia per quanto concerne la vita in generale sia per quanto riguarda la salute e il ben-essere del singolo e anche della società. Rapportata all'individuo singolo, la creatività facilita la manifestazione di sé, specie in presenza di stress, favorendo il senso di autoefficacia grazie all'impegno in nuove attività. Guadagnare nuove strategie per riconoscersi soddisfatti è, di conseguenza, l'azione concreta da attivare.

La creatività posta in relazione al collettivo promuove l'innovazione, ma, soprattutto, il processo sociale con la ricerca di risposte a problematiche complesse. Il fine è quello di ottenere società resilienti perché tolleranti e rispettose delle culture diverse dalla propria, nell'ottica del multiculturalismo e del pluriculturalismo, per un'idea di sostenibilità globale.

In definitiva, educare alla creatività è possibile poiché la stessa educazione è un fatto intenzionale e, perciò, tutto ciò che può definirsi tale è mirato a uno scopo finale. Impegnarsi in attività tipicamente artistiche, cimentarsi nell'individuare nuovi interessi, intessere relazioni interpersonali con soggetti creativi e dalle prospettive diverse, migliorare la propria vita allontanando da sé le sofferenze e manifestando la propria laboriosità, sono solo alcune azioni da compiere per procedere verso una forma educativa alla creatività. Da quest'ultima il soggetto trae gratificazione, appagamento, soddisfazione, anche in presenza di errori,

è meno difficile risollevarsi perché, nonostante più tentativi, si è contenti di aver raggiunto un obiettivo o di essere riusciti nel concretizzare un'idea. Dal ben-essere individuale, fatto di adattamento al mondo circostante, dunque, si deduce il ben-essere collettivo per tutti, con nuove sfide, nuove soluzioni, nuovo futuro sostenibile e resiliente.

Questo è quanto si potrebbe affermare a proposito del legame tra il ben-essere del singolo e quello della pluralità di persone nonché dell'educazione individuale e di quella collettiva. In “una concezione dell'educazione come processo di formazione della personalità in funzione sociale”¹⁵⁷ in cui l'ambiente scolastico diventa “comunità educante”, educare le singole personalità “è un processo che non può compiersi fuori dall'ambiente sociale, né in un ambiente sociale puramente convenzionale perché la personalità è costituita anche da un insieme di rapporti sociali”¹⁵⁸ autorevoli perché derivanti da una libera scelta e non sofferti in maniera autoritaria. Il percorso educativo, nella prospettiva di G. Giugni, “può realizzarsi solo in una comunità, che si ponga come scopo essenziale l'educazione non di una parte delle sue componenti, ma di tutti i suoi membri (comunità educante)”¹⁵⁹.

Di conseguenza, il processo educativo deve tendere sì all'autoeducazione, quindi all'autodeterminazione, ma anche all'educazione permanente, in ogni età della vita. Il percorso dell'educazione non trova fine con il termine della formazione scolastica e di studi, ma si completa nel tempo e fino alla conclusione dell'esistenza dell'uomo.

¹⁵⁷ G. Giugni, op. cit., p. 186.

¹⁵⁸ Ivi.

¹⁵⁹ Ivi.

È, di fatto, la stessa società a pretendere un'attenzione educativa permanente, altrimenti non si invocherebbe l'innovazione, specie quella sociale, fondata “sul principio che fuori della società non ci può essere educazione, giacché lo sviluppo e la formazione della personalità dell'individuo sono intrinsecamente collegati alla vasta rete dei suoi rapporti sociali”¹⁶⁰.

La motivazione per l'auto educazione e autoformazione rappresenta il costrutto della costituzione di gruppi di lavoro finalizzati a obiettivi condivisi e attività comuni, in cui a emergere è il senso di partecipazione e di responsabilità, anche morale, per il miglioramento della qualità di vita per tutti.

A tal proposito, L. Pati afferma che la “riflessione pedagogica può aiutare a rilevare linee di risoluzione e, avviando legami di collaborazione interdisciplinare, dilucidare le potenzialità intrinseche all'istanza della “progettazione partecipata””¹⁶¹.

Partecipare diligentemente e consapevolmente alla trasformazione sociale, per il vantaggio di tutto il consorzio umano, richiede lavoro organizzativo, una struttura programmatica di attività orientati verso effetti educativi. Ciò a prescindere dall'elemento anagrafico/cronologico dei destinatari poiché il mondo accoglie persone di ogni età. I soggetti impegnati nei gruppi di lavoro “lavorano insieme e non isolatamente o in contrapposizione”¹⁶². Partecipare al lavoro, così come alla vita di gruppo permette di affermare ognuno se stesso e, soprattutto, nella maniera in cui si è capaci, senza schematismi, convenzioni, costrizioni e utilitarismi¹⁶³.

¹⁶⁰ Ivi.

¹⁶¹ L. Pati (2014), *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, Brescia, La Scuola, p. 162.

¹⁶² G. Giugni, op. cit., p. 187.

¹⁶³ Cfr. ivi.

L'obiettivo della partecipazione e della condivisione dei fini educativi e formativi, per tutte le età e specie in ambito sociale, favorisce la costruzione di coscienze nuove in rapporto alla formazione della personalità dei soggetti coinvolti nelle attività, ma nella prospettiva della funzione sociale. Ciò diventa maggiormente rilevante pensando ai concetti principali di cui si dibatte in questo lavoro, ossia ben-essere e qualità di vita.

Partecipare comporta il cooperare che “non agisce soltanto sulla presa di coscienza dell'individuo e sul suo senso dell'obiettività, ma perviene infine alla costituzione di una struttura normativa, e completa senza dubbio il funzionamento dell'intelligenza individuale, ma appunto nel senso della reciprocità, di questa norma fondamentale che sola conduce al pensiero razionale. Si può ben dire, dunque, ci pare, che la cooperazione è veramente creatrice, o, ciò che ha lo stesso significato, che essa costituisce la condizione indispensabile al completamento della ragione”¹⁶⁴.

Per essere protagonisti del tempo in cui si vive, perciò, è necessario partecipare e cooperare ai cambiamenti, modificando, consapevolmente, strategie e tecniche di approccio alle sfide dettate dalle continue trasformazioni e adeguamenti alla realtà. Partecipare e cooperare, quindi, significa acquisire informazioni, rimodularle attraverso la propria creatività e il proprio modo di essere; amplificare e ampliare il campo dei propri interessi; promuovere autoeducazione, autoformazione, autoapprendimento nell'ottica della trasformazione dei bisogni individuali derivanti da una società in perenne divenire.

¹⁶⁴ G. Giugni, op. cit., p. 188; inoltre, cfr. G. Petter (1982), “Gruppi e culture giovanili”, in *Psicologia contemporanea*, n.54.

3.4 - Stili di vita attivi e sostenibili

Lo stile di vita è un concetto relativo alla personalità individuale umana, ideato da A. Adler, medico e psicologo austriaco da cui ha tratto origine un ambito della psicologia semplicisticamente denominato “Psicologia Individuale Adleriana” (Adler 1997).

Lo stile di vita, dunque, può essere definito come il modo di interpretare se stessi all'interno della realtà nella quale si è naturalmente inseriti, considerata come insieme di fattori biotici e fattori abiotici. È, questo, un concetto individuale, variabile da persona a persona e conseguenza di numerosi fattori individuali.

I temi sociali rivestono una rilevanza prioritaria nel concetto di ‘stile di vita’ poiché i principali problemi dell'essere umano, incluso quello dell'appagamento dei bisogni individuali, si riflettono in problemi relazionali con gli altri, i quali, per l'uomo, rappresentano il suo insieme, il contesto, il reale¹⁶⁵.

Lo sviluppo sostenibile, poi, è definito come lo sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza, però, compromettere le capacità delle future generazioni di soddisfare, a loro volta, i propri bisogni.

Per rendere possibile tale cambiamento su scala mondiale, il 25 settembre del 2015, 193 Paesi membri delle Nazioni Unite hanno sottoscritto un accordo sullo sviluppo sostenibile, l'Agenda 2030. Gli obiettivi previsti sono molteplici, rivolti alle persone e al pianeta con l'auspicio di prosperità. Si tratta di 17 *Goals* e, per quanto concerne la presente ricerca, risultano interessanti gli obiettivi riguardanti gli aspetti relativi alla conquista e alla salvaguardia della salute, del ben-essere

¹⁶⁵ Cfr. D. Masala, M.G. De Santis, P. Alonzo, “Physical inactivity among post-modern society and lifestyles”, in *Formazione & Insegnamento*, a. XIV, n.3/2016, ISSN 1973-4778 print 2279-7505 online.

personale e degli stili di vita. Ciò anche rispetto agli indicatori del *Benessere equo e sostenibile* introdotto dalla L. 163/2016¹⁶⁶.

I Goals in esame sono:

- assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età (salute e benessere);
- fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti (istruzione di qualità);
- pace, giustizia e istituzioni forti.

Come già riportato in precedenza, per modificare le abitudini e i comportamenti umani è utile agire su chi non ha ancora completato e armonizzato la costruzione della propria personalità, quindi infanzia e adolescenza¹⁶⁷. Ma tale cambiamento riguarda tutti e tutte le età.

E. H. Erikson sottolinea quanto il bambino, da subito, è costretto a confrontarsi con ambienti diversi, è sollecitato dai genitori ad adattarsi alle circostanze, a imitarne i ragionamenti, a rispondere alle sollecitazioni ricevute con modi di agire considerati adeguati dagli adulti¹⁶⁸. Di conseguenza, nel processo educativo e di trasformazione è coinvolta l'intera famiglia; studi recenti hanno evidenziato e dimostrato quanto i minori siano maggiormente reattivi nei confronti delle problematiche riguardanti la tutela dell'ambiente. Per promuovere un'educazione sostenibile e inclusiva sono utilizzati i *goals* citati in precedenza.

Uno stile di vita attivo e sostenibile riduce il rischio di sviluppare malattie croniche e morte prematura. Attraverso una sana alimentazione, anche con controllo del peso corporeo per evitare l'obesità, e senza eccesso di alcool e utilizzo di sigarette, il soggetto si assume la

¹⁶⁶ Cfr. MEF del 16 ottobre 2017 introdotto dalla L.163 del 2016.

¹⁶⁷ Cfr. Pati L. (2016), *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*, Brescia, La Scuola.

¹⁶⁸ Erikson E.H. (1999), *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, trad. it., Roma, Armando.

responsabilità del proprio stato di salute. L'attività motoria completa questo scenario ricordando che essa è uno mezzo attraverso il quale le persone possono adottare uno stile di vita attivo in grado di migliorare lo stato di salute, il ben-essere e prevenire le malattie. La pratica sportivo-motoria, perciò, è uno strumento per 'educare alla salute'.

L'educazione alla salute passa per l'istruzione, poiché l'impegno nell'attività motoria permette di migliorare le prestazioni scolastiche e i risultati nell'apprendimento. Inoltre, la pratica sportivo-motoria è promotrice di messaggi di solidarietà, di dialogo e di pace, oltre che di valori quali il rispetto, il *fair-play* e il lavoro di squadra¹⁶⁹.

L'attività motoria, così come lo sport, "è scuola e metafora di vita: veicola messaggi positivi quali la costanza, l'allenamento, il superamento dei propri limiti fisici e mentali, e soprattutto educa a una cultura del rispetto e della meritocrazia. Tutti questi aspetti positivi delle discipline sportive concorrono alla formazione di un cittadino responsabile e con dei valori, ma lo sport si è finalmente deciso a caricarsi anche della responsabilità in ambito di sostenibilità ambientale"¹⁷⁰.

Con le tecnologie odierne l'uomo di trova a vivere in condizioni di ipocinesi, quindi in situazioni di sedentarietà e rischi per la salute. Le attività produttive e il lavoro in generale, non permettono, all'uomo, di potersi impegnare nel tempo libero neppure nella pratica costante di attività motoria o sportiva. Ciò comporta l'acquisizione, da parte delle giovani generazioni, di modelli comportamentali genitoriali non sempre adeguati con una scarsa tendenza a uno stile di vita attivo. Le

¹⁶⁹ Cfr. <https://www.sportesostenibilita.org/home/sport-e-sdgs/>

¹⁷⁰ Cfr. <https://www.dailygreen.it/sport-e-sostenibilita-ambientale-una-sfida-possibile/>

conseguenze non solo sono di ordine psicologico, ma anche di natura relazionale e sociale.

Attuare modelli di vita consoni non è semplice; per questo sono coinvolte le agenzie educative e, prime tra tutte, la famiglia e la scuola. Genitori e insegnanti sono i referenti privilegiati dei soggetti in crescita e, in quanto tali, hanno il dovere di guidare costoro verso scelte di vita consapevoli e attive, rispettose di sé e degli altri.

Anche la promozione della salute, del ben-essere e di stili di vita attivi e sostenibili devono essere preoccupazione costante di tutti gli educatori. Questi punti nodali rappresentano gli aspetti di un processo in grado di permettere agli esseri umani di migliorare la propria salute. Tra le risorse utili al detto scopo, vi sono il reddito, la casa, il cibo, la formazione, l'educazione, l'istruzione, condizioni di vita dignitosa, insomma, miglioramento di ogni settore della vita dell'uomo, da quello economico a quello culturale e sociale. Per attuare tutto questo, relativo all'intero consorzio umano, sono richiesti sforzi e impegni di ognuno per cooperare e partecipare alla trasformazione sociale e alla responsabilità civile del singolo quanto delle collettività.

Di conseguenza, spetta alla politica dar vita a condizioni di aiuto, di sostegno e di garanzia della salute, del ben-essere e di stili di vita attivi e sostenibili dei cittadini. Promozione della salute significa, quindi, rendere l'uomo responsabile del proprio ben-essere generale sia individuale sia collettivo, perciò sociale. Per far ciò, è indispensabile favorire la conquista o il rinnovo di quel senso civico relativo e utile al rispetto di ognuno nonché all'affermazione dei doveri e dei diritti di tutti. Si comprende, allora, quanto gli stili di vita attivi, abbinati alla sostenibilità (sociale), permettono di acquisire con adeguata consapevolezza abitudini e comportamenti da mantenere nel tempo. In

modo da assicurare e garantire a tutti la possibilità di soddisfare necessità e bisogni. Tutto questo pone il problema dello sviluppo tecnologico e dell'innovazione, non sempre scevro da rischi. A volte, infatti, la tecnologia potrebbe apparire come “asservita a fini strumentali che, anziché liberare le potenzialità del capitale umano, le hanno avvizzite, e ciò anche accrescendo le povertà dovute a situazioni territoriali e ambientali di vari popoli del mondo; si pensi all’Africa e alle desertificazioni, ma anche alle alluvioni e ai disastri climatici [...] Si pone, così, la riconsiderazione della persona nei suoi diritti, nella sua formazione, delle dimensioni di vita nell’equilibrio uomo, natura, ambiente, cultura, sostenibilità, nelle conoscenze e competenze. Più propriamente si guarda ai principi dei diritti e doveri da osservare, alle responsabilità reciproche dei gruppi e della vita sociale, al senso della cittadinanza attiva”¹⁷¹.

Effettivamente, se questa fosse la questione nella sua generalità, per promuovere l’impegno cooperativo finalizzato al raggiungimento del ben-essere individuale, collettivo e, dunque, sociale, si dovrebbero istruire nuovi modelli di comportamenti maggiormente rispondenti all’obiettivo ultimo. Sta, allora, all’impegno degli adulti e degli esperti di educazione indicare strategie maggiormente adeguate per rispondere alle necessità di una società sempre più ‘connessa’ con la tecnologia, ma senza perdere di vista il senso umano delle persone, dell’ambiente e delle cose.

¹⁷¹ S. Forte (2022), “La vita come sistema”, in AA.VV., *I confini della personae l’educazione permanente nella globalizzazione ibrida*, Lecce, Pensa Editore, pp. 82-84.

Capitolo quarto

Dagli stili di vita all'attività motoria

4.1 - Definizione e caratteristiche

Per attività motoria – o attività fisica -, in generale, si intende qualsiasi movimento corporeo prodotto dai muscoli utilizzando energia. Per esercizio fisico, invece, si intende il movimento programmato, strutturato e ripetuto al fine di migliorare la forma fisica o *fitness* fisica.

La forma fisica o *fitness* è la capacità di terminare qualsiasi attività della vita quotidiana senza affaticarsi e con un buon dispendio energetico e godere del tempo libero ed eventualmente, poter fronteggiare situazioni impreviste¹⁷².

¹⁷² Cfr. ACSM (2021), *Linee guida per la valutazione funzionale e la prescrizione dell'esercizio fisico*, Torgiano (PG), Calzetti&Mariucci Editori, p. 1.

Il movimento è inteso come motricità, essendo essa uno dei mezzi principali, sin dai primi anni di vita, per conoscere l'ambiente circostante ed è tra le funzioni organiche fondamentali dell'uomo.

“L'educazione motoria è un complesso di azioni e di occasioni intenzionalmente programmate e realizzate, per consentire a tutti di consentire il proprio massimo sviluppo. Ha come soggetto attivo la persona considerata nella sua complessità, unicità, irripetibilità, totalità”¹⁷³. L'obiettivo dell'educazione motoria, specie rivolta ai fanciulli, risulta essere il proseguimento dello sviluppo del comportamento motorio ed è condizionato da diversi fattori, quali: fattori psicologici, strutturali e specifici. Il corpo umano, infatti, è “progettato” per potersi muovere e un sano equilibrio tra attività fisica e mentale rappresenta una condizione per ottenere il benessere individuale. L'attività motoria diventa mezzo fondamentale per aiutare i bambini durante la crescita, in modo globale; nell'adulto a sviluppare e a mantenere le proprie capacità il più a lungo possibile inalterate; nell'anziano a ritardare il processo di invecchiamento. Fondamentali per il movimento sono gli schemi motori di base, divisi in schemi motori posturali e dinamici, ossia le forme basilari del movimento. Tra gli schemi posturali si trovano i seguenti movimenti: flettere, estendere, spingere, inclinare, ruotare, piegare, circondurre, slanciare ed elevare; tra gli schemi posturali dinamici vi sono: camminare, correre, saltare, lanciare e afferrare, strisciare e rotolare, arrampicarsi e dondolare. Questi movimenti contribuiscono all'acquisizione della conoscenza e della consapevolezza del proprio corpo, della padronanza della coordinazione oculo-manuale e dell'acquisizione dei concetti relativi allo spazio,

¹⁷³ R. Agabio (2004), *Ginnastica generale: didattica e metodologia*, Roma, Società Stampa Sportiva, p. 11.

all'orientamento e al tempo e alla coordinazione dinamica generale. Si apprendono le distanze, le dimensioni spazio-tempo, che sono alla base della coscienza del proprio corpo e delle capacità di orientamento spazio-temporale. L'acquisizione di tali schemi è parte integrante dell'apprendimento motorio ed è obiettivo fondamentale sul piano educativo; parte fondamentale dell'educazione motoria è orientare tali schemi motori verso quelle che sono le Capacità Motorie (senso-percettive che riguardano l'acquisizione di informazioni; coordinative e condizionali si riferiscono all'aspetto esecutivo dell'atto motorio).

Con lo sviluppo e il perfezionamento delle Unità Motorie di base e Capacità motorie, tramite interventi didattico-metodologici programmati si ha l'acquisizione delle Abilità Motorie Generali; con interventi didattico-metodologici programmati e affinati verso una specifica attività si ha l'acquisizione delle Abilità Motorie Specifiche. Le capacità Senso-percettive, in ambito dell'Educazione Motoria, possono essere schematizzate secondo l'analizzatore utilizzato: cinestesico (discriminazione somatologica), visivo, uditivo, tattile, olfattivo (poco utilizzato).

Le diverse forme della motricità sono: forza, resistenza aerobica, coordinazione e velocità. Questi aspetti hanno permesso all'uomo di sopravvivere procurandosi cibo necessario, il lavoro e magari intessere relazioni sociali.

Nella società odierna, il ruolo svolto dall'attività motoria è fondamentale per la formazione della personalità e della socialità dell'uomo. Una delle principali proprietà dell'essere umano è la grande motricità, cioè il movimento del corpo nel tempo e nello spazio, distinguendosi dalla motricità fine per l'impegno organico più elevato. Attraverso la pratica di attività motoria è possibile migliorare i diversi aspetti della motricità,

lavorando sulle capacità motorie. Queste ultime sono intese come l'insieme delle caratteristiche fisiche o sportive possedute da un individuo in grado di permettergli l'apprendimento e l'esecuzione delle molte azioni motorie. Le capacità motorie, inoltre, influenzano l'intensità e la qualità di risposta all'ambiente. Queste possono essere distinte in *capacità condizionali* (direttamente influenzate dai processi metabolici per la trasformazione di energia. Determinano la durata, l'intensità e la qualità della risposta motoria incidendo sulla prestazione motoria. Un loro miglioramento condiziona l'efficienza e la funzionalità di tali processi) e *capacità coordinative* (determinate dal sistema nervoso centrale e periferico, il quale gestisce, organizza e controlla i movimenti del corpo. Dipendono dal grado di maturazione del sistema nervoso)¹⁷⁴. Le *capacità condizionali* sono forza, resistenza e rapidità. A metà strada tra le capacità condizionali e coordinative vi sono le *capacità strutturali elastiche*, di *mobilità articolare* e di *elasticità muscolare*. Queste dipendono sia da componenti genetiche, le quali influenzano la struttura del tessuto connettivo, muscolare e delle articolazioni, sia da fattori ormonali i quali si modificano nel corso della vita, sia dalle abitudini motorie le quali sollecitano determinate ampiezze articolari oppure allungamenti muscolari¹⁷⁵.

