

**Università degli Studi di Cassino  
e del Lazio Meridionale**



**DIPARTIMENTO DI ECONOMIA E GIURISPRUDENZA**

**DOTTORATO DI RICERCA IN**

**IMPRESE, ISTITUZIONI E COMPORTAMENTI**

**XXXVI CICLO**

*INDIRIZZO COMPORTAMENTI*

**Tesi di dottorato in Psicologia Generale**

**SSD: M-PSI/01**

***Creatività e Resilienza al tempo del Covid.  
Indagine sperimentale su un campione di studenti  
universitari***

**Coordinatore**

Chiar.ma Prof.ssa Rosella Tomassoni

**Dottorando**

Dott. Rosalba Roccolini

Anno Accademico 2022/2023

# *INDICE*

pag.

<b>RINGRAZIAMENTI</b>	5
<b>INTRODUCTION</b>	7
<b>INTRODUZIONE</b>	10
<b>Tra psicologia e socio-antropologia: l'epoca d'una osservazione partecipante obbligata</b>	10
0.1 Uno <i>shadowing</i> generalizzato	13
0.2 L'immersione osservativa calata nell'intimità domestica	14
0.3 Domande cognitive a partire dall'oggetto	16
0.4 Forme della partecipazione	18
0.5 Le visuali d'osservazione	23
<b>CAPITOLO PRIMO</b>	
<b>Annotazioni etno-psicologiche: un diario d'osservazione <i>in progress</i> nell'epoca emergenziale</b>	
1.1 Il profilo della solitudine angosciata. Una "tensione del campo"	26
1.2 Isolamento ed emergenza: da soli con sé stessi. Lo sconvolgimento delle dinamiche identitaria	29
1.3 Uno scenario DSM-V. Implicazioni come d'una "nuova guerra"	31
1.4 Gruppo e Super-Io di gruppo	33
1.5 La sofferenza psicologica tra dolore ed opportunità	34
1.6 Tracce di "Disturbo Depressivo Maggiore"	35
1.7 Distanziamento sociale e necessità della relazione. Segnali di dissociazione cognitiva	38
1.8 La frustrazione del mancato controllo. Il "dramma sociale" della crisi	

1.9 Relazioni interpersonali e “relazioni digitali”	40
1.10 Leadership autoritaria e l’aggressività-competizione	42
1.11 Il ruolo dei media: sovraesposizione ansiogena e shock emotivo	45
1.12 La necessità delle strategie d’adattamento. Il ruolo della resilienza	47
1.13 L’emergenza a scuola: annotazioni tecniche su alcune conseguenze	51
Annotazione diaristica conclusiva	56

## **CAPITOLO SECONDO**

<b>La Creatività come risorsa</b>	<b>58</b>
2.1 Che cos’è la creatività? Alcuni cenni introduttivi	58
2.2 La creatività: le prospettive teoriche maggiori	67
2.3 Contesti, ambienti e condizioni che favoriscono l’espressione creativa	87
2.4 Modalità e approcci didattici che favoriscono output creativi	95
2.5 Creatività e psicopatologia	105
2.6 La creatività come strategia al tempo del covid-19	106

## **CAPITOLO TERZO**

<b>La Resilienza: definizioni, dinamiche, evoluzioni</b>	<b>112</b>
3.1 Definizione di resilienza e primi studi	112
3.2 Caratteristiche psicologiche della resilienza	115
3.3 Le basi biologiche della resilienza	117
3.4 Il ruolo della resilienza nella gestione emotiva	119
3.5 I meccanismi psicologici della resilienza: <i>Appraisal</i> e <i>Coping</i>	122
3.5.1 <i>Coping</i> e resilienza	123
3.5.2 <i>Appraisal</i> e resilienza	125
3.5.3 Emozioni positive e resilienza	127
3.6 La resilienza al tempo del Covid	130

## **CAPITOLO QUARTO**

<b>Resilienza e Creatività a confronto</b>	<b>137</b>
--	------------

4.1 Obiettivo resilienza	137
4.2 Cosa hanno in comune resilienza e creatività?	140
4.3 Promuovere percorsi sia di resilienza che di creatività	143
4.4 La rappresentazione narrativa nella resilienza e nella creatività	150
4.5 Trauma, resilienza e creatività.	156
<b>CAPITOLO QUINTO (SPERIMENTALE)</b>	
<b>La ricerca sperimentale</b>	161
5.1 Introduzione	161
5.2 Metodologia della ricerca	169
5.3 Obiettivi- ipotesi di ricerca	170
5.4 Somministrazione	172
5.5 Analisi dei dati-risultati	173
5.6 Discussione dei risultati	213
<b>APPENDICI</b>	220
<b>CONCLUSIONI</b>	223
<b>CONCLUSIONS</b>	228
<b>RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E SITOGRAFICI</b>	231

## **RINGRAZIAMENTI**

Prima di procedere con la trattazione, vorrei dedicare qualche riga a tutti coloro che mi sono stati vicini in questo percorso di crescita personale e professionale.

Un ringraziamento particolare va al mio relatore Rosella Tomassoni che mi ha seguito, con la sua infinita disponibilità, in ogni step della realizzazione dell'elaborato, fin dalla scelta dell'argomento e, al contempo, tutto il Collegio di dottorato del XXXVI ciclo.

Ringrazio tutto il personale della biblioteca universitaria per l'immensa disponibilità e gli utilissimi suggerimenti per condurre al meglio le mie ricerche.

Ringrazio la mia collega Lidia Maria Mele che ha condiviso con me gioie e fatiche di questi tre anni trascorsi insieme e per tutti i suoi suggerimenti pratici, grazie per avermi insegnato ad ottimizzare tempi ed attività.

Ringrazio infinitamente i miei figli, la pagina più bella del libro della mia vita e le loro metà, tutta la mia famiglia che è sempre stata al mio fianco.

Grazie ai miei amici per essere stati sempre presenti anche durante questa ultima fase del mio percorso di studi. Grazie per aver ascoltato i miei sfoghi, grazie per tutti i momenti di spensieratezza.

Infine, dedico questa tesi a me stessa, ai miei sacrifici e alla mia tenacia che mi hanno permesso di arrivare fin qui.



**IL FUTURO APPARTIENE A COLORO CHE CREDONO ALLA  
BELLEZZA DEI PROPRI SOGNI.  
( CIT. DI ELEANOR ROOSEVELT )**

## **INTRODUCTION**

### **BETWEEN PSYCHOLOGY AND SOCIO-ANTHROPOLOG THE ERA OF OBLIGATORY PARTICIPANT OBSERVATION**

At a time in which a new and emergency situation involves the entire society under a veil of forced and never before so pervasive and extensive conditioning, developing research work on social behavior cannot fall, we would say, into any "normality" much less academic. Even more so, if the topic of the research focuses on psychological reactions in the emergency era itself, a topic captured and explored in depth practically in the "live broadcast" of this exceptional collective experience. Immersing yourself in research, then, necessarily means also immersing yourself in this peculiar social climate, completely unique in our collective experience. Above all by recognizing how, in such a situation, the entire perspective of the investigating subject tries to fall completely back into his own object of research: a characteristic condition, typical of anthropological disciplines, in which the method of so-called "participant observation" is envisaged as such. ". The path of our research, in fact, cannot ignore starting with this reconfiguration of perspective in the sense of a certain participant observation, to be premised on the entire development of this work; therefore, this will be the obligatory "basic" condition within which the research can be framed, a condition positioned under a certain disciplinary sign, we would call "socio-anthropological". It will therefore also be necessary to

pause to delve a little deeper into the horizon entailed by a study placement in participant observation, with which we can define the prospective framework of the research (C. Seymour-Smith, 1991; A. Duranti, 1997). It, the research, in its ideational nucleus and first development has moved its own path in the midst of the subsequent emergency phases, that period of '20-'22 which suddenly fell upon the existence of entire nations, and especially of Italy: inspired by the "new world" that emerged from the restrictions and new regulations, this ideational nucleus began to move in its research just as can happen in the missions of anthropologists, that is, "immersing" itself without distance in the focused themes and places studied, without any previous experience of the social reactions encountered in similar unknown contexts. Just as anthropologists do, when they go to populations unknown to them, and immerse themselves in various ways in their customs, to be learned, understood, and then described, we ourselves have found ourselves, one could say, in an unknown world that appeared from sudden in the same place we frequented and knew; a "new world" where the social reactions observed in others, in reality, could not be placed at a real "distance" from our role as observers, given the common psycho-emotional involvement, often, in the face of the changing and disturbing scenarios that we had around. As mentioned, a period like that involving the investigating subject with his object was, in fact, inevitable. Furthermore, it must be understood that such a condition of participant observation was, in fact, an almost obligatory position, since it must be recognized that the emergency era as such has imposed an unlimited state of exception and absolute pervasive penetration into society, at every space and to any action, and subject, active within it; therefore no "other" space could be spared from the emergency, and

nowhere could the provisions, obligations and controls applied be ignored. On the one hand, such an immersion constituted a strong, unprecedented, physical and material conditioning on the territories of daily life, on the other it forced a constant "state of alert" and continuous tension, on a psychological level: in both positions, a unique experience has taken place, forced by definition into the unprecedented constraints of a generalized "new socialization". Consequently, those who began observation and research work in a similar context inevitably found themselves immersed in the same logic and conditioning as those they observed, in the endeavor of trying to understand something about this experience. of conditioning previously unknown. Just as anthropologists do, every day in that period everyone was actually called to observe, verify, understand what was happening around them, trying to discover the meaning of social evolutions and the "new psychology" of their fellow travelers, as well as one's own intimate daily psychological reaction - with every bulletin, with every decree communicated, with every new emergency front a new reaction, a new shift of sensations and emotions. A good part of the work has moved within this peculiar framework of conditioning, which is introduced by an equally peculiar first chapter, and consistent with this framework of situations, entailed and summarized by the method of participant observation, and introduced in turn by these lines, based on the initial general premise.

## INTRODUZIONE

### TRA PSICOLOGIA E SOCIO-ANTROPOLOGIA: L'EPOCA D'UNA OSSERVAZIONE PARTECIPANTE OBBLIGATA

In un momento nel quale una situazione nuova, ed emergenziale, coinvolge l'intera società sotto un velo di condizionamenti coatti e mai prima così pervasivi ed estesi, sviluppare un lavoro di ricerca sui comportamenti sociali non può ricadere, diremmo, in alcuna "normalità", tanto meno accademica. A maggior ragione, se l'argomento della ricerca verte sulle reazioni psicologiche nell'epoca emergenziale stessa, argomento colto e approfondito praticamente nella "diretta viva" di quest'esperienza collettiva d'eccezione.

Immergersi nella ricerca, allora, significa per forza di cose immergersi anche in questo peculiare clima sociale, del tutto unico nella nostra esperienza collettiva. Soprattutto riconoscendo come, in simile situazione, l'intera prospettiva del soggetto indagatore tenta a ricadere del tutto nel suo stesso *oggetto di ricerca*: una condizione caratteristica, e tipica delle discipline antropologiche, nelle quali è previsto come tale il metodo della cosiddetta "osservazione partecipante". Il cammino di questa nostra ricerca, in effetti, non può prescindere dal partire con questa riconfigurazione di prospettiva nel senso di una certa *osservazione partecipante*, da premettersi all'intero sviluppo di tale lavoro; per cui, sarà questa l'obbligata condizione di "base" dentro cui *poter incorniciare* la ricerca, condizione posizionata sotto un certo segno disciplinare diremmo "socio-antropologico". Sarà pure necessario perciò soffermarci ad approfondire per qualche battuta l'orizzonte comportato

da una collocazione di studio in *osservazione partecipante*, con cui possiamo definire l'impalcatura prospettica della ricerca (C. Seymour-Smith, 1991; A. Duranti, 1997).

Essa, la ricerca, nel suo nucleo ideativo e primo sviluppo ha mosso il proprio percorso del pieno delle successive fasi emergenziali, quel periodo '20-'22 improvvisamente piombato sull'esistenza di intere nazioni, e specialmente dell'Italia: ispirato dal "nuovo mondo" uscito dalle restrizioni e nuove normative, tale nucleo ideativo ha cominciato a muoversi nella sua ricerca proprio come può avvenire nelle missioni degli antropologi, cioè "immergendosi" senza distanza nelle tematiche focalizzate e nei luoghi studiati, senza alcuna esperienza pregressa delle reazioni sociali incontrate in simili contesti sconosciuti. Proprio come fanno gli antropologi, quando vanno presso popolazioni a loro sconosciute, e si immergono a vario titolo nei loro costumi, da apprendere, comprendere, e poi descrivere, noi stessi ci siamo ritrovati, si potrebbe dire, in un *mondo sconosciuto* apparso d'improvviso in quello stesso nostro frequentato, e conosciuto; un "mondo nuovo" dove le reazioni sociali osservate negli altri, in realtà, non potevano collocarsi a una vera "distanza" dal nostro ruolo di osservatori, visto il comune coinvolgimento psico-emotivo, spesso, di fronte ai mutevoli ed inquietanti scenari che avevamo attorno. Come detto, periodo come quello coinvolgimento del soggetto indagatore con il suo oggetto, di fatto, era inevitabile.

Va compreso peraltro come una simile condizione d'*osservazione partecipante* fosse, in effetti, una posizione pressoché *obbligata*, poiché andrà riconosciuto che l'epoca emergenziale come tale ha imposto uno *stato d'eccezione* illimitato e d'assoluta penetrazione pervasiva nella società, a ogni spazio e a qualsiasi azione, e soggetto, attivo dentro di

essa; perciò nessuno spazio “altro” poteva risparmiarsi dall’emergenza, e in alcun luogo potevano ignorarsi disposizioni, obblighi, controlli applicati. Da una parte, una simile immersione ha costituito un forte, inedito, condizionamento *fisico*, materiale sui territori della vita quotidiana, dall’altra essa ha obbligato a un costante “stato d’allerta” e continua tensione, sul piano *psicologico*: in entrambe le posizioni, s’è consumata un’esperienza unica, *obbligata per definizione* negli inediti vincoli d’una “nuova socializzazione” generalizzata. Di conseguenza, chi si è avviato a un lavoro d’osservazione e di ricerca in simile contesto, inevitabilmente, s’è trovato esso stesso *immerso* nelle medesime logiche e condizionamenti di coloro che osservava, nell’impresa di provare a comprendere qualcosa di tale esperienza di condizionamento finora ignota.

Proprio come costume degli antropologi, ogni giorno in quel periodo ciascuno è stato in realtà chiamato a osservare, verificare, comprendere quel che avveniva attorno a sé, cercando di scoprire il senso delle evoluzioni sociali e la “nuova psicologia” dei propri compagni di strada, così come la propria stessa, intima reazione psicologica quotidiana - ad ogni bollettino, ad ogni decreto comunicato, ad ogni nuovo fronte emergenziale una nuova reazione, un nuovo spostamento di sensazioni e di emozioni. In questo quadro peculiare di condizionamenti si è mossa una buona parte del lavoro, il quale è introdotto da un primo capitolo altrettanto peculiare, e coerente con tale quadro di situazioni, comportate e riassunte dal metodo della osservazione partecipante, ed introdotto a sua volta da queste righe, in funzione di iniziale premessa generale.

### ***0.1 Uno shadowing generalizzato***

Nello specifico, utilizzando la strumentazione teorica nell'ottica socio-antropologica dell'osservazione partecipante, va rilevato come la situazione generale in cui si è mossa la ricerca abbia perciò obbligato a un criterio d'osservazione ritagliato in un tipico *ambiente naturale*, e non certo in un *ambiente artificiale* predisposto a test o focus in situazioni circoscritte: di fatto, l'intera società si era trasformata in questo "ambiente naturale", nel quale, perciò, quella peculiare tecnica detta *shadowing* (attraverso cui il ricercatore segue i soggetti inviati delle fattezze di una "ombra") sotto molti aspetti divenne una sorta di "propensione quotidiana" messa in pratica da ognuno, l'uno di fronte all'altro. L'intera esperienza quotidiana durante il *lockdown* si poteva consumare in un'inquietante *shadowing* reciproco e collettivo, ciascuno a "controllare", "vedere", "seguire" le reazioni dell'altro, così come quelle, sempre incipienti e mutevoli, delle istituzioni; come già detto, in quel momento speciale tutti potevano immergersi quali *spontanei osservatori partecipanti* dell'universo culturale "estraneo" apparso d'improvviso attorno a loro, ed in cui altrettanto spontaneamente entravano - in cui *già stavano*, in realtà - a far parte.

Di conseguenza, le diverse tecniche e strumenti antropologici richiesti dall'osservazione partecipante, come il ricorso al *dialogo*, l'*intervista*, la *registrazione dei punti di vista* si sono via via "naturalmente disposti" alla rivelazione, mentre la cosiddetta tecnica della *osservazione naturalistica* si poteva consumare nell'esercizio d'ogni giorno quando ci si trovava negli spazi esterni, nello spazio pubblico così stravolto dalle leggi dell'emergenza, durante modelli di interazione e comportamenti dalle nuove ed imprevedibili evoluzioni e reazioni. In questi casi, il rilevamento non richiedeva infatti la cosiddetta "cooperazione del soggetto", come si dice nell'antropologia, quasi realizzandosi invece in

quella peculiare posizione di “birdwatching” sociale, priva di intrusività fronte a degli “soggetti non consapevoli” - come in un modello “etologico” - poiché ben presi in quei momenti da tensioni ed angosce uscite allo scoperto nei comportamenti esibiti nello spazio pubblico, ridisegnato nel mutevole ordine delle “restrizioni”.

### ***0.2 L’immersione osservativa calata nell’intimità domestica***

Ma tale *distacco osservativo* in quello stesso contesto socio-relazionale si perdeva allorché, dallo spazio aperto, si passava alla *nuova normalità* riportata invece agli spazi interni, soprattutto quelli ritagliati nel dominio domestico: qui, in tale microcontesto familiare o comunque intimo, ogni “modello etologico” si mutava in ben più espliciti confronti e tensioni tra gli individui, “a carte scoperte” l’uno con l’altro di fronte agli interrogativi calati dall’angoscia, e alle scelte piccole e grandi da farsi, durante quasi ogni giorno emergenziale. In questi contesti difatti emergevano spesso le domande critiche d’ogni individuo, le sue paure e speranze, in un contesto cognitivo peraltro altamente sollecitato e condizionato da una certa persuasione mediatica e televisiva quasi ossessiva, la quale ha finito per assumere una centralità probabilmente decisiva nella coltivazione quotidiana dell’angoscia, e in generale di tale stato d’incertezza e tensione continuativi.

Ci si è trovati dunque a dover alternare una specie di *duplice livello ibrido d’osservazione naturalistica*, rilevandolo cioè come in un’alternanza differenziata all’esterno oppure all’interno, in esterno *immergendosi rimanendo distanti*, in un *birdwatching osservativo*, ma negli spazi interni - anche d’ufficio, per esempio, oltre che in famiglia - dovendo invece *immergersi del tutto*, chiamati a osservare davvero *immersi*, e coinvolti del tutto nei dilemmi e tensioni tra le posizioni

interpersonali venute alla luce. D'altra parte, va anche annotato come, rispetto allo *shadowing* e alla sua esigenza di "tolleranza" da parte di chi è seguito/studiato dal ricercatore, nel contesto speciale in cui ci trovavamo durante l'emergenza questa stessa modalità osservativa *diffusa* e *reciproca*, anche e soprattutto per l'eccezionalità della situazione, pareva trovarsi di fronte una altrettanto "spontanea" *disposizione alla tolleranza* - degli sguardi, dei controlli, degli imbarazzi diffusi nelle relazioni, in tutti quei momenti del "distanziamento". In modo naturale, si potrebbe dire, la società ha maturato durante l'emergenza un grande esperimento collettivo, dove operare della "osservazione partecipante" coinvolgeva sguardi e attitudini di tanti, in maniera spontanea.

A ben vedere, su questa linea specifica dell'osservazione partecipante, anche la tecnica del *focus group* ha trovato in una caratteristica maniera i suoi spazi di esistenza: nel *richiamo collettivo* ripetuto dello stato emergenziale stesso, proprio gli spazi interni, familiari e in genere intimi hanno sviluppato costanti momenti di discussione e confronto dall'aspetto "collettivo", in un ciclico esercizio d'una specie simile a quella dei "focus group", momenti tanto spontanei quanto comuni, e attraverso i quali, nello scambio di discussione, trovare delle soluzioni e risposte al continuo stato tensivo condiviso. Un "obbligo al confronto" tra intimi divenuti ancora più "intimi" durante i vari *lockdown* e restrizioni, e condizione d'esperienza non rara, riscontrata nello speciale contesto di quel periodo; ma uno spontaneo *focus group*, in verità, soprattutto sollecitato da una messa in scena, questa sì quotidiana e puntuale, recitata ed esibita dai *focus group* rituali presenti nella televisione, nei quali in teoria si sarebbe voluta rappresentare realmente una "esercitazione delle soluzioni" tra dei presunti esperti per questo

convenuti, proprio come avverrebbe nelle ricerche dei *focus group* accademici. La televisione come “doppio” della realtà scientifica accademica, quindi, ma anche gli spazi delle relazioni interne quotidiane come “doppi” di tale sollecitazione mediatica, divenuta centrale se non ossessiva nell’esperienza giornaliera di tanti individui.

È senz’altro da sottolineare questo aspetto prevalente della *spontaneità* di simili pratiche ed esperienze, perché essa accompagna l’intero profilo delle risposte e in genere del vissuto sociale di quei giorni, il quale si restituisce allo sguardo dell’osservatore quale immediato documento naturale segnato da caratteristiche di originalità e autenticità, nelle sue differenziate espressioni. È il timbro di un’epoca circoscritta e speciale, che ha offerto nei nostri stessi spazi noti una serie di variabili ignote, facendo magari spesso emergere tratti di psicologia individuale e collettiva molto più all’evidenza, in un paesaggio di risposte sociali inedite quanto osservabili, quell’alternanza “esterno-interno” continua, sempre molto da vicino. L’intera ricerca, perciò, andrà considerata come un percorso in gran parte segnato da un simile clima psicologico, e con esso profilo socio antropologico, che hanno accompagnato il processo della raccolta e dell’esame critico dei dati osservativi, nel citato segno della *originalità* e *autenticità* delle risposte.

### ***0.3 Domande cognitive a partire dall’oggetto***

Nell’ottica della prassi antropologica ci si è trovati a diverso titolo così *immersi nel proprio oggetto di ricerca*: nella possibilità infatti di poter partire, come si fa nell’osservazione partecipante, dalle domande cognitive muovendo verso l’oggetto, o viceversa, dall’oggetto alle “domande”, la situazione emergenziale ha imposto, diremmo preparato,

questa seconda prospettiva, la quale ha offerto “pronti al rilevamento” dei nuovi modelli di comportamento, capaci a loro volta di rivelare rinnovati spunti di riflessione<sup>1</sup>. A questo proposito, la “prevalenza dell’oggetto sulla domanda” comporta anche una maggiore possibilità di incontrare l’inatteso, per quell’incrocio di implicazioni psicologiche e relazionali ben definito dalla teoria antropologica, la quale vede tale *ricezione dell’inatteso* inversamente proporzionale al controllo pregresso dell’indagine: quanto più essa parte dalle domande, è minore la possibilità di incontrare l’eccezione, l’inatteso, l’originale, ma quanto più parte dall’oggetto simile ricezione dell’inatteso aumenta, fisiologicamente. Per definizione, dunque, l’orizzonte peculiare dell’emergenza sviluppava di fronte al ricercatore situazioni originali e risposte inattese, quanto inedite.

Il “primato dell’oggetto” comporta perciò, nella prassi socio antropologica, una condizione altamente dinamica, in evoluzione continua attraverso la quale procedere, e in cui i risultati osservati possono come tali rimanere in uno stato d’indeterminatezza, da definire e infine meglio delineare in più lunghe osservazioni e prove di confronto, nel segno di una “decodifica” di comportamenti e risposte sociali dal sapore empirico. Vi si rivela, in tale quadro d’approccio alla ricerca, anche l’importanza della prospettiva di lettura, applicata nel senso dei cosiddetti *microcontesti*: con cui debbono intendersi in effetti proprio questi diversi *spazi intimi*, spesso familiari ma non solo, con cui l’immersione partecipante ha dovuto interagire durante l’emergenza,

---

<sup>1</sup> Una precisa spiegazione di queste pratiche metodologiche d’osservazione è anche ben delineata nel ciclo di lezioni *online*, offerte dal Prof. Mario Cardano dell’Università di Torino, dal titolo *L’osservazione partecipante e ricerca etnografica/Intervista discorsiva ed osservazione partecipante*, proposta nei programmi del Consorzio Nettuno-UTIU, da Rai Nettuno Sat

ognuno con il suo *racconto originale*, la sua *testimonianza* più caratteristica.

In questo stesso quadro teorico, allorché si sviluppa un simile percorso *partendo dall'oggetto*, è fattore tipico che si impone quello del *coinvolgimento emotivo* da parte dell'osservatore. Qualcosa di ben centrale, e dominante evidentemente, nel periodo delle quarantene, e quale fattore si direbbe caratterizzante d'un simile periodo, laddove non si poteva penetrare nella comprensione dei fenomeni senza al contempo *stare anche immersi* in uno stato psicologico segnato da forte sensibilità emotiva, di continua sollecitazione venuta dal contesto; e il "controllo" di tale stato di *emotività mutevole*, come negli antropologi, ha rappresentato un momento non sempre di facile gestione, poiché pressante e sempre centrale. Va anche rimarcata la durata diremmo pluriennale di questa pressione emotiva, la quale ha chiamato in causa - come vedremo nella nostra indagine - la risposta della *resilienza*: una pressione emotiva perdurante divenuta spesso un tutto unico con l'ambiente cognitivo dominante, e che nella sua ripetuta *sollecitazione del disagio* di fronte alle situazioni ha coinvolto tanto gli osservati quanto l'osservatore nella propria onda di condizionamenti, e dunque costituendo un ulteriore livello di prova di tale impresa, che nella prassi antropologica viene in effetti chiamata prova di "sostenibilità emotiva", nell'immersione del ricercatore partecipante.

#### **0.4 Forme della partecipazione**

Il problema invece della "generalizzazione dei risultati" che si chiede infine al ricercatore stesso, la loro possibilità di valere nei termini generalizzabili delle conoscenze emerse, chiama a una risposta non

facile a sua volta da determinare, per l'eccezionalità delle situazioni e una mancanza di precedenti simili; sembra però senz'altro possibile costruire un confronto parallelo tra le risposte, anche perché seppur d'eccezione il clima del *lockdown* ha creato una diffusa generalità delle condizioni.

Un'ulteriore, metodologica categoria è quella riguardante le *forme della partecipazione*, che il ricercatore adotta di fronte allo spazio sociale dove intende muoversi nel suo studio, riconosciute solitamente di due differenti tipologie, ossia a *partecipazione coperta*, in cui nessun soggetto studiato conosce il ricercatore, e a *partecipazione scoperta*, dove tale identità impegnata nell'indagine è invece nota al gruppo sociale osservato. Nel contesto in considerazione, si può dire come già si è rilevato poco sopra che entrambe le forme di partecipazione, di fatto, sono risultate presenti, poiché se da una parte nella ricerca empirica col *panel* scelto degli studenti si è imposta una *partecipazione scoperta*, dall'altra l'osservazione contestuale più generale della cornice di condizionamenti socio psicologici ha potuto sviluppare tratti ripetuti di "partecipazione coperta", proprio per quella obbligata situazione quotidiana di "osservazione/controllo" sociale diffusa, in cui ognuno doveva/poteva *osservare-controllare* – in parziale condizione "anonima" - i comportamenti degli altri. Qualcosa, a maggior ragione, ben presente nelle pagine a seguire del primo capitolo, nel quale la trattazione scivola proprio come un *diario di registrazione* osservative quotidiana.