Martin ha fornito un modello di sviluppo delle capacità motorie e ha individuato quelle che definisce *fasi sensibili*, in cui tali capacità possono essere allenate e sviluppate.

Pierre de Coubertin definisce lo sport come “*parte del patrimonio di ogni uomo e di ogni donna e la sua assenza non potrà mai essere*

¹⁷⁴ F. Casolo (2002), *Lineamenti di teoria e metodologia del movimento umano*, Milano, Vita&Pensiero, pp116-118.

¹⁷⁵ Ivi.

compensata”¹⁷⁶. Il progresso e le tecnologie, difatti, hanno migliorato la vita dell’uomo, favorendo l’allungarsi della vita media. Osservando l’altra faccia della medaglia, il progresso e le tecnologie hanno favorito la sedentarietà e i rischi a essa correlati; le persone passano la maggior parte del proprio tempo sedute, si pensi ai lavori da svolgere al computer oppure il semplice guardare trasmissioni televisive nei momenti di riposo. Passare la maggior parte del tempo seduti in modo prolungato e, quindi, svolgere attività sedentarie per un lungo tempo nella giornata, è deleterio per la salute.

Svolgere regolarmente attività fisica significa:

- prevenire le malattie;
- mantenere lo stato di salute inteso come ben-essere psico-fisico;
- migliorare le funzioni cardiovascolari e respiratorie, con riduzione della pressione arteriosa;
- migliorare la *fitness* muscolare con conseguente incremento della forza, resistenza e massa ossea;
- migliorare la composizione corporea e, quindi, monitorare i livelli di glucosio ematici;
- miglioramento della funziona cognitiva con conseguente benessere psico fisico e riduzione di stati ansiogeni e depressivi.

Nella fase iniziale in cui si attua un programma di attività motoria è necessario motivare e rendere consapevole la popolazione ad adottare uno stile di vita sano e attivo, iniziando prestando attenzione all’alimentazione, camminando almeno trenta minuti al giorno,

¹⁷⁶ Commissione delle comunità europee, *Libro bianco sullo sport* (2007), Bruxelles.

utilizzando le scale invece dell'ascensore, parcheggiare l'auto più lontano dal luogo di lavoro, fare la spesa a piedi; insomma, tutto ciò che richiede un dispendio energetico.

Per rendere questa strategia applicabile si possono consultare figure professionali specializzate come il medico nutrizionista o il laureato in Scienze Motorie di II livello, così da garantire l'esito positivo e il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Per le persone che hanno difficoltà nell'intraprendere tale percorso volto al cambio di stile di vita, i metodi di allenamento possono essere più flessibili, purché siano raggiunti gli obiettivi prefissati. Può essere utile un programma svolto a domicilio, con la supervisione del Personal Trainer oppure a distanza con l'utilizzo delle nuove tecnologie (Skype o Whatsapp). Tali strategie, in seguito alla pandemia del Covid-19, si sono dimostrate utili. Anche se molteplici sono le applicazioni per promuovere l'attività fisica, queste restano sterili in termini di contatto umano, di personalizzazione dell'attività e non possono essere modificate in base alle richieste del cliente. Quindi, la figura di riferimento è e sarà sempre il laureato in Scienze Motorie di II livello.

Svolgere l'attività fisica, in generale, incide sul ben-essere psichico aiutando il soggetto a scaricare l'ansia e le tensioni accumulate nel corso della giornata inducendo, a lungo termine, l'instaurarsi di uno stato di rilassamento e, quindi, la motivazione a continuare.

Per ben-essere, si è affermato, l'Organizzazione Mondiale della Sanità, definisce uno stato di completo vigore fisico, psichico e sociale non soltanto l'assenza di malattia.

Essere attivi significa migliorare le prestazioni di tutti i giorni, preservando le funzioni dell'organismo (articolazioni e strutture ossee,

migliore funzionalità cardiovascolare, migliore composizione corporea), mantenendo più a lungo l'indipendenza dagli altri.

“L'educazione dell'uomo attraverso il movimento, pertanto, non può essere ridotta ad un insieme di esercizi fisici o di attività di moto standardizzate e tecnicistiche che valorizzano solo risultati ed effetti di tipo esclusivamente fisico-motorio ma deve, al contrario, essere rivolta ad una attenta valutazione degli effetti sulla globalità della persona”¹⁷⁷.

L'esperto in scienze motorie, quindi, nello studio e nella stesura del piano di lavoro, deve tener conto, oltre che degli studi di anatomia, biomeccanica, fisiologia, anche delle scienze umane, quali antropologia, psicologia e pedagogia per educare la persona alla consapevolezza, conoscenza del sé e del movimento. Quindi, il movimento è indispensabile e influisce sullo sviluppo di tutte le funzioni, anche intellettive e comunicative; quindi le attività motorie sono un mezzo attraverso cui l'educatore può aiutare il soggetto nella crescita globale; l'adulto nello sviluppo e mantenimento delle proprie capacità; l'anziano nel ritardare il processo di invecchiamento, ossia a invecchiare bene¹⁷⁸.

Tali considerazioni spingono a valutare il movimento come una medicina poiché il sentirsi in buona salute ed essere sempre attivi permette di partecipare alla crescita personale e all'autostima. Chi pratica attività motoria, soprattutto con piacere, è spesso allegro e disponibile a interagire con gli altri. Diversi studi hanno dimostrato come nell'età dello sviluppo sia fondamentale svolgere attività motoria e quali effetti

¹⁷⁷ F. Casolo (2009), *Lineamenti di teoria e metodologia del movimento umano*, Milano, Vita e Pensiero, p. 3

¹⁷⁸ Cfr. *ibid*, p. 4.

produca su intelligenza, interazione sociale, socialità e sviluppo del carattere¹⁷⁹.

Il bambino, attraverso le esperienze motorie, conosce e sperimenta l'ambiente circostante e sviluppa la capacità di percezione cioè di elaborare le informazioni – sensoriali – provenienti sia dall'esterno del corpo (uditive, visive, tattili) sia dall'interno (propriocezione).

L'American College of Sports Medicine (ACSM) ha fornito delle linee guida per la pratica di attività fisica e motoria, considerando sia i livelli iniziali di *fitness* (inteso come miglioramento del proprio stile di vita, lavorando su flessibilità, resistenza, forza) di ogni singolo individuo, sia le capacità e le condizioni dello stesso. Le componenti fondamentali del *fitness* legate alla salute e al fine di svolgere un buon programma di allenamento sono:

- componente cardio-respiratoria, con controllo del peso corporeo;
- forza e resistenza muscolare;
- flessibilità.

Mentre le componenti della *fitness* legate alle abilità e alle competenze motorie sono:

- agilità e coordinazione;
- equilibrio;
- potenza;
- tempo di reazione e velocità¹⁸⁰.

¹⁷⁹ Cfr. M. Neri, F. Neviani, B. Manni (2009), "Attività motoria e stimolazione cognitiva", in *I luoghi della cura*, rivista on line, anno VII, n.1, <https://www.luoghicura.it/operatori/strumenti-e-approcci/2009/03/attivita-motoria-stimolazione-cognitiva/>

¹⁸⁰ Cfr. ACSM (2021), *Linee guida per la valutazione funzionale e la prescrizione dell'esercizio fisico*, Torgiano (PG), Calzetti&Mariucci Editori, p. 2.

Secondo le linee guida, l'allenamento della funzione cardio-respiratoria deve prevedere una durata tra i 20 e i 60 minuti di esercizio aerobico continuo o intermittente (giornaliero), con intensità tra il 55% e il 65% e il 90% della massima frequenza cardiaca (FCmax) – è il modo più semplice da utilizzare - o ancora con il massimo consumo di ossigeno (VO_{2max}) tra il 50 % e l'85%, svolto tre o cinque giorni a settimana¹⁸¹. Questo perché la *fitness* cardiorespiratoria è legata a elevati livelli di attività fisica con molteplici benefici per la salute; difatti “è legata alla capacità di svolgere un esercizio fisico dinamico, che coinvolge grandi masse muscolari, con intensità da moderata a vigorosa per un periodo di tempo prolungato”¹⁸².

Bassi livelli della *fitness* cardiorespiratoria sono legati a un rischio di morte prematura, soprattutto per malattie cardiovascolari e viceversa. La valutazione di questa componente svolge un ruolo di prevenzione primaria e secondaria, oltre a essere utile per la stesura di programmi riabilitativi. All'allenamento cardio-respiratorio bisogna affiancarne uno per la forza, per la resistenza e per la potenza muscolare (l'ACSM denomina come “fitness muscolare”). La forza è la capacità del muscolo di esercitare la massima forza in un unico gesto; la resistenza è quella capacità del muscolo di contrarsi ripetutamente in opposizione a un carico; la potenza muscolare rappresenta la capacità del muscolo di esprimere forza in un'unità di tempo. Tale allenamento è eseguito con l'utilizzo di sovraccarichi e resistenze da vincere poiché favorisce lo sviluppo dello stato di salute della persona e migliora il metabolismo basale; favorisce, inoltre, l'aumento della massa ossea (per prevenire e/o contrastare l'osteoporosi), aumento e/o mantenimento della massa

¹⁸¹ Cfr. M. F. Piacentini (2010), *Fitness. Ricerca e pratica in continua evoluzione*, Torgiano (PG), Calzetti&Mariucci, pp. 10-16.

¹⁸² ACSM (2021), op. cit., p. 70.

muscolare (per combattere la sarcopenia), una migliore tolleranza al glucosio (per stadi prediabetici e diabete conclamato), l'integrità muscolo-tendinea (basso rischio di infortuni), la massa magra e metabolismo energetico (composizione corporea), e la capacità di svolgere le attività nel quotidiano (migliore qualità della vita)¹⁸³. Più i muscoli sono sollecitati e più si rafforzano e sviluppano (ipertrofia) più c'è bisogno di progredire (ad esempio si può aumentare la resistenza in maniera progressiva). Sia la forza muscolare sia la resistenza sono alla base di un allenamento generale con l'obiettivo di migliorare la salute.

Un test da campo utile per valutare la resistenza della muscolatura locale della parte superiore del corpo è il *push up*, consistente nell'esecuzione di un numero massimo di piegamenti sulle braccia senza mai fermarsi. Da questo tipo di allenamento ne traggono maggiori benefici gli adulti più anziani (> 65 anni), poiché con l'invecchiamento diminuisce la forza, e l'insufficiente potenza è associata a un maggior rischio di cadute accidentali. Gli esercizi, per incrementare la forza e la resistenza muscolare (in misura minore) devono essere eseguiti con ripetizioni tra 8 e 12, con 1-3 serie per esercizio, 8-10 per i principali gruppi muscolari eseguiti 2 o 3 volte a settimana. Per i soggetti anziani le ripetizioni possono variare dalle 10 alle 15.

Per migliorare la resistenza piuttosto che la forza, le ripetizioni oscillano tra le 15 e le 25 per serie, con intervalli più brevi e numero di serie inferiori. Non bisogna trascurare l'allenamento finalizzato al miglioramento della flessibilità, considerata come "la capacità di muovere i segmenti corporei di un'articolazione nel loro ambito completo di movimento (*Range of movement, ROM*)"¹⁸⁴ rispettando

¹⁸³ Cfr. ACSM (2021), op. cit., p. 86.

¹⁸⁴ ACSM (2021), op. cit., p. 94.

quella che è la biomeccanica del movimento; inoltre allenare la flessibilità aumenta e preserva le capacità funzionali nella vita quotidiana dell'individuo, riducendo il rischio di danni muscolo-scheletrici.

Gli esercizi per la flessibilità sono da inserire in ogni programma di allenamento, con durata variabile tra i 10 e i 30 secondi, eseguiti 2-3 volte durante la settimana, con allungamenti progressivi e morbidi, fino alla soglia del dolore e quando i muscoli sono ben caldi. I test per valutare la flessibilità sono specifici per quella singola articolazione, quindi non possono essere adottati per le restanti parti del corpo. Generalmente, per quantificare la flessibilità in termini di ROM, si utilizzano i gradi, e gli strumenti sono goniometri, elettrogoniometri, flessometro di Leighton, inclinometro e metro a nastro. Per una valutazione più rapida sono valutate la flessibilità e mobilità del collo e del tronco, delle anche, degli arti inferiori, delle spalle e, infine, una valutazione posturale globale. Per le persone anziane si hanno maggiori guadagni di flessibilità se si aumenta il tempo dello stretching dai 30 ai 60 secondi. Conservare una buona flessibilità facilita i movimenti quotidiani, previene gli infortuni, e in alcuni sport è una delle qualità fondamentali (danza e varie forme di ginnastica). Con l'allenamento della flessibilità si interviene anche sulla stabilità e sull'equilibrio posturale, soprattutto se combinati con gli allenamenti sopra citati. Tra le ipotesi di dolore lombare, infatti, vi è una scarsa flessibilità a livello di questa zona, la lombare, e delle anche (bicipiti femorali soprattutto), insieme a bassi livelli di forza e resistenza addominale (o altri fattori).

Oltre agli allenamenti su riportati, vi è l'attività aerobica; la quantità corretta per svolgere attività aerobica moderata è dalle 3 alle 5 volte a settimana (meglio se svolta tutti i giorni), 30-60 minuti, oppure praticare 3 volte a settimana per un minimo di 20 minuti con intensità più elevata.

Dai 20 ai 60 minuti al giorno di esercizio vigoroso oppure unire diverse combinazioni di intensità, moderata e vigorosa, per ottenere il volume di esercizio fisico consigliato.

Per gli individui (precedentemente) sedentari possono bastare meno di 20 minuti al giorno di attività. Mentre, per monitorare e controllare il peso corporeo potrebbero essere necessarie sessioni più lunghe, dai 60 ai 90 minuti al giorno, specie per persone che trascorrono la maggior parte del tempo seduti. Per ottenere i benefici a lungo termine e limitare eventi avversi è consigliabile svolgere regolarmente varie attività.

L'intensità può essere stabilita e valutata con diversi metodi:

- Talk test
- la scala di Borg;
- la frequenza cardiaca;
- il MET (Metabolic Equivalent o equivalente metabolico).

Il *Talk test* è un modo semplice e rapido per misurare l'intensità dell'esercizio e rappresenta un valido sostituto della soglia del lattato in assenza di macchinari; si chiede alla persona di parlare durante l'attività fisica, questa riuscirà a farlo se l'attività risulta moderata, al contrario, se è vigorosa riuscirà a pronunciare qualche parola e fare pause.

La scala di Borg o scala della percezione della fatica è utilizzata per la risposta individuale a un carico di allenamento imposto, per determinare l'intensità dell'esercizio.

Scala di Borg modificata (CR-10)	
0	Nessuno sforzo
1	Molto molto facile

2	Facile
3	Moderato
4	Piuttosto duro
5	Intenso
6	
7	Molto intenso
8	
9	
10	Intensissimo/massimale

Figura Scala di Borg

Grazie all'utilizzo di questa scala (*Category Ratio 0-10*) i soggetti sono in grado di quantificare l'intensità dello sforzo, poiché è di semplice comprensione.

Un altro metodo utilizzato per monitorare l'intensità è la frequenza cardiaca; essa è un indice soggettivo di intensità di esercizio, può variare a seconda dell'età, del tipo di esercizio e del livello di allenamento. Quindi è corretto esprimere l'intensità di lavoro come percentuale della frequenza cardiaca massima (FCmax).

La frequenza cardiaca massima è definita come la massima frequenza di contrazione del cuore di una persona che può raggiungere in risposta a un esercizio di intensità massimale. I test per valutare la frequenza cardiaca massima con metodi diretti devono essere eseguiti con il controllo di un medico dello sport, mentre è più facile ricorrere a una sua stima attraverso l'equazione comunemente utilizzata, $FC_{max} = 220 - l'età$, con un margine di errore di $\pm 10 - 15$ bpm.

Esistono altre equazioni per la stima delle FCmax e sono:

- Astrand, $FC_{max} = 216,6 - (0,84 * l'età)$, uomini e donne di 4 – 34 anni
- Tanaka et al. $FC_{max} = 208 - (0,7 * età)$, uomini e donne sani
- Gellish et al. $FC_{max} = 207 - (0,7 * età)$, uomini e donne che partecipano a un programma di fitness con ampio spettro di età e diversi livelli di fitness
- Gulati et al. $FC_{max} = 206 - (0,88 * età)$, donne di mezza età asintomatiche alle prove da sforzo¹⁸⁵.

Per i soggetti con meno di 40 anni di età l'equazione è $208 - 75\% \cdot (l'età)$.

Il MET, o equivalente metabolico, è un altro metodo per calcolare l'intensità dell'esercizio (il volume dell'esercizio è il prodotto di tempo (durata), intensità e frequenza). Un MET equivale a $3,5 \text{ ml} \cdot \text{kg}^{-1} \cdot \text{min}^{-1}$ del consumo di ossigeno, è considerato corrispondente alla quantità di ossigeno consumato dal corpo in condizione di riposo. Ipotizzando un'attività pari a 5 MET, l'intensità della stessa è 5 volte più pesante rispetto alla condizione di riposo, aumentando le richieste energetiche e di consumo di ossigeno¹⁸⁶. Ad esempio camminare lentamente (in casa o in ufficio o in un negozio) è considerata un'attività molto leggera/leggera (< 3 MET); attività moderata (3,5, 9 MET) sono camminare a ritmo sostenuto, oppure lavori domestici come passare lo straccio e/o l'aspirapolvere sul pavimento; attività vigorosa (≥ 6 MET) sono camminare con velocità di 7 Km/h, fare jogging, andare in bicicletta (16-19 Km/h).

Tuttavia, queste sono misurazioni teoriche e possono comportare l'errata classificazione dell'intensità di esercizio fisico, poiché alcune variabili

¹⁸⁵ Cfr. ACSM (2021), op. cit., p. 131.

¹⁸⁶ Cfr. R.W. Earle, T. R. Baechle, (a cura di), (2010), *Il manuale del personal trainer*, Torgiano (PG), Calzetti&Mariucci, pp. 454-462.

non sono considerate, come l'età, il sesso, il peso corporeo e il livello di attività fisica. Di conseguenza, per ottenere misurazioni più dettagliate e con margine di errore minimo, è consigliabile recarsi da medici specialisti; ma per ciò che riguarda gli esperti del movimento – Chinesiologo - queste misurazioni teoriche risultano adeguate.

La progressione generale del programma degli esercizi dipende in primo luogo dallo stato di salute del soggetto, dalle risposte emerse in seguito all'esercizio e dagli obiettivi del programma stesso. Per progredire è possibile aumentare una delle componenti sopracitate, sempre in base alla tolleranza del soggetto.

Un esempio di quanto detto, ossia dell'attività personalizzata, può essere il seguente:

per le persone inattive è consigliato iniziare da attività leggere e/o moderate per poi aumentare l'intensità con il passare del tempo. È possibile aumentare il tempo stesso, quindi la durata della sessione, aggiungendo 5 o 10 minuti ogni 1 o 2 settimane oppure dopo 4 o 6 settimane. Passato il primo periodo di programma svolto regolarmente, è possibile pianificare le attività per un periodo medio-lungo. Tutto ciò deve essere monitorato sia dalla persona che svolge l'esercizio sia dal chinesiologo, così da poter rivedere gli aggiustamenti adeguati, quindi personalizzare il più possibile le diverse attività.

4.2 – Perché l'attività motoria?

“Tutte le parti del corpo che hanno una funzione, se usate con continuità e moderazione si sviluppano normalmente e invecchiano lentamente. Il loro non-uso comporta altresì la predisposizione alle malattie, un

ritardato accrescimento e un precoce invecchiamento (Ippocrate, 460-377 a.C.)¹⁸⁷.

Con l'attività motoria non si intende solamente la pratica dello sport, ma qualsiasi movimento corporeo, programmato e non, prodotto dai muscoli che richiede spesa energetica. In quest'ottica rientrano non solo le attività sportive, ma anche le attività lavorative come lavoro manuale, movimenti svolti nella vita quotidiana, il camminare, il salire e scendere le scale, l'andare in bicicletta, il fare giardinaggio e i lavori domestici. Per essere attivi è necessario dedicare del tempo all'attività; è fondamentale ridurre il tempo di sedentarietà, anche quando si è a lavoro, una delle soluzioni è alzarsi per 10 minuti ogni ora. Per soggetti sedentari possono essere utili, all'inizio, anche 20 minuti di attività fisica giornaliera, per avviare il percorso verso uno stile di vita attivo.