Andrà peraltro rispetto a ciò ricostruita una specie di *classificazione* sommaria dei *tipi di partecipazione* più specifici, che il periodo emergenziale ha prodotto, in relazione al tipo di condizionamento imposto. Riconosceremo allora così: una *partecipazione d'obbligo direttamente governativa*, ossia tutta quella serie di condizionamenti più

ufficiali e generali usciti dai successivi decreti, ed ingiunzioni, venuti dalle istituzioni; una *partecipazione d'obbligo sanitario-profilattica*, quella parallela serie di misure “difensive” ed igienistico- profilattiche soprattutto discese dai centri di gestione sanitaria, e dal mondo medico come tale; una *partecipazione mediatica*, ovverossia quell'ulteriore livello di coinvolgimento imposto dai mezzi di comunicazione, a loro volta “doppi” ancorché iterativi di obblighi e restrizioni già indotti dai livelli politico e sanitario, e capaci di penetrare ancor più profondamente nella psiche collettiva; una *partecipazione etico-morale*, convocata in causa da tutti i precedenti livelli, ma a suo modo da riconoscersi specifica perché delineata come un ulteriore “spazio d'azione” dalle istituzioni per sviluppare nella cittadinanza un “fare il proprio dovere”, nell'osservanza variabile della “nuova normalità”; ed infine, proprio una più generale ma anche intima *partecipazione psico-sociale*, quale dinamica di coinvolgimento, cioè, costretta a una *spontanea osservazione del proprio quotidiano*, e generata dalle condizioni di pressione costringente, di chiusura e distanziamento che costringevano, come abbiamo visto, gli individui a un'azione di controllo-studio spesso continui nei confronti dei territori sociali incontrati e frequentati. Un quadro di *partecipazioni integrate* a differenti livelli, quindi, con cui si è profilata l'opera delle relazioni quotidiane durante questo speciale periodo condiviso.

La questione del “distacco emotivo” mancante, durante tale periodo, va considerata quale problematica di condizionamento centrale tramite cui si è avviata, e in buona parte poi costituita, questa nostra ricerca durante il suo svolgimento, in un contesto nel quale, oltre a ciò, è rimasta spesso in sospenso, quasi indecidibile la presenza dei cosiddetti “guardiani” interni ai processi psico-sociali osservati, al solito collocati *in entrata*, di

fronte al lavoro dell'osservatore partecipante: certamente "assenti" nelle posizioni più coerentemente comprese nella *partecipazione coperta* d'ogni giorno, ma in grado di emergere a diversi livelli dentro tante situazioni osservate quotidiane, allorché nello speciale clima di timori e distanze sociali indotti una certa *funzione sorvegliante*, per così dire, si è diffusa ed imposta nei comportamenti di tanti cittadini, talvolta magari sin troppo solerti ad imporre, *naturaliter*, regole e restrizioni ai propri interlocutori incontrati sul territorio. La società durante l'emergenza ha generato sovente delle diffuse tendenze alla sorveglianza reciproca, e tutto questo perciò ha influito, a sua volta, su di un approccio immersivo e partecipante dell'osservazione: in questo senso, un piccolo popolo di *guardiani spontanei* ha filtrato come fossero "interni" tanti spazi in realtà esterni, pubblici della frequentazione sociale, in questa spesso paradossale situazione già fotografata di un'intera vita sociale comune e conosciuta divenuta, d'improvviso, estranea e sconosciuta. Come detto, d'altronde, un intero sistema governativo, istituzionale, mediatico ha coltivato ed amplificato il più possibile i modelli psico-sociali delle "nuove relazioni".

A questo proposito, quella funzione parallela che invece nelle situazioni di *partecipazione scoperta* viene definita dei *mediatori culturali*, ossia di quelle figure presenti in ogni cultura le quali filtrano, ma in termini collaborativi e ausiliari (a differenza dei guardiani, che invece osteggiano), lo sguardo dell'etnologo nei confronti della propria società di appartenenza, facendo da mediatori, nel nostro contesto pare essere stata assunta dagli stessi mass media: ma gli "esperti" ogni volta chiamati in causa dalla tv o dagli altri mezzi finivano spesso coincidere con le stesse enunciazioni ufficiali e di fatto le strutture sanitarie operative, di cui perlopiù ripetevano le medesime ingiunzioni e

indicazioni istituzionali, con poca apertura di confronto e reale capacità di far procedere la comprensione dei fenomeni, infine contenuti in gran parte nelle direttive dell'apparato ufficiale. L'approccio alle relazioni sociali, dunque, ha dovuto affrontare probabilmente questo tipo di "filtro" sul suo cammino, ossia d'una *mediazione culturale* in buona parte coincidente con quella *mediatica*, la quale sembra spesso essersi sovrapposta con notevole forza sulle percezioni e le rappresentazioni degli individui, giunti a considerare la realtà circostante certamente "mediati", a livello cognitivo, dall'azione potente di tale operazione filtrante mediatica. In ogni caso, nonostante questi diversi tipi di *filtro* e *mediazione* dal carattere ibrido e irregolare, è senz'altro stato possibile registrare comunque quelle che i codici dello studio antropologico chiamano le "attività ricorsive", colte nel perdurare di determinate relazioni e tendenze durante ripetuti cicli dell'osservazione sociale, come vedremo.

In definitiva, l'osservazione della ricerca si è costituita secondo questo schema, ritagliato sulle categorie indagine socio-antropologica: il "campo di lavoro" - il *lavoro sul campo*, degli antropologi - ha coinciso, nella sua cornice, con l'intera vita della società "in emergenza"; la *negoziante* del suo sguardo su questi "nuovi comportamenti" e reazioni sociali è avvenuta *in progress*, con le mutevoli condizioni e situazioni trovate, che occorreano sul campo stesso, e dovendo fronteggiare/gestire uno stato emotivo alterato collettivo, e dalle forti influenze mediatiche; mentre il cosiddetto *arruolamento* dell'osservatore-antropologo ha coinciso con la spontanea condizione d'eccezione condivisa da tale osservatore partecipante con i suoi "osservati", così come da una comune onda di coinvolgimento sul piano emotivo; un certo "ritorno alla distanza" si è potuto solo parzialmente

realizzare nella parte sperimentale, in cui il luogo della ricerca si è meglio specificato nella circoscritta dimensione della popolazione giovanile universitaria. La *relazione osservativa*, in gran parte, si riassume in questa serie di specifiche configurazioni appena delineate, in sorte all'attività di questa ricerca.

### ***0.5 Le visuali d'osservazione***

Si può sintetizzare l'intero approccio secondo una gradazione delle diverse visuali d'osservazione, la quale da una prima osservazione descrittiva generale, che viene sviluppata in peculiari forme *diaristiche* nel capitolo presente e introduttivo, passa alla possibilità d'una osservazione focalizzata, nello specifico sulla creatività e sulla resilienza nell'epoca dell'emergenza colta nella visuale di un ambito studentesco prescelto e circoscritto, nei capitoli successivi. La visione "grandangolare" più generale e una visione "teleobiettiva" più specificata hanno potuto così coniugarsi in questa ricerca, seppur avanzando spesso dentro quei limiti di condizionamento molto caratteristici che abbiamo finora in diversa maniera delineato.

È evidente come in ogni modo si sia provato ad integrare in un sistema di richiami e di coerenze queste due diverse "gradazioni", secondo una certa *selezione*, selezione cioè d'*asserti descrittivi* segnati da *criteri di rilevanza*, affiancati da *valori di salienza*, da cui si sono dedotti a loro volta dei *sottoinsiemi*, capaci di offrirne un pertinente richiamo emblematico; ossia, a un esercizio di selezione più generale secondo determinati valori emergenti nel quadro a "visione grandangolare" più ampia si è tentato di far corrispondere, nel "sottoinsieme" focalizzato,

una parallela serie di valori e di tendenze, colte però stavolta secondo i criteri di rilevanza della loro specificità.

Nell'ottica di simile paradigma etnografico parzialmente adottato, preso a prestito dal nostro lavoro per lo stato d'eccezione in cui la ricerca è stata ideata e si è trovata perciò a svolgersi, di conseguenza è diventato fattore significativo e a sua volta utile quello delle cosiddette *note etnografiche*, cioè di quelle metodologie di rilevazione caratteristiche dell'antropologia alquanto funzionali, ed adottabili, anche da questo lavoro. Esse possono essere riassunte e catalogate nelle seguenti applicazioni tecniche loro peculiari: la tecnica degli *appunti rapidi*, dall'intervallo modulare quotidiano; la capacità di ridurre tali *annotazioni etnografiche in profili culturali*, secondo l'individuazione di determinati criteri rilevanti; la possibilità di modulare nella stesura una "sceneggiatura", in grado di riprodurre una serie significativa di *scene culturali*. Simile metodica è sembrata ideale, per definire e costituire l'impianto più consequenziale del primo capitolo, nella sua visuale più ampia, e anche più immersiva nei confronti dell'esperienza così peculiare di uno stato d'eccezione psicologico e sociale condiviso dalla generalità della popolazione.

La condizione *immersiva* e speciale nel periodo unico del *lockdown* ha così imposto, di conseguenza, anche un suo specifico modello di rappresentazione, ossia la *formula diaristica* d'un racconto quotidiano, tramite cui realizzare l'opera della osservazione descrittiva di un "mondo in sospenso" attorno a sé, con le sue nuove fenomeniche sociali e le sue originali, *autentiche* reazioni psicologiche, relazionali, comportamentali. Tale annotazione etnografica, in formula diaristica, sarà ora quel che seguirà, nelle pagine seguenti.

## **CAPITOLO PRIMO**

**ANNOTAZIONI ETNO-PSICOLOGICHE: UN DIARIO  
D'OSSERVAZIONE *IN PROGRESS* NELL'EPOCA  
EMERGENZIALE**

***1.1 Il profilo della solitudine angosciata. Una “tensione del campo”***

È ormai da più di due anni che conviviamo con gli effetti che le restrizioni e i condizionamenti dell'epoca Covid-19 ha portato nella vita di tutti noi. I diversi *lockdown* vissuti hanno influenzato la vita sociale odierna, trasfigurata in una “nuova normalità” non più basata sul contatto fisico, ma sul distanziamento tra le persone. Si è infatti notato un sempre maggiore allontanamento e disinteresse dal voler instaurare nuove conoscenze o dal voler continuare la frequentazione di amicizie già consolidate.

Sembrerebbe che tra le conseguenze psicologiche forse più pericolose del Covid e le sue spire emergenziali è stata proprio una sorta di “perdita del desiderio” nell'avere una "vita sociale": molte persone paiono via via distaccarsi dalla propria vita di relazione, sembrano quasi smarrire il *desiderio di uscire*. L'epoca dell'emergenza e dei *lockdown* ha influito in gran parte negativamente, creando soprattutto angoscia, sulla vita di tutti: non solo su chi ha avuto un contatto diretto con l'orizzonte peraltro spesso sfuggente dei sintomi fisiologici<sup>2</sup>, ma anche su chi non si è

---

<sup>2</sup> L'intero orizzonte medico-fisiologico connesso all'epidemia da coronavirus nel corso del tempo costituisce una tematica realmente mutevole e complessa. Tanti aspetti dal punto di vista delle prassi sanitarie sono difatti inediti, come per esempio la problematica diffusione di tanti “contagiati asintomatici”, o le discusse “indicazioni di protocollo” per la cura, la durezza mai esperita prima di

ammalato. Tanti infatti appaiono molto provati sul piano psicologico, perché da molto tempo di fatto “lottano” contro l’angoscia prodottasi attorno.

Una sorta di sconosciuta sindrome, a questo proposito, definita "long-Covid" o "post-Covid", pare coniugare questo disagio a livello fisiologico e livello psicologico, in diverse delle persone ammalatesi: come un lungo strascico sintomatico dopo le fasi della malattia, in qualche modo perdurante nel tempo, seppur in fase sempre più calante. Ma è l’aspetto psicologico qui ad emergere con maggior interesse, nelle reazioni di queste persone: si nota, ad esempio, come un *senso di rifiuto* a lasciare la propria casa, per paura di esporsi a possibili pericoli, dopo il periodo di isolamento forzato. Una intervenuta, grave difficoltà a ritrovare un rapporto sereno con il mondo, nell’emergere della cosiddetta "sindrome della capanna".

D’altra parte, in tanti individui in questo periodo sono apparsi accenni di paura, d’insonnia, d’ansia, d’alterazione dell’umore, se non tratti di depressione, in un più generale clima in cui domina un certo senso di solitudine e un diffuso stress, tra le conseguenze che il ‘Covid-19’ e le sue ombre emergenziali portano con sé.

A ben vedere, si nota una vera e propria *tensione del campo*, attiva in tante persone: da una parte agisce una *via d’attrazione*, quale “adesione narrativa” delle persone a tutte le rappresentazioni dell’emergenza, ma al contempo, forse all’interno stesso di essa, sembra agire una *controforza di repulsione*, la quale invece rifiuta questa medesima pressione psicologica in continua rappresentazione, adottando perciò una sorta di

---

certe misure restrittive e chiusure, e la stessa mutevolezza dei sintomi, da caso a caso. D’altra parte, come vedremo in alcuni accenni successivi, l’intera emergenza ha creato forti discussioni nel tessuto civile, nonché schieramenti talvolta altamente critici, se non contrapposti, sull’intera situazione e le scelte-imposizioni delle istituzioni. Naturalmente, non potremo in questo nostro lavoro entrare nello specifico di queste discussioni, tuttora in corso e di forte coinvolgimento civile e socio-culturale.

strategia di fuga nella propria circoscritta dimensione, privata e protetta, concepita al riparo. In questa stessa tensione, si contrappongono dalla parte dell'attrazione, dell'adesione una via alla *coesione civile*, con implicate forti spinte "etiche", dalla parte opposta una specie di *sospensione*, di timore del fare e dell'agire stessi. Ed ancora, una adesione al "grande gruppo" - la nazione, la collettività riunita, eccetera - da parte di molti, a cui si oppone come un *desiderio di abbandono*, una voglia di fuga dal proprio pregresso legame sociale e comunitario, dai valori abituali della collettività, da parte di altri.

È questo il cosiddetto *abbandono del campo*, conosciuto dalla teorie psicologiche relative ai gruppi, con cui durante determinate crisi un soggetto non resiste più al legame, e prende la direzione di fuga verso l'esterno; ma in questo caso così speciale, l'*esterno* diventa un surplus di un certo *interno* e del *privato*, come d'altra parte la stessa "fuga" diventa molto più problematica, in quanto il "grande gruppo" dove "tutti dovrebbero stare" non è un "gruppo tra i tanti", ma va a coincidere con l'intera pretesa comunità sociale d'un intero paese, e dunque rendendo quasi *inevadibile* la propria fuga.

Qualsiasi *abbandono del campo* diviene così un'esperienza paradossale ed enigmatica: ma è evidente, più che mai al momento, come simile fuga o abbandono si giochino soprattutto nei complessi meandri dei territori psicologici, ben più in profondità di quelli materiali e logistici di superficie.

## ***1.2 Isolamento ed emergenza: da soli con se stessi. Lo sconvolgimento delle dinamiche identitarie***

Nella pandemia globale che stiamo affrontando, se i danni fisici riguardano soltanto chi è stato infettato dal virus, i danni psicologici rischiano di essere molto più estesi: le conseguenze psicologiche dell'isolamento interessano la maggior parte di noi. Questa emergenza generalizzata e pervasiva ci ha colti di sorpresa, modificando in modo improvviso e radicale la nostra vita: ha imposto di chiuderci ciascuno nella propria casa, interrompendo i contatti con l'esterno, costretti per lunghi periodi ed intermittenze all'isolamento, totale o parziale, come pure a forme di convivenza forzata, a seconda delle situazioni. Le misure restrittive imposte dalla situazione di emergenza hanno avuto effetti diversi su ciascuno a seconda del temperamento individuale e dalla situazione nella quale si trova.

*L'isolamento sociale* risulta molto gravoso per chi è estroverso, e vive molto nelle relazioni con gli altri, mentre agli introversi può risultare addirittura un sentimento piacevole: se in generale l'essere chiusi in casa è vissuto come una penosa restrizione, può aumentare il benessere nelle persone che vivono il confronto con gli altri, nella vita sociale e nel lavoro, con sentimenti di inadeguatezza e ansia sociale. In questa situazione psicologica, rimanere a casa fa stare meglio.

Ritrovare del tempo per sé è positivo anche per chi, ricco di risorse e di interessi, si trovi abitualmente troppo impegnato nel lavoro e nei vari impegni per dedicarsi liberamente ad attività piacevoli, ma percepite come inessenziali. Della vita sociale a volte intensa di chi non ha impegni familiari rimangono, nel migliore dei casi, gli aperitivi via Skype e le chiacchiere su What's App. La quotidianità si chiude tra le mure domestiche, e ci si trova in solitudine.

Sul piano più semplicemente descrittivo è un momento in cui lavorare non è possibile, oppure rimane difficile, quando le restrizioni magari si

allentano; si lavora da casa, mentre molti lavoratori stanno finendo in cassa integrazione. Chi ha investito molto sulla carriera può essere particolarmente in difficoltà, trovandosi isolato in casa propria; mentre per chi era abituato ad una vita passata spesso fuori, *altrove* diremmo dal riparo domestico, tra orari di lavoro e tempo della distrazione, rimanere da soli con se stessi, costretti nello spazio di casa, può portare a sentimenti di angoscia e di vuoto, e a porsi questioni esistenziali mai affrontate prima.

In modo improvviso e pervasivo vengono decisamente rimesse in discussione tutte le dinamiche identitarie delle persone, e ogni modello di funzionamento e di relazione del “gruppo”: *interno-esterno*, *appartenenza/inappartenenza*, la stessa dimensione riconfigurata del *campo-situazione*, per dirla con I. Lewin. Di fatto, sembra che siamo protagonisti tutti come di vari esperimenti sociali, tra i quali una certa “rimodulazione del campo” pare immediatamente preponderante, come già si annotava più sopra, poiché si è sconvolta l’abituale consuetudine psicologica tra l’elaborazione soggettiva individuale e le forze ambientali, che ne permeano le percezioni e rappresentazioni; e i comportamenti paiono trasformati da tale “funzione delle forze”, operanti “nella situazione”.

Ma vi è comunque una specie di reale tensione riconoscibile in azione, di cui non sembra possibile poter precisare la *direzione* dominante tra spinta al territorio individuale e spinta delle ingiunzioni pubbliche-ambientali - senz’altro, in ogni caso, il *campo*, la *topologia* delle interazioni e del sentito sociale si va alquanto mutando.

### ***1.3 Uno scenario DSM-V. Implicazioni come d’una “nuova guerra”***

Da alcune ricerche scientifiche emergono alcuni dati significativi. Essi sono ricollegabili a un fenomeno peculiare, la *perdita di concentrazione*: a scuola, ma anche sul posto di lavoro, in una più ampia esperienza di *perdita di interessi*. È possibile che ciò si connetta a una generale *perdita delle certezze*, condizione psicologica caratteristica di questo periodo, capace però di connettersi spesso, per conseguenza, all'uso di sostanze stupefacenti, di nicotina, oppure di alcolici: somministrazioni di cui, prima della pandemia, non sempre si abusava a questi livelli.

Tutto questo quadro, di *smarrimenti psicologici e dipendenze di fuga*, può spiegare l'insorgenza di attacchi di panico, di tanti attacchi d'ansia o un certo stress cronico.

Dal punto di vista diagnostico, infatti, questa pandemia sembrerebbe aver favorito lo svilupparsi di *disturbi d'ansia* in molta parte della popolazione, ben oltre l'eventuale contatto con la malattia fisiologica o lo spazio sanitario. Dovremmo essere di fronte a uno scenario *DSM-V*, il quale racchiude tutti i disturbi che condividono ansia e paura eccessive nei disturbi d'ansia, riassunto nelle specifiche seguenti definizioni: "la paura è la risposta emotiva a una minaccia imminente", e "l'ansia è l'anticipazione di una minaccia futura".

Chi soffre di disturbi d'ansia tende, prima di tutto, a *sopravvalutare il pericolo*, pur in situazioni di reale possibile pericolo o indotta paura. Si tratta d'una situazione in cui una persona porta su di sé un forte peso di condizionamento, il quale attiva una carica fortemente destabilizzante, sul piano del suo equilibrio psicologico e relazionale. È necessario intervenire, prima che la paura o l'ansia esperite da questi soggetti divengano eccessive, sproporzionate, ingestibili. Se non si dovesse intervenire in tempo, ovvero prima che queste sensazioni accrescano di

intensità, infatti, il disturbo persisterebbe e peggiorerebbe con il tempo. Purtroppo, sembrano invece crescere nello spazio sociale attorno a noi tante situazioni psicologiche avviate sulla direzione di questa china, in un clima di ansia generalizzata che potrebbe squilibrare molto la gestione di tante esistenze individuali e il modello delle relazioni sociali. Sotto molti aspetti, l'esperienza di questo periodo appare d'altronde come quella d'una guerra: una "guerra" contro una sorta di nemico invisibile, però a suo modo anche "razionale", intelligente, intenzionale, nei confronti del quale ogni volta dover "cambiare strategia", dover mutare le misure, sempre rimanendo in una specie di allerta continua, come si aspettasse ad ogni momento un "attacco" di questo nemico. Ed infatti, osservando una ricerca classica in materia, come sono stati gli studi sulla psicologia della guerra di Kardiner, si ritrovano in maniera quasi impressionante alcuni tipici tratti, riscontrabili anche nelle reazioni diffuse di quest'epoca: quegli studi registravano come, di fronte alla guerra, si creano le condizioni d'un ambiente traumatico, nel quale l'Io "non può rimanere coerente", costretto da tali condizioni ad adattarsi in maniera problematica.

L'ansia, in questo contesto di pressione psicologica, tende a compromettere proprio l'adattamento, in un percorso in grado di arrivare a "contrarre l'Io", di minarne le logiche di relazione equilibrata con l'ambiente, se non di *disintegrarne le risposte di adattamento stesse*. Kardiner annotava le possibili conseguenze di simile compromissione dell'adattamento in tanti individui sotto lo stress bellico, che può culminare con una *perdita fatale di interesse verso l'azione*, verso lo svolgimento delle proprie attività quotidiane: quel che sembra avvenire in tanti individui durante quest'epoca di quarantene e restrizioni, proprio

come questi individui percepissero davvero la situazione che li avvolge nelle tipiche forme di una “guerra”.

Uno stato permanente come fosse di guerra sviluppa così una *alterata concezione di sé*, fatalmente coniugata a una altrettanto alterata concezione dell’ambiente esterno, più o meno riassunto in una visuale percettiva fondamentalmente ostile.

#### ***1.4 Gruppo e Super-Io di gruppo***

Si rivela importante ragionare a questo punto sulle *logiche di gruppo*, e ritornare allo stesso ambito teorico del *funzionamento* dei gruppi.

Nella continua, richiamata narrazione collettiva in cui stiamo immersi, tutti senza distinzione, volenti o nolenti, cominciano a tratteggiarsi gli aspetti emergenti d’una specie di “Super-Io di gruppo”, individuabile nelle rappresentazioni stesse collettive e quotidiane, e costruito da diversi protagonisti “in scena” quali titolari e responsabili di questa stessa rappresentazione: governo, sanitari vari, i diversi “esperti” nei media, il tamtam giornalistico. Tutte queste posizioni sociali, quasi esasperando la loro funzione di per sé naturale di leadership sociale, di *opinion making*, sembrano sviluppare dei tratti di un “Super-Io di gruppo”, attraverso una trasformazione di valore che costituisce lo Stato e le grandi istituzioni come in un *Super-Io collettivo* disceso sulla popolazione, e più o meno delineabile nei suoi confini con il territorio nazionale (viste le misure profilattiche radicalmente differenti, e meno invasive, registrabili già subito al di fuori dei confini italiani, in paesi quali Svizzera, Slovenia o Tunisia). Ed infatti, se si osservano le dinamiche maggiori in tensione, si riconoscono tratti tipici della relazione operante nel “Super-Io di gruppo”, ossia la sollecitazione del

doppio movimento legato alla *colpa*, in parallelo alla gestione della *sicurezza*.

Il soggetto cioè, rinchiuso nel suo campo fortificato domestico, o dietro le nuove barriere difensive di protezione, sembra ritrovarsi da una parte nella posizione di “inferiore” ritenuto inerme ed inconsapevole, cui può ad ogni momento imputato un carico di “colpa” per mancate osservanze - al fondo, per essere un costante portatore inconsapevole sano/insano della malattia - delle nuove regole, dall'altra partendo dalla medesima posizione inerme/impotente si trova ad affidarsi completamente alla *protezione/sicurezza* di questo stesso governo-istituzione in posizione superiore, divenuto vero e proprio modello d'un inedito *Super-Io sociale*.

### ***1.5 La sofferenza psicologica tra dolore e opportunità***

Tra le conseguenze di questo isolamento ci sono ansia, depressione, abuso di sostanze, disturbi del sonno e dell'alimentazione. Quando si tornerà alla normalità, c'è il rischio che in alcuni si manifesti un vero e proprio stress post-traumatico. Questo isolamento forzato, come ogni crisi, è anche un'occasione per cambiare e migliorare a partire dalla consapevolezza dei propri stati d'animo e dal desiderio di trovare un equilibrio più funzionale al proprio benessere e alla propria crescita.

Gli effetti a breve termine dell'isolamento sociale sulla salute non sono ancora stati approfonditi. Si sa che, se prolungati per lunghi periodi, possono aumentare il rischio di alcuni disturbi, tra cui le malattie cardiovascolari, la depressione e la demenza, e alla lunga anche della mortalità. Per ridurre al minimo tali rischi è necessario monitorare il

proprio umore, cogliendone i segnali di un significativo abbassamento: irritabilità, tristezza, sonno ridotto o disturbato, apatia, pensieri catastrofici. E' molto importante inoltre prestare attenzione allo stato di salute psicologica dei propri cari, soprattutto delle persone più a rischio ed aiutarle a ridurre in ogni modo possibile la percezione di isolamento e alienazione. Nel momento in cui si percepiscono segnali di sintomi depressivi o ansiosi è bene cercare di intervenire precocemente, chiedendo l'aiuto di uno psicologo che possa valutare l'eventuale instaurarsi di un disturbo dell'adattamento o di un disturbo da stress post traumatico, molti dei quali disponibili anche a sedute online, soprattutto in questo periodo.

Secondo la psicologa e ricercatrice Julianne Holt-Lunstad un *isolamento sociale cronico* può aumentare il rischio di mortalità poiché i contatti sociali possono *attenuare* gli effetti più negativi dello stress. La ricercatrice statunitense spiega di aver riscontrato nei suoi studi una *correlazione* tra connessione sociale percepita e risposta allo stress: “*Il solo sapere di avere qualcuno su cui poter contare può essere sufficiente a smorzare parte delle risposte allo stress, anche se quella persona non è fisicamente presente*”.