In questo sono maestri i bambini; si dovrebbero osservare con più attenzione i loro movimenti e cercare di imitarli. Un esempio è dato dallo *squat* (accosciata), i bambini lo eseguono con facilità, poiché il loro baricentro è più in basso rispetto a quello degli adulti e questi ultimi, spesso, hanno bisogno di essere ri-condizionati. Per fare ciò, si ricorre all'allenamento attraverso l'apprendimento motorio degli schemi motori di base, soprattutto per quei soggetti con un bagaglio limitato di esperienze motorie.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità ha fornito indicazioni per l'attività fisica divisa per fasce di età¹⁸⁸:

- i bambini al di sotto dei 5 anni dovrebbero passare più tempo in movimento e all'aria aperta e stare meno tempo possibile seduti;

¹⁸⁷ G. Prati, L. Pietrantoni (2012), *Attivi e sedentari, psicologia dell'attività fisica*, Bologna, Il Mulino, p.25.

¹⁸⁸ Cfr. https://www.epicentro.iss.it/attivita_fisica/linee-guida-oms-2020

- dai 5 ai 17 anni è consigliabile svolgere almeno 60 minuti al giorno di attività moderata – vigorosa e includere esercizi per la forza (giochi di movimento o attività sportive) tre volte a settimana;
- dai 18 ai 64 anni, dai 150 ai 300 minuti alla settimana di attività moderata oppure dai 75 ai 150 minuti di attività vigorosa, inclusi combinazioni di esercizi delle equivalenti modalità, quindi di rafforzamento dei maggiori gruppi muscolari due o più volte nel corso della settimana;
- dai 65 anni in poi è consigliabile svolgere attività che prediligano esercizi per l'equilibrio per prevenire le cadute; di rinforzo muscolare; attività aerobica per migliorare la funzione cardiorespiratoria; esercizi per la mobilità articolare per incrementare il *range* articolare e preservarla nel lungo periodo; il tempo dedicato è dai 75 ai 150 minuti a settimana¹⁸⁹.

Per ottenere i benefici dettati dall'attività fisica è fondamentale considerare e modulare il volume (quantità), cioè il prodotto dato dalla frequenza ('quante' volte a settimana), dall'intensità (quanto è impegnativo), dal tempo (in termini di durata) dell'esercizio e dalla progressione, soprattutto per quanto riguarda la composizione corporea e il controllo del peso¹⁹⁰. Difatti, situazioni di sovrappeso e obesità, ossia condizione in cui vi è un eccessivo accumulo di grasso, costituiscono uno dei principali problemi di salute pubblica. L'obesità, associata come fattore di rischio per altre malattie, rappresenta un problema allarmante per tutti; ma l'attività fisica svolge un ruolo fondamentale in questo

¹⁸⁹ Cfr. www.salute.gov.it

¹⁹⁰ Cfr. ACSM (2021), op. cit., p. 140.

scenario: aiuta la perdita di peso, associata a una dieta bilanciata che si traduce, poi, in uno stile di vita sano e previene l'aumento di peso¹⁹¹.

Per fare ciò, è possibile stimare il dispendio energetico della prescrizione dell'esercizio, proprio utilizzando il volume (MET-min/settimana e kcal/settimana). I risultati di studi epidemiologici hanno dimostrato l'associazione positiva tra volume di esercizio e benefici sulla salute derivanti dal quest'ultimo. Un altro modo per incentivare i soggetti all'attività fisica e monitorare il dispendio energetico è l'utilizzo dei pedometri (contapassi) o degli orologi digitali; sono consigliati 10.000 passi al giorno, ma considerando i margini di errore di questi dispositivi, l'obiettivo è di almeno 7.000 passi.

Qualsiasi programma di esercizio fisico regolare deve includere una varietà di esercizi programmati, oltre alle attività quotidiane. Deve prevedere esercizi per allenare la *fitness* cardiorespiratoria (la cosiddetta componente aerobica) abbinata a esercizi per la forza e la resistenza muscolare, senza tralasciare la flessibilità, mobilità articolare e fitness neuromotoria (esercizi dedicati alla coordinazione motoria). La frequenza per ottenere i benefici per la resistenza cardiorespiratoria è di 3-5 giorni a settimana, variata in base all'intensità, da leggera, a moderata e a vigorosa. Il tempo da dedicare alle attività va da 20 a 60 minuti, è possibile giungere anche ai 90 minuti, con intensità moderata e vigorosa, ma variando in base alle capacità individuali e agli obiettivi prefissati. Questo volume di allenamento può essere svolto in maniera continuativa e frazionato nel corso della giornata, secondo le proprie necessità.

Di seguito si riportano alcuni esempi di attività volti al miglioramento della *fitness* aerobica:

¹⁹¹ Cfr. G. Prati, L. Pietrantoni (2012), op. cit., p.31.

- camminare, pedalare, acquagym, balli lenti rappresentano attività che richiedono abilità minime o un basso livello di fitness;
- jogging, corsa, attività aerobica, spinning, esercizi con lo step sono attività da sottoporre ad adulti fisicamente attivi in quanto sono attività di resistenza intense;
- nuoto, sci di fondo, pattinaggio sono attività che richiedono un livello medio di forma fisica e sono attività di resistenza che richiedono abilità;
- sport ricreativi come pallacanestro, calcio, escursionismo, appartengono alle attività che richiedono un livello medio di forma fisica.

Accanto agli esercizi per il miglioramento della fitness aerobica bisogna affiancare quelli contro resistenza, che allenano la forza e la resistenza. Le linee guida indicano che per sviluppare la forza bisogna allenare ogni gruppo muscolare dalle 2 alle 3 volte a settimana, possibilmente con un intervallo di 48 ore tra le sessioni per lo stesso gruppo muscolare. Tale parametro è da considerare per la maggior parte degli utenti, per gli atleti, invece, queste indicazioni differiscono. Per una maggiore aderenza al programma e, quindi, per essere sostenibile nel medio e lungo periodo, è necessario offrire una flessibilità nella scelta degli esercizi, soprattutto se la persona tende a essere sedentaria e non motivata verso lo svolgimento di attività fisica. L'attrezzatura da utilizzare può variare in base al luogo di svolgimento delle attività, che sia palestra o casa; in palestra è possibile usufruire dei macchinari a resistenza variabile oltre che pesi liberi, elastici, cavagliere e polsiere. Il programma si struttura su esercizi multiarticolari (interessano più gruppi muscolari), monoarticolari (interessano gruppi muscolari più piccoli) ed esercizi per

il core, tenendo presente anche i vari muscoli agonisti e antagonisti per evitare squilibri. Come volume di allenamento gli esercizi contro resistenza sono composti da 2 a 4 serie con 8-12 ripetizioni ciascuna per ogni gruppo muscolare, con intervalli a partire dai 2 minuti; il carico (in questo caso è inteso come intensità) utilizzato è inversamente proporzionato al numero di ripetizioni per ciascuna serie, quindi a un peso maggiore corrisponde un numero minore di ripetizioni e viceversa. Parametro fondamentale per crescere è la progressione, quindi aumento del carico sollevato oppure aggiunta di una sessione per quel distretto muscolare.

Oltre tutto questo, è fondamentale per tutti, ma in particolare per gli adulti anziani, inserire sessioni di esercizi per la flessibilità e mobilità; ciò per aumentare, sempre nel limite fisiologico e individuale, il ROM di un'articolazione. Miglioramenti si ottengono con l'esecuzione dell'allungamento in isometria dai 10 secondi fino a cedimento, ad esempio inizio di un leggero fastidio, il tutto abbinato a esercizi di respirazione che aumentano la tollerabilità e lo spazio all'interno delle articolazioni.

L'esercizio neuromotorio o coordinazione motoria, coinvolge diverse abilità: equilibrio, coordinazione, andature, agilità e allenamento propriocettivo¹⁹². Rientrano in questo gruppo di esercizi le discipline come il *tai chi* e lo yoga, poiché comprendono delle combinazioni di resistenza e di flessibilità.

L'attività fisica procura diversi benefici all'organismo: incrementa le difese immunitarie, contrasta l'invecchiamento muscolo-scheletrico e cardiovascolare, stimola le attività psico-intellettuali della persona e migliora le funzioni cognitive. Fin dalla nascita, infatti, l'attività fisica

¹⁹² Cfr. ACSM (2021), op. cit., p. 152.

consente lo sviluppo delle capacità percettive e cognitive; è possibile osservare come le diverse esperienze motorie accompagnino il bambino nell'esplorazione dell'ambiente che lo circonda (esperienze visive, uditive, tattili e propriocettive)¹⁹³. Questi passaggi risultano fondamentali per un corretto sviluppo del soggetto, poiché un ritardo nello stesso rappresenta un fattore limitante per lo sviluppo intellettuale.

Organizzare e coordinare i movimenti acquisiti sollecita "le capacità di combinazione, di successione temporale e di organizzazione spaziale"¹⁹⁴. Il movimento influenza anche la struttura di linguaggio, gli aspetti emotivi, aspetti affettivi e aspetto morale.

Il "movimento produce effetti su tutte le parti dell'organismo umano e la sua carenza o mancanza si ripercuote negativamente su tutta la persona"¹⁹⁵.

Stato di salute e attività motoria, dunque, sono strettamente correlate: all'aumentare dell'attività fisica aumenta lo stato di salute e, al contrario, una vita sedentaria produce effetti negativi sullo stato di salute.

A livello fisiologico l'attività fisica comporta l'aumento della gittata sistolica, la diminuzione della frequenza del battito cardiaco e la diminuzione della pressione sanguigna; l'aumento del colesterolo (HDL) e la riduzione dei fattori di rischio coronarici; la progressiva perdita di grasso corporeo e l'incremento della massa magra, l'aumentata tolleranza al glucosio. Inoltre, stimola la neurogenesi, angiogenesi e migliora la plasticità sinaptica¹⁹⁶.

A livello psichico l'attività fisica migliora l'autocontrollo in situazioni di forte stress, facilita il riposo, determina sensazioni di efficienza ed

¹⁹³ Cfr. F. Casolo (2009), op. cit., p. 9.

¹⁹⁴ F. Casolo (2009), op. cit., p. 10.

¹⁹⁵ F. Casolo (2009), op. cit., p. 11.

¹⁹⁶ Cfr. G. Prati, L. Pietrantoni (2012), op. cit., p.57.

energia, aumenta l'autostima, migliora la percezione di sé, potenzia la capacità di concentrazione¹⁹⁷, riduce ansia e depressione con miglioramenti della funzione cognitiva. Le sensazioni di ben-essere dopo una seduta di allenamento, in sostanza, sono dovute al rilascio delle endorfine, le quali procurano sensazioni di euforia e ben-essere generale. L'individuo che pratica per lunghi periodi attività fisica, quindi, con il tempo, osserverà i miglioramenti ottenuti e sarà intenzionato a continuare. I motivi che spingono le persone a praticare attività fisica sono il piacere di svolgere tale attività e la passione, mantenersi in forma e svagarsi, combattere lo stress e la possibilità di frequentare altre persone impegnandosi in relazioni amicali nuove.

4.3 – Benefici nella pratica dell'attività motoria. Un esempio esplicativo

“L'organismo umano non è nato per l'inattività: il movimento gli è connaturato e una regolare attività fisica, anche di intensità moderata, contribuisce a migliorare tutti gli aspetti della qualità della vita”¹⁹⁸. Praticare regolarmente attività motoria, in generale, legata alle abitudini quotidiane (attività domestiche, lavoro, scuola, tempo libero) è l'elemento fondamentale per uno stile di vita sano, in grado di generare effetti positivi sulla salute sia fisica sia psicologica¹⁹⁹. Infatti, ogni anno, precisamente il 6 aprile, a partire dal 2002, si celebra la *Giornata mondiale dell'attività fisica*, un'iniziativa sostenuta dall'Organizzazione delle Nazioni Unite, per rimarcare la rilevanza dell'incoraggiare uno stile

¹⁹⁷ M. F. Piacentini (2010), *Fitness. Ricerca e pratica in continua evoluzione*, Torgiano (PG), Calzetti & Mariucci, pp. 22-23.

¹⁹⁸ www.salute.gov.it.

¹⁹⁹ Cfr. M. Giampietro, (2007), “Osteoporosi: esercizio fisico in prevenzione e terapia”, SIMG (Società Italiana di Medicina Generale e delle cure primarie).

di vita attivo nonché la pratica di regolare attività fisica, in tutta la popolazione e in ogni fase della vita²⁰⁰.

Dai dati forniti nel 2020 dall'ISTAT, nel 2019 il 35% della popolazione, dai 3 anni in su, pratica almeno uno sport; il 26,6% è costante; mentre l'8,4% occasionalmente. Il 29,4 % dichiara di svolgere attività fisica leggera (passeggiate, nuoto, andare in bicicletta). I sedentari sono il 35,6%, con differenze tra uomini e donne, rispettivamente il 31,5% e il 39,5. I soggetti tra i 6 e i 17 anni praticano sport con continuità, ma all'aumentare dell'età ne diminuisce la pratica; mentre aumenta la percentuale di coloro che svolgono qualche attività, per poi diminuire nuovamente. Tale differenza è riscontrata tra il nord e il sud del Paese, in cui livelli più elevati di pratica motorio-sportiva è possibile trovarli nelle regioni settentrionali, in particolare nelle Province Autonome di Trento e Bolzano (33,7% e 42,4%). Al sud, invece, le regioni con minor adesione sono la Campania e la Sicilia²⁰¹.

Ulteriori informazioni riguardanti i singoli territori è possibile rintracciarli all'indirizzo <https://www.epicentro.iss.it/passi/dati/attivita?tab-container-1=tab1>, in cui è analizzato il triennio 2016-2019.

Da quanto analizzato si deduce che con l'avanzare dell'età delle persone, aumenta anche la sedentarietà, si limitano le pratiche motorie a danno dell'efficienza fisica, soprattutto tra la popolazione con basso livello di istruzione e difficoltà economiche. Per gli anziani, perciò, l'attività motoria deve basarsi sul concetto di efficienza fisica, così da ottenere un rallentamento dei cambiamenti fisiologici con il controllo delle malattie croniche, una riduzione della disabilità fisica e, quindi, aumento della

²⁰⁰ Cfr. https://www.epicentro.iss.it/attivita_fisica/giornata-mondiale-af-2021

²⁰¹ Cfr. https://www.epicentro.iss.it/attivita_fisica/epidemiologia-italia

longevità e del ben-essere psicologico²⁰². Quindi, per le persone fisicamente attive l'obiettivo è di conservare il grado di salute, mentre per i soggetti fisicamente non attivi l'obiettivo è prevenire lo sviluppo di malattie croniche, migliorare le loro capacità funzionali e permettere il mantenimento di un'autonomia maggiore²⁰³.

Come riscontrato dalla letteratura e dalle linee guida citate in precedenza, l'attività motoria, soprattutto di tipo aerobico, svolta tutti i giorni a intensità moderata per almeno 30 minuti, favorisce uno stile di vita sano con benefici dei vari apparati. Tali effetti benefici sono di seguito elencati:

- benefici a carico dell'apparato muscolo-scheletrico;
- controllo del peso corporeo e, di conseguenza, migliore composizione corporea e diminuzione del rischio di obesità;
- riduzione del rischio di morte prematura, di incorrere in patologie cardiovascolari;
- riduzione del rischio di sviluppo del diabete di tipo 2;
- prevenzione oppure riduzione dell'ipertensione;
- prevenzione o riduzione dell'osteoporosi, con diminuzione del rischio di fratture;
- riduzione dei sintomi di ansia, stress, depressione²⁰⁴.

I benefici a carico dell'apparato muscolo-scheletrico sono molteplici ed è possibile elencarli come segue:

²⁰² Cfr. ACSM (2021), op. cit., p. 163.

²⁰³ Ivi.

²⁰⁴ Cfr. www.epicentro.iss.it

- miglioramento della postura e della capacità di assumere atteggiamenti corretti, evitando l'insorgenza di dolori causati da posture non corrette;
- perdita di massa ossea rallentata;
- maggiore elasticità dei legamenti e dei muscoli;
- riduzione del peso corporeo;
- maggiore apporto di sangue ai tessuti;
- aumento del trofismo muscolare, con conseguente aumento della forza;
- miglioramento dell'equilibrio e della coordinazione neuromotoria.

Ulteriori benefici sono, ancora, una migliore termoregolazione corporea, un rinforzo del muscolo cardiaco e un aumento della gittata cardiaca, un maggiore ritorno venoso, una pressione sanguigna regolare, un aumento della potenza aerobica, un controllo emotivo e minore ansia, scarica di stress.

Dati tali benefici dell'attività motoria, le persone con osteoporosi, ad esempio, devono svolgere attività motoria per preservare la salute delle ossa. Il carico meccanico dei muscoli durante lo svolgimento dell'esercizio, si è detto, esercita uno stimolo piezoelettrico sull'osso, favorendo l'attività degli osteoblasti, favorendo, così, lo sviluppo della massa ossea. Quindi una riduzione del carico meccanico (immobilizzazione, assenza di gravità) comporta la perdita della massa ossea. I programmi ottimali per preservare la massa ossea consistono nel sottoporre l'apparato scheletrico a carico meccanico, in modo progressivo e protratto nel tempo. Ogni programma di allenamento deve essere individualizzato in relazione allo stato di salute, alle capacità

funzionali della persona, agli obiettivi del programma dell'esercizio stesso e alla convinzione del soggetto. Per tale motivo sono utili i test per la verifica dello stato di salute; la progressione, infatti, deve verificarsi in maniera graduale e intervenire lì dove serve. In questo modo i benefici e i risultati dell'esercizio fisico sul corpo risultano efficaci e sicuri. Di tutto ciò se ne avvantaggerà anche il soggetto poiché si autorinforzerà migliorando l'umore.

In soggetti affetti da osteoporosi l'esercizio fisico regolare, oltre a svolgere gli effetti benefici già citati, è in grado di ridurre le manifestazioni dolorose delle patologie osteoarticolari; di migliorare l'equilibrio e l'abilità di movimento, specie nei cambi di postura, riducendo il rischio di cadute e di fratture migliorando la qualità di vita²⁰⁵. Stesso discorso è valido per le persone con lombalgia, le quali non dovrebbero mai abbandonare l'attività fisica, entro i limiti del dolore. L'attività fisica deve essere specifica; deve tener conto della personalizzazione del programma con eventuali modifiche (combinazione di esercizi aerobici, come la camminata, di flessibilità e di resistenza muscolare); da non dimenticare la considerazione dell'aspetto psicologico.

Per persone affette da artrite, ad esempio, l'attività fisica moderata aiuta a prevenire l'infiammazione delle articolazioni.

Per persone con ipertensione arteriosa anche 30 minuti di camminata, svolta cinque volte a settimana, sono sufficienti per ridurre il rischio di sviluppare una malattia cardiovascolare. Esercizi di tipo aerobico e anaerobico sono in grado di ridurre la pressione arteriosa sistolica e diastolica. Gli effetti a lungo termine sono, appunto, la riduzione della pressione arteriosa data dall'incremento della densità capillare e, di

²⁰⁵ Cfr. M. Giampietro (2007), op. cit.

conseguenza, una diminuzione della resistenza della circolazione periferica.

Anche per soggetti più giovani è raccomandato l'esercizio contro resistenza e attività in grado di stimolare la mineralizzazione ossea. Quindi è fondamentale iniziare dalla giovanissima età ad attuare uno stile di vita attivo per preservare la propria salute.

Per bambini e adolescenti, si è detto, sono raccomandati non meno di 60 minuti di attività fisica, di intensità diverse, e attività che includano esercizi contro resistenza per almeno 3 giorni a settimana. Per i bambini più piccoli sono consigliate attività piacevoli, diverse e il gioco motorio non strutturato, intervallato da brevi pause. Di norma i bambini sono più attivi rispetto agli adulti; si è visto soprattutto per la fascia d'età tra i 6 e i 7 anni. Si può osservare come bambini e adolescenti con genitori attivi, siano incentivati a praticare attività fisica a loro volta. Oltre al ben-essere ricavato dall'adesione a programmi di attività fisica, quindi legati alla componente puramente fisica, l'accettazione convinta e la pratica dell'attività fisica e sportiva influisce sulla socialità, sullo sviluppo cognitivo e sui risultati scolastici.

Una persona che inizia un percorso di attività fisica, difatti, incoraggiato dagli altri e dall'ambiente circostante, è incentivato a continuare; viceversa una persona che non è in un ambiente stimolante tenderà a lasciar perdere questo cambiamento e a smettere la pratica di esercizio fisico.