### **1.6 Tracce di “Disturbo Depressivo Maggiore”**

Non sembra esistere un disturbo specifico depressivo da Covid, ma in generale, nel DSM-5 (manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali), è presente una casistica probabilmente adattabile a tante situazioni psicologiche di crisi in questa situazione, il cosiddetto disturbo *depressivo maggiore*. Quello che viene definito il *disturbo depressivo maggiore* è caratterizzato da uno o entrambi i seguenti sintomi:

1. Umore depresso per la maggior parte del giorno (esempio: l'individuo si sente molto triste o piange spesso).

2. La mancanza di interesse o piacere nello svolgere attività che si svolgevano abitualmente (esempio: sentirsi poco motivati nell'andare a fare la spesa, praticare degli hobby o praticare uno sport, uscire con gli amici e così via.)

Poi abbiamo dei sintomi associati che possono essere:

a. aumento o perdita di peso (quindi anche cambiamenti nell'alimentazione);

b. dormire troppo o troppo poco;

c. sentirsi con poca energia (quindi molto scarichi);

d. sentire una difficoltà nel concentrarsi;

e. apparire agli altri molto agitati o molto rallentati;

f. pensieri ricorrenti legati alla morte (quindi pensieri suicidari, pensieri legati a un piano per commettere il suicidio, oppure nei casi più gravi tentato suicidio).

Il codice DSM-5 descrive i sintomi del disturbo *post traumatico da stress*. Affinché si verifichi il disturbo post traumatico da stress, è necessario che l'individuo sia stato esposto ad uno o più eventi traumatici. Poi abbiamo una serie di sintomi associati, come sintomi di *ri-sperimentazione* dell'evento traumatico stesso (ad esempio attraverso incubi o *flashback*), sintomi di evitamento di situazioni esterne o interne all'individuo (con esterne si fa riferimento all'evitamento di luoghi, conversazioni, persone che in qualche modo ricordano l'evento traumatico, quando si parla di situazioni interne invece, si fa riferimento all'evitamento di emozioni o ricordi legati all'evento). In questo quadro patologico si riconoscono ulteriori costellazioni sintomatiche, come i cosiddetti sintomi di *alterazione cognitiva*, nei confronti di pensieri e di

emozioni (p.es., l'individuo ha pensieri come: "il mondo è un posto pericoloso in cui vivere"), oppure quando un soggetto si sente responsabile, o in colpa, per ciò che è accaduto, pur non avendo rispetto ad esso alcuna responsabilità. Si può persino arrivare ad avere un'*amnesia post traumatica*, allorché si verificano situazioni in cui l'individuo non ricorda tutto, o parte, di quel che gli è accaduto. Infine, abbiamo uno stato d'*iperattivazione* – definibile anche di *arousal* - da parte dell'individuo, come se la persona si trovasse cioè costantemente in uno stato d'allerta, sospesa di continuo sulla possibilità di accadimenti negativi, su qualcosa di terribile che la minaccia. Questo lo porta ad avere frequenti scoppi d'ira, oppure difficoltà ad addormentarsi, o a mantenere il sonno.

Un'ottima idea - sul piano più semplicemente pratico - per affrontare la situazione attuale senza emarginarsi, potrebbe essere quella di "organizzarsi" con i nostri amici o i parenti, per esempio, proponendo di vedere un film, seppur a distanza: fruendone in contemporanea, fare l'esperienza di commentarlo insieme, di scambiarsi le sensazioni nate nella propria immaginazione e contemplazione. Oppure, nella medesima prospettiva, *condividere* un aperitivo o una pizza, pure tramite uno schermo: in ogni caso, *far passare*, condividere un'esperienza al tempo stesso positiva e sufficientemente coinvolgente sul piano emotivo tra le persone. E' importante per salvaguardare al momento il proprio benessere psicofisico ritagliarsi, perciò, il più possibile dei momenti condivisi di svago, se non di "divertimento", durante il corso della giornata, nonostante la distanza sociale imposta e le restrizioni. Tutti noi infatti abbiamo sotto questa pressione proprio adesso il bisogno di *ricreare* ancora di più uno *spazio condiviso*, non solo simulando ciò che avremmo fatto di persona, ma quanto possibile vivendo un'*esperienza*

*comune*: quasi come se, mangiando una pizza a distanza, ci sentissimo comunque vicini, come se stessimo condividendo lo stesso tavolo. Su questa via, in effetti, da diverse parti sociali sembrano organizzarsi delle reazioni costruttive, nel senso cioè del “fare gruppo”, del ricostruire il legame sociale seppur così condizionato dalle dinamiche restrittive.

### ***1.7 Distanziamento sociale e necessità della relazione. Segnali di dissociazione cognitiva***

Gli esseri umani si trovano d'altronde al centro d'un contrasto quasi insanabile, poiché trovano a fronteggiarsi dentro di sé il “comando istituzionale” di questo periodo basato sulla *distanza*, sull'isolamento, sulla diffidenza reciproca dei contatti e la innata *necessità di relazione* tra gli uomini. Di fatto, il comando del cosiddetto *distanziamento sociale* si propone come un concetto destabilizzante della stessa esistenza umana, se si tiene conto che è centrale e necessario per tutti il bisogno di contatto fisico e di una certa "vicinanza sociale" costante. È risultato quindi difficile per quasi tutti convivere con una sorta di “allontanamento sociale forzato”, il quale ha portato le persone a guardarsi con diffidenza e timore, perché possibili portatori del virus. Abbiamo dovuto imparare a isolarci dai nostri affetti, non solo dagli estranei, e questo è risultato essere estremamente disfunzionale per i rapporti interpersonali, e la stessa salute mentale.

Non appare assurdo chiamare in causa, per tanti fenomeni che toccano la popolazione, quello della cosiddetta *dissonanza cognitiva*, secondo i famosi studi inaugurati da Festinger, e il noto concetto relativo (L. Festinger, 1957). Vi è una prima, fondamentale esperienza di contraddizione dissonante che lo stato emergenziale, col passare del

tempo, sembra far emergere, quella rilevabile tra una continua reclamata condizione d'eccezione, e la pretesa di far procedere in parallelo uno stato invece "normale", seppur di "nuova normalità", nella mente delle persone. *Normalizzare l'eccezione*, appare una linea di tendenza avviata sulle spire d'una tipica dissonanza cognitiva, potenzialmente generalizzata. Questa tendenza sembra intuirsi in tanti altri fenomeni più o meno generali, come per esempio si vede nell'uso delle maschere - *affermazione protettiva di sé/negazione di sé*, nella tendenziale cancellazione del proprio volto, come altre contraddizioni o assurdità nel loro utilizzo - oppure nella straniante concezione invalsa dei cosiddetti *malati asintomatici*, la quale crea in questo modo anche una reale condizione contraddittoria, quella di sentirsi al tempo stesso sia "malati" che "sani", o in ulteriori altri "codici" originali di questa stagione d'eccezione. Tutte situazioni le quali possono portare verso esiti di convivenza comune con aspetti quotidiani notevolmente discordi, sul piano psicologico.

A ben vedere, il sistema di forte presenza comunicativa che le istituzioni impongono all'attenzione della cittadinanza pare gestire in maniera caratteristica queste difficili "convivenze cognitive", attraverso probabilmente una dinamica, per seguire Festinger, di *assunzione degli aspetti dissonanti in delle rappresentazioni consonanti*. Ossia, tramite un potente controllo delle *fonti di informazione* - come direbbe lo stesso Festinger - tale comunicazione controlla l'intero quadro degli eventi conosciuti, in un processo quotidiano che, attraverso i media ufficiali, controlla pure di fatto l'intero ambiente e le sue possibili variazioni di informazione e di significato, cercando al massimo di non far trapelare, in effetti, alcun elemento dissonante in questa propria rappresentazione. La quale, infatti, nei dibattiti della televisione esibisce perlopiù un

accordo sostanziale tra i membri convenuti a discutere, e dove chi volesse esprimere critiche o dissenso, semplicemente, non appare, o sembra non essere praticamente rappresentato.

Ogni eventuale “salto logico” sembra essere colmato da questa potente attitudine della *riconferma continua*, nel controllato senso della *consonanza* – promessa e garantita da tutte queste figure, più o meno istituzionali, sempre sulla scena. L’orizzonte spesso quasi insostenibile delle contraddizioni vissuto dalle persone, viene in questo modo ribadito come essere “normale”, seppur segnato a suo modo da alcune varianti situazionali.

Nessuna variabile è sotto controllo, nessuna abitudine rimane uguale - però tutto è sempre controllato, ogni variabile si può leggere quale “situazione consonante”.

Diventa quindi essenziale, in questo periodo, *saper chiedere aiuto* e intraprendere, quando i sintomi del disagio psicologico, dello squilibrio dissociato e dell’angoscia cominciano a prendere il sopravvento, sviluppando un percorso di osservazione e possibile trattamento psicologico per evitare che questa emergenza sanitaria lasci danni irreparabili, sul piano dell’esistenza psicologica e relazionale.

### **1.8 La frustrazione del mancato controllo. Il “dramma sociale” della crisi**

Umberto Galimberti, psicologo e filosofo, ha messo in evidenza la nostra impreparazione davanti all’irrompere di tanta negatività nella nostra società, costantemente tesa a negare e rimuovere, negli anni della modernità consumistica, il dolore, coltivando l’illusione di poter

controllare sempre e comunque tutto. Lo stato d'eccezione ci ha invece fatto scoprire che, in certi momenti, dobbiamo rassegnarci al fatto di *non poter controllare* proprio niente, mettendoci davanti alla nostra fragilità. È una situazione profondamente frustrante, anche perché ci fa scontrare coi limiti della nostra libertà individuale, e contro ogni narcisismo ci ricorda che siamo strettamente interconnessi con gli altri esseri umani, anche con i più lontani da noi.

Ma possiamo anche arricchire questa essenziale, e piuttosto amara, visuale di lettura. Una nozione che sarebbe da chiamare in causa ora può essere quella di *crisi*, applicandola all'intera società. Proprio in certe zone interdisciplinari, collocate tra psicologia e antropologia, è stata proposta spesso una riflessione sui passaggi diremmo *evolutivi* delle crisi, per esempio negli studi di un autore come Victor Turner: la sua idea delle "performance culturali" (V. Turner, 1986) potrebbe offrire delle categorie utili di approfondimento d'un momento simile, quando egli individua nel tempo delle crisi sociali e collettive l'instaurazione dei cosiddetti *drammi sociali*, nelle forme d'una serie di messa in scena collettive, con cui la società stessa è costretta a mettere in discussione valori e significati del proprio modello di esistenza; sottolineando Turner, in ciò, specialmente la complessità delle proiezioni psicologiche ed esistenziali coinvolte, quel "groviglio" di personalità e differenze della popolazione che partecipa a questi momenti di passaggio. La crisi secondo Turner, effettivamente, prevede una serie di *tappe evolutive*, osservate e ricostruite attraverso il confronto comparato di diverse culture, le quali tappe l'antropologo chiama "strutturazioni processuali", alla fine del cui percorso la società può ritenersi "rigenerata".

I confronti con la nostra situazione peculiare di crisi emergenziale crediamo siano doverosi, anche se possono emergere, naturalmente,

delle differenze: dei vari momenti-tappe osservati nella società tribale da Turner, nella serie *rottura-crisi pubblica-procedura di rettifica-reintegrazione finale*, specialmente paiono affermarsi, osservando questa nostra crisi, la prima e la seconda di queste tappe. Siamo cioè da ormai anni coinvolti nello shock d'una *rottura-violazione* - dell'ordine diremmo bio-sanitario - e nella sua conseguente situazione di *crisi acclarata*, la quale ha scatenato quella specie di "stato di guerra" quotidiano contro il contagio; e perciò, si potrebbe affermare, anche contro lo stesso corpo vivente di ognuno, presente in questa società. Non si vede facilmente come il dramma collettivo attuale, nel suo processo, invece viva e sviluppi le fasi della "riparazione" e della "reintegrazione"; anzi, nel frattempo a vario livello il *dramma sociale* sembra sviluppare piuttosto una feroce *separazione sociale* prodotta su diversi piani, tra gli uomini e i loro corpi - rappresentati come, quasi, dei "nemici" - per esempio, ma anche tra le diverse parti sociali, nella separazione crescente tra gli aderenti al grande *gruppo interno*, solidale al tematizzato Super-Io istituzionale che si va creando ogni giorno, e i *meno*, o *non*, aderenti alle indicazioni totalizzanti di tale nuovo Super-Io, ossia i criticati "inadempienti", "irresponsabili".

Essi di fatto sembrano essere collocati al di fuori del gruppo dominante e quindi proiettati di fatto nell'orizzonte del "non gruppo", d'un preteso cioè *gruppo esterno* alla società e perciò, in qualche maniera, tendenzialmente sulla via di un'esclusione, imposta da tale forza del *gruppo interno* dominante.

### **1.9 Relazioni interpersonali e "relazioni digitali"**

I mesi di separazione e distanza sono stati un trauma di cui risentiremo ancora a lungo. Questa epoca dell'emergenza ci ha spaventati, indeboliti

e trasformati. Le relazioni sono passate nello spazio digitale, le vecchie modalità di aggregazione si sono arrestate. La normalità è - come dicono, propagandano - a un vaccino di distanza.

Per il mondo delle relazioni, la pandemia è stata «come uno tsunami». Improvvisa, devastante e destinata a lasciare a lungo il segno. Il *lockdown* è finito (per ora), ma i suoi effetti profondi continueranno per molto tempo a condizionarci.

L'emergenza ha imposto a tutti una riflessione sulle *relazioni interpersonali*, e sullo stesso significato delle azioni quotidiane, anche quelle un tempo credute più "routinarie". Ha sconvolto un universo di rapporti più o meno stabili, basati su una routine di frequentazioni fisse, programmate, attese ed essenziali. Ha reso necessario inventare «una nuova quotidianità in uno spazio limitato, insieme a persone con cui si aveva una relazione che era basata anche sui tempi dell'assenza». Ha, insomma, creato una sorta di "trappola" per coppie e famiglie: abituate a passare qualche ora insieme, si sono ritrovate a condividere delle giornate intere.

Il clima d'*angoscia sanitaria* e il conseguente *isolamento sociale* hanno modificato radicalmente il modo di rapportarsi e interagire tra le persone, a cominciare dal modo di guardarsi, di sentirsi, e naturalmente di fisicamente avvicinarsi. La maggior parte delle relazioni comunicative extra familiari, in questi momenti, infatti avviene *online*, tramite il telelavoro, la Dad a scuola, ma anche *chat* e videochiamate, tramite i diversi social. Canali come What's App hanno coinvolto intere giornate della popolazione non solo giovanile ma anche adulta, aprendo il terreno in questi periodi a nuovi spazi come Tik Tok, e poi Telegram, di grande successo. In molti casi sono diventate l'unica scelta per intrattenere conversazioni e dare continuità alle relazioni.

Indubbiamente i *social network* rappresentano oggi una grande opportunità. *Chat*, messaggi istantanei, videochiamate di gruppo, costituiscono piattaforme comunicative che consentono di ricreare contesti familiari, lavorativi, didattici o ricreativi: sono la versione virtuale delle interazioni dal vivo. Per quanto riguarda le conversazioni in *chat* le *emoticon* aiutano a ricreare anche aspetti della comunicazione non verbale, come le espressioni facciali. Nelle videochiamate possiamo vedere direttamente la gestualità, il volto dell'interlocutore. In generale si ricreano quasi tutti gli aspetti della conversazione in presenza: il tono di voce, i ritmi e i tempi della comunicazione, i silenzi, le pause, la postura e così via. È bene sfruttare tutto ciò che il progresso tecnologico ci sta offrendo, in un periodo in cui ne abbiamo fortemente bisogno per il nostro benessere, nell'attesa di ritornare alla normalità e di riprenderci ciò che la tecnologia ancora non è in grado di darci: il contatto, la percezione degli odori, la vicinanza fisica, la condivisione di uno spazio, un bel panorama da guardare seduti sulla stessa panchina.

Giunti a questo passaggio, possiamo fare un'ulteriore ipotesi, ragionando stavolta a partire dalle categorie di Wilfred Bion, e cioè che ci si trovi in una sorta di ulteriore prospettiva di conflitto, nel quale si contrappongono da una parte la logica degli *assunti di base*, e dall'altra quella dei cosiddetti *gruppi di lavoro*. Da diverse posizioni, anche accademiche o degli operatori scolastici, si sta provando a immaginare in effetti uno scenario in qualche modo coerente con questa contrapposizione, o evoluzione, specialmente per quel che riguarda la possibilità di cominciare a offrire percorsi più risolutivi nel contesto di questa crisi - quella parte finale del processo dei "drammi collettivi" detta da Turner della *reintegrazione?* - rappresentata proprio dalla prospettiva dei *gruppi di lavoro*. Poiché, se nella posizione degli *assunti*

*di base* è la *dipendenza* a porsi quale dimensione fondamentale di riferimento, nella dinamica alternata di propensione reattiva ora all'attacco ora alla fuga, una situazione piuttosto comune al momento, nella dinamica dei *gruppi di lavoro* diventa invece la *responsabilità* e la capacità di *stare in un nuovo ruolo* il fattore centrale dell'esperienza costruita, e la possibilità di un nuovo modello di relazione sociale che ne deriva.

La via dei *gruppi di lavoro*, dunque, come possibile evoluzione e maturazione per far uscire tanti individui dalla loro "fuga", e provare a ricostituire percorsi di socialità meno esposte alla dipendenza, quanto piuttosto a una certa *capacità nuova d'adattamento*, individuale ma anche collettiva.

### ***1.10 Leadership autoritaria e l'aggressività-competizione***

Si potrebbe fare un'ipotesi, seguendo le indicazioni delle "dinamiche dei gruppi" di Lewin, in questa fase di condizioni speciali della società, in cui *mutano anche le condizioni di leadership* e, come già intuito, dell'"essere gruppo": sembra imporsi l'idea d'un "grande gruppo coesivo" coincidente con l'intera società obbligata a esserlo, anche suo malgrado, e nel quale "grande gruppo" - a forte *interdipendenza*: la mia "condotta disciplinata" aiuterebbe anche l'altro sconosciuto, e viceversa - si profila dominante una nuova maniera di essere, quasi come una rinnovata *istituzione della leadership*, che a sua volta sembra coincidere con una posizione fortemente autoritaria.

In questa nuova condizione, sotto questo tipo di leadership a suo modo *autoritaria* perciò si sviluppano, come direbbe Lewin, "aggressività e competizione" tra i suoi membri, per un verso; ma anche una certa

*insoddisfazione diffusa*, e una forzatura al lavoro, all'applicazione venuta dalle norme (K. Lewin, 1935), per un altro verso. In effetti, tale *aggressività-competizione* ben potrebbe riconoscersi in quelle tante situazioni di rimprovero/censura reciproci, che in molti casi i cittadini stessi paiono far ricadere sugli altri incontrati nello spazio pubblico, e proprio in nome delle “nuove regole” fatte discendere da questa nuova, inedita “leadership autoritaria” venuta dalle stesse istituzioni democratiche. Al tempo stesso, inquietudine e insoddisfazione, in simili condizioni, proliferano ancor di più tra persone d'attitudine, competenza, posizione del tutto dissimili, forse proprio in reazione a tutto ciò.

Da una parte si polarizza quindi un più stretto *legame* tra le persone, e una *nuova coesione* di rafforzamento sociale, dall'altra si evidenzia l'emergere d'una tensione capace spesso di muovere verso la *fuga*, la chiusura, o una forte critica delle condizioni imposte.

Se ragioniamo ancora in termini di “gruppo” si nota poi come in queste peculiari situazioni di quarantena, o forte condizionamento, si richiami un certo “tasso di coesione”, forse mai tanto evocato, stimolato, indotto come adesso nei comportamenti sociali, quale tipico “rinforzo” del legame tra gli individui. Alla forzata separazione, fa da riscontro il parallelo “racconto” della *coesione necessaria*, col suo fisiologico portato di *normatività speciale* che un simile momento porta con sé. Vi è una pretesa certamente inedita - almeno nel contesto delle democrazie conosciute - di far corrispondere un grande *tasso di coesione* non nel funzionamento d'un piccolo gruppo, propriamente *minoritario* - come perlopiù avverrebbe - ma con *un grande gruppo*, anzi d'estrema grandezza, addirittura idealmente coincidente con l'intera società.

Interessante poi notare in proposito come, nel contesto odierno, si fondano per così dire la tendenza all'*isolamento spontaneo* dei “gruppi

minoritari” fortemente coesi e l’*isolamento indotto*, però universalmente condiviso, ed altrettanto istruito a “parallela”, originale maniera di *coesione reciproca* tra gli individui.

### ***1.11 Il ruolo dei media: sovraesposizione ansiogeno e shock emotivo***

Tv, radio, giornali e blog si sono concentrati sulla pubblicazione di notizie sulla diffusione del Covid-19.

I programmi d’intrattenimento, a loro volta, propongono di continuo dibattiti sulle contromisure prese, i Tg regionali e nazionali mettono in evidenza soprattutto il clima di sconforto corredate di ossessive statistiche su morti e contagi. Nei social network le visioni diventano drammaticamente controverse, spesso alternative, critiche, dissociate rispetto al racconto ufficiale, mentre qua e là impazzano tante notizie incontrollate; dalla parte dei media ufficiali si denunciano le interpretazioni e versioni alternative quali semplici “fakenews” ... Ma quanto pesa, tutto questo, sulla nostra mente?

Diverse voci e studi affermano che la *sovraesposizione* alle notizie sul coronavirus potrebbe essere associata all’insorgenza di diversi disturbi mentali, dimostrando come la forte esposizione mediatica costituisca un fattore di rischio per la salute mentale.

L’esplosione dell’emergenza ha causato cambiamenti nella vita di tutti noi: le misure disposte dalle autorità hanno fortemente limitato le interazioni sociali e la pandemia ha avuto un grave impatto economico sulle famiglie; le difficoltà finanziarie, l’isolamento sociale e la paura tanto naturale quanto indotta dall’ambiente divenuto ipersensibile del contagio (sia per sé che per i propri cari), rappresentano già di per sé dei

pesanti fattori di rischio psicologico, di reale insidia agli equilibri psicologici di massa.

Come se questo non bastasse, i media (televisione, web, giornali, radio...) aggiungono un ulteriore carico alla nostra psiche. Sia nella prima fase più acuta che ancora oggi, è naturale che il pubblico senta il bisogno di informarsi sui rischi per la salute, sulla sicurezza pubblica e sulle nuove normative, più o meno oppressive o minacciose, in vigore. In genere, un'informazione lineare e coerente sarebbe chiamata a offrire una migliore comprensione dei fenomeni e a permettere una più rapida elaborazione della minaccia, e in genere delle situazioni ambientali.

L'informazione, in sé, può rappresentare un fattore *protettivo*: chi si informa, in questo contesto, dovrebbe sapere come agire per ridurre i rischi sulla propria salute, riuscendo a rispettare le norme e adeguarsi ai nuovi scenari. Tuttavia, nell'attuale contesto, tanti osservatori e ricercatori ritengono che la copertura mediatica offerta appaia eccessiva e pervasiva, al punto da aumentare, piuttosto, la percezione di instabilità e d'incertezza, generando ansia e stress cronico. In certi momenti, in realtà, si ha la sensazione che istituzioni e media abbiano quasi come il compito di esaltare questa condizione generalizzata di ansia, questo stato instabile psicologico diffuso, piuttosto che di abbassarlo, di curarlo, stemperarlo.

I media possono esercitare un forte potere sulla nostra psiche, lo si può osservare ogni giorno, per esempio, con la pubblicità: siamo sovraesposti a immagini patinate e scintillanti di donne e uomini dal fisico perfetto, così molte persone finiscono per sentirsi brutte per qualche kg in più, senza parlare dell'ossessione per le imperfezioni corporee; sequenze di automobili di grido, o di vacanze stellate e marchi preziosi stimolano a loro volta questo continuo, spesso pericoloso gioco di desiderio-

frustrazione, motore profondo di condizionamento psicologico della società dei consumi, già riconosciuto in azione da diversi decenni. Ciò che sta accadendo con la *sovraesposizione mediatica* alle informazioni sul Covid-19 non è molto diverso – come fosse un “contenuto di successo” da sfruttare sul piano comunicativo quanto possibile, spesso, trattato quasi come un messaggio “promozionale”, per avvolgere il più possibile la mente sociale.

Si registra peraltro, osservando gli stessi media, un forte fenomeno di *polarizzazione*: la tv, in special modo, assumendo su di sé quel teorizzato “Super-Io” di gruppo, portatore sia della voce delle istituzioni sia di una presunta “mediazione sociale” dalla parte delle persone - della “gente” - ha finito per imporre l’idea come d’un unico “blocco” sociale esistente, senza alcuna possibilità di differenziazione, quanto a opinioni, scelte, necessità.

Ciò sembra aver così determinato un forte *movimento inclusorio/esclusorio*, per il quale chi accetta la narrazione ufficiale è descritto come positivo, mentre qualsiasi esponente di *posizioni altre* si trasforma in un *elemento estraneo*, se possibile da escludere, più o meno a priori<sup>3</sup>; in questo modo, si afferma una dinamica *positivo-negativo*, *degnò-indegnò*, in termini comportamentali quanto morali, con forte polarizzazione in “sottogruppi”.

*Con tale sovraesposizione mediatica alle notizie sulle situazioni epidemico-emergenziali si rischia, in realtà, di diffondere un’ampia costellazione di sintomi psicopatologici come:*

- **Ansia**

---

<sup>3</sup> Le discussioni sulle politiche sanitarie sono quanto mai intense e diffuse, ma dove si registra una inquietante “demolizione d’immagine”, portata dalla parte diremmo dei “gruppi dominanti” anche nei confronti di importanti o celebri personalità, però mosse da interpretazioni difforni dalle ufficiali, e seppur confortate da un profilo e carriere credibili. Un tema grave e complesso, ma che ci porterebbe lontano se approfondito in territori estranei alla nostra ricerca.

- Panico
- Senso di solitudine
- Depressione
- Disturbi ossessivi
- Disturbi del sonno

I media d'altronde arrivano ovunque: televisioni, *smartphone*, giornali, *social network*, radio, *smartwatch*... dove c'è una tecnologia dotata, c'è informazione mediatica, vi si insinua la penetrazione della comunicazione. Ma sta a noi, come possibile, modulare la *frequenza di esposizione* a tale penetrazione, e meglio proteggerci da essa.

- Una strategia semplice ed efficace consiste *nell'abbassare la frequenza di esposizione* alle informazioni sull'emergenza. Può essere utile, magari, aggiornarsi una singola volta al giorno;
- Ascoltare continuamente dibattiti sul tema Covid-19 non cambierà la situazione, piuttosto appesantirà solo la percezione psicologica. Mantenere la mente impegnata con attività ricreative e soddisfacenti che aprano prospettive psicologiche diverse può essere una buona dinamica, dedicando alle informazioni sulle emergenze solamente pochi minuti al giorno;
- Prediligere fonti sicure e autorevoli; se necessario, confrontare il più possibile interpretazioni e visuali differenti, comparate tra diverse fonti e diversi canali
- La sovraesposizione alle notizie sulla salute pubblica può causare problemi di *irritabilità* e *sonno disturbato*. Le persone che hanno un passato di disturbi del sonno dovrebbero evitare l'esposizione mediatica nelle ore serali;
- Per quanto riguarda i bambini, evitare di lasciarli da soli davanti la tv: quando gli si deve spiegare qualcosa, usare sempre un *tono*

*rassicurante* (i bambini piccoli possono apprendere le notizie di cronaca direttamente da un adulto, senza la necessità di esporsi alle notizie mediatiche).

Risulta importante in ogni caso interrogarsi più profondamente sul ruolo preciso dei media durante questa emergenza. Appare evidente come la vera strategia privilegiata all'interno di essi sia quello dello *shock ripetuto*, con evidenza giornaliera. Quella vecchia, tradizionale abitudine dei media di “cavalcare il momento” sfruttando l'emozione collettiva, e caricando le informazioni di ulteriore enfasi per stimolare il più possibile l'attenzione e l'emozione degli spettatori, in questo contesto si è come potenziata ed esaltata, finendo però per costruire un ambiente comunicativo squilibrato, che invece di generare quanto possibile serenità ed equilibrio tende piuttosto a produrre un surplus di *shock emotivo* sempre al rialzo.

Evidentemente, sembra smarrito sia un certo senso della realtà, sia una credibile relazione con il proprio, profondo compito di elaborazione dei linguaggi e dei saperi, da parte dell'attuale modello di comunicazione esibito dai media di fronte all'emergenza.

### ***1.12 La necessità delle strategie d'adattamento. Il ruolo della resilienza***

Non essendo ancora noto quali potrebbero essere gli effetti a lungo termine del distanziamento sociale dovuto alla pandemia di Covid-19 si spera che la consapevolezza di queste problematiche possa spingere le persone a *rimanere in contatto* (ottimizzando l'utilizzo dei mezzi tecnologici a disposizione) e ad assumere uno stile di vita sano e abitudini positive. Ad esempio, utilizzando le *strategie di adattamento*:

ovvero l'insieme dei *meccanismi psicologici adattivi* per fronteggiare problemi emotivi ed interpersonali, allo scopo di gestire, ridurre o tollerare lo stress ed il conflitto. Più nello specifico si potrebbe essere spostare l'attenzione dalla mancanza di controllo sulla situazione generale alla risorse che si possiedono per affrontare le singole sfide, i singoli cambiamenti. Si tratta di concentrarsi su ciò che si può **fare** piuttosto che su ciò che non si può fare o anche passare da un'aspettativa di controllo a una prospettiva di gestione. Nella situazione attuale la soluzione meno indicata è quella di fare affidamento su una rapida soluzione dei "problemi" e darsi *piccoli obiettivi giornalieri* (come fare un elenco di cose da fare); condurre uno stile di vita attivo, seguire un'alimentazione sana, fare attività fisica anche se costretti nelle mura delle proprie abitazione, avere cura del luogo in cui si vive e del proprio corpo.

E' vero, il cambiamento fa paura, ma allo stesso fa parte della vita; per questo motivo quando si parla di "*zona di comfort*", si fa riferimento all'impegno per affrontare una vera e propria *fase di transizione*. Particolare attenzione va attribuita, in simile scenario, alla peculiare condizione della *resilienza*, ovvero quella speciale capacità di far fronte in maniera positiva ad eventi traumatici, di *riorganizzare positivamente* la propria vita, in qualche maniera di *ricostruirsi* restando sensibili alle opportunità che la vita offre, senza alienare la propria identità. La resilienza infatti "*permette, al fianco di reazioni emotive negative transitorie e fisiologiche, di continuare ad esprimere emozioni positive ed un senso generale di benessere*" (Davidson, Jackson, & Kalin, 2000): ed è necessario, perciò, *essere flessibili* il più possibile per adattarsi a delle circostanze che mutano velocemente, tollerando dunque un certo *grado di incertezza*. Si tratta in questo caso di prendere esempio

direttamente dalla stessa natura: gli alberi *resistono* alle intemperie, perché si sono *adattati* sviluppando radici profonde e rami lunghi e, a questo fine, fattisi flessibili.

### ***1.13 L'emergenza a scuola: annotazioni tecniche su alcune conseguenze***

*La chiusura delle scuole è iniziata nel febbraio 2020, l'11 marzo è stata dichiarata la pandemia, spingendo il 91% degli studenti del mondo ad abbandonare le aule nel mezzo dell'anno scolastico.*

*Si stima che, in assenza d'interventi, ci sarà una perdita di apprendimento equivalente a 0,6 anni di scuola e di un aumento del 25% della quota di bambini e bambine della scuola secondaria inferiore al di sotto del livello minimo di competenze. Queste perdite saranno maggiori per gli studenti che provengono da famiglie meno istruite; una conferma delle preoccupazioni legate all'iniquità delle conseguenze della pandemia.*

*È necessario quindi che anche in Italia sia disponibile un quadro chiaro della situazione al fine di poter intervenire al più presto per raggiungere gli studenti più in difficoltà, con un piano individualizzato per il supporto alla didattica, a distanza e non e il recupero degli apprendimenti.*

*Nel mondo, oltre alla perdita di apprendimento, non andare a scuola significa essere esposti a un rischio maggiore di lavoro minorile, o a matrimoni precoci e altre forme di abuso, con un rischio di essere intrappolati in un ciclo di povertà, che la perdita della scuola indica come nettamente più probabili.*

Appare necessario che a livello globale i governi e il mondo pedagogico agiscano immediatamente per prevenire un impatto che potrebbe essere irreversibile sulla vita di milioni di bambini, sui quali pesa la minaccia, persino, di non tornare più a scuola. In questa prospettiva è necessario garantire che tutti i minori non solo possano tornare quanto prima a scuola in modo sicuro e inclusivo, ma anche che siano riconosciute loro tutte le risorse necessarie per sostenerli in questo possibile rientro a scuola: sia per un recupero degli apprendimenti fatalmente smarriti, sia per consentire loro la ripresa della socialità, delle relazioni faccia a faccia reciproche che è esperienza fondamentale, specialmente per la loro età.

È senz'altro possibile uscire da questa situazione di emergenza, tramite tante misure curative, politiche ed organizzative. Tante forze stiamo già perdendo, in questa battaglia combattuta, probabilmente, a diversi livelli. Ma perderemo la “guerra” contro questa inedita emergenza se non garantiremo che i bambini e gli adolescenti abbiano un'educazione, accesso ai servizi sanitari, così come ad una alimentazione adeguata e sufficiente protezione da tante insidie, sociali e psicologiche.

In effetti, *si sta collaborando fattivamente tra le autorità educative* per aiutare a pianificare questo “ritorno sicuro” a scuola, lavorando con e per conto dei bambini, garantendone da una parte la sanità fisiologica, dall'altra una ritrovata sanità psicologica. *In Italia*, sin dall'inizio della crisi d'altronde sono state *rimodulate e potenziate le attività sul territorio* per intercettare e rispondere ai bambini e alle loro famiglie, messe in difficoltà dalla pandemia.

*Grazie a un lavoro in rete con associazioni e partner territoriali è stato possibile fornire sostegno materiale alle famiglie, distribuendo tablet e connessioni, sostenendo le scuole e fornendo supporto psicosociale.*

L'emergenza ha riguardato perlopiù l'abbandono, che però ha interessato soprattutto bambine e ragazze in condizioni socio-economiche svantaggiate - anche se l'Italia rimane "uno dei paesi dell'Unione europea con livelli di abbandono scolastico superiori ai target fissati in sede europea. La pandemia potrebbe avere effetti negativi di lungo termine in questo senso".

Per quanto riguarda poi l'evidenza degli effetti della pandemia sugli apprendimenti, ci sarebbe una sorta di *omogeneità della risposta*, riscontrabile in diversi paesi. Francia e Australia dal canto loro sono rimasti essenzialmente stabili, mentre in altri sono stati decisamente inferiori. In Italia, i punteggi degli studenti del tredicesimo grado (quinta superiore) calano tra il 40 e il 60 per cento rispetto ai guadagni attesi in un anno scolastico prima del diffondersi del Covid. La situazione emergenziale ha allargato anche le disuguaglianze socio-economiche: tuttavia, uno studio recente sugli apprendimenti ha rilevato che "in Italia, gli apprendimenti in matematica degli studenti del grado 8 (terza media) che avevano un basso livello socio-economico, ma alti livelli di competenze di partenza, non sembrano essere diminuiti tanto quanto quelli degli altri". Stime dolenti si appigliano invece sugli *investimenti*: infatti alcune stime "indicano che, dall'inizio della pandemia fino a giugno 2021, sono stati investiti 16 mila miliardi di dollari in pacchetti di stimolo in tutto il mondo, il 97 per cento dei quali in paesi ad alto reddito. Ma solo 467 miliardi delle risorse aggiuntive sono state destinate all'istruzione. La maggior parte dei paesi ha investito molte risorse per rafforzare la possibilità di effettuare insegnamento a distanza, per il supporto mirato agli studenti in difficoltà, per l'estensione dell'orario o del calendario scolastico e per aumentare le competenze degli insegnanti".

Riflessioni in qualche modo dolenti si possono fare anche sulla formazione dei docenti: in Italia infatti “molti insegnanti erano poco preparati alla didattica a distanza”, mentre un “freno ancora più forte è stata forse la scarsa familiarità di molti docenti con approcci pedagogici che, durante la pandemia, potessero garantire maggiore coinvolgimento e partecipazione dei ragazzi. Investire in formazione iniziale e in aggiornamento continuo del corpo docente è cruciale per consolidare i passi avanti che sono stati fatti e adattare le tante innovazioni e sperimentazioni frutto delle necessità legate alla pandemia per costruire una scuola del futuro che sia inclusiva e di qualità

#### ***1.14 Annotazione diaristica conclusiva***

Certamente, la preoccupazione della scuola e delle conseguenze che questo angosciante periodo rischia di lasciare su di essa deve rimanere centrale, nella progressiva riconquista di una vera normalità relazionale faccia a faccia, così essenziale per le nuove generazioni, anche più di quelle più mature, peraltro sofferenti anch'esse della situazione. Ma, in definitiva, quel che più rischia di lasciare dietro di sé questo periodo è una profonda frattura sociale agente nelle pieghe psicologiche di molti individui, con diverse sindromi come abbiamo in queste pagine accennato incombenti e già riconoscibili in azione. Così come, d'altronde, una certa polarizzazione incontrollata tra “grande gruppo interno” e soggetti finiti in un certo, opacizzato “gruppo esterno”, in una situazione che ricorda più dei periodi dittatoriali, nel segno della leadership autoritaria, che non dei “normali” periodi democratici. Soprattutto, andrà riconosciuta una linea fatale di collegamento tra la condizione problematica del mondo infantile, in questo momento, e una

sorta di “infantilizzazione sociale” pervasiva anche del mondo degli adulti: ridotti troppo spesso a essere trattati come inermi figure passive di cittadinanza da certa durezza delle restrizioni prese, e ancor più spesso bersagliati da una strategia di shock emotivi continui da parte del sistema dei media, che sembra a sua volta aumentare il senso di fragilità nel transfer psicologico imposto dalla propria aggressiva comunicazione battente agli spettatori-cittadini.

L'intero sistema di valori ed orientamenti che ha assunto questa situazione emergenziale appare impegnato come a disegnare il profilo d'una “nuova normalità” nel segno più della debolezza e della forza, più della fragilità che della risposta adattativa positiva, d'una dipendenza di tipo “infantile” nella popolazione a livello sia materiale e organizzativo che più sottilmente agente a livello *psicologico*.

## CAPITOLO SECONDO

### La Creatività come risorsa

#### ***2.1 Che cos'è la creatività? Alcuni cenni introduttivi***

Il concetto di *creatività* si è modificato nel corso del tempo: infatti, mentre inizialmente essa era considerata una dote innata caratteristica esclusiva di pochi individui dalle speciali capacità, in seguito la si è meglio profilata scoprendone una possibile acquisizione evolutiva, trasformandola in qualcosa di potenzialmente presente in tutti gli esseri umani, seppure in misura differente (Biasion, 2017).

Gli sforzi per definire la *creatività* in termini psicologici risalgono agli studi di Joy Guilford, che ha individuato i seguenti aspetti che la contraddistinguono:

la *fluidità*, ovvero la capacità mentale di produrre una grande quantità di idee, senza riferimento alla loro adeguatezza, per esempio ai fini della risoluzione del problema;

la *flessibilità*, cioè la capacità di cambiare strategia ideativa, quindi di passare da una successione di idee ad un'altra, da uno schema a un altro - sapendo in questo modo trovare stimolo nella propria immaginazione;

l'*originalità*, che consiste nella capacità di trovare delle risposte uniche, particolari e insolite;

l'*elaborazione*, ovvero il saper percorrere fino alla fine una strada ideativa, raccogliendo l'intera ricchezza di aspetti particolari che possono emergere, e collegarli in maniera sensata tra di loro;

la *sensibilità ai problemi*, vale a dire la capacità di selezionare idee e organizzarle in forme nuove, di capire cosa non va in una certa soluzione, o cosa può essere perfezionato in oggetti o situazioni di uso o pratica comuni.

Fondamentale è stata la separazione, in questo percorso di ricerca, della *creatività dall'intelligenza*: negli anni '70, grazie a Paul Torrance, furono a questo proposito sviluppati dei test di *misurazione del quoziente di intelligenza* (i cosiddetti 'QI') e del talento creativo alquanto precisi; i quali portarono alla conclusione che le persone creative, in realtà, possiedono un QI più o meno nella media (Biasion, 2017).

L'*atto creativo* non è da considerarsi un *evento singolo* slegato da altre relazioni, ma un *processo di interazione* tra elementi cognitivi ed affettivi differenti, composto fondamentalmente da due fasi. La prima, diremmo *generativa*, in cui la *mente creativa* immagina una serie di nuovi modelli mentali come potenziali soluzioni ad un problema; la seconda, diremmo *esplorativa* o *valutativa*, in cui vengono valutate le diverse opzioni, e poi viene selezionata quella migliore (Finke et al., 1996). La possibilità dell'esistenza di due fasi successive attive nel processo creativo appare coerente con i risultati della ricerca cognitiva in materia, che indica a sua volta l'esistenza di *due modi diversi di pensare*, l'uno *associativo* e l'altro *analitico*: nella modalità *associativa* il pensiero si offre come intuitivo, mentre nella modalità *analitica* il pensiero è invece concentrato sull'analisi delle relazioni di causa ed effetto (Neisser, 1963; Sloman, 1996).

Il punto focale d'attenzione portato alla luce dagli studi considerati rivelerebbe quindi che la creatività non funziona come una qualità specifica ed unica, ma piuttosto costituisce il risultato della *complementarietà tra deduzione e intuizione*, così come tra ragione e immaginazione, o tra emozione e riflessione, o ancora, tra pensiero divergente e pensiero convergente (Biasion, 2017).

### ***Creatività ed emozioni***

Il legame fra *creatività* ed *emozioni* è molto più complesso di quanto possa sembrare a prima vista, poiché esso sembra essere regolato dall'interazione integrata fra *valenza edonica*, *attivazione emotiva* e *motivazione*.

Alcune emozioni - come gioia, entusiasmo e tranquillità, per esempio - emanano un tono evidentemente positivo, mentre altre - rabbia, ansia, tristezza - determinano nella psiche un tono negativo. Attraverso evidenze neuropsicologiche si è scoperto in questo senso che lo stato emotivo può essere *attivante* (ad alto cosiddetto "arousal") oppure *de-attivante* (a basso *arousal*) (Posner, J., Russell, J. A., & Peterson, B. S., 2005). Combinando le due classificazioni si avranno stati emotivi positivi a *basso arousal*, come calma e tranquillità, ma anche ad *alto arousal*, come felicità ed euforia; così come, in parallelo, possono esistere stati emotivi negativi a *basso arousal*, quali tristezza e depressione, come pure ad *alto arousal*, determinati in questo caso da emozioni nel segno di rabbia e paura (Catenazzi, Di Carlo, Della Morte, 2012).

Dall'analisi di queste complesse interazioni emerge che, in generale, gli *stati emotivi positivi* sono la fonte migliore per la creatività, rispetto a quelli negativi. Tuttavia non bisogna dimenticare il ruolo che il citato

*livello di attivazione, o arousal*, mantiene in questa mutevole equazione: se si introduce questa variabile, infatti, si scopre che solo gli *stati positivi attivanti* sembrano veramente in grado di favorire la creatività. Quindi sono emozioni come la “felicità” a favorire maggiormente una certa flessibilità e velocità di processamento cognitivo, stati psicologici che, a loro volta, possono favorire alti livelli di creatività e originalità. Mentre da parte loro le emozioni negative, a basso *arousal*, non paiono correlarsi facilmente con un aumento della creatività: addirittura quelle negative ad alto *arousal* sono negativamente correlate con essa, soprattutto perché possono ridurre drasticamente la *flessibilità cognitiva* impedendo così di trovare nuove soluzioni (Catenazzi, Di Carlo, Della Morte, 2012).

### ***Gli stereotipi sulla creatività***

Gli stereotipi più diffusi, alimentati in effetti dal carattere peculiare e dalle vicende biografiche di diversi grandi personaggi protagonisti del mondo dell'arte e dello spettacolo, attribuiscono alle personalità creative spesso dei tratti stravaganti e bizzarri, al limite della caricatura o della patologia. La creatività così rappresentata a livello popolare rischia quindi spesso di accostarsi o avvicinarsi al disegno delle nevrosi, caricando per esempio patologici tratti di introversione, o di disadattamento, colti negli artisti. Ma in realtà, non è necessario possedere personalità insolite o al limite del patologico per essere davvero delle personalità capaci di creatività (Barile, 2017). Infatti i soggetti *creativi*, pur essendo in genere segnati da carattere piuttosto anticonvenzionale e indipendente, possiedono dei profili di personalità generalmente nella norma (Coon, Mitterer, 2016). Ciò che li caratterizza è l'*interesse per la realtà simbolica* e per i *concetti astratti*

(come bellezza e verità), mentre non sono particolarmente motivati da obiettivi quali fama e successo, poiché la creatività, la capacità di creare possiede, per questo tipo di personalità, un *valore intrinseco* (Sternberg, Lubart, 1995). Le persone con *personalità creativa*, inoltre, sembrano coltivare un numero di interessi maggiore rispetto alla media della società, ponendosi in grado di *connettere* le proprie conoscenze non solo per mezzo della *combinazione* di queste, ma anche frequentando spesso l'*immaginazione* e usando il modo della *metafora* (Riquelme, 2002). Alla numerosità di interessi coltivati pare corrispondere in questi soggetti un elevato grado di apertura mentale, non solo verso le nuove esperienze, ma anche nell'accettare i pensieri "irrazionali", mettendo e in discussione quelli precostituiti e le barriere mentali (Ayers, Beaton, Hunt, 1999).

Come appare evidente, le personalità creative possiedono particolari attitudini, pur rimanendo tendenzialmente nella norma sociale. Perciò, anche se non diventeremo mai dei veri e propri artisti, tutti noi possediamo un potenziale motore attitudinale nella nostra psiche, sviluppabile nel preciso senso della creatività (Barile, 2017).

### ***Stimolare la creatività***

Esistono molti esercizi utili allo sviluppo di una funzione come la creatività: essa può essere sviluppata, soprattutto, impegnandosi a *cercare nuovi o comunque insoliti collegamenti* tra delle idee già presenti - una attività che può essere ricondotta per definizione al processo di sviluppo del cosiddetto *pensiero divergente*. Se nel pensiero *convergente* esiste una sola, migliore soluzione a un problema, il pensiero *divergente*, o creativo, è aperto alle *novità* e alle *possibilità* (Barile, 2017).

Lo studioso Mihaly Csikszentmihalyi su questa linea di studi (1997) ha messo a punto una serie di suggerimenti volti ad incentivare lo sviluppo del pensiero creativo. Possiamo registrare perciò sulla scia di questo studioso la seguente lista di azioni, stimolatrici della creatività:

*il sorprendere e sorprendersi*: possibilmente ogni giorno, siamo invitati a riscoprire la capacità di *fare sorprese* agli altri, e al tempo stesso trovare *qualcosa che possa sorprendere* noi stessi;

la *capacità di approfondire e appassionarsi*: se scopriamo un interesse per qualcosa, dovremmo *perseguirlo* senz'altro, e cercare di approfondire il percorso che questa esperienza o situazione può aprire. Inoltre, dovremmo dedicare più tempo a fare ciò che è in linea con le nostre aspirazioni, e meno a quello che non amiamo;

*l'impegnarsi e cercare sfide*: se intraprendiamo un progetto, dovremmo cercare di *portarlo avanti* nel miglior modo possibile, di perseguire con tenacia credendo nelle sue possibilità: è importante fare bene le cose, ma sempre mossi da nuovi stimoli;

la propensione a *rilassarsi*: dedicare quando possibile il giusto tempo al rilassamento, così come alla riflessione;

saper *aprire la mente*: ossia, la capacità di considerare uno stesso problema dal maggior numero possibile di punti di vista.

Queste vere e proprie “tecniche di pensiero creativo”, oggi, si fondano prima di tutto sulla possibilità fondamentale di *cambiare direzione al*

*pensiero*: una attitudine capace di produrre idee sempre nuove, come pure di cambiare i vecchi schemi abitudinari. Un percorso peculiare in questo modo si può attivare, attraverso un processo che consente in prima istanza di *focalizzare l'attenzione*, quindi in seconda istanza di *superare i limiti* della situazione attuale, e di conseguenza come terzo passaggio di *creare legami nuovi e diversi* che tengano la mente sempre attiva (Biasion, 2017).

Per quanto riguarda gli esercizi mentali più utili all'implementazione e allo sviluppo della creatività, si segnalano perciò quelli che, basilamente, abitano a mettere in discussione il condizionamento dell'unica soluzione "giusta", tutte quelle attitudini quindi che lasciano al pensiero la possibilità di reagire ad uno stimolo *seguendo però sempre varie strade*. Alcuni di questi esercizi sono, ad esempio, quelli che richiedono la capacità di *trovare nuovi usi ad oggetti comuni*; oppure, quelli che stimolano la configurazione e l'elaborazione di capacità figurative attraverso il disegno, partendo dalla presentazione di una forma astratta; o ancora, chiamando ad inventare una breve storia muovendo solo da alcune parole date, per creare delle associazioni casuali ma potenzialmente cariche di nuovi significati. Ciò può svilupparsi nelle tante situazioni in cui l'accostamento di *due oggetti*, due parole o due immagini, anche presi casualmente, può aprire dei richiami degni d'interesse, o nell'esercizio immaginativo del descrivere *situazioni ipotetiche*, ad esempio immaginare come sarebbe il mondo se l'uomo sapesse volare, oppure nella costruzione di mappe mentali (Biasion, 2017).

### ***I freni alla creatività***

Il pensiero creativo è fortemente connesso alla *motivazione intrinseca*, cioè alla voglia di fare qualcosa per il semplice *piacere di farlo*. Ciò significa che, pure in ambito lavorativo, la creatività è più stimolata quando svolgiamo attività che riteniamo interessanti che non quando siamo motivati esclusivamente da fattori estrinseci, quali per esempio il denaro e le varie costrittività spesso connesse all'ingaggio lavorativo. Amabile (Amabile, Hadley, Kramer, 2002) ha individuato alcuni ingredienti per così dire *deleterii* verso la creatività riscontrabili in ambito lavorativo, tra i quali ritroviamo: il lavoro *sotto sorveglianza*, o *sotto pressione* (per esempio, nelle scadenze troppo ravvicinate); le attività lavorative svolte in presenza di *regole stringenti* o che limitano fortemente l'autonomia di scelta; il lavorare solo per *migliorare la valutazione* che ne conseguirà; il lavorare con l'unico obiettivo principale di incrementare il proprio reddito. Soprattutto nei lavori in cui si richiede creatività, è importante quindi che i manager considerino che conoscere e supportare gli interessi, le passioni e le aspirazioni dei propri collaboratori può essere efficace quanto un aumento di stipendio (Barile, 2017).

Tutto questo risulta piuttosto significativo, perché riconosce a tutti gli individui la possibilità di essere "più creativi", anche in tanti ambienti lavorativi: occorrono sempre delle *sorprese* (per sé e per gli altri), degli interessi *autentici* e coltivati, delle *passioni*, delle *sfide* costanti, supportati da impegno, rilassamento e una fisiologica apertura mentale, all'interno di essi. Dovremmo inoltre evitare di lavorare - e far lavorare, diremmo, soprattutto - *sotto pressione*, opprimendo noi stessi o le altre persone da troppe regole, con il solo scopo di essere riconosciuti nel valore (Barile, 2017).

### ***Creatività: ricerche anatomiche e neuroscientifiche***

Nonostante una serie di attività siano state svolte nel campo delle neuroscienze cognitive, recenti ricerche hanno dimostrato che non esiste un quadro coerente e unitario per quanto riguarda le basi neuroanatomiche della creatività.

Alcuni studi sui meccanismi neurali della creatività hanno esaminato, in questo senso, il ruolo dell'*asimmetria emisferica* (Martindale, 1999). Originariamente la creatività era considerata fundamentalmente una funzione dell'emisfero destro, seguendo l'idea principale che i creativi utilizzassero soprattutto l'emisfero destro, mentre le persone "razionali", o comunque ritenute meno creative, usassero invece principalmente l'emisfero sinistro. Vista la complessità del cervello, tale teoria appare oggi semplicistica, e l'ipotesi di una *lateralizzazione destra* della creatività non è stata confermata (Dietrich, Kanso, 2010)

Le tendenze più recenti sono quelle, piuttosto, di considerare l'esistenza di diverse aree cerebrali le quali si attivano a seconda della peculiare natura del processo creativo in atto. Quando gli esseri umani sono impegnati con qualsiasi tipo di processo creativo, un gran numero di regioni del cervello, in effetti, si attiverebbe. Le regioni cerebrali sono le stesse che si attivano anche durante molti processi cognitivi cosiddetti "ordinari" (per esempio la memoria, l'attenzione, il controllo, il monitoraggio delle prestazioni): pertanto, questi studi suggeriscono come la creatività possa essere considerata il prodotto di una complessa interazione tra i processi cognitivi "ordinari" assieme alle emozioni.

Altri studi neuroanatomici funzionali, realizzati utilizzando la risonanza magnetica funzionale (fMRI), o la tomografia ad emissione di positroni (PET), hanno riportato un coinvolgimento maggiore della corteccia

prefrontale (PFC), quale substrato neuroanatomico critico per il pensiero divergente (Folley, Park, 2005; Dietrich, Kanso, 2010).

Ad oggi sembra non esserci di fatto un accordo unanime tra i ricercatori su quali siano le precise aree cerebrali coinvolte nel processo creativo, anche se rimane abbastanza probabile un coinvolgimento funzionale della *corteccia prefrontale* - nonostante non si sia effettivamente ancora chiarita, in effetti, la reale misura di tale coinvolgimento.

Una conclusione però già fondamentale deducibile dai citati studi è che il *pensiero divergente* non rappresenta una modalità realmente diversa o “separata” di pensare, poiché non sembra esserci un insieme specifico di regioni cerebrali coinvolte durante tale processo, il quale piuttosto pare produca un’*attivazione ampia* e diffusa (Dietrich, 2007).