In base alla sanità pubblica, "il contrasto alla sedentarietà è un obiettivo complementare alla promozione dell'attività fisica in quanto non esiste

una soglia sotto la quale il movimento non produca effetti positivi per la salute”²⁰⁶.

Purtroppo, i livelli di attività fisica praticata nel tempo libero sono ancora bassi, ma è da considerare fondamentale il passaggio dallo stato di sedentarietà a quello dell'attività fisica, anche sotto i livelli indicati dalle linee guida. Quindi, la promozione dell'attività fisica è rivolta al miglioramento del ben-essere psico-fisico dei singoli, ma anche a ridurre le spese del Sistema sanitario nazionale, con ripercussioni sulla comunità²⁰⁷.

Quando si intraprende un percorso volto al cambiamento del proprio stile di vita, ogni piccolo passo è fondamentale; si assiste a un incremento del senso di padronanza per il traguardo raggiunto, con conseguente miglioramento della forma fisica e, quindi, del rapporto con il proprio corpo. Una migliore forma fisica, soprattutto *fitness* cardiovascolare eseguita regolarmente, svolge un ruolo significativo nei cambiamenti fisiologici del cervello con migliori prestazioni cognitive²⁰⁸. Gli effetti sono riscontrabili in tutte le età, ma in particolare nelle persone anziane, le quali presentano vulnerabilità ai deficit cognitivi. La pratica di attività fisica previene e contrasta il deterioramento cognitivo; nelle persone con Alzheimer, ad esempio, l'attività fisica riduce l'atrofia cerebrale.

Un altro aspetto da tenere a mente è riuscire a “isolarsi” (non pensare ai problemi) durante il tempo dedicato all'attività fisica con un miglioramento dello stato d'animo. Questo aspetto consente di essere costanti. Le persone che praticano attività fisica, rispetto alle persone sedentarie, inoltre, mostrano una tollerabilità maggiore allo stress con un ripristino veloce alle situazioni precedenti; questo perché l'allenamento è

²⁰⁶ Cfr. <https://www.epicentro.iss.it/passi/dati/attivita?tab-container-1=tab1#impatto>

²⁰⁷ Cfr. <https://www.epicentro.iss.it/passi/dati/attivita?tab-container-1=tab1#indicatori>

²⁰⁸ Cfr. G. Prati, L. Pietrantoni, (2012), op. cit., p.55.

un fattore di stress per l'organismo (ad esempio aumento del battito cardiaco durante la camminata veloce). Oltre a mostrare migliore tollerabilità a stimoli stressanti, l'attività fisica è in grado di ottimizzare la qualità del sonno e del ritmo circadiano.

4.4 – Creatività e attività motoria

Le connessioni tra creatività e attività motoria sono diverse, soprattutto se si considerano i bambini per il gioco, l'età adulta per il movimento, in quanto sia il gioco sia il movimento sono elementi fondamentali per lo sviluppo della capacità creativa, a qualsiasi età, nonostante questa può diminuire con il tempo, se non allenata. Un esempio è dato dai bambini più grandi che, rispetto ai bambini più piccoli, mostrano meno creatività. L'attività motoria, tuttavia, favorisce e stimola la creatività in diversi modi:

- aumentando il flusso sanguigno al cervello; l'attività motoria, infatti, migliora la circolazione e porta maggiori nutrienti al cervello e favorisce la nascita di nuove connessioni neurali (aumenta le sinapsi) e, quindi, la flessibilità;
- riduce lo stress favorendo uno stato di rilassamento mentale e orientato alla nascita di nuove idee;
- stimola il rilascio di endorfine che inducono sensazioni di benessere generale e ne migliorano l'umore;
- favorisce il pensiero divergente, dato dalle nuove connessioni neurali e, quindi, plasticità;
- promuove l'apprendimento esperienziale, quindi attraverso esperienza diretta, aiutando le abilità di *problem solving*.

Le attività che stimolano la creatività sono a carattere aerobico, ludico e di gioco, di coordinazione e possono essere annoverate tra le seguenti:

- la danza e il ballo; rappresentano la libera espressione del corpo. È possibile dipingere durante la danza, così da esprimere anche le doti artistiche. Inventare coreografie e/o spettacoli di danza, cimentarsi nel gioco del Mimo;
- lo sport in genere e quello di squadra; tecniche di strategia e improvvisazione nello svolgimento delle attività stimolano la risoluzione dei problemi e quindi la creatività;
- lo Yoga e la ginnastica dolce; uniscono movimento, respirazione, meditazione e ne favoriscono la consapevolezza corporea;
- il gioco libero, specie quello dei bambini, senza regole e incentrato sulla fantasia e l'esplorazione. Risolvere labirinti, costruire puzzle sono un ottimo modo per stimolare il pensiero logico e trovare nuove soluzioni;
- attività svolte nella natura, che sia il semplice camminare, o attività più impegnative come il correre o partecipare a un'attività programmata, magari di gruppo, favorisce la nascita di nuove idee.

Queste sono alcune attività che favoriscono e migliorano la capacità creativa, ma lo svolgimento di tali attività deve essere parte integrante della vita quotidiana delle persone. Per favorire, inoltre, il pensiero creativo bisogna divertirsi; senza un pensiero positivo è difficile rilassare la mente alla ricerca di nuove idee. Pensieri negativi, stress, sono nemici della creatività e del pensiero divergente.

L'adesione a programmi di attività motoria risulta, perciò, uno strumento prezioso per favorire la creatività a qualsiasi età. Nei bambini, per

esempio, può essere utile chiedere di terminare un compito in maniera diversa dal modo abituale, o variare la sequenza delle operazioni (giornaliere) e lasciare i bambini liberi di muoversi come meglio credono.

Negli adulti può essere stimolante uscire dalle proprie abitudini per affrontare nuove sfide e generare nuove idee.

Sentirsi nervosi, stressati, stanchi può essere un segnale per una pausa dalle attività di *routine*, e l'attività motoria è uno strumento utile per liberare la mente e ricaricarsi di nuove energie e di nuove idee.

La creatività motoria è una relazione tra fantasia e movimento, e attraverso quest'ultimo è possibile esprimere sé stessi in modo originale e personale, sfruttando la propria immaginazione, la propria fantasia e il *problem solving*.

Esso “è uno strumento utile nel processo di adattamento alle richieste sollecitate dall'ambiente, dai compiti motori e dalle relazioni con gli altri. Essere in grado di produrre soluzioni motorie flessibili e originali ha ricadute sulla percezione delle difficoltà del compito, sul persistere nei tentativi di soluzione e sulla gestione dello stress che richiede all'individuo di rimanere flessibile e creativo in ogni momento”²⁰⁹.

La risoluzione di un problema in maniera creativa rappresenta un'opportunità di crescita e di sperimentazione per la creatività motoria dell'individuo. Analizzare un problema da più punti di vista e trovare nuove soluzioni è una buona pratica, nulla a che vedere con i problemi logico-matematici i quali hanno una sola risposta giusta.

Nei percorsi motori rivolti ai bambini, ad esempio, si può chiedere di cercare una soluzione al problema posto e osservare chi lo risolve per

²⁰⁹ P. Scibinetti (2019), *Creatività Motoria. Come svilupparla in età evolutiva e anziana*, Torgiano (PG), Calzetti E Mariucci editori, p. 11.

primo, chi trova più soluzioni e, sempre considerando l'età e la motivazione al compito, quali sono le soluzioni. Gli esseri umani si adattano e, con lo sviluppo, così come le risposte motorie, sono molto diverse tra i singoli individui. Lo sviluppo motorio è in continuo adattamento. È possibile valutare la creatività motoria attraverso l'utilizzo di un test, il *Thinking Creatively in Action and Movement – TCAM* sviluppato da Torrance nel 1981. L'autore ha generato il test per valutare il pensiero creativo nei bambini dai 3 agli 8 anni, proponendo compiti motori²¹⁰.

Le attività proposte, sono somministrate individualmente e, seguendo i punteggi per ogni prova, valutano: la fluidità, l'originalità, l'immaginazione.

Attività	Scopo	Dimensione della valutazione
Attività 1 In quanti altri modi?	Abilità di produrre forme alternative di spostamento	Fluidità e originalità
Attività 2 Sai muoverti come?	Abilità di immaginare. Enfatizzare ed assumere ruoli inconsueti	Immaginazione
Attività 3 Quali altri modi?	Abilità di svolgere in modi diversi il compito	Fluidità e originalità
Attività 4	Abilità di attribuire	Fluidità e originalità

²¹⁰ P. Scibinetti (2019), op. cit., p.35.

Cosa potrebbe essere?	altri significati ad uno oggetto	
-----------------------	-------------------------------------	--

Attività 1: in quanti modi?

Si pone l'attenzione sulle esplorazioni che pongono in essere i bambini, dalla nascita, per spostarsi da un posto all'altro. Spesso le modalità con le quali si spostano sono frutto di vari tentativi creativi e, spesso, sono originali.

Attività 2: sai muoverti come?

È l'unica attività in grado di valutare l'immaginazione, in cui si chiede al bambino di assumere ruoli non comuni e di fantasticare. Sono proposte diverse situazioni al bambino il quale è chiamato a immaginare, quindi a muoversi, come se fosse un animale oppure un oggetto; deve immaginare di guidare una macchina e poi spingere un elefante seduto su un qualcosa desiderabile da prendere. L'ultima cosa comunicata al termine delle azioni è: "Sai far finta di spingere un elefante? Immagina un elefante stia sopra qualcosa che desideri. Fammi vedere come lo sposteresti per prendere quello che vuoi".

Attività 3: quali altri modi?

In questa attività il bambino è stimolato a dare risposte sempre diverse rispetto allo svolgimento di un'abitudine quotidiana. Consente di verificare le abilità e i limiti del bimbo, in quanto il numero di modi diversi nel compiere il gesto è un indicatore del personale potenziale creativo.

Attività 4: cosa potrebbe essere?

In questa attività è chiesto al bambino di pensare e, quindi, di realizzare nuovi modi per utilizzare un oggetto rispetto all'uso convenzionale. Un tavolo può diventare una capanna o una casetta²¹¹.

Già dalla prima infanzia, l'attività motoria rappresenta un'opportunità adeguata per lo sviluppo degli stili di vita sani, predisponendo alla conquista di atteggiamenti positivi verso il movimento, alleato dell'uomo impegnato nel guadagnare lo stato di ben-essere e mantenere quello della salute.

Un ulteriore elemento da considerare, a proposito dell'attività di movimento o meno nell'uomo, è l'uso della tecnologia, come cellulari, tablet, pc. Come può, la tecnologia, influire in maniera negativa già in soggetti in età prescolare e poi, via via, nelle età evolutive successive, determinando inattività fisica e, quindi, la mancanza di esperienze motorie fondamentali, specie nel caso dei minori?

Riflettendo, poi, sull'età anziana, invece, per garantire un invecchiamento più positivo possibile, sono stati reclutati degli anziani, per essere sottoposti a programmi sulla creatività motoria, in particolare un programma di danza creativa sulla propriocezione²¹². La danza aiuta nella conquista di consapevolezza delle varie posizioni del corpo, anche quando è richiesto un nuovo compito, si tende a produrre nuove soluzioni al "problema" presente e, quindi, si attiva maggiore consapevolezza del corpo nello spazio.

Di conseguenza, la partecipazione a programmi di attività motoria, in generale, soprattutto programmi non strutturati, è legata al raggiungimento e alla pratica del pensiero creativo in età adulta.

²¹¹ P. Scibinetti (2019), op. cit., pp 35-36.

²¹² Cfr. P. Scibinetti, op. cit.

Da non sottovalutare è l'aspetto del divertimento, a prescindere dall'età; divertimento, svago, piacere sono elementi fondamentali per favorire la partecipazione alle attività motorie. Per rendere divertenti e stimolanti questa tipologia di attività, ogni individuo deve raggiungere gli obiettivi – reali – prefissati, migliorando le abilità che promuovono la motivazione intrinseca.

Un altro test per valutare la creatività motoria è quello elaborato dallo studioso francese Bertsch (1983). Questi, basa il suo lavoro sulla categorizzazione di moltissimi comportamenti motori da lui osservati su un campione di circa 100 bambini tra i 5 e gli 8 anni. Egli ha posto molta attenzione nello strutturare il test, soprattutto per ciò che riguarda la relazione tra la natura del compito e il livello di creatività; tenendo presente che i compiti assegnati devono essere motivanti, in quanto è difficile che un bambino sia motivato se il compito esula o è estraneo alle sue esperienze quotidiane. Di seguito è riportato un esempio di quanto esposto.

Si presentano al bambino tre diverse situazioni:

- “Prova a spostarti sulla panca salendo e scendendo da una parte all'altra”.
- “Di fronte a te hai una panca: utilizzala come vuoi”.
- “Trova tutti i modi per spostarti sulla panca, ma mantieni sempre almeno una parte del corpo a contatto con la panca”²¹³.

Il primo caso si riferisce a un compito definito, con obiettivo chiaro, in cui le azioni del bambino sono prive di investimento creativo; nel secondo caso, invece, il compito non è definito e il bambino ha libera

²¹³ P. Scibinetti (2019), op. cit., p 37.

scelta nel compiere i movimenti che intende, quindi può esprimere la propria creatività; nel terzo caso, infine, sia il compito sia l'obiettivo sono definiti e specifici, ma il bambino è libero di compiere movimenti così come vuole, però deve rimanere a contatto con la panca con una parte del proprio corpo.

Sarà questa limitazione a dare spunto e a far emergere le idee creative nel bambino, tanto da ottenere molteplici sequenze di movimenti motori. Il compito semi-definito, quindi, sembra guidare verso la risoluzione della relazione tra il compito e la sua risposta motoria creativa e, secondo Bertsch, "autorizza a priori maggiori comportamenti motori creativi del compito non definito, e a maggior ragione, più di un compito imposto e totalmente definito"²¹⁴.

Un ulteriore test, finalizzato a far emergere il pensiero divergente utile allo sviluppo della creatività, si compone di quattro prove con compiti semi-definiti, così da far emergere la creatività; per ogni prova sono valutate la fluidità, la flessibilità e l'originalità, con un punteggio finale dettato da ogni singola prova. Lo spazio per ogni prova è 2,50 m, delimitato da due linee parallele.

Test del cerchio (diametro adatto): Il compito è di spostarsi in maniera libera con il cerchio, di non poggiarlo a terra e tenerlo fermo, sempre rimanendo all'interno dell'area definita.

Test palla: è utilizzato un pallone da minibasket, in questo test lo spazio è delimitato da un quadrato sempre di 2,50m. Sono posti dei bersagli al muro, al suolo e al soffitto; obiettivo di questo test è colpire i bersagli nel maggior numero possibile di modi, senza uscire dall'area, se non per recuperare il pallone solamente dopo il tiro.

²¹⁴ P. Scibinetti (2019), op. cit., p. 37.

Test panca: all'estremità della panca sono posti due cerchi, che serviranno come punto di partenza e di arrivo. Al soggetto è chiesto di traslocare sull'attrezzo, e sempre una parte del corpo è attaccata alla panca nel modo preferito dal bambino.

Test corpo libero: il bambino è libero di muoversi da una linea all'altra come meglio crede.

TEST	SCOPO	DURATA	DIMENSIONI
Cerchio	Abilità di produrre forme di spostamento e manipolazione con un piccolo attrezzo	2'30"	Fluidità, originalità, flessibilità
Palla	Abilità di svolgere in modi diversi lo stesso compito	3'	Fluidità, originalità, flessibilità
Corpo libero	Abilità di generare forme diverse di spostamento	2'30"	Fluidità, originalità, flessibilità
Panca	Abilità di generare forme diverse di spostamento in relazione a un grande attrezzo	3'	Fluidità, originalità, flessibilità

Come descritto, l'Autore ha sviluppato, per ogni prova, dei punteggi sulla flessibilità e sull'originalità, riportandoli nelle tabelle. Una volta annotati i comportamenti del bambino in ogni prova, si confrontano con le tabelle e i punteggi attribuiti al singolo comportamento motorio. Ad esempio, un comportamento osservato su tutti i bambini, secondo la griglia dell'originalità, corrisponderà a 0.

Si è posta, poi, attenzione ai livelli di creatività motoria per capire quanto siano influenzati dall'età e in relazione allo sviluppo motorio personale. Si è notato che, in età prescolare e scolare, avendo i soggetti acquisito un bagaglio motorio ampio da cui attingere, l'espressione della creatività motoria e il perfezionamento degli schemi motori di base (tra i 6 e i 12 anni) risultano favoriti. Questo perché la creatività motoria aumenta in questa fascia di età; la fluidità, ad esempio, aumenta tra i 6 e i 10 anni mentre la flessibilità aumenta costantemente e l'originalità non presenta cambiamenti in relazione all'età. I vari punteggi ottenuti, inoltre, dipendono dal tipo di compito. Se si tratta di un compito in cui è richiesta la manipolazione, le tre componenti della creatività motoria evidenziano un aumento tra gli 8 e i 10 anni. Il miglioramento della fase simbolica coincide con l'inizio delle operazioni formali, (definite in tal modo da J. Piaget); quindi le percezioni di nuovi modi di utilizzare l'oggetto richiede lo sviluppo delle capacità cognitive, come il trasformare e operare l'analogia. Queste capacità si sviluppano nella fase delle operazioni formali. È possibile ci sia una relazione anche per quanto riguarda il compito e il genere di appartenenza, quindi se ai bambini è chiesto di giocare con la palla, si avrà una maggiore creatività motoria da parte dei maschi rispetto alle femmine, mentre nella prova con i cerchi si verifica il contrario.

Negli studi sperimentali sono stati analizzati, invece, gli effetti di programmi educativi volti allo sviluppo della creatività motoria.

Interessante sarebbe indagare l'efficacia di un programma per la creatività motoria e la consapevolezza dello stile di vita, ma considerando che l'uso della tecnologia ha portato inattività fisica, riducendo, così, lo spazio per lo sviluppo della creatività motoria, si comprende perché bisogna iniziare dalla prima infanzia a suggerire l'adesione a stili di vita sani e attivi. Ciò, al fine di favorire un corretto e ampio sviluppo motorio, in quanto i bambini fisicamente attivi sono più propensi all'apprendimento. I programmi che risultano efficaci sono quelli che rispettano non soltanto lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze, ma anche la promozione della consapevolezza dei bambini verso un problema.

La creatività motoria è estesa a tutte le età, in particolare all'età anziana, in cui bisogna contrastare i segni dell'invecchiamento rendendo la persona attiva cognitivamente e fisicamente, quindi in grado di mirare al raggiungimento dei propri desideri, a essere consapevole e imparare a utilizzare le risorse a disposizione. La creatività espressa nei movimenti, in generale, e della danza in particolare, ha aumentato e migliorato la consapevolezza del corpo, in modo globale e nelle singole parti. Questo è stato possibile poiché, oltre a seguire dei programmi di attività motoria, i soggetti coinvolti, si sono divertiti.

La ricerca creativa, quindi la creatività motoria, dovrebbe porre l'attenzione a quelle attività che coinvolgono la ricerca di nuove soluzioni – motorie – cominciando dalla conoscenza del corpo e delle sue componenti; dalla conoscenza dello spazio e degli ambienti differenti in cui esprimersi; dalla ricerca della creatività motoria in relazione agli altri e con gli oggetti.

In base all'età è possibile sia modificare la descrizione sia utilizzare determinate istruzioni senza, però, necessariamente modificare il contenuto del compito. Un esempio è dato dalle attività in genere, ma con descrizione diverse.

Per i bambini, per esempio, divisi in due gruppi, il materiale rappresentato dallo spazio libero è uguale e l'attività è denominata "ostacoli e scavalcatori"; mentre per l'età anziana l'attività è detta "in giro per il quartiere".

Ai bambini è chiesto di correre, agli anziani di camminare, e a entrambi di occupare tutto lo spazio.

Al segnale dell'operatore, i bambini dovranno assumere, con il proprio corpo, una posizione di ostacolo, mentre gli anziani dovranno 'riportare' un quartiere da loro frequentato quotidianamente. L'attività può essere svolta anche a coppie e gruppi.

Ai bambini è chiesto di passare sotto gli ostacoli oppure in una modalità non comune rispetto al solito; agli anziani, invece, saranno chieste nuove soluzioni per interagire con le "strutture" prodotte dagli altri.

Per la conoscenza e la consapevolezza del proprio corpo, la creatività motoria è in grado di aiutare durante l'apprendimento, ad esempio, delle diverse superfici, come morbidezze ed estensioni del corpo. Può, inoltre, la creatività, dare la possibilità di esprimere, attraverso il movimento, sia sensazioni sia stati d'animo e far percepire stati di tensione e di rilassamento nei diversi distretti corporei. Il miglioramento di questa consapevolezza permette al singolo individuo di autogestirsi, consentendo di dosare la forza muscolare, come lanciare una palla con il livello di forza adeguato. Quindi lo sperimentare diverse situazioni in cui è coinvolto il sistema muscolare favorisce l'aumento della

consapevolezza e, di conseguenza, si ottiene una risposta motoria efficace.

In conclusione, si potrebbe condividere il risultato emerso da una revisione della letteratura condotta da J. Rodríguez-Negro, e dai suoi collaboratori, sulla creatività degli interventi di attività fisica per bambini e adolescenti secondo cui a migliorare la creatività partecipano le tipologie (“giochi, abilità motorie, attività sportive e drammatiche sembrano essere i più appropriati, mentre equilibrio e camminata non riportano effetti positivi”), il volume (“il volume è un fattore chiave, mentre come raggiungono tale volume non ha implicazioni critiche, poiché varie frequenze di AF sono state associate a una creatività migliorata”²¹⁵) e l’intensità dell’attività fisica, rapportata all’età, alla creatività di base e alla sedentarietà o meno.

Il rafforzamento della creatività per mezzo dell’attività fisica in generale rappresenta una proposta intrigante non solo per l’apprendimento, ma per la salute, per il ben-essere individuale e collettivo, dunque, per la medicina del territorio e soprattutto per la medicina dello sport²¹⁶.

Lo sport e l’attività motoria possono “migliorare il dominio del pensiero della creatività in bambini e adolescenti in età scolare, ma gli effetti variano considerevolmente a seconda delle caratteristiche qualitative dell’AF e delle caratteristiche dei partecipanti”²¹⁷.

In sostanza l’attività motoria risulta in grado di favorire il controllo del pensiero della creatività, in particolare in bambini e adolescenti nei quali, durante i momenti scolastici dedicati all’educazione fisico-motoria, hanno lasciato evidenziare un sensibile miglioramento proprio in

²¹⁵ J. Rodríguez-Negro (et al.) (2024), “Creativity outcomes of physical activity interventions for children and adolescents: A systematic review”, in *Thinking Skills and Creativity* 54 [www.elsevier.com/locate/tsc](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101644) <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101644>

²¹⁶ Cfr. *ivi*.

²¹⁷ *Ivi*.

riferimento al controllo del pensiero della creatività. L'osservazione e l'evidenza (scientifica) di un tale risultato, permette agli educatori e agli adulti in generale, di poter adeguare la propria azione educante ai bisogni dei singoli alunni o dei singoli educandi²¹⁸.

In definitiva, l'attività fisico-motoria permette, al soggetto praticante, di mutare e di migliorarsi, ossia favorisce “la transizione da uno stato all'altro, che potrebbe migliorare la qualità e la quantità di idee”²¹⁹, grazie alle quali, e in combinazione con l'attivazione della propria capacità di resilienza, generare l'adattamento all'ambiente riuscendo, così, ad affrontare la realtà e i cambiamenti.

²¹⁸ Cfr. *ivi*.

²¹⁹ C. Rominger (et al.) (2022), “Acute and chronic physical activity increases creative ideation performance: A systematic review and multilevel meta-analysis”, in *Sports medicine-open*, 8(1), 62, <https://doi.org/10.1186/s40798-022-00444-9>

Capitolo quinto

Sostenibilità come resilienza e inclusione

5.1 – Sostenibilità. Definizione e caratteristiche

In linea generale la sostenibilità rappresenta la possibilità di appagare i bisogni presenti senza compromettere la medesima possibilità nel futuro.

Il giusto equilibrio tra uomo, ambiente, cose, permette di progredire in maniera dignitosa e rispettosa, ma senza depauperare l'ambiente dal quale dipende la vita sotto ogni forma.

La sostenibilità non è soltanto una meta, ma è un percorso dinamico e può essere suddivisa in tre ambiti tra loro connessi, ma essenzialmente di interesse economico, ambientale e sociale.

Con la sostenibilità e il suo sviluppo, si intende, tra l'altro, proteggere l'ambiente; promuovere un futuro migliore; favorire crescita economica; raggiungere il benessere dell'uomo; giungere a una società più equa e giusta.

a) La sostenibilità economica rappresenta la base dello sviluppo sostenibile.

Essa è la capacità di un sistema economico di produrre crescita duratura degli aspetti economici, di promuovere lavoro per il sostentamento della popolazione. L'economia sostenibile prevede la sostenibilità sia sociale (senza disparità tra individui e generazioni), sia economico (aumentando il PIL), sia ambientale. Ciò per permettere alle risorse di rinnovarsi. In particolare un'economia sostenibile a livello ambientale prevede, per le generazioni future, la disponibilità delle medesime risorse delle generazioni precedenti. La sostenibilità ambientale, quindi, poggia su un modello di sviluppo basato sulla riorganizzazione culturale, scientifica e politica della vita. Di conseguenza, l'economia sostenibile necessita di una pianificazione-progettazione-programmazione culturale, politica e scientifica orientata a garantire una parità tra aspetto ecologico e aspetto economico. Ciò, tenendo conto che l'economia e i sistemi finanziari, devono rispettare l'ecosistema, in quanto, il Pianeta, è capace di riconquistare energie, ma in tempi non immediati.

Per questa ragione tutti sono chiamati a partecipare a tale processo.

b) La sostenibilità ambientale promuove lo sviluppo e il progresso, ma nel rispetto dell'oculatazza dello sfruttamento delle risorse naturali.

I membri della Commissione Mondiale per l'ambiente e lo sviluppo dell'ONU, già nel 1987, definirono il pilastro della sostenibilità ambientale come quello in grado di proteggere il soddisfacimento delle generazioni, del presente e del futuro²²⁰.

²²⁰ Cfr. Commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo (1987), *Rapporto Brundtland*, Bruxelles. Il Rapporto è denominato così dal nome del Presidente della Commissione mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo, in cui fu elaborata una linea guida per lo sviluppo sostenibile; indicazioni valide ancora oggi.

Da quel momento la preoccupazione dei politici inizia a essere presente e a riflettere sugli effetti del sistema economico sugli ecosistemi. Ma è nel 2015 che, sottoscritta la cosiddetta Agenda 2030 per lo sviluppo Sostenibile voluta nell'ambito delle Nazioni Unite, inizia il percorso educativo presso i popoli per la salvaguardia del Pianeta.

L'Agenda 2030 prevede il raggiungimento di 17 Obiettivi legati all'ecosistema e alla resilienza; alla dignità umana; alla stabilità politica; alla prosperità economica.

Questi i principali punti nodali su cui si sono basate le iniziative per la sostenibilità ambientale, come l'edilizia eco-sostenibile.

Fondamentale, dunque, è spiegare, già ai più piccoli, il concetto di sostenibilità ambientale. Questi ultimi, infatti, non avendo schemi mentali rigidi ma flessibili, come risulta dalle indagini di Piaget, sono predisposti in maniera naturale ad accogliere nuove idee²²¹. Il contatto con la natura ne favorisce l'esperienza diretta che, senza dubbio, è cosa più semplice da spiegare ai bambini, rispetto all'astrattezza del linguaggio adulto.

c) La sostenibilità sociale è il terzo pilastro dell'Agenda 2030 e riguarda la complessità della gestione e delle garanzie della condizione del benessere non solo sostenibile, ma equo. Salute, istruzione, giustizia, democrazia, parità, sono connotati di questo sistema valoriali. Eppure, negli anni, non si è ancora riusciti nella coesione sociale e sembra ancora lontana la sua realizzazione. Invece di migliorare le relazioni sociali sperate, vi è, complice anche la pandemia da Sars-Covid-19 con conseguente sviluppo di relazioni virtuali attraverso i *social network*, un

²²¹ Cfr. J. Piaget (2010), *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, Milano, Fabbri editore.

aumento di solitudine, ansia, depressione e stress²²². Già S. Bartolini aveva allertato circa la perdita di interesse delle società per le relazioni sociali sempre più assenti e inconsistenti, sia negli USA sia in Europa, anche se in quest'ultima parte del mondo l'influenza è inferiore²²³. Nella scala valoriale, tuttavia, i beni effimeri, il successo, il denaro rappresentano gli obiettivi sociali da raggiungere. La società del 'ben-avere' domina quella del 'ben-essere', con l'emergere di una cultura dell'apparire e del consumismo tale da riuscire a influenzare i fruitori dei sistemi di propaganda pubblicitaria in maniera incisiva. Lo sforzo, allora, per promuovere l'acquisizione di stili di vita adeguati e sostenibili è sempre più urgente e lo è ancor di più convincere l'umanità a perseguire e ad accogliere la conquista del ben-essere a discapito del 'comodo' ben-avere.

5.2 – Resilienza. Definizione e caratteristiche

Collegata alla sostenibilità vi è la resilienza. Questa “è un fenomeno sempre esistito e, sebbene il termine sia stato coniato recentemente e, sia diventato solo negli ultimi anni oggetto di studio e di interesse, essa ha sempre fatto parte della realtà umana e non solo”²²⁴.

Grazie alla resilienza, come già dimostrato nella presente ricerca attraverso i vari programmi di pratica motoria orientata alla conquista del ben-essere e della qualità di vita sostenibile, si è giunti a intendere le conseguenze di un fatto o di una circostanza in maniera diversa. Chiunque abbia vissuto una difficoltà o un evento particolarmente penoso, “seguendo delle strade ben precise, magari in risalita ma con

²²² Cfr. S. Bartolini (2013), *Manifesto per la felicità. Come passare dalla società del ben-avere a quella del ben-essere*, Milano, LaFeltrinelli.

²²³ Ivi.

²²⁴ D. Coco, P. Tortella, F. Casolo (2020), “Alla scoperta della resilienza e la correlazione con le attività motorie e sportive”, in *Formazione & Insegnamento*, XVIII-3, p.51.

tenacia e speranza di riuscita”²²⁵, è consapevole che è possibile portare aiuto a costoro considerando i fattori interni, ossia quelli genetici e personali, e i fattori esterni all’individuo, ossia quelli ambientali e sociali. Questi fattori devono, poi, essere posti in rapporto al tempo necessario per ottenere i risultati sperati. L’elemento temporale potrà essere a breve, a medio o a lungo termine o, addirittura, conquistare stabilmente un atteggiamento da trasformare in comportamento, quindi, in ultimo, in una condotta, pertanto, durevole per tutta l’esistenza del soggetto.

Lo strumento per ottenere qualsiasi trasformazione, soprattutto di ordine sociale, è l’educazione.

Nel caso dell’aspetto motorio-sportivo, perché impegnati nel favorire il ben-essere individuale e collettivo, si può immaginare di concentrarsi sulle potenzialità, sui limiti e sul concetto di salute, personale e sociale, in modo da porsi in relazione reciproca con il mondo e con l’alterità. Lo sport, l’attività motoria, il movimento, rappresentano una forma di educazione in grado di affiancare con successo l’educazione organizzata dalle altre agenzie educative, quali la famiglia, la scuola e il gruppo dei pari e dell’extrascuola. In questi ambiti i minori, ma anche i minorenni, i giovani, gli adulti e gli anziani, “comprendono ed apprendono modelli di condotta, linguaggi, valori, ruoli, credenze, mode e in cui estendono relazioni sociali, speranze e paure, idee, immagini di sé e degli altri rilevanti o meno per la crescita, la formazione e il passaggio all’età adulta ormai sempre più cercata frettolosamente”²²⁶.

Inevitabile e necessario, dal punto di vista sociale, è predisporre spazi utili alla pratica motorio-sportiva adatta a tutti, poiché, si rende

²²⁵ Ivi.

²²⁶ Ivi.

essenziale trasformare l'occasionale pratica della resilienza in elemento stabile e personalizzato. È questo l'elemento fondamentale per concretizzare l'azione intenzionale resiliente nel cittadino.

In sostanza, la resilienza conduce il soggetto ad adattarsi ai contesti presenti, anzi, ai cambiamenti e alle situazioni logoranti in modo accessibile, flessibile e sereno. La resilienza, in quanto alla terminologia, è un vocabolo attinto dall'ingegneria dei materiali in grado di resistere agli urti, può temporaneamente deformarsi, ma poi ritorna allo stato iniziale.

Metaforicamente, dunque, è resiliente un comportamento umano in grado di resistere o di riprendersi da “una lacerazione traumatica di un evento sconvolgente magari in presenza di circostanze avverse o in ambienti difficili”²²⁷.

La resilienza, perciò, rappresenta la trasformazione di un'esperienza problematica, specie se dolorosa, in apprendimento spendibile, in modo particolare, per il miglioramento della qualità della vita e, a lungo termine, per il raggiungimento del ben-essere. Riuscire in questo, significa essere in grado di autoeducarsi, di aver raggiunto il massimo grado di autonomia possibile, di saper discriminare e utilizzare le migliori risorse presenti in sé stessi, di conoscere i propri limiti, insomma, di essere un soggetto maturo in grado di trasformare una ‘sconfitta’ in una ‘vittoria’.

“Per riuscire a focalizzare l'attenzione sulla resilienza in primo luogo occorre modificare il modo di guardare certi eventi che caratterizzano la natura e la condizione umana, quali la vulnerabilità e la sofferenza con un orizzonte diverso.

²²⁷ Ibid., p. 52.

Ma cosa vuol dire essere resilienti? Essere resilienti significa anche accettare, accogliere questi punti di debolezza e di fragilità senza scandalizzarsi e trovare forme di elaborazione che permettano alla persona di integrare i propri limiti con le risorse interne ed esterne, e comprendere che l'esperienza traumatica, può divenire occasione formativa, di cambiamento, non solo per chi la sperimenta in prima persona, ma anche per coloro che indirettamente la vivono accompagnandoli e sostenendoli in tale percorso”²²⁸.

A questo punto sarebbe legittimo domandarsi quali sono gli indicatori o i fattori propri della resilienza?

Considerando che ogni uomo è diverso dall'altro uomo e che le capacità a disposizione sono sì uguali per tutti, ma è attraverso l'intenzionalità e l'impegno che si giunge a trasformare le capacità in abilità, si può affermare che la resilienza assume una pratica del tutto individuale. Per questo il modello è “basato su un approccio globale della persona, con le proprie risorse e meccanismi di difesa, oltre che con le proprie difficoltà. Riflettere e operare in prospettiva resiliente non significa negare la condizione di difficoltà ma capire con quali strumenti si interviene, le attività motorie e sportive ne sono una possibile risposta”²²⁹.

Grazie alla resilienza, l'attività motorio-sportiva è in grado di promuovere nei praticanti un buon bagaglio di benefici e abitua anche a considerare eventuali fallimenti come risorsa da cui trarre linfa vitale.

In ambito psicologico e di tutte le altre scienze dell'uomo, la resilienza è considerata come la “capacità di resistenza, ma anche come processo di

²²⁸ Ivi.

²²⁹ Ibid., p. 53.

risposta positiva sotteso a una volontà esistenziale di farcela, di riprendere in mano la propria vita di cambiare”²³⁰.

Secondo Tortella (et. al.), nello sviluppo della resilienza, vi sono dei fattori di protezione per il soggetto resiliente, tra questi vi è la relazione affettiva con la persona che si preoccupa della conduzione familiare; il rapporto con il contesto di vita educativo positivo; il supporto sociale positivo esterno alla famiglia; l’individuazione di un modello comportamentale positivo e resiliente; l’assegnazione delle responsabilità chiare per il soggetto da rendere resiliente, adattandole alle caratteristiche della persona coinvolta; la promozione di esperienze in grado di favorire autoefficacia, autostima e il fronteggiare situazioni varie²³¹.

Si potrebbe affermare, dunque, che essere resilienti significa individuare in sé le forze e le risorse per reagire alle situazioni di sofferenza, di disagio e di dolore. In particolare, gli elementi interessanti e coinvolti nell’applicazione della resilienza sono i seguenti:

- “1. Assunzione di consapevolezza: corrisponde alla capacità di identificare i problemi, le risorse e a ricercare soluzioni personali e per gli altri ponendo attenzione ai segnali ricevuti dal contesto.
2. L’indipendenza: basata sulla capacità di stabilire dei limiti, dei confini tra se stessi e le persone vicine, di prendere le distanze da ciò che manipola e di interrompere relazioni negative.
3. Relazioni: lo sviluppo di relazioni soddisfacenti con gli altri, la capacità di scegliere degli interlocutori positivi (marito, compagno, amici, ecc.).

²³⁰ Ivi.

²³¹ Cfr. P. Tortella (et al.), op. cit.

4. L'iniziativa: che permette di controllarsi e di dominare il proprio ambiente e di trovare piacere nello svolgere attività costruttive.

5. La creatività: che aiuta ad ampliare lo sguardo con cui si osservano gli altri e i fenomeni, inoltre favorisce la possibilità di rifugiarsi in un mondo immaginario che permette di prendere le distanze dalla sofferenza interiore e di esprimere positivamente le proprie emozioni.

6. L'umor: che consente di diminuire la tensione interiore e di scoprire la dimensione comica nonostante la tragedia.

7. L'etica: che guida l'azione nelle scelte positive e negative e favorisce la compassione e l'aiuto reciproco"²³².

In definitiva, la resilienza, sia pure inconsciamente, accompagna l'esistenza di ogni essere umano; essa è la forza, l'energia, la risorsa da spendere nei momenti di difficoltà e di vulnerabilità. La resilienza è la capacità di agire, è la rinascita e il riapparire alla vita, è lo sforzo per reagire agli imprevisti e alle difficoltà estreme. Allenare alla resilienza diventa meno complesso se delle attività, in cui tale capacità è connaturata, sono assunte come elementi vantaggiosi allo scopo. Tra questi vi è lo sport, il movimento, l'attività motoria. Queste pratiche "favoriscono lo sviluppo di atteggiamenti resilienti nell'individuo, in quanto permettono di incrementare attitudini positive nei confronti dell'ambiente e delle relazioni che lo circondano"²³³.

In conclusione, la resilienza è un processo di adattamento positivo dell'individuo in cui il tempo è utile e del tutto personale per raggiungere l'obiettivo. Affrontare il logorio, 'ricostruirsi' dopo difficoltà,

²³² P. Tortella (et al.), op. cit., p. 55.

²³³ D. Coco (et al.), op. cit., p. 56.

sofferenze, dolori, avversità, lutti, fallimenti, è l'azione intima e interiore promossa dalla resilienza²³⁴.

A questo punto sarebbe lecito porsi un'ulteriore domanda: la resilienza può essere insegnata e, di conseguenza, può essere appresa? Sicuramente, considerata la definizione e la sua evoluzione, la capacità della resilienza può essere trasformata in abilità e, pertanto, può essere insegnata e appresa.

La base su cui iniziare il lavoro di acquisizione consapevole della resilienza è la promozione prima di tutto dello sviluppo della creatività. Queste due capacità interiori e personali, ossia creatività e resilienza, rappresentano entrambe un incremento dell'immaginazione e di più soluzioni da individuare di fronte a un problema o una circostanza dubbiosa.

In relazione all'opportunità di incrementare l'immaginazione, in presenza di più alternative è possibile “rompere certe rigidità comportamentali e mentali e trovare nuove vie di uscita”. Il soggetto creativo avverte, internamente e interiormente, il bisogno di ‘immaginare’ il mondo in modo diverso rispetto alla realtà e in “questo spazio immaginario egli può anche “osare” staccarsi dalle sue sicurezze, abbandonare le sue *routine* ed esplorare altre dimensioni, aprirsi all'insolito, accettare lo strano”. Questo è possibile poiché “il soggetto non - è - un meccanismo stimolo-risposta, che riceve informazioni e istruzioni per fornire i prodotti richiesti, ma un individuo con un suo spazio interno per la rielaborazione degli stimoli e l'elaborazione di nuove risposte. Gli viene cioè data la possibilità di “metabolizzare” l'esperienza senza essere pressato dall'esigenza di reagirvi

²³⁴ Cfr. G. Arduini (2019), “La resilienza nella relazione educativa”, in G. Arduini, F. Pizzi, (a cura di), *Educazione e inclusione delle diversità. Prospettive pedagogiche*, Roma, Anicia.

conformandosi alle attese altrui o ai “canoni” prestabiliti. Nell’attività creativa la persona è invitata a variare, a modificare e così a “liberarsi” da automatismi e fissità”²³⁵.

Grazie alla rielaborazione mentale che coinvolge la persona in uno sforzo costante per individuare le alternative e le nuove possibilità di risposta, il soggetto è in grado di scorgere in sé gli elementi utili per “esprimere la propria soggettività”, per “attribuire un proprio senso a ciò che gli è chiesto di produrre” per “ritrovarvisi e, in qualche modo, appassionarvisi poiché lo scopre riferito a se stesso, impregnato delle proprie esigenze ed aspirazioni”²³⁶.

In tal modo il soggetto apprende ad autosorreggersi e ad autoeducarsi alla creatività da cui scaturirà un atteggiamento resiliente basato sulla rielaborazione delle esperienze. Questo impegno costante di sempre nuove possibilità abitua il soggetto a non disperdere le energie, ma a orientarle e a dirigerle verso un obiettivo e un’attività precisa e perciò arricchente e soddisfacente. “In questo senso l’educazione alla creatività si può presentare come un antidoto a un certo “consumismo mentale” cui il mondo esterno, e talvolta anche la scuola (quando soprattutto presa da certe preoccupazioni efficientiste), tendono a condurre”²³⁷.