## ***2.2 La Creatività: le prospettive teoriche maggiori***

### **La creatività secondo l’eredità psicoanalitica**

L’approccio psicoanalitico per così dire tradizionale considera la capacità creativa come una potenza espressa da una *funzione inconscia*, e quindi collegata alle nostre energie latenti, legate a loro volta ai nostri sentimenti e ai nostri affetti più profondi. In esse in si racchiudono:

- *esperienze primarie* dell'individuo;
- *desideri insoddisfatti*;
- da cui la stretta correlazione tra genio e creatività, ossia tra esperienza eccezionale e momento creativo.

Punto centrale della teoria freudiana sulla creatività è il concetto di *sublimazione*. L’approccio freudiano è stato di fatto il primo a tentare una spiegazione psicologica delle radici della creatività: chiamate in

causa come un tentativo di risoluzione d'un conflitto, generato da pulsioni istintive biologiche *non scaricate*. La creatività consisterebbe in una *deviazione* che subirebbero le energie della libido, rispetto alla meta originaria. L'energia pulsionale proveniente dalle dimensioni più profonde della mente costituirebbe il "segreto" delle persone creative, rispetto ai soggetti più difesi e chiusi nei confronti del proprio inconscio (Freud, 1900). Un altro studioso tra i primi a seguire le vie della psicanalisi, Otto Rank, sosteneva che, a differenza dell'individuo cosiddetto normale il quale per così dire "zittisce l'inconscio", la persona creativa cerca invece di attivare la *necessità dell'individualizzazione*, che consiste nella capacità di generare *in modo autonomo* un mondo a sé, assoggettando in questa maniera il mondo esterno a quello interiore. Melanie Klein, a sua volta, individuava nel processo creativo un tentativo di *riparare e ricostruire* ciò che internamente si è distrutto, o è stato aggredito. La creatività, in questa prospettiva, diventa l'impulso vitale capace di ricreare ciò che si è distrutto. Nella sua fenomenica si individuano sia forze distruttive che rigenerative, sia degli stati di angoscia che di colpa, convergenti insieme alle citate tendenze ricreative e riparative. Più avanti, Winnicott ipotizzava nella creatività il processo per eccellenza in grado di *lenire il senso di colpa*, derivante dalla separazione dalla fusione con il generatore (D. Winnicott, 1971). Ulteriormente elaborata è la posizione di Erik Erikson in materia, il quale dedicò ai processi di trasformazione creativa molte delle sue ricerche, giungendo a riconoscere come l'"io creativo" sia un elemento vitale d'interrogazione e d'elaborazione dei conflitti e delle difficoltà interne: attraverso questa attitudine psicologica, è possibile trasformare le difficoltà in opportunità di crescita personale.

## **Creatività e Psicologia Umanista**

La Psicologia Umanista è una corrente che ha tentato di sottrarre la dimensione creativa dalle teorie che l'associavano con la sofferenza e la patologia, pur riconoscendo comunque nei *processi primari* l'origine delle spinte creative. La creatività, secondo la via della psicologia umanista, è la manifestazione profonda della libertà dell'uomo, teso ad affermare la propria *individualità*: contro i condizionamenti sociali e culturali, prima di tutto, che lo circondano. Il suo obiettivo è liberare il potenziale creativo, sepolto sotto le leggi sociali e le difese psicologiche che si attivano, spesso, come dinamica di protezione dell'individuo. Molto importante, perciò, è poter crescere all'interno di un ambiente *psicologicamente sano* (dove esistano libertà di pensiero e possibilità di provare e sbagliare, anche di rischiare). La creatività va di pari passo, seguendo questa prospettiva, con l'autonomia individuale, accompagnando la libertà dell'uomo, e perciò rivestendo un ruolo altamente importante per la sua "autorealizzazione". Essa non riguarda quindi solamente il dominio dell'arte, ma il vivere la vita come tale, in modo autenticamente e pienamente umano.

Tra i principali teorizzatori di questa teoria psicologica troviamo **C Rogers** (C. Rogers, 1972), il quale ritiene come sopra anticipato che la molla principale della creatività sia la tendenza naturale, insita nell'uomo, a *realizzare se stesso*, attivando l'intera gamma delle proprie potenzialità. Una tendenza evidente in tutta la vita organica, e quindi connaturata anche alla natura umana, secondo quel "*bisogno imperioso di espandersi, di estendersi, di svilupparsi e di maturare (...) di esprimere e attivare tutte le capacità dell'organismo, fino al limite in cui questa attivazione cresce e valorizza l'organismo o l'io*", come dice lo stesso Rogers. L'*atto creativo* è definito perciò come "il comportamento

naturale di un organismo”, la sua stessa finalità organica e di compimento in quanto tale. Da qui l’idea della necessità di un ambiente psicologicamente sano e stimolante (sicurezza, possibilità di sperimentare, indipendenza, ampiezza di esperienze, etc ...) capace di liberare le potenzialità creative innate. Per Maslow (Maslow, 1972), anch’egli coinvolto in questa discussione e ricerca, la creatività così intimamente messa in relazione con l’autorealizzazione dell’essere umano sarebbe ottenibile solo con il soddisfacimento dei bisogni fondamentali. In questa concezione la creatività si pone come un potenziale da liberare, in vista per essere “persone migliori”. Una concezione della creatività come molla esistenziale di conquista individuale e sociale, evidentemente, riconnessa alla celebre teoria della *piramide dei bisogni*, sviluppata dallo stesso Maslow.

Su questa linea di elaborazioni teoriche si colloca anche l’analisi di Erich Fromm, secondo il quale l’atteggiamento creativo sta nel *vedere l’altro*, ossia il mondo come tale nella sua *reale dimensione*, cioè nella sua *unicità senza distorsioni*, rispondendo ad esso quindi sviluppando “l’integrità” della nostra persona (Fromm, 2017). Questo punto di vista può consonare con la posizione di Mencarelli (Mencarelli, 1972), il quale delineava il profilo della creatività quale peculiare *modo di essere*, di vivere, di porsi di fronte alla percezione della realtà, accompagnando il modo più vero ed autentico, in effetti, di realizzarsi della persona nella sua *unicità e originalità* (M. Mencarelli, 1987). Per Goleman la creatività può manifestarsi a qualsiasi età, però essa affonda le sue radici soprattutto nell’infanzia, poiché per i bambini la vita stessa si dischiudersi come un’*avventura creativa*. Alla base della creatività sembra doversi riconoscere uno stato di *scoperta*, meraviglia e stupore davanti all’ignoto, con la capacità di *vedere il noto con occhi nuovi*; tutto

questo, però, se pure accompagnato da una coltivazione costante, nel continuo allenamento ed acquisizione di tecniche precise. Le persone creative combinano in questo modo la disciplina tecnica con la capacità di scommettere e buttarsi in avanti, come persone dinamiche e vive, ed "eterni debuttanti" (Goleman, 2001).

### ***Comportamentismo e creatività***

La psicologia comportamentista di base spiega i processi psicologici come un insieme di associazioni tra stimoli e risposte con il supporto di rinforzi. Essa parte dall'assunto fondamentale per il quale l'azione umana sarebbe governata essenzialmente da stimolazioni di fenomeni esterni. Per questo motivo s'instaura necessariamente una stretta correlazione tra il condizionamento strumentale (nell'utilizzo massiccio del rinforzo) e le elaborazioni del pensiero divergente. La creatività, secondo questo approccio, perciò si manifesterà limitatamente ai settori in cui i comportamenti risultano *rinforzati*. In essa risultano di conseguenza determinanti sia la propria *storia passata*, in quanto luogo fondamentale di *rinforzo*, sia eventuali predisposizioni naturali, di tipo genetico. Si può dire riposi su questa essenziale serie di implicazioni il rapporto che il comportamentismo sviluppa con la dimensione della creatività, in relazione col *rinforzo*.

### ***Il contributo delle teorie associazioniste***

Gli psicologi associazionisti si caratterizzano in quanto nel loro metodo essi risalgono ai fenomeni psichici più semplici e controllabili, da cui i più complessi sarebbero fatti derivare, attraverso dinamiche di *combinazione* e di *associazione*. La teoria sulla creatività proposta da **Mednick** (S. Mednick, 1962) fornisce una spiegazione dei fenomeni

creativi in termini di particolari associazioni tra stimoli e risposte: la via della creatività viene caratterizzata dal fatto che gli elementi vengono correlati in modo *inusuale*. Per Mednick sarebbe proprio la capacità associativa delle idee la sede, il motore principale e caratterizzante il pensiero creativo. Secondo le sue stesse definizioni, infatti, il compito più importante incarico al processo creativo sarebbe *quello del mettere insieme, in modo utile, delle idee di solito lontane l'una dall'altra*. Secondo questa ottica, vi sono tre situazioni-condizioni essenziali capaci di favorire l'insorgere di un *pensiero creativo*:

- l'orizzonte della *serendipity*: è una modalità nella quale le combinazioni avvengono in modo fortuito, intesa come una *presenza casuale* colta in un ambiente di stimoli appropriati, ad evocare nuove associazioni: "così due idee che non hanno legami possono essere messe insieme perché gli oggetti che evocano queste idee possono per caso trovarsi insieme nell'ambiente";
- il richiamo della *somiglianza*: si ha quando due elementi evocano ognuno delle similarità reciproche nelle loro proprietà, e negli stimoli che generano;
- l'azione della *mediazione*: alcuni elementi lontani tra loro possono essere avvicinati da uno o più elementi intermedi: "per esempio, puoi mettere insieme le idee X e Z, che di solito non avrebbero nulla in comune, per mezzo dell'idea Y che è associata ad ognuna delle altre due".

*Teorie neo-associazionistiche.*

Dall'associazionismo si è passati quindi al "neo-associazionismo" più recentemente, il quale considera fattori essenziali del pensiero rispettivamente *l'abitudine, l'esperienza passata e la ripetizione*. **Weisberg** sostiene che il soggetto creativo sia rappresentabile come un

individuo che, di fronte a un problema in cui si trovi impegnato, cerchi per risolverlo di *recuperare* delle informazioni dalla propria memoria, e quindi di immaginare *possibili soluzioni* alla luce di alcuni criteri definiti che egli (o il contesto in cui opera) si è dato. Secondo Weisberg (R.W.Weisberg,1986) il soggetto non “subisce” quindi le *associazioni*, ma le *cerca operosamente*, attingendo alla propria memoria ed esperienza. Si tratta di una prospettiva cognitiva secondo la quale la creatività non partirebbe da posizioni diverse rispetto al pensiero quotidiano, dato che appare basato anch'esso sulla continuità con il passato (R. Weisberg, 1986). Un'interpretazione “continuista” in questo senso della creatività intellettuale è sostenuta anche da Gruber: non esistono secondo questo autore delle “illuminazioni improvvise”, quanto piuttosto degli *insight*, i quali hanno una loro microgenesi conoscibile: tale micro genesi può essere riconducibile a “sub-mete”, “false partenze”, “rinvii”. Non esistono rotture radicali di tipo cognitivo, ma “una amplificazione di piccole differenze” (in questo senso *continuista*) (H. Gruber, 1989).

#### *Bisociazione e Pensiero Gianico*

Tra i ricercatori più importanti che hanno descritto il fenomeno dell'*associazione creativa* si ricorda prima di tutto Koestler: nella sua elaborazione teorica, egli definisce "bisociazione" l'operazione che riunisce *due schemi di riferimento*, due contesti associativi o strutture di ragionamento che sarebbero normalmente considerate incompatibili. L'individuo creativo è pertanto un soggetto che riesce ad operare contemporaneamente su diversi piani cognitivi, e a mettere poi in contatto tali piani tra di loro (A. Koestler, 1975).

#### *L'approccio alla materia della Gestalt*

Secondo gli psicologi della teoria della Gestalt il pensiero produttivo è caratterizzato dall'istantaneità della risposta adeguata, chiamata *insight* - ossia, l'*intuizione*. Esso si distingue dal *pensiero riproduttivo*, il quale si caratterizza per un più semplice procedere attraverso tentativi ed errori, in una registrazione diremmo superficiale degli eventi attorno a una situazione, capace di avviare ad una comprensione iniziale, minima della struttura di quest'ultima. L'attenzione alle "strutture", invece, è ciò che permette al pensiero produttivo di operare una più profonda comprensione della situazione, attraverso appunto una *ristrutturazione* - ovvero, di *cogliere nuove proprietà degli elementi del problema*, i quali vengono così pensati e utilizzati in nuovi ruoli, o in diversa prospettiva. Tale teoria implica perciò il riconoscimento dei nodi problematici tramite una penetrazione più profonda del problema: un percorso capace di partire dalla scoperta di un principio generale soggiacente, che porti in primo piano gli *aspetti essenziali* prima rimasti sullo sfondo; tutto questo comporta una eliminazione, o una collocazione in secondo piano, degli aspetti percepiti quali periferici. Secondo Max Wertheimer (M. Wertheimer, 1945), pensare consiste nel cogliere la forma emergente: essa, per esempio, in uno spartito musicale sarebbe la "melodia al di sopra delle singole note", in cui la percezione della forma "precede e dà significato" alle singole battute, un processo nel quale pur cambiando la tonalità, la melodia in ogni modo "rimane". Le soluzioni innovative nascono perciò proprio dalla individuazione dei *nodi problematici individuati*, poiché da tale iniziale individuazione del problema possono emergere dei vettori i quali, partendo da "zone di disturbo", spingono infine a "modificare gli squilibri" qui presenti. Questi vettori indicano la *direzione in cui procedere*, per "chiudere la struttura del problema, per colmare le lacune apertesesi ed eliminare le tensioni determinatesi".

### ***Il contributo alla creatività da parte della psicologia cognitiva***

Le teorie *cognitiviste*, storicamente, si pongono in netta contrapposizione con le teorie *behavioriste*: l'individuo cessa di essere considerato un elemento passivo, il cui comportamento sarebbe soprattutto plasmato dall'ambiente che lo circonda, per divenire invece una presenza attiva e produttiva. Non sono più solo gli eventi esterni ad agire su di lui, ma è piuttosto la *loro percezione* all'interno di sé a costituire la principale fonte di attivazione e d' influenza del comportamento. Secondo la teoria di Mednick, la creatività non è più un "sistema diverso di legami associativi" (Mednick 1962), quanto un *modo nuovo di ricevere, manipolare* le associazioni e quindi di *combinare i dati*, per ricercare soluzioni efficaci. Il filone cognitivista considera di conseguenza la creatività come una essenziale *funzione dell'io*, come un insieme di abilità operative connaturate dell'uomo.

La ricerca cognitivista ha finito per identificare il percorso della creatività con quello connesso alla soluzione di problemi: per cui, comprendiamo ancor meglio come, se la creatività coincide con delle determinate abilità in funzione di processi cognitivi ordinari, allora la sua espressione per eccellenza si ritroverebbe proprio nella *capacità di risolvere problemi* - in ultima analisi, coinciderebbe di fatto con essa. Punto di partenza dell'attività creativa in questa maniera riformulata sarebbero dunque alcune peculiari disposizioni mentali in azione, ovverossia *fluidità, flessibilità, capacità di sintesi* e di *analisi*, dipendenti dalla natura dei *costrutti mentali* (ad esempio, dall'*ampiezza delle categorie*, che quanto più saranno ampie tanto più conteranno oggetti anche molto *differenti* tra di loro). Gli studiosi cognitivisti hanno prodotto nella loro ricerca un gran numero di *mappe*, indicanti le abilità cognitive ed i *costrutti* capaci di sorreggere l'attività creativa (in

sequenza: Guilford, 1950; D'Alessio e Manetti, 1976; Pagnin e Vergine, 1974, 1977; Rubini, 1980).

Seguendo gli sviluppi proposti da Jerome Bruner la creatività emerge quale opera di riordinamento e di trasformazione di fatti evidenti, in un percorso cognitivo che permette di procedere in questo modo verso una nuova intuizione. L'azione creativa può attivare una "sorpresa produttiva" generatrice di contenuti di tipo diverso, a seconda delle attività nelle quali l'uomo si trova coinvolto. Un ruolo importante viene giocato in questo processo dalla *meta-cognizione*: ossia, quell'attività capace di riflessione, in grado di attivare un riconoscimento dei propri processi cognitivi. La creatività perciò può svilupparsi ed accrescersi attraverso diversi momenti, sia *osservativi*, sia *auto-osservativi*. Questi momenti possono essere effettivamente cercati in un modo consapevole e mirato, ma è presumibile che essi possano anche scaturire da alcuni eventi-momenti imprevisi, capaci di indurre riflessione ed auto-osservazione, nonostante appaiano in maniera più superficiale e casuale. Eventi speciali che determinano, almeno per quanto riguarda l'apprendimento dei processi creativi, le condizioni di possibile esistenza di diversi livelli della *metacognizione* (J. S. Bruner, 1976).

### ***Il Costruttivismo di fronte alla creatività***

Gli individui sono dunque sulla scia del cognitivismo da considerarsi dei *partecipanti attivi* nella costruzione della propria conoscenza, attraverso l'assimilazione di informazioni in schemi. Nel *costruttivismo*, in coerenza con questa linea d'interpretazione, l'apprendimento avviene attraverso l'*esplorazione*, l'*esperienza* e la *manipolazione* di oggetti e materiali. Questa teoria mette in relazione lo sviluppo del pensiero creativo con la necessità di un'attiva partecipazione mentale quanto

manuale all'interno del processo stesso. Jean Piaget (in *Teoria degli stadi di sviluppo delle funzioni del pensiero*, 1972) stabilisce un collegamento diretto fra *sviluppo del pensiero creativo* ed *apprendimento attivo* (dove si mostra attenzione agli interessi, propensioni e caratteristiche del fanciullo).

Secondo Vygotsky (Vygotsky, 1972), uno dei teorici protagonisti del *costruttivismo sociale*, è la possibilità di un'appropriata interazione fra il fanciullo e il gruppo degli adulti e/o di pari a favorire, arricchire ed espandere le possibilità creative degli individui. Il processo creativo si svilupperebbe secondo questa prospettiva attraverso più fasi di elaborazione psichica: dalla ricezione delle informazioni alla trasformazione, frammentazione o dissociazione di esse, quindi a una rielaborazione, ed infine a una fase di tipo associativo. Le informazioni, così lavorate, sono collegate ad "altri elementi psichici presenti nella mente dell'individuo" producendo così un "risultato" di tali elaborazioni ed associazioni compiute dal soggetto, capace di tradursi in "prodotti realizzabili o comunicabili ad altre persone". In questo processo circolare il rapporto con il *bisogno primario d'adattamento* all'ambiente risulta in effetti determinante. In realtà, è da esso che nasce secondo questa interpretazione l'attività immaginativa, che consegue in maniera più articolata quando gli individui sono stimolati da ambienti più complessi e ricchi di sollecitazioni. Questo ciò non comporterebbe delle contrapposizioni tra immaginazione e realtà, perché la fantasia del soggetto attinge, secondo lo studioso russo, sempre ad elementi desunti dal mondo concreto. Per Vygotsky, più ricca è l'esperienza nel mondo da parte del soggetto, più abbondante è il materiale che egli può in questo modo rielaborare mentalmente; e maggiore diventa la possibilità che tale rielaborazione produca dei prodotti definibili "innovativi".

### ***I modelli fattorialisti d'orientamento cognitivista***

Esistono metodologie pensate per indagare i processi della creatività, nelle quali il pensiero viene considerato alla stregua di un'unità articolata scomponibile in parti chiamate *fattori*, cioè in distinte abilità cognitive, individuabili attraverso delle appropriate indagini e mirate analisi statistiche. Il lavoro di Guilford (Guilford, 1950) provò ad individuare un certo numero di *tratti caratterizzanti* gli individui più creativi, differenziandoli in una divisione tra *tratti dell'intelletto* e *tratti della personalità*. Tra i tratti *intellettuali* pertinenti alle personalità creative Guilford riteneva di individuare:

- a) la fluidità d'idee;
- b) la flessibilità del pensiero;
- c) la complessità della struttura concettuale;
- d) la capacità di staccarsi dall'ovvio e dall'ordinario rinunciando a interpretazioni tradizionali.

Accanto a questi aspetti, agisce il tratto della personalità creativa, che per Guilford si legherebbe a sua volta alla capacità di adattarsi alle diverse condizioni ambientali: un tratto di fondo psicologico essenziale, in grado di facilitare la creatività. Per Guilford la creatività si riconduce - come già incontrato in precedenza - alle caratteristiche del *pensiero divergente* e cioè a quel tipo di pensiero nel quale si produce uno sforzo di ricerca, disposto ad accettare una quantità di risposte più ampia - ossia, a una mente capace di *problematizzare*.

Un altro importante studioso, Ellis Torrance, elaborò una serie di principi modello, per realizzare un'educazione sin dagli anni di scuola alla creatività (Torrance, 1977). Essi sono i seguenti:

- Valorizzare le idee nuove proposte dagli allievi, incoraggiando chi le formula ed insegnando a sperimentare ogni idea, per verificarne l'efficacia;

- sensibilizzare i soggetti a tanti stimoli;
- far abituare alla tolleranza verso le idee nuove;
- coltivare in ogni soggetto la stima del proprio pensiero creativo;
- incoraggiare, apprezzare le vie d'apprendimento autonomo;
- provocare la necessità di poter pensare creativamente;
- formare educatori animati, a loro volta, da spirito creativo.

A questi principi Torrance affianca altri quattro elementi, costitutivi necessari al processo creativo:

- originalità (ossia *unicità*);
- fluidità (ossia *quantità*);
- flessibilità (ossia *cambiare direzione*);
- elaborazione (ossia *scegliere ed elaborare*).

In netto contrasto con l'idea di una creatività come "tratto generalizzato" da misurare utilizzando particolari test psicometrici (diversi, peraltro, da quelli per il quoziente d'intelligenza) è invece l'idea di Howard Gardner (H. Gardner, 1994). Per il noto autore della teoria delle *intelligenze multiple*, la creatività sarebbe un frutto più dell'ambiente socio-culturale, che di una specifica eredità genetica. L'autore distingue prima di tutto una serie di *abilità intellettive* specifiche per diversi campi, facendo dipendere la creatività dall'incontro tra il *tipo* d'intelligenza individuale prevalente e le *condizioni culturali* e sociali circostanti, in grado di permettere il suo manifestarsi nell'individuo. La sua teoria si muove perciò attorno a *tre temi-rapporti* organizzatori fondamentali, i quali sono:

- a) i rapporti tra infanzia ed età adulta, sviluppati nella personalità creativa;
- b) il rapporto tra l'individuo creativo e le altre persone;
- c) il rapporto tra diversi individui creativi, in un dato campo d'applicazione.

Egli sostiene che l'individuo creativo sia una persona prevalentemente orientata in un solo campo di attività alla risoluzione dei problemi, nel quale campo elabora dei prodotti, o qualche formula interrogativa, in un modo che inizialmente può essere considerato estremo, originale, impreveduto, ma che poi finisce per venire accettato, almeno in un particolare ambiente culturale capace di riconoscerne dei valori. Occorre, quindi, un *riconoscimento sociale* e culturale perché si possa parlare di una creatività compiuta: è il motivo per cui essa si esprime, molto spesso, in una specifica disciplina, in un settore preciso in relazione alla dominanza di una o più tipi di intelligenze.

Creativi sono dunque tutti coloro che, avendo raggiunto un grado di alto competenza in un settore, sono però anche in grado di elaborare alcune soluzioni nuove. Teresa Amabile (T.M. Amabile, 1996) ipotizza che alcuni tratti della personalità possano essere effettivamente riconosciuti come *caratteristici* - ossia, *caratterizzanti* - di soggetti particolarmente creativi. In particolare, potrebbero evidenziarsi:

1. l'indipendenza da giudizio;
2. l'auto-confidenza;
3. l'attrazione per la complessità;
4. l'orientamento estetico;
5. la capacità di assumersi rischi.

Secondo altri studi in parallelo quelli proposti dai lavori di Sternberg e Lubart (1996) la creatività potrebbe consistere fondamentalmente nella “capacità di produrre qualcosa di nuovo (originale, inatteso) e appropriato (utile, adattabile al compito prefissato)”. La creatività secondo questa prospettiva richiederebbe la confluenza di sei risorse psicologiche distinte, quanto interrelate, ovvero:

1. le capacità intellettive;
2. la conoscenza;
3. lo stile di pensiero;
4. la personalità;
5. la motivazione;
6. l’ambiente.

In particolare, le capacità intellettive chiamate in gioco dalla creatività si possono scomporre secondo tre caratteristiche principali di fondo:

- la capacità di *sintesi*;
- la capacità *analitica*;
- l’abilità *pratica-contestuale*.

Questi tre fattori, se utilizzati separatamente, non producono di per sé un processo creativo, ma conducono ognuno a dei risultati nuovi differenti. La capacità di *sintesi*, da sola, produce *nuove idee* che non sono però sottoposte ad alcun controllo, sia in rapporto alla loro validità, sia in rapporto alla loro applicazione; la capacità *analitica* produce solamente un tipo di pensiero critico applicato, ma nessun esito creativo; infine, la capacità *pratico-contestuale* può risultare quale semplice trasmissione di idee, che non hanno però alcuna caratteristica innovativa, o qualità applicativa (R.J. Sternberg, T.I. Lubart, 1996).

### ***Modelli di elaborazione del processo creativo: le fasi di Wallas***

Alcuni studiosi hanno proseguito su questa linea, di comprendere il processo della creatività scomponendolo in distinte fasi. Graham Wallas ha elaborato in proposito una ben definita “teoria delle fasi”, poi ripresa a vario titolo, con pochi cambiamenti, da molti altri studiosi. Egli riteneva che il processo creativo potesse essere individuato e suddiviso in *quattro momenti*: la *preparazione*, l'*incubazione*, l'*illuminazione* e la *verifica*. *La preparazione*: la formulazione esauriente (e la riformulazione) del problema viene effettuata prendendo in considerazione tutte le possibili direzioni per la sua risoluzione. *L'incubazione*: al fine di assimilare nuovi approcci che non disturbano la chiarezza nel ragionamento, sembra porsi un momento di “pausa e ritiro” nei tentativi di risolvere il compito. *L'illuminazione*: la fase in cui all'improvviso, o tramite il ricorso ad associazioni alternative tra gli elementi disponibili, viene raggiunto il prodotto creativo. *La verifica*: in questa fase, viene avviato l'avvio della soluzione trovata e successivamente viene anche effettuata una valutazione e una verifica del processo applicato per trovare punti di forza e punti deboli.

La fase di *preparazione* si configura dunque come un momento preliminare, durante il quale l'individuo raccoglie via via dei dati, pensando in maniera libera; in questa fase egli cerca e ascolta suggerimenti, e per così dire “vaga” con la mente. Il secondo momento, lo stadio dell'*incubazione*, è deducibile dal fatto che tra il periodo della *preparazione* e quello dell'*illuminazione* sembra trascorrere un certo spazio d'elaborazione per un certo periodo di tempo, che può andare da pochi minuti, fino a mesi o addirittura anni; una fase perciò definibile di “*incubazione*”. Quindi, dopo la *preparazione* il materiale raccolto non sarebbe semplicemente, automaticamente introiettato, ma “rimane in

incubazione” durante questo periodo di elaborazione, delle cui modalità il creativo ha scarsa, oppure persino nessuna, consapevolezza: l'inventore cova le sue idee *in germe*, diremmo, come la gallina cova le sue uova o come l'organismo cova i suoi microbi, prima dello scoppio della febbre. Lo scoppio della febbre fulminante e dirompente è il terzo momento, quello dell'*illuminazione*: dove poco prima ancora perduravano la confusione e l'oscurità, ora le soluzioni e le idee appaiono limpide, e affluiscono finalmente con chiarezza. Essa si propone in diverse maniere: può essere un'intuizione improvvisa, o una visione chiara, oppure una sensazione, o ancora qualcosa tra un'impressione e una soluzione; altre volte, invece, è il risultato di uno sforzo prolungato e di una lunga tensione. La fase della *verifica* chiude tutta questa sequenza di momenti, necessaria in quanto tale perché la *soluzione* trovata possa superare la *valutazione* critica dell'innovatore, o anche di un pubblico ipotetico. Molto interessante sarebbe capire meglio ciò che caratterizza ancor più nello specifico queste fasi ma, sfortunatamente, i risultati proposti e reperibili relativi a questa teoria rivelano tutti, ancora, una certa mancanza di profondità nel descrivere il processo proposto all'ipotesi.

Altri autori degni di interesse hanno individuato il processo creativo diviso attraverso più stadi, ad esempio Joseph Rossman (J. Rossman, 1931) il quale, esaminando il processo creativo di dieci inventori mediante un questionario, ampliò i quattro stadi di Wallas a sette gradi. Essi sono:

1. *osservazione di un bisogno* o di una difficoltà;
2. *analisi* del bisogno;
3. *rassegna* di tutte le informazioni disponibili;
4. *formulazione* di tutte le soluzioni oggettive;

5. *analisi critica* di tutte queste soluzioni per ciò che riguarda i loro vantaggi e svantaggi;

6. nascita della nuova idea - *l'invenzione*;

7. *sperimentazione* per saggiare la soluzione più promettente, con selezione e perfezionamento del prodotto finale, attraverso il recupero di alcuni, o tutti, precedenti gradi.

A sua volta Osborn divise, come aveva fatto Rossman, il processo creativo in una serie di sette stadi, ma utilizzando in proposito una diversa terminologia descrittiva:

1. *orientamento*: saper mettere a fuoco il problema;

2. *preparazione*: la raccolta dei dati pertinenti;

3. *analisi*: la suddivisione del materiale pertinente;

4. *ideazione*: accumulare alternative sotto forma di idee;

5. *incubazione*: "riposare", per favorire l'illuminazione;

6. *sintesi*: mettere assieme i pezzi;

7. *valutazione*: giudicare le idee risultanti.

Autori più recenti ampliano i citati quattro stadi di Wallas, ossia essi approfondiscono e suddividono questi stadi in ulteriori, autonomi momenti. In questo quadro rientra la proposta di Hubert Jaoui, per il quale la creazione si configura come un processo invece a cinque tappe:

1. la *nascita di un'intenzione*: essa può presentarsi come focalizzata, fino al punto di incarnarsi in un progetto preciso oppure vago, indeterminato; muove a un bisogno, senza finalità annunciata;

2. la *dinamica di preparazione*, che si svolge attraverso due modalità maggiori - in modo *attivo*: come *ricerca di documenti*, consultazione di testi, compilazione di schede, preparazione di schizzi, bozzetti, eccetera; - in modo *passivo*: il creatore apre i suoi filtri e si lascia *penetrare da*

*dati* di ogni genere, finché sente che l'impregnazione è totale, che non può assorbire più nulla;

3. l'incubazione: durante questa tappa l'inventore in qualche maniera "custodisce ed elabora" le sue idee, in una durata variabile, spesso lunga; di questo momento è molto interessante l'aspetto ipotizzato di *elaborazione inconscia*, nella quale i meccanismi di assemblaggio sembrano operare a insaputa dell'inventore;

4. l'illuminazione: "la più commovente" sul piano umano, è il passaggio dall'oscurità all'improvvisa apparizione della *soluzione*, che si offre "con una chiarezza impressionante che può abbagliarlo", come la definisce il ricercatore. Jaoui distingue un'illuminazione di tipo "endogeno", da quella che viene provocata da un avvenimento esterno, e dunque "esogena", "come la mela di Newton o la marmitta di Denis Papin"; in ogni caso, l'illuminazione è specialmente favorita nelle "menti preparate" (Jaoui, 1993).

Nello stesso periodo De Bono (E. De Bono, 1991) ha proposto di riflettere sul "pensare", ma ancor più sul "come pensare", cioè sulle maniere speciali di *indirizzare il pensiero*. In genere, quando ci poniamo di fronte ad un problema astratto, tendiamo a conservare sempre lo stesso atteggiamento - pessimista, emotivo, distaccato; ma quando invece indossiamo un cappello, per esempio, cambiamo di fatto atteggiamento: s'indossa il cappello difatti per uscire, o magari per esercitare una funzione (il vigile), nell'esercizio cioè prima di tutto di una soluzione pratica. Indossare un cappello, quando si partecipa a una riunione, o si affronta un *problema/interrogativo*, significa assumere un certo atteggiamento, che però può cambiare a seconda del tipo di cappello che si indossa; in qualche modo, la sfida sul piano teorico intellettuale viene aiutata da una parallela scelta pratica e materiale che la

accompagna. Il metodo dei “Sei Cappelli per Pensare” è utilizzato infatti a livello aziendale durante le riunioni e discussioni, ed è risultato di grande utilità, poiché facile da imparare ed applicare nella sua efficacia sul campo dal momento che le riunioni risultano, con questo metodo, molto più costruttive e risolutive. Un risultato ottenuto grazie alla partecipazione di tutti i membri all’argomentazione posta in discussione, e ad una sostituzione del metodo dialettico con quello definito *a mappatura*, attraverso cui si afferma la possibilità di adottare molteplici *modi di pensare* in concorso. Servendosi di un *modo di pensiero* alla volta - come la scelta d’un cappello da indossare - si sviluppa una maggior attenzione nel ragionamento sulle cose, l’attitudine al riflettere e al pensare, e alla dinamica delle valutazioni dei pro e dei contro prima delle decisioni da prendere, favorendo così una scelta matura. Lo scopo del *cappello per pensare* è sviluppare il *pensiero intenzionale*, consentendo al pensante-ragionante di meglio scegliere e dirigere il proprio pensiero, separando le emozioni dalla logica, così come distinguendo la creatività delle possibili soluzioni dalle informazioni di base a disposizione. Indossando quindi uno dei “Sei cappelli”, si definisce un *certo tipo* di pensiero: ogni cappello è infatti caratterizzato da un suo colore, ed a esso corrispondono delle determinate caratteristiche-atteggiamenti necessari e connessi all’indossare quel tipo di cappello, piuttosto che un altro. Scegliendo un cappello è richiesto, in qualche modo, di *recitare una parte*.

### ***2.3 Contesti, ambienti e condizioni che favoriscono l'espressione creativa***

Nonostante molte elaborazioni, ancora oggi può essere considerato come relativamente recente l'inizio di ricerche e studi applicati sul campo della conoscenza più intima della creatività. Gli stessi primi contributi di autori come de Bono, Osborn o Torrance, soprattutto elaborati dagli anni sessanta in poi, non sono stati del tutto recepiti come saperi ed esperienze ereditabili all'interno di tanti contesti sociali, e la necessaria traduzione in applicazione pratica di tutto ciò che è stato offerto a livello teorico, per esempio nelle scuole, rimane ancora scarsa e piuttosto relativa.

Abbiamo visto come, dal campo della ricerca psicologica, gli esperti hanno finito spesso per delineare la creatività come un *processo di elaborazione di prodotti originali attraverso modi non ortodossi applicati dal pensiero divergente*, a partire dalle informazioni disponibili così come avviene negli altri processi di elaborazione psicologica, ma in più tendenzialmente *rinforzati* dal richiamo a uno *scopo* di risolvere problemi, e nel senso soggiacente di una *autorealizzazione dell'individuo* (nella misura in cui consente uno sviluppo delle capacità intellettuali personali).

Guiford, già incontrato più sopra, ha messo in evidenza le capacità caratteristiche degli individui creativi: *fluidità, flessibilità, originalità e pensiero divergente* (d'altra parte, ha pure evidenziato in maniera decisiva le differenze tra creatività e intelligenza). Negli anni novanta, Csikszentmihalyi ha ridefinito la creatività come uno *stato di coscienza per risolvere i problemi*, in cui operano tre elementi: *campo* (luogo o disciplina in cui si verifica), *persona* (che esegue l'atto creativo)

e *dominio* (gruppo sociale di esperti “validatori”). Infine, il contributo più recente di David Myers sintetizza a proposito della creatività l'esistenza di cinque componenti suoi maggiori: *competenza, pensiero immaginativo, audacia, motivazione intrinseca* e un *ambiente creativo*.

Oltre a questi aspetti emersi, è importante sottolineare anche la *natura soggettiva* associabile alla capacità creativa. Questo elemento, spesso, di fronte all'approccio della personalità creativa può aver facilitato la generazione di alcune convinzioni errate riguardo al concetto di creatività, conferendogli come una connotazione di dono casuale e inspiegabile, magari nel senso di personalità estreme al limite della “disorganizzazione cognitiva”, oppure di essere necessariamente correlata ad un alto livello culturale come suo prerequisito fondamentale. Invece, come abbiamo potuto apprendere dalla ricognizione seguita fin qui, sembra esserci oggi un consenso nella considerazione della creatività come un fattore generale del potenziale umano, a cui tutti gli individui possono, in determinate condizioni, accedere indistintamente. In linea con questa concezione, l'insieme delle influenze sociali, culturali e storiche diventano tra i principali fattori associabili allo sviluppo della creatività.

Al fine di definire ancor meglio il concetto di creatività nella sua applicabile eredità nel contesto formativo, con l'insieme d'una metodologia che può essere messa in atto per il suo sviluppo e responsabilizzazione negli alunni, De Bono ha proposto come elementi essenziali del pensiero creativo la *libertà di espressione, l'assenza di inibizioni, l'evitamento di giudizi critici valutativi*, la stimolazione continua di nuove idee, durante il processo creativo.

Tra le tecniche utilizzate e proposte da questo ricercatore si evidenziano le seguenti attitudini comportamentali, ritenute capaci di stimolare la

capacità di analisi, sintesi ed applicazione del ragionamento logico e del processo decisionale:

- prendere in considerazione *tutti i fattori* (CTF);
- impiegare un *ragionamento positivo, negativo, interessante* (PNI);
- contemplare *altri punti di vista* (OPV);
- valutare tra *conseguenze e conseguenze* (CS);
- prendere in considerazione le *possibilità e le opportunità* (PO);
- non dimenticare mai le *priorità di base* (PB);
- definire chiaramente gli *scopi*, gli *obiettivi* e gli *ulteriori obiettivi* (PMO);
- cercare *alternative*, altre possibilità e opzioni (APO).

In questo prospetto metodico, si sono affiancate dunque diverse tecniche di ricerca nelle metodologie di “induzione alla creatività”, che possiamo riassumere soprattutto nella *analisi morfologica* di Zwicky, nella *lista degli attributi* di Crawford, nel *brainstorming* di Osborn, nel pensiero divergente di de Bono, ma anche nel metodo dei *synectics* o nello *psicodramma*, tra diversi altri proposti nell’evoluzione degli studi.

Il processo di risposta dell'essere umano all'ambiente può differenziarsi, come ha dimostrato la ricerca scientifica, soprattutto in due diversi modi di reazione cognitiva: pensiero *convergente* e il pensiero *divergente*. Quest'ultimo è anche chiamato *pensiero primario, laterale, autistico o multiplo*, ed è caratterizzato dal “non essere soggetto alla coscienza” o, in genere, dal non seguire il più logico o più semplice. L’esercizio cognitivo è quello di elaborare invece un pensiero complesso e altamente simbolico, che infatti finisce per essere spesso associato con la fantasia o il pensiero creativo.

Al contrario, il pensiero *convergente*, noto anche come *secondario*, *verticale*, *realistico* o *sequenziale* funziona diremmo al contrario del precedente: esso infatti lavora “seguendo la coscienza” seguendo le connessioni più immediate tra gli elementi in modo logico; e al contempo sembra rimanere più orientato alla realtà esterna, che alla interna.

### ***Fattori cognitivi, affettivi e ambientali nell'atto creativo***

Emergono quindi, dal lavoro di questa ricerca pluriennale, *tre aree* principali di influenza che sembrano in definitiva influire sulla natura del processo creativo: i tre fattori *cognitivo*, *affettivo* e *ambientale*.

I *fattori cognitivi* si riferiscono a un insieme di procedure che intervengono sia nella ricezione che nell'elaborazione delle informazioni, e dunque anche dell'elaborazione creativa. Nello sviluppo della capacità creativa, perciò, sono stati trovati i seguenti processi cognitivi maggiori:

- il processo della *percezione*: si riferisce alla cattura delle informazioni presentate. Per migliorare la creatività, difatti, è necessaria una completa “apertura dei sensi” la quale consenta un'accoglienza ottimale degli stimoli esterni capaci di accompagnare la possibilità di creazione da parte del soggetto. È importante sbarazzarsi dei pregiudizi, così come delle valutazioni non molto flessibili. Tutto questo, oltre a una chiara capacità nella definizione dei problemi e dei compiti da risolvere;
- il *processo di elaborazione*: si collega all'operazione della *concettualizzazione*, e alla *delimitazione della relazione* stabilita tra i diversi dati. La sua caratteristica principale è la capacità *multiassociativa* nel gestire in modo flessibile e simultaneo i vari tipi di informazioni recepiti. Possono essere prese in considerazione diverse prospettive d'osservazione per valutare tali processi di elaborazione: gli *stili di*

*pensiero* (divergenti o creativi, oppure convergenti), le *capacità di pensiero* (fluidità, flessibilità e originalità per offrire risposte originali o nuove), le *strategie di pensiero* (modi inconsci di organizzare le informazioni, in base all'utilità osservata nella sua implementazione in specifiche situazioni passate).

I *fattori affettivi* offrono anch'essi degli elementi fondamentali, i quali appaiono come centrali per la mobilitazione psicologica del potenziale creativo:

- *apertura all'esperienza*: ossia, il grado di curiosità o interesse nei confronti del contesto che circonda l'individuo. È la capacità di mantenere un atteggiamento sempre aperto e positivo verso le esperienze esterne, riuscendo a viverle in un modo particolare e alternativo;
- *tolleranza di ambiguità*: la capacità di mantenere la calma in situazioni complicate, confuse o irrisolte, evitando di cadere nella precipitazione, per esempio, di una risposta impulsiva;
- *autostima positiva*: l'accettazione di se stessi e delle proprie particolarità, nell'insieme delle varie caratteristiche personali (sia i punti di forza che di debolezza);
- la *volontà di lavoro*: avere, e mantenere, una motivazione elevata per il completamento delle attività, nella fedeltà agli scopi avviati;
- la *motivazione del creare*: avere un forte impulso e interesse nello sviluppare le proprie creazioni, o nel partecipare ad altre creazioni proposte anche da da altre persone.

Infine la funzione dei *fattori ambientali* da riferirsi alle condizioni del contesto fisico e sociale, capaci di facilitare lo sviluppo e l'aggiornamento del potenziale creativo dell'individuo. Le caratteristiche

ambientali che favoriscono l'espressione creativa si riassumono principalmente in: principalmente

- *fiducia* in se stessi;
- *sicurezza* nei confronti degli altri;
- *apprezzamento* delle differenze individuali ed adattive incontrate.

Inoltre, è stato dimostrato al riguardo che gli ambienti socialmente *empatici*, più autentici, congruenti e accettanti consentono molto meglio all'individuo di intraprendere nuovi progetti, poiché sembrano ridurre al minimo le paure di rischi potenziali o sconosciuti nella percezione dell'individuo.

### ***Le fasi del processo creativo e le dimensioni della creatività***

Come già visti più sopra, i contributi offerti da Wallas a metà del secolo scorso al riconoscimento del processo sequenziale attivo in tutti i ragionamenti creativi si differenziano in quattro fasi principali, le quali presentano un carattere flessibile e aperto: *preparazione, incubazione, illuminazione e la verifica*. Tale processo sequenziale può bene accompagnare lo sviluppo mirato di determinate dimensioni della creatività, nelle metodiche d'applicazione educativa. Al fine di raggiungere uno sviluppo individuale soddisfacente nell'area educativa sono state difatti stabilite una serie di possibili dimensioni generative della creatività quali componenti fondamentali del processo di maturazione creativa, e il cui collegamento tra loro dovrebbe avere un carattere interattivo, dinamico e integrativo. Queste dimensioni generative della creatività individuate sono le seguenti:

*dimensione assiologica*: il bisogno di conoscere le ragioni profonde che hanno motivato l'essere umano *a creare* determinati valori;

*dimensione affettiva:* fa riferimento all'identificazione dei prodotti cognitivi ed emozionali, che percepisce e considera sotto questo profilo;

*dimensione conoscitiva:* relativo alla funzionalità applicativa e capacità di pensiero;

*dimensione lavorativa:* considera lo sviluppo e la trasformazione dei prodotti cognitivi;

*dimensione ludica:* la creatività vista dalla parte della sua componente divertente;

*dimensione partecipativa:* si collega alle esperienze di applicazione collettiva della creatività, cercando di suscitare un lavoro congiunto tra studenti diversi;

*dimensione comunicativo:* la possibilità dei processi di ragionamento creativo di favorire il dialogo, assieme alla capacità di argomentare e di meglio comprendere le idee generate;

*dimensione cittadina:* l'ambiente condiziona le proposte di creatività, in una vicinanza spaziale tra gli individui che può generare tensioni creative e dinamiche di confronto.

### ***Ostacoli nello sviluppo della creatività***

L'evidenza che non tutti gli studenti siano in grado di sviluppare risposte delle creative con la stessa intensità, per esempio prima di un compito, è un'esperienza palpabile. Pertanto, sembra esserci un consenso tra gli esperti del settore sul fatto che ci sono una ulteriore serie di fattori che fungono in questo senso da “inconvenienti”, o comunque ostacoli che possono limitare lo sviluppo psicologico personale degli studenti in questa loro capacità d'attivazione creativa. Tali ostacoli o inconvenienti possono essere soprattutto identificati nelle seguenti tendenze: un *ambiente coercitivo*, il quale non consenta un'espressione spontanea

delle idee; la tendenza a *giudicare e criticare* i punti di vista diversi dallo stereotipo; l'eccessiva *concentrazione sugli errori* enucleati sulla base di metodologie inflessibili e stereotipate; mantenere un *atteggiamento distante* verso gli altri; non osservare rispetto dell'*unicità* dei singoli individui, minando la loro fiducia in se stessi e, perciò, promuovendo in loro una paura del ridicolo. In genere, cioè, attuando dei comportamenti di svalutazione verso l'autostima e la percezione di sé degli individui.

Sembra che, sebbene alla nascita tutti gli esseri umani abbiano la stessa capacità di sviluppare considerevolmente la creatività, l'esistenza di fattori *ambientali postnatali* gioca un ruolo scoraggiante per detta capacità creativa, quando si trova a dover sopportare le situazioni, le pratiche appena descritte nel paragrafo precedente. Si dovrebbe pertanto esser consapevoli di come queste tendenze inconvenienti e pratiche di svalutazione danneggino, nel contesto educativo, l'intero corpo studentesco, dal momento che così facendo limitano l'espressione di un tipo di pensiero alternativo, originale ed innovativo. Chi è chiamato a ruoli di educazione e responsabilità formativa, perciò, dovrebbe una volta per tutte fare tesoro di queste scoperte nel campo della ricerca sulle potenzialità creative, per svilupparle nella maniera più idonea e appropriata nei confronti degli studenti.

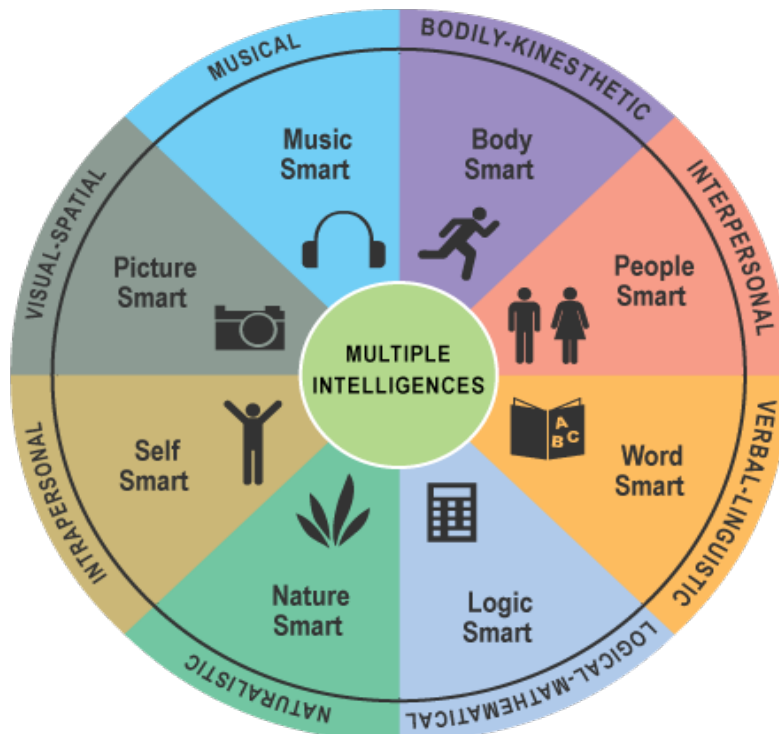
Possiamo così avviarci alla conclusione di questo paragrafo, rilevando come la creatività si stia rivelando una capacità derivata dalla confluenza di più fattori ambientali, sia esterni che acquisiti. Occorre quindi migliorare il suo rendimento potenziale, nei campi sociali della famiglia e della scuola, del mondo educativo in generale, allo stesso tempo. A tal fine, si devono in definitiva superare i diversi ostacoli disseminati verso tale rendimento creativo, e manifestati da determinati atteggiamenti legati a certo pregiudizio, soprattutto nel trattamento di "recensioni

negative” applicate ai modi di risolvere o proporre, nei ragazzi, una determinata maniera alternativa e/o inusuale, o nei confronti in genere di qualsiasi argomento, o contenuto, che sembra proporsi al di fuori di un costume tradizionalmente radicato nelle abitudini sociali.

#### ***2.4 Modalità e approcci didattici che favoriscono gli output creativi***

L'intelligenza è quella capacità, umana e anche animale, di risolvere problemi e di adattarsi all'ambiente. Gli studi psicometrici degli inizi del ventesimo secolo hanno cercato a diverso titolo di misurare l'intelligenza, sviluppando in proposito l'uso di *test*. La scala Binet-Simon misurava tale “gradazione” in relazione all'età mentale dei ragazzi, cioè rilevante il livello d'intelligenza media a una certa età. Il *test* in questione è poi stato perfezionato con l'introduzione del del parametro relativo al “quoziente d'intelligenza QI” che corrisponde all'età mentale del ragazzo divisa per la sua età cronologica, il tutto moltiplicato per cento (il cosiddetto *test di Stanford-Binet*). Nel corso del secolo passato diversi altri studiosi, come Spearman, Thurston, Cattell o Vernon hanno distinto un'intelligenza più generale da altre, più specifiche tipologie di *abilità mentali*, sul cui percorso di specificazione successivamente Stenberg ha poi individuato *tre abilità fondamentali*, che contraddistinguono l'intelligenza: le abilità *analitiche*, le abilità *creative* e quelle *pratiche* (R. J. Stenberg, 1996). In seguito Howard Gardner, già citato psicologo cognitivista americano, ha introdotto su questa linea la sua *teoria delle intelligenze multiple*, in cui si considera l'intelligenza come una realtà multiforme, caratterizzata da sette tipi di intelligenze peculiari: intelligenza *logico-matematica*, *linguistica*, *spaziale*, *musicale*, *cinestetico-motoria*, *interpersonale*, *intrapersonale*, alle quali poi lo studioso ha tutto aggiungere l'intelligenza *naturalistica* e

quella *esistenziale* (H. Gardner,1993). Possiamo in proposito offrire anche una visualizzazione in formato di schema delle intelligenze, come delineato dallo stesso Gardner, in queste due seguenti immagini:



In ambito scolastico e grazie alla personalizzazione dell'insegnamento, come indicato dalle normative definite in Italia (Legge 53/2003), occorre che gli insegnanti *valorizzino le varie forme di intelligenza degli allievi* e predispongano quindi un piano educativo e didattico che punti allo sviluppo delle competenze cioè la capacità di sapersi orientare in modo autonomo individuando le strategie più adatte per la soluzione dei problemi. Secondo Daniel Goleman, autore della ricerca intitolata *Intelligenza emotiva* (Goleman, 1996), i processi di apprendimento non possono essere disgiunti dalle componenti emotive e motivazionali che caratterizzano l'individuo. Per questo motivo l'insegnante, all'interno della classe, deve essere anche un *mediatore* e un *facilitatore* creando un clima positivo e cercando di motivare i giovani alla scuola, coinvolgendoli in prima persona nella loro formazione (D. Goleman, 1996). Una delle strategie da poter utilizzare, per sviluppare la creatività in classe, è la didattica del *problem solving* e dell'apprendimento definito quale *cooperativo*. Secondo quanto affermato dai teorici del costruttivismo, come Piaget, Vygotskij e Bruner, si apprende in modo più efficace se scopriamo la realtà *in maniera diretta*, con un'attività di ricerca sviluppata con il concorso di altre persone assieme alle quali stabiliamo, in questa operazione, un rapporto alla pari. Altre tecniche efficaci per lo sviluppo della creatività sono costituite dalle *mappe mentali* e dal *brainstorming*, basati entrambi sul libero fluire delle idee e su di una opera di "categorizzazione creativa". L'allievo, mentre sviluppa le sue capacità intellettive, si avvale dell'apporto in questo modo del gruppo e ciò consente anche di superare la problematica della competitività, favorendo invece quella della solidarietà nell'ottica dello sviluppo delle competenze sociali, come pure richiesto dalle Raccomandazioni Europee del 18 dicembre 2006.

Per poter realizzare le metodologie didattiche attive c'è bisogno dunque di un ambiente di apprendimento ove è presente uno *stile relazionale flessibile*, che fornisca un credibile spazio di manovra agli interessi degli alunni, così come ai loro vissuti. Tali metodi didattici privilegiano un apprendimento nato dall'esperienza laboratoriale, che pone al centro del processo lo studente valorizzando le sue competenze ed il suo peculiare vissuto relazionale. Gli studiosi della creatività sostengono che le pratiche di formazione più efficaci sono proprio le cosiddette *pratiche attive*, come l'*apprendimento collaborativo* oppure i *piccoli gruppi di lavoro*: si tratta di pratiche che risultano altamente produttive per attivare negli studenti il gioco del "conflitto cognitivo" coniugandolo alla ricerca collettiva di risultati di fronte alle varie problematiche. Per fare in modo che l'alunno non acquisisca solo conoscenze, ma soprattutto *abilità e competenze* - tra queste quella di "imparare ad imparare", nel modo per lui più corretto - occorrono delle strategie e metodologie didattiche tese a valorizzare il potenziale di apprendimento di ciascun alunno favorendo la sua autonomia di indagine occorrono dunque delle metodologie d'applicazione. Ecco di seguito le metodologie più efficaci.