A scuola, infatti, spesso la creatività è relegata alle aree didattiche previste dai cosiddetti Programmi ministeriali, ossia agli ambiti relativi alle arti. Eppure la resilienza, che invece rappresenta una risorsa non secondaria per l’interesse e la motivazione all’apprendimento, è una capacità/abilità decisiva per il miglioramento dell’intero comportamento umano di fronte al logorio quotidiano e alle difficoltà della vita. Creatività e resilienza appartengono all’uomo e, in particolare, al

²³⁵ A. Antonietti (2021), op. cit., pp. 275-276.

²³⁶ A. Antonietti (2021), op. cit., p. 276.

²³⁷ A. Antonietti (2021), op. cit., p. 276.

soggetto in crescita il quale, per mezzo della sua stessa curiosità, intende accogliere nuove conoscenze e proporre le proprie idee. Giochi, pause, ricreazione sono, di fatto, i momenti ‘creativi’ presenti nella scuola.

“Pur senza la pretesa di alimentare doti eccezionali, promuovere la creatività nella scuola significa predisporre delle occasioni affinché il lavoro non abbia come unica finalità l’assimilazione, l’esecuzione, l’applicazione, ma vi siano opportunità perché lo studente possa variare, immaginare altre possibilità, sperimentare esiti diversi, prefigurare percorsi alternativi, introdurre elementi personali. E ciò è possibile sia che si abbia a che fare con parole che con immagini, con suoni, con numeri, con movimenti”²³⁸.

In ogni caso, basta osservare il bambino mentre compie le attività anche quotidiane per rendersi conto della veridicità delle considerazioni di A. Antonietti. D’altra parte il bimbo, rispondendo alle sollecitazioni provenienti dall’ambiente esterno, interpreta le stimolazioni, immagina una probabile risposta, ascolta e si muove nell’ambiente. Tutto questo, se non vi è la possibilità di scorgere nuove risposte, non può concretizzarsi e l’elemento in grado di individuare le nuove possibili soluzioni è la creatività da cui derivano le nuove esperienze.

La creatività promuove nuove idee, soluzioni, ipotesi; nuovo apprendimento con conseguente apertura all’innovazione. E quale ambiente, oltre quello familiare, può produrre e favorire la manifestazione della creatività se non la scuola? Eppure, anche in questo ambiente, molte volte, la creatività sembra ‘appartenere’ ai momenti in cui si svolgono le discipline dichiaratamente artistiche. L’ideazione, invece, è manifestazione continua di pensiero e di rappresentazione mentale da cui promuovere la creatività e l’innovazione. Ciò, in ogni

²³⁸ A. Antonietti (2021), op. cit., p. 277.

campo del sapere e della conoscenza. Se la scuola, a detta di Antonietti, si preoccupa più dell'assimilazione di informazioni da parte degli alunni, anziché della capacità di ideare, non significa accoglierne la staticità; bisogna, invece, modificare tale tendenza in modo da aprire a nuove opportunità gli apprendimenti degli educandi²³⁹. Se gli insegnanti, difatti, non intravedono un vantaggio innovativo diretto e immediato, la capacità creativa degli alunni è relegata solo alle discipline artistiche dimenticando, invece, che ogni apprendimento è proiettato al cambiamento, alla modifica, alla trasformazione e all'aggiornamento. Si genera, cioè, un'evoluzione storica negli apprendimenti e nel sapere. In questo è racchiuso il senso degli studi scientifici e del progresso.

“Pur senza la pretesa di alimentare doti eccezionali, promuovere la creatività nella scuola significa predisporre delle occasioni affinché il lavoro non abbia come unica finalità l'assimilazione, l'esecuzione, l'applicazione, ma vi siano opportunità perché lo studente possa variare, immaginare altre possibilità, sperimentare esiti diversi, prefigurare percorsi alternativi, introdurre elementi personali. E ciò è possibile sia che si abbia a che fare con parole che con immagini, con suoni, con numeri, con movimenti”²⁴⁰.

Promuovere la creatività, specie a scuola, è un impegno non indifferente; è necessaria continuità, coerenza, ragionamento, corrispondenza tra pensiero e azione. “La creatività si presenta come una modalità di pensiero che, pur basandosi su meccanismi in parte comuni ad altri processi e talvolta ad essi intrecciata, produce, sulla scorta di processi peculiari, nuovi esiti. Affinché la persona attivi questa modalità di pensiero è tuttavia necessaria una generale impostazione che la

²³⁹ Cfr. *ivi*.

²⁴⁰ A. Antonietti (2021), *op. cit.*, p. 277.

promuova, o almeno non la inibisca. Sviluppare la creatività è, allora, favorire l'apprendimento di peculiari modalità di disponibilità alla scoperta e all'innovazione"²⁴¹.

Però, a questo punto, è legittimo domandarsi qual è il modo per promuovere la creatività, ma anche cosa insegnare e in quale momento? Limitarsi a dei momenti in particolare è trasformare la capacità creativa in abilità in senso generale? La promozione della creatività deve essere privilegiata contestualizzandola in precise conoscenze?

Le risposte a tali quesiti sono da individuare tenendo presente che, restringere il campo di sviluppo del passaggio della capacità creativa in abilità, non è proficuo, quindi, concedere e concentrarsi su uno spazio generale, almeno inizialmente, dovrebbe essere la migliore soluzione. Ciò in quanto il processo creativo è un processo complesso dovendo, durante la sua applicazione e il suo compimento, attivare contemporaneamente più dimensioni e interazioni tra gli ambiti di interesse della stessa creatività. Meglio sarebbe, perciò, proporre lo sviluppo della creatività "in uno spettro di attività collocate su piani differenti. Ciò dovrebbe garantire un maggior successo in un'ampia gamma di situazioni in cui si richieda di mettere in opera strategie innovative di pensiero"²⁴². Insegnare a essere creativi, a consolidare la capacità creativa, a implementare la creatività, magari perfezionando la conoscenza della creatività stessa, permette di individuare strategie utili per attivare il processo creativo e poterlo padroneggiare. In definitiva, l'insegnamento della creatività richiede una preparazione preventiva relativa alle operazioni mentali, in grado di favorire la ricerca di nuovi elementi motivanti, a volte problematici, degli imprevisti, in cui lasciar

²⁴¹ Ivi.

²⁴² Ibid., p.279.

agire il pensiero da cui si può originare innovazione. Ciò diventa essenziale al fine di rendere consapevole l'alunno delle strategie, spesso del tutto personali, utili per affrontare i processi mentali e di pensiero propri della conquista manifesta della propria creatività. Sono le strategie orientate alla promozione della creatività a dover essere rese chiare così come i meccanismi mentali propri di ognuno.

“Per favorire lo sviluppo delle capacità creative si sono prospettate fondamentalmente due modalità di intervento. Da un lato si cerca di agire sul “clima” del contesto in cui l'individuo opera, arricchendo l'ambiente, concedendo maggiore autonomia e possibilità di iniziativa personale, incentivando la sperimentazione, instaurando relazioni interpersonali improntate all'accettazione, stabilendo forme di comunicazione non direttive o, per quanto riguarda la scuola per l'infanzia, intensificando le attività ludiche, espressive e ricreative. Dall'altro lato vi sono proposte di tipo strutturato o procedure di tipo prescrittivo in cui vengono insegnati principi da applicare per risolvere in modo innovativo i problemi”²⁴³.

Comportamento convinto e autonomia dell'educando sono la base della maturazione sollecitante la creatività; fatto, questo, finalizzato a individuare metodi, tecniche e strategie di impegno. Tale considerazione è giustificata dalle affermazioni di Antonietti secondo cui “la creatività tende ad emergere negli individui cresciuti in un ambiente – familiare e scolastico – in cui si è incoraggiata l'autonomia personale, si è stabilito un clima di fiducia, si è saputo apprezzare le proposte dell'educando, si sono fornite stimolazioni senza coercizione e prevalentemente in forma ludica”²⁴⁴.

²⁴³ Ibid., p.280.

²⁴⁴ Ibid., pp-280-281.

Queste affermazioni sono giustificate, riferisce Antonietti, da studi in cui si nota il legame tra pensiero creativo e stili di apprendimento. Il bambino, difatti, risulta abituato all'indipendenza, ma forme di insegnamento autoritario producono l'esecuzione del lavoro in maniera meccanica; mentre, un insegnamento non autoritario bensì autorevole produce l'esecuzione del lavoro in maniera originale. A tal proposito, è interessante la considerazione svolta da Antonietti, il quale afferma in "questa prospettiva gli interventi sono rivolti soprattutto all'ambiente piuttosto che direttamente all'individuo: si ritiene infatti che le capacità creative si sviluppino se il contesto in cui gli individui vengono formati o operano stimola la curiosità, sollecita domande e critiche, tollera la diversità, è aperto al cambiamento, motiva alla ricerca di novità. In questa ottica si tratta allora di agire sui ritmi e stili di lavoro, sull'organizzazione del sistema e sui rapporti interpersonali per favorire le dinamiche che si ritengono promuoventi l'attitudine creativa"²⁴⁵.

Cosicché essere creativi vuol dire trasformarsi, accogliere la diversità e l'innovazione, ma anche riuscire a cambiare una situazione spiacevole in un processo di crescita; creatività, allora, significa riorganizzare e reinterpretare la propria vita²⁴⁶. Sommando le azioni del 'trasformare' e del 'riorganizzare' si ottiene, come risultato, la creatività che risulta, così, una visuale della realtà e una modalità prospettica (originale). Il punto di vista della prospettiva creativa è, dunque, originale e conduce il soggetto a riorganizzare, a rivedere, a reinterpretare la situazione da cambiare e che da penosa o dolorosa diventa passaggio al mutamento positivo risultando un'integrazione della circostanza.

²⁴⁵ Ibid., p.281.

²⁴⁶ Cfr. B. Cyrulnik, E. Malaguti (a cura di) (2005), *Costruire la resilienza*, Trento, Erickson.

In sostanza, l'evento triste e amaro, attraverso la ricerca personale, è reinterpretato come elemento arricchente. Proprio l'elemento della ricerca personale intorno a un fatto doloroso, rappresenta quell'originale modalità con cui si osserva la realtà aprendosi alla trasformazione e alla riorganizzazione della propria vita. La ricerca, quindi, è elemento connaturato della creatività.

Queste considerazioni legano la creatività a un tema noto alla presente ricerca, ossia alla resilienza. Pure quest'ultima è capacità di trasformare un fatto destrutturante in fattore di crescita perché molto simile al processo creativo. Di conseguenza, resilienza e creatività sono capacità insite in ogni essere umano e allenarle è possibile. Entrambe, per essere applicate, utilizzano il collegamento tra il passato, il presente e il futuro, risultando, così, processi attraverso cui il soggetto si collega a situazioni e ad ambienti momentaneamente distanti o non attuali. Quindi è proprio questo generare collegamenti tra concetti o elementi dissimili a promuovere la creatività; è questo riuscire a individuare somiglianze e rapporti tra astrazioni non uguali, disparate; è quel riuscire ad associare e a riconoscere proprietà o ragionamenti anche tra oggetti o situazioni per molti improbabile. In tutto questo consiste il fondamento della creatività. Per quanto riguarda la resilienza, interpretabile come funzionamento mentale, non sempre risulta capace di produrre reazioni; quindi, di fatto, è la creatività a rappresentare il supporto della resilienza²⁴⁷.

5.3 – Inclusione. Definizione e caratteristiche

L'inclusione, in generale, e di natura sociale, in particolare, è una delle preoccupazioni presenti nell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Non esistendo un goal specifico sull'argomento, è possibile, però,

²⁴⁷ Cfr. A. Antonietti, op. cit.

affermare che tutti i 17 obiettivi, della detta Agenda, promuovono anche l'inclusione; in particolare l'obiettivo 10 a proposito della riduzione delle disuguaglianze o l'obiettivo 3 riferito al ben-essere e alla salute degli esseri umani.

Una società inclusiva è tale se ognuno, con i propri mezzi e le proprie predisposizioni, può contribuire al ben-essere collettivo, oltre a quello individuale.

Istruire e formare per garantire pari opportunità per tutti; promuovere il lavoro per tutti e che sia dignitoso; permettere l'accesso ai servizi sanitari di qualità per tutti; promuovere la partecipazione alla vita politica e sociale per tutti; lottare contro le disuguaglianze di genere, etniche, culturali, di diversabilità, sono alcuni degli impegni dettati dall'Agenda 2030. Impegni riconducibili soprattutto alla sfera sociale la visuale sociale.

L'inclusione sociale è un processo dinamico, multifattoriale, multidimensionale e richiede sforzi continui ad opera di tutti, nessuno escluso. L'inclusione, a differenza dell'inserimento, ossia del puro atto di affiancamento di persone o di cose, ha in sé la caratteristica non solo della partecipazione ad attività, lavori, gruppi di persone, – cosa tipica dell'integrazione -, ma anche della cooperazione. Ciò a prescindere dalle diversità di cui ognuno è portatore già dal corredo genetico.

L'inclusione sociale si basa su collettività in cui ognuno è promotore di azioni e soggetto partecipe nella comunità di appartenenza. In sostanza si valorizza la partecipazione attiva di tutti all'interno della società. Ognuno, poi, deve poter svolgere attività lavorative dignitose, con crescita economica e raggiungere il proprio benessere. Per questo è necessario attivare percorsi educativi finalizzati all'inclusione, quindi alla partecipazione e alla cooperazione, perciò alla solidarietà condivisa.

Ciò, sempre nel rispetto di ogni bisogno manifestato dal singolo soggetto. A nessuno deve essere preclusa la possibilità di partecipare alla vita politica e di esprimere il proprio parere; a chiunque deve essere accordata la possibilità di ottenere il rispetto per la cultura di appartenenza anche attraverso un confronto dialogico-culturale.

L'obiettivo di abbattere le barriere di ogni forma e di ogni tipo è sicuramente un impegno condivisibile, ma complesso e lungo poiché coinvolge l'intera famiglia umana e richiede l'adesione costante ad azioni migliorative e di accoglienza all'interno degli ambienti educativi e lavorativi.

Le caratteristiche dell'inclusione, di questo processo continuo e dinamico, possono essere così sintetizzate:

- educare all'empatia, per capire gli altri;
- educare alla solidarietà, per costruire una società più umana;
- educare al rispetto culturale, per non deprecare persone, ambiente e cose;
- educare al pensiero globale, per giungere alla cooperazione e alla pace tra i popoli²⁴⁸.

Da evidenziare è il fatto che l'inclusione richiama sempre l'educazione; di conseguenza, non può esserci inclusione senza educazione.

Un processo così complesso, quello inclusivo, da non poter fare a meno di coinvolgere le scienze umane e, in particolare, la pedagogia. Questa, oltre a essere impegnata in molte delle dimensioni sociali, è interessata anche agli aspetti politici, economici, etici e culturali in quanto è l'analisi dei bisogni educativi e formativi delle società a risultare rilevante. Specie, poi, quando si presentano situazioni di emergenza e le risposte

²⁴⁸ Cfr. M.G. De Santis (2004), *Riflessioni sulla pedagogia interculturale*, Roma, Aracne.

devono essere immediate. La società è costretta a individuare nuove formule per rispondere ai bisogni legittimi di quanti chiedono soccorso.

In tal caso educare, ed educare alla resilienza in ottica inclusiva, è la risposta adeguata e centrale per modificare le mentalità degli uomini e attivare quei processi educativi finalizzati alla conquista della qualità della vita e del ben-essere equo e sostenibile. L'unico vero strumento a disposizione per promuovere tutto questo, è sì la scuola, ma anche lo sport e l'attività motoria in grado di superare le barriere presentando come possibile un'educazione universale. D'altra parte, una società inclusiva è tale se si impegna nel promuovere nuove idee, innovazioni, da far transitare nella politica per realizzare piani non solo aziendali, ma orientati verso l'agentività e la progettualità di ordine inclusivo, come potrebbe essere lo sport per tutti. Educare attraverso lo sport, raggiungere i goal dell'Agenda 2030 dell'ONU grazie ad azioni ludico-motorio-sportive, finalizzate alla conquista del ben-essere e al mantenimento della salute, può essere un modo per individuare i bisogni e le necessità di ognuno. Ciò favorisce anche il dialogo tra i partecipanti, così come agevola il confronto e non lo scontro di opinioni, bensì la partecipazione e la cooperazione tra tutti, ossia permette l'inclusione.

“Lo sport, catturando in tutto il mondo l'attenzione delle folle al di là della classe sociale di appartenenza e della nazionalità, può considerarsi uno dei mezzi in grado di unire popoli e culture nel rispetto della diversità. Lo sport ritempra e allena sia il corpo sia la mente, sia la volontà sia la libertà; esercita sia alla vittoria sia alla sconfitta sia al

rispetto delle regole; suggerisce e abitua il soggetto all'educazione alla salute, al ben-essere e alla qualità della vita"²⁴⁹.

Lo sport e l'attività motoria sono elementi trainati e aggreganti; sono integranti, ma soprattutto, inclusivi; sono una forma di linguaggio universale in grado di orientare l'uomo verso regole e aspetti assiologici condivisibili da tutti.

5.4 – Sostenibilità, resilienza e inclusione: un progetto per il 'futuro'

Assodato in cosa consistono la sostenibilità, la resilienza e l'inclusione, si è ritenuto opportuno concentrarsi sulla fusione di questi concetti presentando un progetto proposto dal Laboratorio di Antropologia, Pedagogia e Attività Sportive (LAPASS), presente nel Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e della Salute, dell'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale.

Alla progettazione e alle attività elaborate ha partecipato anche la sottoscritta, nella qualità di collaboratore dell'area antropologica relativa a 'sport e politiche sociali'. Le tematiche affrontate e trattate sono state proprio quelle della sostenibilità, della qualità della vita e del ben-essere. Per individuare le strategie da proporre al campione scelto, si è riflettuto anche sulle risorse personali che i destinatari avrebbero dovuto generare ricorrendo alla resilienza, perciò al *problem solving*, manifestando, così, la propria creatività. L'attività proposta ha sortito divertimento quindi raggiungendo l'obiettivo del ben-essere e rendendo maggiormente consapevoli i partecipanti a riflettere sulla qualità della vita.

Stimolante è stata la fase progettuale in quanto l'attenzione prestata per le problematiche poste in essere è risultata particolarmente appetibile. La

²⁴⁹ M.G. De Santis (2019), "Pedagogia ed educazione nell'età della vita: benessere, diversità e sport", in G. Arduini, F. Pizzi, (a cura di), *Educazione e inclusione delle diversità. Prospettive pedagogiche*, Roma, Anicia, p.102.

proposta, poi, di rendere lo svolgimento del progetto multidisciplinare ha permesso una visuale maggiormente completa con ricadute interessanti. Si riporta di seguito la progettazione del percorso elaborato dal gruppo di ricerca coordinato all'interno del LAPASS.

a) Premessa progettuale

“La scuola, dopo la famiglia, per il bambino, è il luogo privilegiato per l'apprendimento e per lo sviluppo della socialità. L'istituzione scolastica, ambiente fondamentale per la formazione, è impegnata nell'educazione alla cittadinanza, alla pace, alle uguaglianze (contro la povertà, la fame, la differenza di genere), all'istruzione di qualità, all'igiene, alla salute e al ben-essere, alla qualità della vita, al lavoro, alle innovazioni, alla produzione, alla democrazia, quindi al rispetto delle persone, dell'ambiente e delle cose. Temi, questi, riportati nell'Agenda 2030 dell'ONU sulla sostenibilità. Naturalmente la preoccupazione educativa di sintesi riguarda l'educazione al senso civico e al rispetto delle regole. Senza tale obiettivo educativo, lo stesso ‘senso del rispetto’ verrebbe meno. Aiutare l'educando, in quanto futuro uomo e cittadino, alla conquista della consapevolezza del proprio comportamento come convinzione necessaria per essere soggetto autonomo, è sicuramente un impegno considerevole, ma indispensabile per vivere in un mondo equo e sostenibile. In esso, l'umanità tutta, dovrà costruire una società educante in cui vi sia solidarietà condivisa e inclusione. Le scienze umane, interessandosi dello sviluppo dei processi culturali, sociali, politici, giuridici, educativi ed economici riguardanti l'esistenza dell'uomo, si riferiscono alla relazione di ognuno con sé, con gli altri e con il mondo circostante. Non si può, allora, evitare di declinare l'affermazione dei diritti umani per ogni uomo se si intendono

promuovere un'educazione e una formazione orientate alla sostenibilità e all'inclusione. Le scienze umane, attraverso il loro impegno teoretico e le analisi derivanti da indagini sperimentali o sul campo, elaborano metodologie e strategie peculiari. Da questi impegni possono essere ideati e organizzati dei percorsi formativi e didattico-educativi interessanti. I nuclei concettuali essenziali da proporre nelle scuole, riguardano i diritti, le regole, la partecipazione, la cooperazione, la democrazia, il senso di appartenenza alla famiglia umana, il rispetto e la cura dell'ambiente, la responsabilità, la sostenibilità, l'inclusione, il benessere, la cittadinanza globale e la cittadinanza digitale. Lo scopo è quello di favorire la comprensione della complessità di vita attuale e dei problemi di varia natura a essa collegati, tra cui quelli esistenziali, morali, politici, economici, sociali e scientifici. Tutto questo al fine di elaborare risposte possibili. Il principio di legalità e di solidarietà dell'azione individuale e sociale, a livello civico, è da promuovere nei valori, nell'abitudine a contrastare comportamenti inadeguati e irrispettosi per sé e per gli altri. Per questo è necessario che nelle scuole si promuova la partecipazione alla vita pubblica in vista della cittadinanza invocata dagli obiettivi di sostenibilità previsti dall'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Il rispetto e la valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici deve essere individuato, anch'esso, come fondamentale. Alla scuola, in quanto raggruppamento di conoscenze, di dialogo culturale e di coinvolgimento interdisciplinare, il compito di attivare il cambiamento in maniera decisa, ferma e autorevole.