- **INTERDISCIPLINARIETA'**: questa metodologia didattica consiste nell'esaminare la realtà nelle *interrelazioni* di tutti i suoi elementi presi in considerazione, superando in tal modo la tradizionale visione *settorializzata* delle specifiche discipline. Per esempio, l'analisi di un ambiente storico-sociale viene effettuata coinvolgendo in modo interattivo e dinamico più discipline in parallelo, come la storia, la geografia e gli studi sociali, in modo tale da favorire nel discenti una conoscenza di sapore globale più ampia e profonda e, perciò, anche più significativa;

- **CIRCLE TIME:** il cosiddetto *circle time* è considerato una delle metodologie più efficaci nell'ambito della educazione socio-affettiva. I partecipanti si dispongono in cerchio, con un conduttore che ha il ruolo di sollecitare e coordinare il dibattito tra di essi, entro un termine temporale prefissato. La successione degli interventi secondo l'ordine del cerchio va rigorosamente rispettata. Il conduttore assume il ruolo come d'interlocutore privilegiato nel porre domande, o nel fornire risposte. Questa metodologia facilita e sviluppa la dinamica della *comunicazione circolare*, attraverso la quale favorisce così la *conoscenza di sé*. Esso promuove in questo modo la libera e attiva espressione delle idee, delle opinioni, dei sentimenti e dei vissuti personali in più creando, infine e non secondario, un clima di serenità e di condivisione: un clima che può meglio accompagnare la costituzione di un qualsiasi nuovo gruppo di lavoro, e ideale preliminare a qualunque, successiva attività;
- **ROLE PLAYING:** il *role playing* consiste nella simulazione di comportamenti o atteggiamenti adottati generalmente nella vita reale. Gli studenti devono assumere cioè dei *ruoli assegnati* dall'insegnante, comportandosi come pensano che si comporterebbero, *realmente*, in quella situazione data. Questa tecnica ha l'obiettivo di far acquisire la capacità di *impersonare un ruolo*, aiutando così a meglio comprendere quello che il ruolo gli chiede. La tecnica in questione sviluppa una vera e propria *recita a soggetto*, e finisce per coinvolgere il trattamento dei comportamenti degli individui presi nelle relazioni interpersonali all'interno di precise situazioni operative, per scoprire come le persone *possono reagire* in tali circostanze. Il docente è tenuto a rispettare gli studenti nelle loro scelte e reazioni, senza giudicare. Come ogni tecnica di sensibilizzazione psicologica utilizzata a scopi formativi, anche il *role*

*playing* deve essere gestito come tale (ossia a scopi formativi), e deve mantenere delle sequenze strutturate; esso termina con una verifica degli apprendimenti scoperti;

- **COOPERATIVE LEARNING:** un’ottima metodologia inclusiva è costituita a sua volta dal *cooperative learning*, che permette l’esperienza di una “costruzione comune” di oggetti, procedure, concetti. Non è solo peraltro un «lavorare in gruppo»: non basta infatti “organizzare la classe in gruppi” perché si realizzino le condizioni e gli obiettivi per un’efficace collaborazione, e quindi per un buon apprendimento. Questa metodologia si rivolge alla classe come *un insieme* di persone capaci di collaborare tra loro, in vista di un risultato comune e lavorando in piccoli gruppi;
- **PEER EDUCATION:** questa metodologia si sta piuttosto diffondendo, soprattutto per la prevenzione di comportamenti a rischio, in quanto coinvolge i ragazzi direttamente nel contesto scolastico, con l’obiettivo di modificare alcuni comportamenti specifici potenzialmente negativi e di sviluppare le cosiddette *life skills*, cioè tutte quelle abilità di vita quotidiana necessarie affinché ciascuno di noi possa star bene, anche mentalmente parlando. Nella *peer education* i “pari” sarebbero dei modelli per l’acquisizione di conoscenze e competenze di varia natura, ideati nello specifico per la *modifica di comportamenti* o di alcuni atteggiamenti. Il “peer” non è un professore, nè esperto di un sapere scientifico preciso, ma qualcuno che *sa gestire le relazioni*: il suo ruolo è principalmente di *mediazione*, ed è per questo che si dovrebbe far percepire come “parte del gruppo”. Il *peer educator* può essere per esempio un ragazzo comune, ma dotato di una certa consapevolezza maggiore dei processi comunicativi che si mettono sotto esame nel gruppo dei pari. Uno dei punti di forza della *peer education* è la

potenziale *riattivazione della socializzazione* all'interno del gruppo classe. Una simile metodologia da sola può non trasformare di per sé nulla, ma diventa in ogni modo uno stimolo stesso alla partecipazione: la classe, durante gli interventi, è *coinvolta*, ed anche al contempo esortata nell'elaborazione dei propri vissuti e delle esperienze. La *peer education* dà ad esempio agli adolescenti la possibilità di trovare uno spazio dove parlare di sé confrontando le proprie esperienze “alla pari”. Permette così di *far raccontare* i propri vissuti, facendoli entrare lentamente nella scuola: sono i *peer* stessi in questa maniera a trasmettere e condividere esperienze, dubbi e incertezze con i propri pari. I ragazzi coinvolti hanno la percezione di vivere seguendo questa esperienza un momento di *vita informale* all'interno del normale svolgimento della didattica;

- **FLIPPED CLASSROOM:** si tratta dell'approccio didattico del tipo “insegnamento capovolto”, quello cioè di fare in modo che i ragazzi riescano a studiare *già prima* di fare lezione in classe, anche attraverso il supporto di video. La *flipped classroom* consiste nell'invertire il luogo dove si fa lezione (a casa propria anziché a scuola) con quello in cui si studia e si fanno i compiti (a scuola e non a casa). L'idea-base è che la lezione possa diventare un “compito a casa” mentre il tempo in classe può essere usato per delle attività collaborative, esperienze, dibattiti e laboratori. In questo contesto, il docente diventa una sorta di guida, una specie di “mentor”, e perciò il vero regista di una simile azione pedagogica. A casa viene fatto largo uso di video e altre risorse *e-learning* quali contenuti da studiare, mentre in classe gli studenti sperimentano, collaborano, svolgono attività laboratoriali. Con questo approccio didattico, in cui allo studente viene richiesto di farsi carico in prima persona del proprio processo di apprendimento, lo studente “impara ad imparare”, e diventa forse più facilmente una persona

“attiva”. Bisogna precisare, però, che essere «attivi» è un’opzione *intima* dell’io e richiede perciò anche allo studente di *prenderci sul serio*, di mettersi in gioco, lasciarsi sfidare e poter ripartire in caso di errore;

- **DIDATTICA LABORATORIALE:** la didattica laboratoriale è naturalmente portatrice di una dinamica attiva. Essa privilegia l’apprendimento esperienziale per favorire l’operatività, e al contempo delle forme di dialogo e di riflessione su quel che si fa, favorendo così le opportunità per gli studenti di costruire in maniera più autonoma e responsabile il proprio sapere. La *didattica laboratoriale* incoraggia un atteggiamento attivo e dal sapore pratico degli allievi nei confronti della conoscenza sulla base della curiosità e della sfida, piuttosto che sviluppando un atteggiamento passivo, di pura obbedienza alle indicazioni docenti. Essa ha il vantaggio, in effetti, di essere facilmente applicabile a tutti gli ambiti disciplinari: nel laboratorio, infatti, i *saperi disciplinari diventano strumenti per verificare le conoscenze* e le competenze che ogni studente acquisisce, per effetto di queste sue stesse esperienze laboratoriali. Tale didattica si basa sui bisogni dell’individuo che apprende, promuovendo l’apprendimento collaborativo e consentendo uno sviluppo delle competenze pratiche. E’ proprio grazie ad attività di questo tipo (che si possono svolgere semplicemente nell’aula, o in ambienti con attrezzature particolari) che gli studenti possono anche lavorare insieme al docente, espellendo un apprendimento significativo e contestualizzato, che a sua volta può favorire la *motivazione*.

## **2.5 Creatività e psicopatologia**

La creatività, definita come la capacità di “produrre qualcosa di nuovo”, utile e prezioso per un dominio specifico (Csikszentmihalyi, 1996; Runco, 2014) viene spesso pure associata alla *psicopatologia* (Kaufmann e Kaufmann, 2014; Holm-Hadulla et al., 2021).

Sin dalla filosofia antica, la creatività è stata spesso associata a disturbi mentali, instabilità cognitiva ed emotiva: già il poeta Esiodo, nel 500 a. C, descrive il dio Kronos come l’incarnazione dell’aggressività malinconica e della creatività (Klibansky et al., 1964), mentre Teofrasto, qualche secolo dopo (371-287), si chiedeva perché tutti coloro che sono diventati eminenti in filosofia, in politica, nella poesia o nell’arte sono chiaramente malinconici, e alcuni di loro in misura tale da essere colpiti da malattie causate dalla bile nera (in passato, un eccesso di bile nera era visto come causa delle malattie depressive; Akiskal e Akiskal, 2007). Gli stessi Akiskal e Akiskal (1988) hanno esaminato il concetto di creatività elaborato dagli antichi greci nella comprensione della sua associazione a dei disturbi umorali: in fenomeni come depressione e bipolarismo, si può osservare come una tale tendenza potrebbe correlarsi ad una forma lieve di bipolarità, definita come ‘attenuata’ rispetto al disturbo bipolare in senso stretto.

Nel Rinascimento il medico-filosofo Marsilio Ficino elaborò al suo tempo un’idea simile alle teorie di Andreasen e Carter (1974): cioè che gli individui con una creatività predominante, ma anche dei tratti bipolari, mostrerebbero una psicopatologia più contenuta rispetto alle persone che soffrono di bipolarismo allo stato “puro”. Goethe (1749-1832) rivelava più tardi come l’estro creativo possa essere motivato da umore depresso, da tratti ansiosi, disturbi di personalità o dell’adattamento, e come tali simili sintomatologie portino ad una

produttività concreta, ma solo quando incanalati in un'attività pratica (Holm-Hadulla, 2019). In linea con Nietzsche, che vede il *caos mentale* come *sublimabile* attraverso una 'maggiore salute', le teorie psicoanalitiche hanno coniato l'ipotesi che la creatività non sia il risultato di disturbi mentali, quanto piuttosto di *manifestazioni autorealizzative* capace di promuovere il benessere e la salute delle persone.

Holm-Hadulla e colleghi (2021) hanno offerto una vasta panoramica sui rapporti possibili tra creatività e sulla psicopatologia, basandosi su studi comparati empirico-statistici, fenomenologici e anche biografici, per compensare le possibili lacune presenti nella letteratura di ricerca. Gli studi *retrospettivi* di Jaminson (1993) a questo proposito evidenziano come i poeti sembrano soffrire, con una maggiore frequenza, di disturbi affettivi e di tendenze suicidarie rispetto alla media sociale, mentre i gravi disturbi maniaco-depressivi sembrano più diffusi nella popolazione generale. Coerentemente con tali risultati, Ludwig (1997) evidenzia come le persone creative, come possono essere scienziati, attivisti sociali, saggisti o artisti tendono a soffrire meno di disturbi mentali rispetto alla popolazione generale. Al contrario, invece, i poeti soffrono tre volte di più di episodi *depressivi*, tendenze suicidarie e dipendenza da alcool (Holm-Hadulla et al., 2021).

Diversi ricercatori hanno ipotizzato anche una possibile correlazione tra un eccezionale successo creativo ed una propensione ad episodi psicotici nella biografia dell'autore (Carson et al., 2003). Mentre esistono condizioni che possono inibire probabilmente la creatività, come la *schizotipia* e la *schizofrenia* – nello specifico quest'ultima, se cronica, compromette e distrugge la creatività (Kuks & Snoek, 2018) – alcuni sostengono che esistano delle *forme di psicotismo lievi* e non

specificatamente definite dalla schizofrenia, che dovrebbero invece rafforzarla (Kuks & Snoek, 2018). Terman (1925) ha svolto degli studi per individuare una correlazione tra la creatività del genio e la follia: egli provò selezionare un campione composto da studenti dotati, fisicamente e psicologicamente, al di sopra della media (857 maschi e 671 femmine; QI medio di 151) e i risultati mostrarono come i soggetti avessero maggiore costanza e perseveranza, un alto livello di fiducia nei propri confronti, umore equilibrato e sono meno impulsivi. Ma allo stesso tempo, i soggetti molto dotati cognitivamente hanno maggiori difficoltà di adattamento, rispetto a quelli meno dotati (Eysenck, 1998).

E se Rothenberg (2006) sostiene ancora che la creatività sia una forma di adattamento psicologico cruciale, alcuni altri ricercatori non trovano una relazione tra creatività e sintomatologia psicopatologica. Verhaeghen e colleghi (2005), per esempio, sottolineano come la connessione tra depressione e comportamento creativo non dipenda dalla sintomatologia, in casi come *affettività negativa* e *anedonia*, bensì da quella che loro definiscono “*ruminazione autobiografica*”. Mentre per quanto riguarda l’ansia, due studi sperimentali (proposti da Carlsson, 2002) sostengono come la paura e l’ansia non portino, necessariamente, la persona che le sperimenta ad essere estrosa. Data la presenza di dati contrastanti in letteratura, Hoffman e colleghi (Hofmann, 2010) hanno ipotizzato che la depressione moderata e la depressione grave inibiscano piuttosto la creatività, accompagnando semmai ad una compromissione del ragionamento creativo. Il pensiero divergente, a sua volta, sembra venir meno influenzato dalla depressione rispetto al pensiero convergente, orientato invece all’obiettivo e al concretizzare idee, per cui la gravità dei sintomi va a correlarsi alla riduzione delle attività creative nella vita quotidiana (Hofmann, 2010; Holm-Hadulla et al., 2021). In accordo con

i risultati di Hofmann (2010), anche Csikszentmihalyi (1996) e Runco (2014) sostengono che le forme lievi di disturbi mentali sono compatibili con il lavoro creativo, purché la persona mantenga una sufficiente energia, capacità cognitive e fattori di supporto sufficientemente attivi.

La presenza di queste ricerche in letteratura suggerisce come il troppo disagio psicologico possa portare ad una mancanza di forza psicologica e a compromettere la creatività; una mancanza non dovuta esclusivamente ad un “distacco dalla realtà” perlopiù osservabile in patologie psicotiche, ma dovuta anche a sintomi gravi della flessione del tono timico, o di stati ipomaniacali.

Come si può tornare, nonostante il disturbo psichico, ad essere creativi? Holm-Hadulla e i suoi colleghi (2021) riportano degli studi biografici che dimostrano come i *cinque fattori della struttura della personalità* (i cosiddetti “Big Five”; descritti in Widiger e Crego, 2019) interagiscono dialetticamente nelle diverse fasi del processo creativo. Dato che possono essere attivate contemporaneamente, o attraverso successivi passaggi, come visto nella ipotizzata sequenza di *preparazione, incubazione, illuminazione, realizzazione e verifica*, è molto importante sapere *come e quando* entrino in gioco i diversi aspetti legati ai tratti di personalità. In terapia, la creatività di per sé può costituire un importante modulo *autoterapeutico* per far fronte al disagio emotivo, cognitivo, o ai problemi relazionali che la persona sta vivendo.

## ***2.6 La creatività come strategia al tempo del covid-19***

La crisi del coronavirus evidenzia il crescente bisogno di risposte nuove, in qualche modo di una certa “creatività” nella società odierna. Si avverte sempre più il bisogno di sviluppare percorsi inediti nel mondo

sanitario, per dare delle risposte concrete alle nuove problematiche della salute, e in genere al malessere sociale crescente, fisico quanto psicologico. Abbiamo bisogno della creatività di medici e scienziati per sviluppare risposte terapeutiche e nuove prospettive biologiche - ed abbiamo bisogno della creatività di educatori e genitori per fornire opportunità di apprendimento ai bambini, se le scuole rimanessero, o un giorno tornassero, a essere chiuse. Situazioni come la pandemia del coronavirus potranno si spera essere rare, ma la necessità di affrontare delle sfide inaspettate sta diventando sempre più comune; degli *stati d'eccezione* per motivi differenti si ripetono sulla scena sociale, e stanno diventando una sorta di “nuova normalità”. Nel mondo di oggi, in rapida evoluzione, le persone si trovano sempre più spesso di fronte a un flusso infinito di situazioni sconosciute, inaspettate e imprevedibili. La capacità di pensare e di agire in modo *flessibile*, e di conseguenza anche potenzialmente creativo, è oggi più importante che mai.

Purtroppo, s'è già detto, molte scuole e famiglie non attribuiscono un'alta priorità all'aiutare i bambini a svilupparsi, come *pensatori creativi*. C'è un malinteso comune secondo cui il modo migliore per incoraggiare la creatività dei bambini è semplicemente togliersi di mezzo dai loro spazi, e lasciare che in questo modo, senza insegnamenti né controlli, “siano creativi”. Anche se è certamente vero che i bambini sono per natura curiosi e inquisitivi, essi hanno bisogno sempre di sostegno e di una guida per sviluppare le loro capacità creative, e così raggiungere il loro pieno potenziale creativo. Nella ricerca del gruppo Lifelong Kindergarten del MIT Media Lab a questo proposito hanno individuato quattro *principi-guida* in grado di coltivare la creatività nel mondo infantile: essi sono stati nominati come *Progetti, Passione, Pari e Gioco*. Ovvero, hanno offerto ai bambini l'opportunità di: lavorare su

*progetti* - basati sulle loro *passioni* - in collaborazione con i loro *pari* - e sostenuti da uno spirito *ludico*.

Queste "quattro P" dell'apprendimento creativo possono fornire un buon quadro di riferimento se si cercano dei modi per sostenere l'apprendimento dei bambini: per esempio, se essi sono mantenuti lontani dalla scuola durante una crisi sanitaria, o per altre emergenze. Vediamo questi principi ora un po' più da vicino.

*Progetti*: i bambini possono utilizzare dei materiali di uso quotidiano per molti tipi di progetti. Con la carta possono scrivere, disegnare e creare origami. Con più tipi di materiali a disposizione, possono lavorare su una gamma più ampia di progetti. I mattoncini LEGO e i bastoncini per ghiaccioli sono ottimi per creare strutture, il feltro e il tessuto a loro volta sono ottimi per decorare, le penne e i pennarelli sono ottimi per poter disegnare, mentre la colla e il nastro adesivo sono ideali per tenere insieme le cose, per unirle; e gli strumenti *software* come per esempio il programma *Scratch* si rivelano buoni per creare storie animate e diversi tipi di giochi.

*Passione*: quando i bambini lavorano su progetti che hanno a cuore, sono disposti a lavorare più a lungo e più duramente, e anche a perseverare, di fronte alle difficoltà in sorte e alle sfide più complicate. Sono pure più propensi a creare dei nuovi legami tra le cose, utilizzando le idee alla base dei loro progetti. E' molto importante per questo motivo incoraggiare i bambini a seguire i loro interessi, sia se si tratta di realizzare un gioiello sia di costruire un'auto da corsa con una scatola di sapone, o si tratti di cucinare una torta come di scrivere una poesia. La cosa più importante è fornire ai bambini l'opportunità di creare delle cose alle quali tengono, in collaborazione con, e per, le persone a cui tengono.

*Pari*: la creatività è anche un processo sociale, possiamo diventare più creativi quando lavoriamo con gli altri, magari imparando proprio dagli altri. Naturalmente, ci possono essere delle sfide in più quando i bambini hanno bisogno di rimanere a casa; ma questa può essere un'opportunità ulteriore per creare e imparare insieme *come famiglia*, con genitori e fratelli tutti impegnati a “creare”, a seguire ipotesi e idee di lavoro.

*Gioco*: non tutti i tipi di gioco sono da considerarsi “creati uguali”. Alcuni tipi di gioco portano a esperienze di apprendimento creativo, mentre altri no: dobbiamo chiederci *quali tipi di gioco* hanno più probabilità di aiutare i giovani a svilupparsi come pensatori creativi. Quando si pensa al gioco, non si immaginano delle specifiche, particolari attività, ma piuttosto *a un modo di interagire con il mondo*: ed essa sembra coincidere proprio con la volontà di sperimentare, la voglia di provare cose nuove, di correre rischi, di mettere alla prova dei limiti. E' molto importante creare in vista di questo obiettivo un ambiente in cui i bambini si sentano a proprio agio pur “arrischiando” delle soluzioni nuove o provando a combinare le cose in maniera originale. Bisogna incoraggiare la sperimentazione, e onorare anche gli esperimenti falliti tanto quanto quelli toccati da successo.

Nel processo di ricerca di soluzioni nuove i bambini imparano a pensare in modo creativo, ma nel contempo anche a ragionare in modo sistematico e a lavorare in modo collaborativo: una galleria di competenze essenziali in realtà per tutti nella società di oggi.

Come poter rendere creativo, quindi, un periodo d'isolamento come quello che ci ha imposto il coronavirus? Paradossalmente un momento simile, caratterizzato da tante limitazioni, può diventare un'opportunità parallela per coltivare le proprie passioni, come per esempio, in una situazione molto più estrema, era accaduto a Frida Kahlo, grande artista

del '900. Frida scoprì la sua passione e vocazione per la pittura nel 1925, all'età di 18 anni, quando a seguito di un terribile incidente stradale fu gravemente ferita alla colonna vertebrale, e costretta a passare molti mesi a letto. In seguito a ciò dovette indossare per moltissimo tempo dei busti di gesso, vivendo quindi in una condizione di totale, o parziale, immobilità. Ma proprio in quei periodi, per vincere la noia e affrontare meglio il dolore, cominciò a dipingere, con i colori ad olio che aveva trovato nello studio fotografico del padre; per realizzare dei ritratti si fece costruire un apposito cavalletto, ed anche un baldacchino per il letto, che serviva a sorreggere uno specchio. *Soluzioni creative*, diremmo, per cominciare a coltivare quella che aveva scoperto - a causa di un incidente - essere la sua più grande passione.

Il termine *creatività* indica genericamente l'arte, o la capacità di inventare, e rimane strettamente collegato come ormai abbiamo potuto ben determinare alle propensioni del pensiero divergente, perché con la creatività si *individuano soluzioni nuove*, stimulate soprattutto nei momenti di pressione e difficoltà come questo. Attraverso questi spunti di ideazione sperimentale si può riconoscere l'opportunità di dare valore e importanza alle passioni della propria vita: in particolare durante un periodo come questo, in cui ci si può sentire in balia degli eventi, e senz'altro incerti per il futuro. In questo momento si può soffrire la perdita delle proprie abitudini e ci si può sentire lontani dagli amici e dal vecchio mondo abituale - ma allora, coltivare le proprie passioni può diventare davvero qualcosa di "nutriente", e capace di alleggerire l'atmosfera, come un vero "toccasana" a trasformare le angosce nate dall'isolamento coatto. È possibile riassumere in una sorta di *vademecum* di opportunità il "gioco delle soluzioni" per coltivare delle nuove passioni, per *nutrire (o scoprire) le proprie passioni*:

1. “*organizza il tempo*”: utilizzare sempre una parte del tempo della giornata per le attività che si amano o che maggiormente attraggono, si scoprirà che questi momenti consentono di “staccare la spina” dai problemi del momento, e senz’altro di stare meglio. Spesso, presi nella routine quotidiana, non si riesce ad avere molto tempo da dedicare alle proprie passioni; a maggior ragione è importante farlo ora - sia che si tratti di attività che già si portano avanti nella propria vita, sia che si tratti di un hobby; o anche semplicemente di qualcosa che piacerebbe iniziare, ma non ne hai ancora avuto l’occasione.
2. “*impara ed esercitati*”: nei momenti di emergenza, anche grazie alle lezioni *online* e alle offerte di *tutorial*, è importante sfruttare l’occasione di perfezionarsi, di immergersi in approfondimenti; magari, riprendere quell’idea che è rimasta in attesa lì da una parte da tanto tempo - essa può sviluppare finalmente il campo delle sue ispirazioni.
3. “*sperimentati*”: in compagnia di amici, o di compagni di un corso, provare a creare dei nuovi gruppi con ragazzi che condividono le stesse passioni, seppur magari a distanza. Fortunatamente, la tecnologia su questo ci viene in soccorso - quindi usiamo le videochiamate tramite Skype, What’sApp, ma anche Hangout, Houseparty, eccetera...
4. “*condividi*”: condividere le proprie creazioni e passioni anche con gli intimi e i familiari, oppure pubblicando dei *post* mirati sui propri *social*, facendo conoscere anche quel *lato personale creativo* che non tutti conoscono, o addirittura non immaginano che si abbia.
5. “*partecipa*”: provare anche a “giocare” proponendo le proprie creazioni o ideazioni in gare, festival, concorsi dedicati a diverse capacità o argomenti; come per esempio avvenuto con il concorso di idee - organizzato proprio durante il *lockdown*, in rete - intitolato *Lontani ma vicini*, o in altri concorsi che si trovano nella stessa rete.

## CAPITOLO TERZO

### *La Resilienza*

#### ***3.1 Definizione di “Resilienza” e primi studi***

È davvero sorprendente e molto affascinante, talvolta, riscontrare la capacità posseduta da alcuni individui di trasformare un evento negativo o destabilizzante nel punto di partenza di una rinascita positiva della propria esistenza. Si tratta di un’attitudine, in realtà, non esclusiva: perché chi anche non possiede questa qualità per via più spontanea o naturale può apprenderla con un adeguato lavoro su di sé, ed un altrettanto adeguato supporto.

Sono tanti gli esempi di gruppi o di persone che, nonostante fossero in situazioni molto sfavorevoli, siano poi lo stesso riusciti a resistere, a fronteggiare, a trasformare e ricostruire quel che avevano perso o visto compromesso: essi hanno in questo modo mostrato quella che possiamo definire una forte *resilienza personale o collettiva*. Emmy Werner, nei suoi studi pionieristici sulla materia, cercò sul piano psicologico di individuare che cosa caratterizzasse gli esseri umani definibili come “resilienti”, e finì per focalizzare l’attenzione su dei peculiari meccanismi psicologici scoperti, definiti dell’*appraisal* e del *coping*. Due concetti che ora ci accompagneranno, nella nostra missione di ricognizione a comprendere il funzionamento reattivo della resilienza.

La diffusione della psicologia umanistica prima, e della psicologia positiva poi, ha prodotto lo spostamento dell'attenzione dalle parti malate alle parti reattive ed efficienti dell'individuo, ossia alle sue risorse e alla ricerca delle metodologie per riconoscerle e svilupparle.

Le ricerche di Martin Seligman operarono a questo proposito sulla comprensione di ciò che rende le persone *felici*, e dunque di quelle caratteristiche che contribuiscono a costruire una “personalità positiva”; di quel che rende alla percezione umana la vita “degnata di essere vissuta” (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000). Seligman è stato tra i padri fondatori della *psicologia positiva*, la quale sostanzialmente si basa essenzialmente su tre punti centrali di studio:

- Studio dell'*esperienza soggettiva positiva* del proprio passato (soddisfazione e benessere), presente (felicità, stato di flow, estasi) e futuro (speranza e ottimismo);
- Studio dei *punti di forza* e delle *virtù individuali* emergenti nel carattere, con l'intento di arrivare ad avere una vera e propria classificazione dei punti di forza;
- Studio delle *istituzioni* e delle *comunità positive*.