La società attuale, in sintesi, ricerca risposte efficaci per implementare e sviluppare forme di educazione orientate al rispetto del mondo, promuovendo la realizzazione di ambienti atti e sostenibili per la

convivenza pacifica tra i popoli. Allo scopo, l'elaborazione di un progetto basato sulla sostenibilità e sull'inclusione nella composizione interdisciplinare appare la cosa migliore. Ogni ricercatore coinvolto nel progetto contribuisce con le proprie conoscenze e quelle specifiche della disciplina di appartenenza. Cooperare alla realizzazione di un progetto dall'intento comune, richiama l'interesse e l'impegno sia della comunità scientifica sia delle istituzioni scolastiche. Entrambe, queste, interessate al cambiamento dei comportamenti umani riguardanti il rapporto con la natura e l'intero pianeta"²⁵⁰.

b) Presentazione al "Progetto"

Il contesto entro cui è stata avviata l'azione educativa ha riguardato le ultime classi della scuola secondaria di secondo grado. Gli studenti, nel primo anno della sperimentazione del progetto pilota (a.s. 2021-2022, mentre le altre sessioni si svolgeranno ad anni alterni), sono stati formati al ruolo di *tutor* nei confronti degli studenti delle classi inferiori dello stesso istituto (*tutoring*). Nel secondo anno scolastico di sperimentazione, invece, a ricoprire il ruolo di *tutor* sono gli studenti delle classi precedenti del grado secondario di secondo grado e, per l'anno scolastico successivo della sperimentazione, dovranno essere coinvolti anche gli alunni della scuola secondaria di primo grado. Al completamento dell'intero itinerario sperimentale, ossia nell'a.s. 2027-2028, saranno coinvolte, nella sperimentazione, anche le classi della scuola primaria iniziando dalla quinta.

²⁵⁰ F. Ciccodicola, F. Pizzi, P. Alonzo, M.G. De Santis, V. De Rosa, S. Colatosti (2024), "Educare alla sostenibilità e all'inclusione sociale", in M. Badagliacca, S. Fortunato (a cura di), *Il pilastro sociale dello sviluppo sostenibile: giustizia e inclusione sociale nell'Agenda ONU 2030*, Cassino, EUC, pp.61-74.

Ciò premesso, la formazione specifica, ideata ed elaborata dagli esperti esterni dell'Università, inizia e, gli studenti coinvolti, una volta formati come *tutor*, dovranno, a loro volta, formare, a cascata, gli alunni delle classi inferiori (*tutoring* e *peer education*). Alla fine del percorso annuale si somministra un questionario informativo, sia ai docenti sia agli studenti, e se ne analizzano le risposte. Dal questionario si rilevano i bisogni degli intervistati in riferimento alla creatività, al pensiero creativo e alla relazione interpersonale, fondamento della socialità.

Per quanto riguarda gli obiettivi si è tenuto conto delle fasi evolutive degli studenti in quanto base essenziale per orientare le attività da proporre e per individuare, in maniera coerente, il materiale didattico da utilizzare. Ciò, giova anche agli insegnanti 'costretti' a confrontarsi costantemente con lo studio dell'età evolutiva. Si tratta, in sostanza, di favorire negli adolescenti e nei bambini, la conquista del senso critico orientato alla promozione e alla partecipazione alla vita sociale attiva, resiliente e inclusiva.

L'intervento degli insegnanti inizia con le lezioni frontali in cui è presentato il materiale cartaceo da studiare e inerente argomenti specifici sulla sostenibilità sociale, ambientale e sulla qualità della vita. Materiale da consegnare agli studenti.

Dopo lo studio del materiale, nell'aula laboratorio, si organizzano momenti di confronto tra gli studenti attivando i seguenti metodi educativi: *cooperative learning*, confronto dialogico, *brain storming*, *peer education*, *tutoring*. Questi metodi sono stati scelti per favorire non solo la conoscenza, ma anche la discussione intorno alle tematiche su cui verte il Progetto.

Gli studenti elaborano un percorso da proporre, ai colleghi delle classi degli anni precedenti al loro, attraverso il sistema di comunicazione che

ritengono maggiormente di impatto. Ciò per presentare e discutere della problematica entro cui ruota il Progetto, motivando le scelte compiute.

Da tale lavoro, perciò, deriva il prodotto finale che costituisce il metodo coinvolgente tutti gli alunni dei gradi della scuola, attraverso un confronto diretto e dialogico con parità di giudizio tra gli alunni delle classi inferiori e quelli delle classi superiori. Si promuove, così, la relazione interpersonale legata alla comunicazione intenzionale, significativa, cooperativa e partecipativa, quindi, inclusiva; cosa, questa, possibile grazie alla manifestazione di creatività e di pensiero creativo.

I primo risultati ottenuti nel primo anno di sperimentazione sono stati positivi, in quanto la maggior parte degli studenti ha mostrato di conoscere le basi per affrontare e realizzare gli obiettivi prefissati per il raggiungimento del ben-essere personale e di quello collettivo, attraverso concetti come resilienza, sostenibilità e stili di vita attiva.

Molti studenti, inoltre, sono risultati conoscitori dei rischi legati alle conseguenze climatiche dovute, principalmente, all'abbandono di rifiuti o all'utilizzo dei mezzi inquinanti per percorsi brevi nonché all'utilizzo di sostanze tossiche.

Attività educative correlate a una corretta formazione e informazione, di conseguenza, possono ridurre danni all'ambiente e, nel lungo periodo, prevenire ovvero limitare l'insorgenza di malattie di varia natura, specie cardio-polmonari.

c) Il Progetto

“Il progetto “Giocare al futuro” è stato presentato nel 2020, ma, a causa dell'epidemia da Covid-19, è stato attuato con la fine delle fasi cruciali della pandemia. Gli elementi essenziali della progettazione erano stati quelli relativi all'analisi degli ambiti della vita, ossia la famiglia, la

scuola, la società, il lavoro e il tempo libero. Ciò in quanto il bambino, essendo inserito in un determinato ambiente educativo e sociale, apprende, si educa, costruisce la propria identità e riconosce quella altrui. Il minore si confronta con gli adulti presenti nel proprio contesto di vita e, attraverso i condizionamenti educativi, si adatta all'ambiente, alle circostanze e alle situazioni imitando i suoi educatori²⁵¹. Il progetto in causa ha coinvolto anche gli adulti, oltre agli studenti, per analizzare quali cambiamenti si erano modificati dopo l'intervento messo in atto presso l'istituzione scolastica.

Cambiamento auspicato nella premessa del progetto usufruendo di azioni minuziose per la costruzione di abitudini, in transito dagli alunni ai genitori e agli adulti, «in un processo dialettico principalmente di tipo circolare»²⁵².

Questo è il motivo per cui si rende indispensabile la partecipazione al progetto di più ricercatori di ambiti scientifici diversi, così da salvaguardare la visuale multiprospettica e interdisciplinare a garanzia del buon esito del percorso attuato²⁵³.

L'auspicio, per un prossimo futuro, è quello di poter trasformare l'attuale preoccupazione per l'educazione e la cura dell'ambiente; per la difesa responsabile del patrimonio culturale; per l'affermazione dei diritti umani; per l'uguaglianza di genere; per la sostenibilità sociale ed economica; per la salute, il ben-essere e la qualità della vita; per il rispetto per l'ambiente, le persone e le cose; per l'uguaglianza dei popoli; per la cittadinanza globale; per l'innovazione sostenibile; per la qualità dell'istruzione per ognuno; per l'inclusione, in comportamenti

²⁵¹ Cfr. E.H. Erikson (2003), *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma, Armando.

²⁵² F. Ciccodicola, E. Langiano, D. Anastasi, M.G. De Santis, et al. (2021), "Educare alla sostenibilità sociale, ambientale e alla qualità della vita", in De Vincenzo D., Riggio A. (a cura di), *Per un'educazione alla sostenibilità nell'Università*, Cassino, EUC, p. 141-148.

²⁵³ Cfr. E.H. Erikson (2003), op. cit.

naturali e certi. In caso contrario, il rischio sarebbe quello di non riuscire nella conservazione del pianeta, ma, soprattutto, dell'esistenza umana.

Nella parte progettuale dell'azione educativa presente in "Giocare al futuro", gli studenti coinvolti hanno potuto «inserire nel gioco proposto, nuovo materiale didattico derivante dal contesto-ambiente» di provenienza. Tutti i suggerimenti e le annotazioni sono state «vagliate dai ricercatori i quali, in base agli obiettivi prefissati» hanno dilatato «le azioni logiche da svolgere riconoscendo, così, valenza all'agentività prodotta dai destinatari»²⁵⁴.

Il Progetto in questione ha visto l'attuazione del primo dei due anni scolastici essenziali per individuare un nuovo modello educativo. La componente studentesca, insieme a quella docente, è stata sorgente viva di suggerimenti utili a equilibrare le fasi del percorso progettuale.

Scopo cardine dell'intero progetto è l'incremento della creatività, della formazione del pensiero critico, della «conquista di nuovi modelli educativi finalizzati all'implementazione di virtuose consuetudini riguardanti gli aspetti peculiari dell'educazione e della formazione legate allo sviluppo sostenibile in generale»²⁵⁵ e all'inclusione. L'educazione alla sostenibilità prevede una progressiva costruzione di una coscienza soggettiva, focalizzata sulle necessità sia dello spazio vitale sia della qualità della vita. Ciò, per ogni essere umano. Agli adulti, in quanto depositari di responsabilità educativa intenzionale, spetta l'arduo compito di affidare alle giovani e alle future generazioni la custodia di un pianeta in cui sopravvivere in maniera degna e rispettosa con la costante preoccupazione, personale e collettiva, di guadagnare equilibrio armonico tra le molte esperienze di vita. Per questo la costruzione di una

²⁵⁴ F. Ciccodicola, E. Langiano, D. Anastasi, M.G. De Santis, et al. (2021), op.cit.

²⁵⁵ Ivi.

coscienza soggettiva basata sulla sostenibilità deve interessare le agenzie educative, prima fra tutte la scuola, per tramandare la consapevolezza del rispetto delle persone, dell'ambiente e delle cose, della cultura, della diversità e del bisogno di inclusione.

L'educazione alla sostenibilità e all'inclusione presuppone la capacità dell'adulto di ideare e realizzare progetti adeguati alle esigenze e ai momenti della vita sociale e scolastica; di prestare attenzione e di promuovere l'aspetto planetario della questione in modo da favorire un rapporto equilibrato tra le istanze dell'esistere; di progettare il miglioramento e il cambiamento attraverso percorsi educativo-didattici interdisciplinari, multifattoriali e, soprattutto, adeguati all'età dei destinatari. Così, per mezzo della messa in opera del progetto denominato "Giocare al futuro", si concretizza «la connessione tra momento formativo e momento applicativo» nel rapporto insegnamento/apprendimento. La metodologia utilizzata è fondata sull'unione tra «educazione formale ed educazione informale»; esse «confluiscono nella costruzione del cambiamento auspicato»²⁵⁶ risultando legate tra loro per il raggiungimento degli obiettivi formativi prestabiliti.

I partecipanti al *Gioco*, come previsto dal progetto, hanno frequentato normalmente le lezioni curricolari in aula e, nel contempo, hanno partecipato alle attività programmate finalizzate a incuriosire e a interessare gli studenti per la tematica in causa.

In questo primo anno scolastico dell'attivazione del progetto, gli studenti sono stati eruditi sul *Gioco*; la fase successiva ha riguardato, oltre la somministrazione del questionario, le modalità con cui poter presentare "Giochiamo al futuro" agli alunni degli Istituti di istruzione secondaria

²⁵⁶ Ivi.

di primo grado. Cosa che dovrebbe verificarsi successivamente, ad opera degli studenti già coinvolti nella prima fase di svolgimento del progetto stesso.

La metodologia proposta è quella del *cooperative learning* e della *peer education*. Sono state individuate queste due metodologie per favorire il confronto e il dialogo; l'accettazione e l'accoglienza della diversità - portatrice di diritti umani e di dignità -; le pari opportunità e la parità di genere; l'istruzione e la formazione di qualità; la convivenza pacifica tra popoli ed etnie; il rispetto per le persone, per le cose e il mondo circostante in cui acqua, terra e clima sono elementi senza i quali la vita non è replicabile; la salute, la qualità della vita, il ben-essere (equo e sostenibile); l'inclusione sociale e la cittadinanza globale.

Il percorso formativo proposto proprio perché interdisciplinare e multifattoriale è un itinerario altamente qualificante vista la complessità della tematica, ma soprattutto del processo educativo²⁵⁷.

d) La scuola come motore del cambiamento

“Gli studenti coinvolti nel Progetto appartengono al bacino di utenza dell'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale. L'itinerario progettuale è stato presentato nell'a.s. 2021-2022, in un Istituto scolastico di istruzione secondaria di secondo grado in provincia di Caserta. Il primo passo effettuato è stato richiedere l'autorizzazione per svolgere le attività previste al Dirigente Scolastico che, con entusiasmo, si è reso disponibile, sin da subito, a promuovere l'iniziativa finalizzata a sensibilizzare su una delle tematiche più cogenti di questo secolo. L'azione è stata possibile grazie all'elaborazione del lavoro di ricerca condotto da Francesco Biasucci, allora laureando in Scienze e

²⁵⁷ F. Ciccodicola, F. Pizzi, P. Alonzo, M.G. De Santis, V. De Rosa, S. Colatosti (2024), op. cit.

Tecniche delle Attività Motorie Preventive e Adattate, che ha somministrato i questionari da cui sono state evidenziate delle priorità educative e formative.

In ogni caso, prima di somministrare il questionario, e per preparare la scolaresca allo stesso, si è discusso ampiamente dell'Agenda 2030 relativa sulla sostenibilità con gli studenti. Si è discusso, altresì, dei singoli *goals* di cui l'Agenda è composta; delle mete da raggiungere; dell'impegno da affrontare; delle attività da porre in essere per far sì che ognuno dei partecipanti potesse, in qualche modo, contribuire alla buona riuscita del progetto.

Agli studenti, dunque, è stata presentata la tematica centrale del rapporto tra uomo e mondo ove l'interesse umano per il rispetto dell'ambiente naturale è parso limitato, quasi del tutto, allo sfruttamento delle risorse materiali a danno dell'equilibrio e dell'armonia tra l'essere umano e il pianeta che egli abita²⁵⁸.

L'attuazione del progetto, già in questo primo anno, si è compiuto all'interno del processo educativo-formativo curricolare e si completerà nell'attuale a.s. coinvolgendo alunni del grado di scuola inferiore a cui gli studenti ormai formati proporranno il percorso per loro noto. La speranza, poi, è quella di riuscire a intervenire, man mano, anche nella scuola primaria con il complice aiuto degli alunni di scuola media secondaria di primo grado.

La formazione e la preparazione si sono svolte con linearità e semplicità, con dialogo e confronto, con letture e commenti da parte degli studenti che grazie al loro impegno, hanno mostrato interesse soprattutto per gli stili di vita, il ben-essere, la qualità della vita e l'inclusione sociale. A rappresentare la misura dell'impegno è stata l'agentività dei singoli

²⁵⁸ Cfr. L. Pati (2006), *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, Milano, ISU.

studenti, ma anche dell'intero gruppo coinvolto. L'interesse si è focalizzato ben presto sul concetto di *tutor* poiché rivestiranno presto (si spera!) questo ruolo nei confronti degli alunni delle scuole del grado inferiore. L'azione educante, infatti, si svolge a cascata, una volta formati i *tutor* del grado di scuola superiore, per loro tramite, si incide sugli alunni del grado di scuola inferiore i quali, formandosi, diventano a loro volta, *tutor* degli scolari del grado di scuola primario.

Una volta avviato il Progetto con la presentazione delle tematiche e le attività che ne sono seguite, è stato presentato il questionario (<https://culpeer-forchange.eu/quiz/it/select/level-2>) e modificato per piccoli dettagli dagli studenti stessi in modo che partecipassero a costruire le tappe del futuro attraverso un gioco. A ciò è seguita la costruzione di una prima parte di una banca-dati al fine di raccogliere e analizzare le risposte da cui ottenere dei bisogni educativi e formativi sia degli adulti sia dei minori.

Le fasi del Progetto, così come ipotizzato, hanno permesso di «incrementare le azioni e le capacità di agentività degli studenti» riducendo «il divario tra il sistema scolastico e il mondo, iniziando dall'ambiente circostante, avvicinando la formazione alle conoscenze consapevoli acquisite e ai requisiti richiesti dalla situazione legata allo sviluppo sostenibile». Il percorso educativo attuato ha promosso l'instaurarsi «di nuove relazioni stabili tra scuola e mondo circostante, consentendo ai cittadini del futuro di rintracciare le soluzioni migliori e interiorizzandole»²⁵⁹.

Le attività didattiche proposte, così come la modalità e la metodologia descritte, favoriscono una comunicazione interpersonale e intergenerazionale immediata con il proposito di intendersi e di

²⁵⁹ F. Ciccodicola, E. Langiano, D. Anastasi, M.G. De Santis, et al. (2021), op.cit.

impegnarsi a favore dei *goals* dell'Agenda 2030 sulla sostenibilità, anche negli ambienti extrascolastici.

Questa la proposta che emerge dal Progetto: la costruzione di un nuovo modello educativo basato sulla responsabilità di ognuno, a prescindere dall'età cronologica, per partecipare e cooperare alla realizzazione di un mondo sostenibile e inclusivo per tutti.

Si potrebbe affermare che l'istituzione scolastica, per mezzo del presente Progetto, e una volta completato l'iter del processo di formazione degli studenti, può dar vita a una figura studentesca stabile dotata di conoscenze e competenze relative alla sostenibilità e, la persona così formata, potrebbe diventare *'tutor della sostenibilità e dell'inclusione'*. Un auspicio ulteriore «è quello di poter individuare tra gli alunni partecipanti al Progetto, risorse umane dotate di conoscenze e di competenze con cui il mondo potrà interfacciarsi perché ormai consapevoli del significato e del senso della sostenibilità»²⁶⁰.

e) Dal questionario ai risultati

“Il questionario di riferimento è tratto dal web, ma, grazie al contributo degli studenti e dei docenti, è stato parzialmente e in piccoli passaggi modificato.

La valutazione non ha subito cambiamenti perché, in verità, le trasformazioni hanno riguardato il lessico, la comunicazione e la forma. Ciò per coinvolgere, ai fini dell'inclusione, gli studenti. Le domande del questionario, di seguito riportate, sono state presentate dopo aver sviluppato le tematiche di interesse, ma solo successivamente, sono state fornite le risposte con spiegazioni approfondite a cui è seguito il momento della valutazione svolta in modalità *self*. Questa scelta è stata

²⁶⁰ Ivi.

dettata dalla volontà di non generare confronti tra pari, abituando gli studenti alla conquista obiettiva autovalutativa secondo il metodo rogersiano²⁶¹.

a) Questionario (barrare la risposta che pensate sia esatta)

1. Per quanto tempo, ogni giorno, i minori dovrebbero essere fisicamente attivi?

30 minuti - 60 minuti - Non tutti i giorni

2. Nelle scuole vi sono i diversabili e i portatori di bisogni educativi speciali perché tutti i minori hanno diritto all'inclusione?

Sì, ma non si realizza ovunque - No, perché nei paesi poveri i minori non sono consapevoli dei loro diritti - Non solo i minori, ma tutte le persone del pianeta hanno diritto all'inclusione

3. Da chi le giovani generazioni imparano meglio?

Dal gruppo dei pari o dai gruppi dei pari - Dagli insegnanti - Da YouTube Video

4. Quale percentuale di acqua presente sul pianeta è potabile?

Meno del 3 per cento - Circa il 20 per cento - Più della metà

5. Quale prodotto alimentare richiede più acqua nella produzione?

Cacao – Noccioline – Pomodori

6. L'acqua contaminata è pericolosa per la vita delle persone perché cosa contiene?

Molti patogeni - Materiali radioattivi - Sostanze chimiche tossiche

7. Qual è la quantità di acqua che, in un giorno, dovrebbe bere in media un adulto?

Meno di un litro - Circa 1 litro e mezzo - Più di 3 litri

8. Qual è l'obiettivo dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile?

²⁶¹ Cfr. C. Rogers (1999), *Terapia centrata sul cliente*, Firenze, La Nuova Italia.

Pensare e agire in modo responsabile - Intesa Internazionale - Salvare il mondo.

9. In città, per coprire distanze fino a 5 chilometri, qual è il mezzo di trasporto più veloce?

Bicicletta – Autobus - Automobile

10. Di cosa si deve tenere conto nell'edilizia sostenibile?

Materiali da costruzione ecologici e regionali - Apparecchiature digitali - Ampio giardino

11. Come si chiama la produzione di qualcosa di nuovo da un qualcosa di vecchio?

Riuso creativo – Riciclare - Ridimensionamento

12. Che tipo di viaggio è considerato turismo sostenibile?

Viaggio in treno - Trasporto aereo - Viaggio in macchina

13. Come si chiama la conversione dei rifiuti di giardino e cucina in prezioso terreno di humus?

Compost – Composta – Complot

14. Quale di queste affermazioni sui "pesticidi" NON è vera?

I pesticidi compromettono la biodiversità - I pesticidi contaminano il suolo e le acque sotterranee - I pesticidi sono vietati nell'UE

15. Come si possono riconoscere i cambiamenti climatici nelle Alpi?

Dallo scioglimento dei ghiacciai - La scomparsa quasi completa del camoscio e dello stambecco - Nelle aree sciistiche in declino

16. Come è possibile ridurre immediatamente le emissioni di CO₂ domestiche di oltre 1 tonnellata all'anno?

Passare ai fornitori di elettricità verde e acquistare energia rinnovabile - Ridurre la temperatura ambientale di mezzo grado - Spegnerlo stand-by.

17. Quale contributo puoi dare alla diminuzione delle emissioni CO₂ con la tua dieta?

Mangiare meno carne - Mangiare meno cioccolato - Bere meno bibite

18. Qual è il modo di viaggiare più dannoso per il clima?

Volare in aereo - In treno - Guidare un'automobile

19. Quali di questi metodi aumentano le pari opportunità nell'istruzione?

Scolarizzazione comune di bambini di diversa estrazione sociale - Aumentare il potere economico di un paese - Iscrizione a scuola tardiva

20. Cosa possono ottenere a scuola i bambini disabili o i bambini con difficoltà di apprendimento?

Istruzione individuale permanente - Una compensazione per gli svantaggi - Un orario ridotto

21. Qual è la base fondamentale di qualsiasi democrazia?

Soggetti obbedienti - Cittadini responsabili - Elettori ignoranti

22. Qual è la causa principale dell'estinzione globale delle specie?

La distruzione degli habitat naturali causata dall'uomo - Bracconaggio e commercio illegale - Cambiamento climatico

23. Quale affermazione sul consumo globale di carta è vera?

È consumata sempre più carta - Ogni anno viene consumata molta meno carta - Il consumo di carta è rimasto lo stesso da anni

24. Quale tecnologia non è adatta per il risparmio o la produzione sostenibile di acqua in aree molto secche?

Irrigazione di campi con goccioline - Cattura gocce d'acqua dall'aria con reti sottili - Scavando pozzi sempre più profondi

25. Quale frase è corretta?

L'istruzione è la chiave per l'integrazione in Europa - L'istruzione è garantita a ogni bambino in Europa, indipendentemente dalla sua condizione sociale nazionale - L'istruzione inizia nel grembo materno

26. Quale nuova materia sarà introdotta in Italia dal 2020?

Protezione del clima - Competenza mediatica - Educazione alla democrazia

27. Quanto tempo ci vuole per una bottiglia di plastica per decomporsi?

50 anni - 200 anni - 450 anni

28. Qual è il nome del modello di vita in cui le persone individuano poche cose materiali da tenere?

Minimalismo - Anti-consumerismo - Demutismo

29. Cos'è vero? La lotta alla povertà:

È l'obiettivo finale dell'Agenda 2030 - Non è un prerequisito per lo sviluppo sostenibile - È già stato realizzato in larga misura

30. Quali misure di trasporto NON aumentano la sostenibilità?

La realizzazione di zone senza automobili - Noleggio di scooter elettrici per app - Lo sviluppo di percorsi ciclabili.

b) Risultati

Dalla valutazione del questionario, si evince che la maggior parte degli studenti gode di informazioni essenziali per l'approccio e la realizzazione degli obiettivi prefissati dall'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Si evidenzia, inoltre, che molti studenti conoscono i rischi legati alle conseguenze climatiche causate dai rifiuti abbandonati; all'uso, per brevi percorsi, di veicoli inquinanti; all'utilizzo di sostanze tossiche.

La corretta informazione, sommata a una formazione specifica con metodologie coinvolgenti, rappresentano strumenti a favore della riconquista culturale e sociale dell'ambiente affinché l'uomo non disprezzi e non depreda più la natura e, anzi, con essa impari a vivere in armonia²⁶².

In conclusione, nella sperimentazione condotta nel LAPASS, sono stati individuati i criteri utili alla sperimentazione, ossia quelli dell'azione, dell'intraprendenza e dell'agentività sia del gruppo classe coinvolto, sia dei singoli alunni, per promuovere la creatività e il pensiero della creatività, attivando forme di comunicazione interpersonale semplice e lineare. Ciò, per promuovere una comprensione certa e consapevole sulle attività da svolgere e sugli esiti di quelle svolte. Tutto questo è stato possibile perché la progettazione del percorso è stata ideata come interdisciplinare, multifattoriale e finalizzata alla conquista di un nuovo modello educativo-didattico con al centro bisogni, necessità ed esigenze formative degli alunni orientate al futuro ma vissute nel presente.

²⁶² F. Ciccodicola, F. Pizzi, P. Alonzo, M.G. De Santis, V. De Rosa, S. Colatosti (2024), op. cit.

Bibliografia

ACSM, (2021), *Linee guida per la valutazione funzionale e la prescrizione dell'esercizio fisico*, Torgiano (PG), Calzetti&Mariucci Editori.

Agabio R., (2004), *Ginnastica generale: didattica e metodologia*, Roma, Società Stampa Sportiva.

Antonietti A., (2021), *Creatività. La prospettiva psicologica*, Torrazza Piemonte, PsyPrint.

Arduini G., (2019), "La resilienza nella relazione educativa", in Arduini G., Pizzi F., (a cura di), *Educazione e inclusione delle diversità. Prospettive pedagogiche*, Roma, Anicia.

Arieti S., (1966), *Creatività. La sintesi magica*, Roma, Il Pensiero Scientifico.

Bartolini S., (2013), *Manifesto per la felicità. Come passare dalla società del benessere a quella del ben-essere*, Milano, Feltrinelli.

Baumgartner E., (2003), *Osservare i bambini. Teoria e tecniche del metodo osservativo*, Roma, Kappa.

Baumgartner E., (2010), *Il gioco dei bambini*, Roma, Carocci Editore.

Bendin M., (1990), *Creatività. Come sbloccarla, stimolarla e viverla*, Milano, Mondadori.

Boccia A., E. De Vito, G. Ricciardi, I. Torre, (2001), *Igiene e medicina sociale*, Napoli, Idelson Gnocchi.

Borgogno F., Arfelli P., (a cura di), (2015), “Le radici del dolore infantile”, in *Quaderni di Terapia Infantile*, 70.

Bruner J. S., (2015), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, (trad. it.), Milano, Feltrinelli.

Bruner J.S., (1968), *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando.

Bucci W., (1999), *Sintomi e simboli: la somatizzazione secondo la teoria del codice multiplo. Psicoanalisi e scienza cognitiva*, Roma, Giovanni Fioriti Editore.

Casolo F., (2002; 2009), *Lineamenti di teoria e metodologia del movimento umano*, Milano, Vita&Pensiero.

Ciccodicola F., Langiano E., Anastasi D., De Santis M.G., et al. (2021), “Educare alla sostenibilità sociale, ambientale e alla qualità della vita”, in De Vincenzo D., Riggio A. (a cura di), *Per un'educazione alla sostenibilità nell'Università*, Cassino, EUC.

Ciccodicola F., Pizzi F., Alonzo P., De Santis M.G., De Rosa V., Colatosti S., (2024), “Educare alla sostenibilità e all'inclusione sociale”, in Badagliacca M., Fortunato S., (a cura di), *Il pilastro sociale dello sviluppo sostenibile: giustizia e inclusione sociale nell'Agenda ONU 2030*, Cassino, EUC.

Coco D., Tortella P., Casolo F., (2020), “Alla scoperta della resilienza e la correlazione con le attività motorie e sportive”, in *Formazione & Insegnamento*, XVIII-3.

Commissione delle comunità europee, *Libro bianco sullo sport* (2007), Bruxelles.

Commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo (1987), *Rapporto Brundtland*, Bruxelles.

Croce L., Pati L., (2011), *ICF a scuola. Riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano*, Brescia, La Scuola.

Cyrułnik B., Malaguti E. (a cura di) (2005), *Costruire la resilienza*, Trento, Erickson.

Dallari M., C. Francucci, (1998), *L'esperienza pedagogica dell'arte*, Firenze, La Nuova Italia.

- De Bono E., (1998), *Creatività e pensiero laterale*, Milano, Rizzoli.
- De Santis M.G., (2004), *Riflessioni sulla pedagogia interculturale*, Roma, Aracne.
- De Santis M.G., (2019), “Pedagogia ed educazione nell’età della vita: benessere, diversità e sport”, in G. Arduini, F. Pizzi, (a cura di), *Educazione e inclusione delle diversità. Prospettive pedagogiche*, Roma, Anicia.
- De Santis M.G., (2020), “Società complessa, globalizzazione e paradigmi pedagogico-educativi”, in AA.VV., *Crisi delle ideologie e nuove istanze etico-sociali*, Cassino, Mondostudio.
- Dewey J., (2014), *Esperienza ed educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Earle R.W., Baechle T.R., (a cura di), (2010), *Il manuale del personal trainer*, Torgiano (PG), Calzetti&Mariucci.
- Erikson E.H., (1999; 2003), *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, (trad. it.), Roma, Armando.
- Forte S., (2022), “La vita come sistema”, in AA.VV., *I confini della personae l’educazione permanente nella globalizzazione ibrida*, Lecce, Pensa Editore.
- Freud S., (1969), “Il poeta e la fantasia”, in *Saggi sull’arte, la letteratura e il linguaggio*, (trad. it.), Torino, Boringhieri.
- Freud S., (1976), *L’interesse per la psicoanalisi*, (trad. it.), Roma, Newton Compton Editori.
- Freud S., (1977), *Opere. Vol. 5. Il motto di spirito e altri scritti 1905-1908*, (trad. it.), Torino, Boringhieri.
- Freud S., (1978), *L’Io e l’Es*, (a cura di C. Musatti), Torino, Bollati Boringhieri.
- Freud S., (1989), *L’Io e l’Es e altri scritti (1917-1923)*, (a cura di C. Musatti), Torino, Bollati Boringhieri.
- Fromm E., (1986), *Avere o essere?*, (trad. it.), Milano, Mondadori.
- Fromm E., (1995), *Psicanalisi della società contemporanea*, (trad. it.), Milano, Mondadori.
- Fromm E., (2020), *La creatività e le sue prospettive*, (trad.it. di D. Simeone), Brescia, Scholé.
- Fromm E., (1982), “Perché l’uomo prevalga”, in *La disobbedienza e altri saggi*, (trad. it.), Milano, Mondadori.

- Ghiselin B., (2013), *Il processo creativo*, (trad. it.), University of California Press. Berkeley.
- Giampietro M., (2007), “Osteoporosi: esercizio fisico in prevenzione e terapia”, SIMG (Società Italiana di Medicina Generale e delle cure primarie).
- Giovenale D.G., *Le satire*, X, 356.
- Giugni G., (1993; 1995), *Introduzione allo studio delle scienze pedagogiche*, Torino, SEI.
- Guilford J. P., (1977), *La creatività*, (trad. it.), Torino, Loescher.
- Guilford J.P., (1967), *The nature of human intelligence*, McGraw-Hill, New York.
- Guilford J.P., Barron J.P., (1950), “Creativity”, *American Psychologist*, 5(9).
- Hartmann H., (1976), *Saggi sulla psicologia dell'Io*, (trad. it.), Torino, Boringhieri.
- Iacoboni M., (2019), *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, (trad. it.), Milano, Bollati Boringhieri.
- Isaacs S., (1970), *Dalla nascita ai sei anni*, (trad. it.), Firenze, Giunti Barbera Isaacs (1970), *Dalla nascita ai sei anni*, (trad. it.), Firenze, Giunti Barbera.
- Klein M., (1978), “Situazione d'angoscia infantile espresse in un'opera musicale e nel racconto di un impeto creativo”, in M. Klein, *Scritti 1921-1958*, (trad.it.), Torino, Boringhieri.
- Kris E., (1967), *Ricerche psicoanalitiche sull'arte*, (trad. it.), Torino, Einaudi.
- Lombardo S., (2000), “Requisiti scientifici della Psicologia dell'Arte. La creatività dell'artista”, in *Rivista di Psicologia dell'Arte*, N.S., a. XXII, n.12.
- Masala D., M.G. De Santis, P. Alonzo, “Physical inactivity among post-modern society and lifestyles”, in *Senses & Sciences* 3(3): 221-227, doi:10.14616/sands-2016-3-221227.
- Masala D., M.G. De Santis, P. Alonzo, “Physical inactivity among post-modern society and lifestyles”, in *Formazione & Insegnamento*, a.XIV, n.3/2016, ISSN 1973-4778 print 2279-7505 on-line.
- MEF del 16 ottobre 2017 introdotto dalla L.163 del 2016.
- Milner M., (2010), *Non poter dipingere*, (trad. it.), Roma, Borla.
- Montessori M., (1950), *Educazione alla libertà*, antologia a cura di M.L. Leccese, Bari, Edizioni Laterza.

- Munari B., (1977), *Fantasia, invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*, Roma-Bari, Laterza.
- Parnes S.J., Harding H.F., (1972), *Educare al pensiero creativo*, Brescia, La Scuola.
- Pati L., (2006), *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, Milano, ISU.
- Pati L., (2014), *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, Brescia, La Scuola.
- Pati L., (2016), *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*, Brescia, La Scuola.
- Person E., (1998), *Sogni ad occhi aperti. Come la fantasia trasforma la nostra vita*, Milano, Cortina Editore.
- Petter G., (1972), *Conversazioni psicologiche con gli insegnanti. Psicologia e attività educativa nel secondo ciclo della scuola primaria*, Firenze, Giunti Barbera Editrice, II v.
- Petter G., (1972), *Dall'infanzia alla preadolescenza. Aspetti e problemi fondamentali dello sviluppo psicologico*, Firenze, Giunti Barbera.
- Petter G., (1982), "Gruppi e culture giovanili", in *Psicologia contemporanea*, n.54.
- Petter G., (2010), *Ragione, fantasia, creatività nel bambino e nell'adolescente*, Firenze, Giunti Barbera.
- Piacentini M.F., (2010), *Fitness. Ricerca e pratica in continua evoluzione*, Torgiano (PG), Calzetti&Mariucci.
- Piacentini M.F., (2010), *Fitness. Ricerca e pratica in continua evoluzione*, Torgiano (PG), Calzetti & Mariucci
- Piaget J., (1967), *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, (trad. it.), Torino, Einaudi.
- Piaget J., (1972), *La formazione del simbolo nel bambino*, (trad. it.), Firenze, La Nuova Italia.
- Piaget J., (2007; 2010), *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, (trad. it.), Milano, Fabbri editore.
- Pinel J.P.J., Barnes S. J., (2022), *Psicobiologia*, (trad. it.), Milano, Edra, XI edizione.
- Pinto Minerva F., M. Vinella, (2012), *La creatività a scuola*, Bari, Laterza.
- Prati G., Pietrantoni L., (2012), *Attivi e sedentari, psicologia dell'attività fisica*, Bologna, Il Mulino.
- Rank O., (1986), *L'artista*, (trad. it.), Milano, SugarCo.

Rizzolatti G., C. Sinigaglia, (2005), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina.

Rizzolatti G., L. Voza, (2020), *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*, Bologna, Zanichelli.

Rogers C., (1999), *Terapia centrata sul cliente*, (trad. it.), Firenze, La Nuova Italia.

Rubini V., (1996), *La creatività*, Firenze, Giunti Barbera.

Sacks O., (2000), *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, (trad. it.), Milano, Adelphi.

Scibinetti P., (2019), *Creatività Motoria. Come svilupparla in età evolutiva e anziana*, Torgiano (PG), Calzetti E Mariucci editori.

Sheperd R., Metzler J., (1971), "Mental rotation of three dimensional object", in *Science*, Washington, American Association for the Advancement of Science, v. 171, n.3972, febbraio.

Simeone D., (2020), (a cura di), *La creatività*, Brescia, Scholé.

Taylor C., (1993), *Radici dell'io*, (trad. it.), Milano, Feltrinelli.

Teitelbaum P., (1967), *Psicologia fisiologica. Principi fondamentali*, (traduzione e presentazione di C.A. Umiltà), Milano, Aldo Martello Editore.

Tore R., C. Tino, M. Fedeli, (2021), "Didattica attiva e sviluppo della creatività: una relazione possibile", in *Formazione & Insegnamento*, XIX/3, Pensa MultiMedia Editore.

Torrance E.P., (1988), "The nature of creativity as manifest in testing", in R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*, Cambridge-New York-Sydney, Cambridge University.

Wallas G., (1926), *The art of Thought*, London, Butler e Tunner.

Wallas G., (2014), *The Art of Thought*, England, Solis Press.

Williams F., (1994), *TCD. Test della creatività e del pensiero divergente*, (trad. it.), Trento, Erickson.

Winnicott D., (1970), *Il bambino, la famiglia e il mondo esterno*, (trad. it.), Roma, Edizione Magi.

Winnicott D., (1991), "L'odio nel controtransfert", in *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, (trad.it.), Firenze, Martinelli.

Winnicott D., (1995), *Esplorazioni psicoanalitiche*, (trad. it.), Milano, Cortina editore.

Winnicott D., (2019), *Gioco e realtà*, (trad. it.), Roma, Armando Editore.

Sitografia

Shatek S.M., Grootswagers T., Robinson A.K., Carlson T.A. (2019), “Decoding images in the mind’s eye: The temporal dynamics of visual imagery”, in <https://www.biorxiv.org/content/10.1101/637603v1.full>

<https://www.treccani.it/enciclopedia/ernst-kris/>

<https://www.rieducatoresportivo.it/single-post/2020/07/28/il-wellbeing-%C3%A8-la-nuova-frontiera-del-benessere#:~:text=Corrisponde%20ad%20una%20forma%20di,in%20ogni%20ambito%20della%20vita>

https://temi.camera.it/leg17/temi/benessere_equo_e_sostenibile

https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_947_allegato.pdf

<https://www.sportesostenibilita.org/home/sport-e-sdgs/>

<https://www.dailygreen.it/sport-e-sostenibilita-ambientale-una-sfida-possibile/>

M. Neri, F. Neviani, B. Manni (2009), “Attività motoria e stimolazione cognitiva”, in *I luoghi della cura*, rivista on line, anno VII, n.1, <https://www.luoghicura.it/operatori/strumenti-e-approcci/2009/03/attivita-motoria-stimolazione-cognitiva/>

https://www.epicentro.iss.it/attivita_fisica/linee-guida-oms-2020

www.salute.gov.it

https://www.epicentro.iss.it/attivita_fisica/giornata-mondiale-af-2021

https://www.epicentro.iss.it/attivita_fisica/epidemiologia-italia

www.epicentro.iss.it

<https://www.epicentro.iss.it/passi/dati/attivita?tab-container-1=tab1#impatto>

<https://www.epicentro.iss.it/passi/dati/attivita?tab-container-1=tab1#indicatori>

Rodríguez-Negro J., Pasarín-Lavín T., & Suarez-Manzano S. (2024), “Creativity outcomes of physical activity interventions for children and adolescents: A systematic review”, in *Thinking Skills and Creativity*, www.elsevier.com/locate/tsc <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101644>

Rominger C., Schneider M., Fink A., Tran U. S., Perchtold-Stefan C.M., & Schwerdtfeger A. R. (2022), "Acute and chronic physical activity increases creative ideation performance: A systematic review and multilevel meta-analysis", in *Sports medicine-open*, 8(1), 62, <https://doi.org/10.1186/s40798-022-00444-9>