Questa corrente di ricerche mette l'attenzione sui fattori che favoriscono lo sviluppo e la realizzazione delle potenzialità individuali, il cui aspetto centrale è costituito dallo studio delle *emozioni positive* concepite a funzionare come base di questo percorso realizzativo, emozioni al positivo che possono aiutare la nostra mente ad espandersi. Ricerche impegnate ad arrivare alla comprensione, perciò, dei fenomeni psicologici tramite i quali l'individuo affronta, risolve e talvolta persino si sviluppa di fronte alla prova di eventi difficili o stressanti. Esse hanno individuato di base due costrutti correlati, funzionanti in parallelo: la già citata *resilienza* e il *flourishing* (il “rifiorire”). *Rifiorire* presuppone il

porsi degli obiettivi da perseguire attivamente con impegno ed energia: per questo è necessario entrare in uno speciale *stato di coinvolgimento vitale*, ossia di *flow* – di coerente *flusso* - con il compito che ci si prefigge (Nakamura e Csikszentmihalyi, 2002).

Il termine *resilienza* comparve per la prima volta in uno studio di Werner e Smith, datato 1992 (Werner & Smith, 1992). Werner aveva condotto una ricerca *longitudinale* su una popolazione di neonati delle isole Hawaii, da seguire nella loro evoluzione: di essi, circa 1/3 non aveva alla nascita i prerequisiti per prevedere un positivo futuro, segnati piuttosto da una condizione di partenza nella prospettiva d'un disagio psicosociale. Contrariamente alle attese, 1/3 di questi bambini riuscirono invece in età adulta a migliorare la loro condizione di vita, a impegnarsi con buon successo nel lavoro e a costruire delle relazioni sociali stabili. Cosa aveva *reso resilienti*, capaci di *resistere* quei bambini nati nel disagio e nello svantaggio sociale? L'attenzione fu diretta verso le *risorse* specifiche che avevano consentito di trasformare eventi fortemente negativi in occasione di sviluppo personale. Da cui, anche l'individuazione di una peculiare caratteristica connessa a tali risorse, e quindi di un nuovo concetto: appunto, quello di *resilienza*. Il termine *resilienza* in psicologia da allora ha cominciato a indicare la capacità di un individuo di *resistere agli urti* della vita pur senza "rompersi", mantenendo e infine anche potenziando le proprie risorse sul piano personale e sociale (Anna Oliviero Ferraris, 1978).

La *resilienza*, nella sua definizione più essenziale, va intesa quindi come la *capacità di affrontare eventi ritenuti stressanti dal soggetto*, e di superarli conseguendo in questo modo una riorganizzazione positiva del proprio orizzonte ed equilibrio. La *persona resiliente* in questo senso non andrà individuata come dotata di qualità speciali né come una

personalità dalla forza d'eccezione: si tratta invece d'una persona perlopiù comune, dotata tuttavia di molte specifiche qualità, capaci di richiamarsi ed attivarsi a vicenda in determinate condizioni di stimolo. Oltretutto, la capacità di resilienza non è detto rimanga sempre costante in un individuo, perché bisogna aver chiaro che anche una persona con questo tipo di caratteristiche reattive può andare incontro a delle “rotture di resilienza” - non è un tratto infatti dato una volta per tutte nella vita: anche per un individuo dotato di reali qualità resilienti di fondo, in realtà, possono presentarsi delle situazioni non sopportabili.

Molti considerano la *resilienza* un tratto di personalità, fisso, stabile nel tempo e quindi come tale anche “misurabile” (Connor-Davidson, 2003; Wagnild e Young, 1993). Ma di contro, vi sono coloro che la considerano invece come un vero e proprio *processo dinamico*, variabile in funzione di differenti contesti. In ogni caso, sembra possibile individuare delle caratteristiche essenziali capaci di contraddistinguere la risposta della resilienza. Esse risiedono in alcune caratteristiche di personalità, ma anche in fattori ambientali definibili quali *fattori di protezione*, in contrapposizione ai *fattori di rischio*.

### ***3.2 Le caratteristiche psicologiche della resilienza***

La resilienza come tratto psicologico è stata studiata da Wagnild e Young, e definita come “una caratteristica personale che modera gli effetti negativi dello stress e promuove l'adattamento”. Secondo Alice Miller, nelle sue riflessioni sulle relazioni difficili legate all'educazione e all'infanzia, la resilienza può essere considerata come una *combinazione*, capace di unire delle caratteristiche fisiologiche a dei fattori predisposti e soggiacenti di personalità. Bruce Burns, in questo senso, individua

quattro aree precise, relative a queste peculiari caratteristiche: area della *autonomia*, area del *problem solving*, area delle *abilità sociali*, area dei *propositi* per il futuro.

Nell'area specifica dell'*autonomia* rientrano le seguenti qualità: l'*autostima*, ovvero il giudizio di sé, che si ricava da autovalutazioni sulla propria condotta messa sotto osservazione;

l'*autoefficacia*, costituita dalle convinzioni sulla propria capacità o meno di affrontare determinate situazioni;

il *locus of control* interno-esterno, e cioè l'attitudine a credere che i risultati o gli effetti delle proprie azioni siano completamente determinati da propri comportamenti, e non imposti da elementi venuti da fuori, giunti dall'esterno;

l'*indipendenza* - ossia l'agire privi di condizionamenti; la *motivazione*, ovvero sia l'essere capaci di iniziare, ma anche di persistere in un'azione; ed infine

la *speranza*, cioè il pensare che gli eventi siano gestibili, controllabili e quindi in qualche maniera indirizzabili con il proprio impegno, con l'intima convinzione che un evento imprevedibile può produrre soluzioni nuove ed effetti positivi nel futuro.

Dell'orizzonte relativo al *problem solving* fanno invece parte:

il cosiddetto *pensiero critico*, ovvero la capacità di individuare sia gli ostacoli che le risorse, la disposizione ad analizzare e confrontare aspetti positivi ed aspetti negativi della propria personalità, valutando così la realizzabilità dei propri obiettivi, e riconoscendo efficacia ed inefficacia dei propri comportamenti;

il *pensiero creativo* relativo alla capacità di produrre delle nuove idee, così come di sfruttare delle buone capacità intuitive ed immaginative;

la *progettualità*, che si traduce nella disposizione a individuare e porsi degli obiettivi, e nella capacità di definire le strategie per raggiungerli;  
la capacità di *produrre cambiamenti*, ossia il muoversi con una visione dinamica del futuro, nel saper recepire i segnali di cambiamento dell'ambiente.

Nell'area invece delle *abilità sociali* possiamo far rientrare:

la *responsabilità* nel senso di essere un *soggetto attivo* all'interno di una comunità, dove il proprio partecipare si accorda a una responsabilità delle proprie azioni;

la *flessibilità*, ovvero il sapersi confrontare con le situazioni anche impreviste, e il saper negoziare ogni volta senza attivare delle prevaricazioni;

l'*empatia*, vale a dire la capacità di entrare in contatto con le emozioni dell'altro, come fossero le proprie;

le *abilità comunicative*, e cioè la buona disposizione a costruire relazioni empatiche tramite le proprie attitudini comunicative, sapendo altresì *essere assertivi*;

*senso dell'umorismo*, ovverossia la capacità di mantenere il buon umore e l'ironia anche di fronte alle avversità.

L'area dei *propositi per il futuro* comprende a sua volta:

la *chiarezza di obiettivi*, e quindi il saper praticare il *goal setting*,  
assieme

al *successo*, ossia una sufficiente forza per ottenere buoni risultati.

### ***3.3 Le basi fisiologiche della resilienza: uno sguardo specifico***

Sul piano fisiologico, Sterling e McEwen correlarono le strategie d'adattamento di fronte all'evento stressante - la dinamica che

caratterizza i soggetti resilienti - con la cosiddetta *allostasi*. Quando il nostro organismo è in condizione di *allostasi*, cioè, apporta minime variazioni al suo complessivo funzionamento, come risposta alla valutazione cognitiva delle situazioni, e all'anticipazione delle possibili richieste incombenti. L'obiettivo di questi aggiustamenti psicofisiologici, supportati da sistema neuroendocrino, sistema nervoso centrale e sistema immunitario, è quello di *mantenere lo stato di omeostasi* dell'organismo: se un evento stressante perdura nel tempo, o è particolarmente acuto, tali aggiustamenti devono aumentare di consistenza e diventano sempre maggiori; se ciò perdura, il processo può portare a delle vere criticità. La capacità che gli individui *resilienti* sembrano possedere, quella di produrre sensazioni al positivo anche in situazione di stress consente loro, per esempio, di abbassare la propria attivazione cardiovascolare in un modo più rapido. Edelman ha evidenziato in questo senso la funzione plastica del cervello, capace di sostenere il soggetto traumatizzato grazie alla riattivazione funzionale di determinati circuiti neuronali "del benessere".

Tra i mediatori neurali che paiono supportare le risposte della resilienza appare importante il sistema Cortisonico-Dehydroepiandrosterone (DHEA). In situazioni stressanti si ha infatti un incremento del cortisolo, che attraverso l'amigdala contribuisce ad accrescere l'*arousal*; ma una quantità eccessiva e continua di cortisolo, per altro verso, può generare effetti dannosi sia a livello ematologico che cardiologico nell'organismo. Così, per diminuire e mediare l'effetto del cortisolo viene rilasciato in modo episodico, ma sincronizzato con il rilascio di cortisolo, il DHEA: il DHEA *promuove* per così dire la resilienza. Ed infatti, sono dimostrati sia una correlazione positiva tra alti livelli di DHEA nel sangue e l'adattamento positivo, produttivo ad eventi fortemente stressanti, sia

una correlazione negativa tra bassi livelli di DHEA e le sintomatologie depressive (Goodyear, 2018).

Anche il rilascio del *Neuropeptide Y*, agendo su differenti regioni del cervello, tra le quali l'amigdala e l'ippocampo, è in grado di esercitare un effetto ansiolitico. Alti livelli di *Neuropeptide Y* sembrano correlati con le migliori performance ottenute per esempio durante un compito molto stressante, mentre bassi livelli sono stati rinvenuti in soggetti con un notevole PTSD, ossia la condizione di *Post Traumatic Stress Disorder* (Maté, 2019). Seppur con meccanismi differenti e agendo su delle regioni cerebrali diverse, la stessa *Galanina* sembra esercitare un effetto simile a quello prodotto dal *Neuropeptide Y*.

### ***3.4 Il ruolo della Resilienza nella gestione emotiva***

L'esperienza del provare emozioni di difficile gestione, nella loro intensità o potenza dolorosa, è spesso di comune dominio: come il trovarsi di fronte delle situazioni sconcertanti, dalle quali il desiderio primario che si afferma è quello di fuggire. In questi momenti, l'unico modo per recuperare il controllo di fronte a tentazioni e impulsi improvvisi, è offerto da una *gestione intelligente delle emozioni*.

La *gestione emotiva* può rivelarsi, molto spesso, la vera chiave del successo e dei propri trionfi personali, poiché un tale livello di controllo ci aiuta a prendere, anche sotto pressione, delle decisioni giuste. Prendere consapevolezza delle proprie emozioni, ed imparare a gestirle, costituisce un enorme *vantaggio adattativo*, e specialmente in una società come quella attuale.

Comprendere l'universo emotivo che risiede in noi, però, costituisce un percorso che non finisce mai. Nella vita ci troviamo ad affrontare una moltitudine di esperienze diverse a cui ogni volta possiamo

rispondere con delle reazioni differenti e variabili. Imparare a conoscersi, sapendo con un'adeguata autoanalisi cosa proviamo in un momento dato, può aiutarci molto spesso a trovare la risposta più opportuna. Gestire stati emotivi a forte valenza negativa non è compito facile, poiché a rendere più difficile una simile gestione possono presentarsi anche una galleria di sintomi fisici come mal di testa, sudore, colpi di calore, dolori gastrointestinali. In queste circostanze risaltano soprattutto i pensieri che ci tormentano, quelli associati a sensazioni come la colpa, la paura o la frustrazione.

Gestire le nostre emozioni è fondamentale per il nostro sviluppo perché si ripercuote direttamente sulla nostra autostima e sul modo in cui ci relazioniamo con il mondo e in genere con gli altri. I programmi psicologici di gestione delle emozioni sono ormai alquanto implementati nei centri educativi: in essi si insegna fin da piccoli a *prendere consapevolezza* del mondo interiore da cui emergono le proprie emozioni, per acquisire dei modelli di comportamento e relazionali di conseguenza efficaci.

Sono sempre di più gli sforzi dedicati dalla ricerca a testare i migliori metodi di gestione delle emozioni quotidiane. Questo è il caso anche dei diversi programmi di formazione volti a *potenziare la consapevolezza* per comprendere e identificare le nostre emozioni in una maniera adeguata. Con l'ausilio di simili tecniche è possibile educare tale gestione delle emozioni in maniera mirata e non automatica. Su questa linea si posizionano tutti *quei* programmi incentrati sull'insegnamento del cosiddetto *mindfulness*: come il MBSR (o *Mindfulness-based stress reduction*) di Jon Kabat Zinn, e il MBMB (o *Mindfulness-based mental balance*) di Santiago Segovia, pensati per acquisire una piena capacità di controllo della coscienza e

nella possibilità di autogestione. Normalmente tali programmi si basano su strategie di accrescimento delle competenze nella gestione delle problematiche quotidiane, ma esse pongono sempre una particolare attenzione al tema della resilienza.

Alcune strategie di comportamento e di auto-osservazione utili, concepite nell'ambito della gestione delle emozioni, possono essere riconosciute nelle seguenti situazioni:

- *prendere coscienza* di chi realmente si è, di cosa veramente si voglia, e dove si stia andando: questo aiuterà a conoscere i punti di forza e di debolezza in ogni persona; un percorso di consapevolezza fondamentale per ritrovare il proprio equilibrio;
- *imparare dalle esperienze*: ogni volta che un problema - anche un fallimento - è stato incontrato sul percorso, è opportuno analizzare i motivi di tali problema, difficoltà, fallimento;
- *dedicarsi a quel che appassiona*: scoprire qual è il proposito più coinvolgente per trovare l'energia necessaria a raggiungerlo; muoversi nella direzione incantata dei propri sogni può aiutare a proseguire senza fermarsi;
- *lavorare sulla resilienza*: la resilienza s'impara difatti, proprio come una prova, affrontando le diverse circostanze della vita -poiché essa si costituisce attraverso una serie di abilità che si possono imparare, e che aiuta le risposte di rinascita dopo i momenti di difficoltà e di sofferenza.

Si vede come dunque l'*intelligenza emotiva* influenzi il nostro futuro personale e i nostri successi, segnando punti di appoggio decisivi, ed importanti quanto lo sono al contempo le relazioni sociali. L'intelligenza emotiva è una competenza propria delle persone

che hanno una *buona autogestione*: infatti chi vanta una buona intelligenza emotiva riesce anche ad adattarsi meglio all'ecosistema in cui vive, essendo più preparato ad affrontare gli eventuali cambiamenti e le sfide inaspettate. La risposta della resilienza dunque si collega alle capacità del maggior autocontrollo personale negli individui, in una serie di dinamiche e conseguenze positive che, a loro volta, portano in tanti casi a una miglior gestione della paura, derivata proprio dalla mancata consapevolezza e dal dominio dell'incertezza.

### ***3.5 I meccanismi psicologici della resilienza: appraisal e coping***

I meccanismi psicologici individuati come i principali responsabili della capacità di adattamento agli eventi stressanti - con conseguente reintegrazione resiliente - sono l'*appraisal* e il *coping*.

Le persone sono costantemente impegnate infatti a *valutare* (esperienza dell'*appraisal*) ciò che succede attorno a loro e quindi a *rispondere* (dinamica del *coping*) in modo appropriato a ciò che si percepisce come un pericolo, come una minaccia. Le emozioni, in questo senso, sono lette come l'esito di una valutazione dell'ambiente da parte del soggetto e poste in relazione al proprio benessere e al raggiungimento dei propri obiettivi. Pertanto, delle *differenti valutazioni* elaborate da un soggetto producono ovviamente delle altrettanto *differenti emozioni* in quel soggetto stesso; da ciò si deduce che è *il significato* dato alle *situazioni-stimoli*, e non la loro presunta "natura oggettiva", a costituire il fattore determinante per l'insorgenza delle diverse emozioni.

Le emozioni costituiscono un fenomeno a più dimensioni, nel quale entra in gioco non solo l'esito del processo di *valutazione delle situazioni* - propriamente dell'*appraisal* - ma anche del *modo* in cui le si

ricompongono, e quindi fronteggiano – il lavoro del *coping*. Il rapporto tra operazioni del *coping* ed emozioni è infatti da considerarsi *bidirezionale*, dove le une influenzano le altre, e viceversa.

Come già detto l'*appraisal* di una situazione dà luogo allo scatenarsi di una emozione, e questa operazione influenza di conseguenza il processo successivo del *coping*, che a sua volta va a modificare, caratterizzandola, la relazione tra individuo e situazione. Questa relazione modificata viene a sua volta *rivalutata* (operazione del *reappraisal*) e questa *rivalutazione* può portare a un cambiamento ulteriore nei confronti del tipo o dell'intensità dell'emozione sperimentata.

In questo modo il *coping* diventa una sorta di *mediatore della risposta emotiva* (secondo Folkman e Lazarus, 1985). L'*appraisal* e il *coping* sono operazioni strettamente in relazione tra loro giocando un ruolo fondamentale all'interno del processo di generazione, e di gestione, delle emozioni.

### ***3.5.1 Coping e resilienza***

Il *coping* mette in gioco dunque le capacità psicologiche e le strategie comportamentali per fronteggiare gli eventi più stressanti della vita: si tratta di un processo dove si combinano delle interazioni tra risorse individuali, eventi e la valutazione di essi (*appraisal*) che l'individuo ne dà, aprendo sul piano intenzionale una certa gamma di disponibilità a fare degli sforzi di fronte a tali eventi. Tutta questa messa in opera psicologica prima percettiva e poi intenzionale si ricompone, di conseguenza, nell'azione e negli sforzi realmente poi disposti sul campo dall'individuo, con il loro esito successivo. Lazarus e Folkman al riguardo misero a punto un modello di misurazione dello stress e del

*coping*, divenuto poi la base per le successive evoluzioni della teoria su questo argomento.

*Coping* e *resilienza*, spesso, si presentano come fossero uno stesso fenomeno: a uno sguardo analitico si rileva una sorta di sovrapposizione, perché in realtà le strategie del *coping* costituiscono solo la parte finale di un processo più complesso come lo abbiamo appena sopra ricostruito e nel quale il *coping* funziona da operazione conclusiva, in cui si compie e definisce, in se stesso, il fenomeno della resilienza. Come detto, la resilienza è riconosciuta come la capacità di affrontare eventi stressanti ma anche poi di superarli, nell'intero processo di arricchimento della propria evoluzione e delle proprie risorse personali, tramite una riorganizzazione positiva della propria vita: pertanto, nel momento in cui si parla di *persone resilienti*, o di una *reintegrazione resiliente*, vuol dire che l'evento stressante è stato affrontato ma anche *superato* con successo, laddove il *coping* è solamente quella parte dell'azione realizzata nel momento preciso in cui si affronta l'evento. Il quale, purtroppo, può anche non essere del tutto superato, nella concreta possibilità talvolta che le strategie adottate non portino a una risoluzione positiva. Quando si fa riferimento alla capacità di "continuare a svilupparsi" aumentando le proprie competenze, nonostante delle condizioni avverse intervenute, è certamente evidente come le capacità di *coping* stesse possano a loro volta migliorare, arricchirsi, aumentando così il repertorio di strategie a disposizione, ma andrà sempre considerato come una simile evoluzione rappresenti solo uno degli ambiti di sviluppo che si possono ottenere con una *reintegrazione resiliente*, perché ne possano essere accresciute anche l'autostima e l'autoefficacia.

La “riorganizzazione positiva” della vita significa che la resilienza lavora in un contesto temporaneamente dilatato nel tempo, mentre le strategie di *coping* riguardano le risposte a una certa situazione in quel momento (Cyrulnik e Malaguti, 2005). La resilienza, in questo senso, proprio per le caratteristiche che presenta appare fortemente correlata con individui che utilizzano strategie di *coping* peculiari del tipo *approach coping*: esso è centrato sul *problema* e sulle emozioni, perché questo costituisce il modo migliore per affrontare con buon successo, e con un’ulteriore sviluppo personale positivo, gli eventi di vita difficili. Esiste anche una possibilità di reazione consistente nello *spostare la propria attenzione* dalla tensione condizionante venuta da una situazione molto negativa, in un atteggiamento chiamato *repressive coping*: una risposta peculiare, in grado a sua volta di sviluppare resilienza in situazioni estremamente negative. Il *repressive coping* utilizza uno stile cognitivo simile all’*avoidance coping*, differenziandosi da esso per il livello di consapevolezza, che appare completamente assente nel primo di questi stili: il *repressive coping* è infatti associato con tutte quelle situazioni nelle quali è fondamentale per l’individuo conservare la propria immagine di sé, mantenendo dei bassi livelli di emozioni negative (ricerche di Derakshan e Eysenck, 2009; Weinberger e Davidson, 1979).

### ***3.5.2 Appraisal e resilienza***

L’uomo recepisce ciò che succede sempre in riferimento al proprio stato di eventuale benessere, rispondendo in modo selettivo e finalizzato a ciò che percepisce come un pericolo, una minaccia o una ricompensa. Pertanto le emozioni appaiono generate dalla *valutazione cognitiva* degli eventi, e quindi dal significato che vengono attribuiti ogni volta ad essi.

Questo è il fattore determinante per il manifestarsi delle emozioni - per cui, evidentemente, pur all'interno di situazioni simili l'azione di differenti valutazioni conduce a delle differenti emozioni.

L'*elaborazione* che si costituisce è sviluppata da un intero processo, dai suoi inizi psicoperceptivi all'evoluzione in un processo più esteso di valutazione della situazione. Il processo nella sua parte iniziale è "automatico", immediato, molto rapido: esso però permette una elaborazione cognitiva piuttosto limitata delle caratteristiche della situazione incontrata. Mentre nella sua evoluzione successiva il processo "esteso" di valutazione si costituisce in un'esplorazione più precisa della situazione, ma soprattutto maturando a un grado più consapevole della situazione stessa, in una processione mentale certamente più lenta, ma anche più precisa e dettagliata. La *valutazione primaria*, in questo senso, secondo Lazarus riguarda l'*idoneità o meno* della situazione rispetto al conseguimento degli scopi individuali, e consiste nel verificare se e quando tale situazione è *pertinente con i propri scopi*, se e quanto essa possa facilitare il loro raggiungimento, nonché quale coinvolgimento personale implichi. La *valutazione secondaria* verte a sua volta sulla capacità concreta di far fronte alla situazione, attraverso una reazione intensa, intesa sia come capacità di controllare l'evento emotigeno, sia come capacità di gestire e di regolare le proprie condotte emotive. Tale reazione consiste, di fatto, nel riuscire a verificare se da una certa esperienza emotiva possa derivare del biasimo o invece del credito, e quale possa essere il potenziale delle risorse psichiche richiesto per farvi fronte, e perciò quali siano le attese future generate.

L'autostima, l'ottimismo, l'autoefficacia e la percezione di controllo sono caratteristiche fondamentali dell'*essere resiliente* e sono sempre correlate con una valutazione il più possibile positiva dell'evento

probante: sul piano motivazionale, esso va a configurarsi come una caratteristica situazione di sfida.

Tornando a considerare a sua volta l'*appraisal*, è importante rilevare che esistono due tipologie di *appraisal*, poiché si riconoscono un *appraisal* di minaccia o un *appraisal* di sfida: questo è confermato da degli esperimenti, in cui si è visto come degli individui con alti livelli di resilienza, posti di fronte ad un evento stressante ma indotto sperimentalmente, tendono a valutarlo come una *sfida*, mentre gli individui con bassi livelli di resilienza lo valutano come una *minaccia*.

La percezione dell'evento come dimensione d'una *sfida* sembra avere una correlazione positiva con una maggiore capacità di sperimentazione da parte dei soggetti resilienti nei confronti di emozioni positive; se individui invece non resilienti vengono stimolati a valutare una situazione difficile come fosse una sfida, però, anch'essi sembrano sperimentare la possibilità di maggiori emozioni positive, con in parallelo un più rapido ripristino delle attività cardiovascolare - alto indice di gestione emotiva - rispetto ai "non resilienti" che valutano la stessa situazione come una minaccia.

Quindi da tali esperimenti si è potuto dedurre che è possibile stimolare anche nelle persone *non resilienti* un tipo diverso e più positivo di reazione, attraverso la quale anch'esse riescono ad adattarsi in modo più efficace agli eventi stressanti, grazie a una modificazione complessiva del loro modo di valutare l'ambiente.

### ***3.5.3 Emozioni positive e resilienza***

Lo "stress" è stato principalmente descritto in termini di "emozionalità negativa" fino a quando non si è iniziato ad osservare che in circostanze

stressanti, accanto alle emozioni negative, si presentavano anche delle opportunità di emozioni positive.

La sperimentazione di *emozioni positive* e la loro successiva valutazione (il citato *appraisal*) influenzano in modo decisivo il processo di gestione dello stress, attraverso il ripristino delle proprie risorse e del *coping*: in qualche modo, la questione fondamentale gira attorno alla capacità psicologica di fornire la *motivazione necessaria* per sostenere la messa in atto, sulla lunga durata, di un *coping* centrato sul problema. Il *coping centrato su significato* si costituisce attraverso uno stile di reazione fortemente correlato con la sperimentazione di emozioni positive, ed esso raggruppa diverse strategie: la *scoperta e ricordo* dei benefits, un processo *adattativo agli obiettivi*, il *riordino delle priorità*, un *caratterizzare gli eventi ordinari come emozionalmente positivi*.

La scoperta di “benefits” vuol dire che l'evento stressante non viene percepito esclusivamente come un pericoloso ostacolo, ma anche come un possibile portatore di benefici, come per esempio un aumento di competenza o di allenamento alla pazienza, o ancora un maggior apprezzamento per la vita, una maggiore chiarezza su quando si vuole fare, un aumento delle proprie capacità relazionali.

Il *coping* “centrato sul significato” prevede in qualche modo un riordino dei propri obiettivi: per esempio, anche solo redigere una “lista delle cose da fare” quando tutto sembra fuori dal nostro controllo, crea in realtà un senso di dominio, magari solo per poche battute (Folkman, 1997; 2008).

Un'altra strategia consiste nel riuscire a associare alla quotidianità dei nostri gesti più comuni delle emozioni positive. Tentare sempre di creare delle associazioni positive, per un “sentire bene” può produrre un forte impatto sul nostro benessere (processi studiati in diversi lavori di ricerca,

soprattutto di Tugade e Fredrickson). Le *emozioni positive* stimolano difatti una serie di effetti conseguenti a livello cognitivo, fisiologico, relazionale: tutto questo costituisce una risorsa personale cui attingere a diversi livelli, sul piano sia fisico, sia sociale che psicologico. I benefici prodotti dalle emozioni positive sono molti, sia a livello fisiologico che in quello cognitivo: a livello cognitivo le emozioni positive modificano in effetti il modo di pensare delle persone - mentre le emozioni negative restringono di fatto il campo dell'attenzione. Per sostenere il peso di specifiche “chiamate all'azione”, come l'attacco o la fuga, le emozioni positive *allargano il campo d'azione del pensiero* - e di conseguenza le opzioni comportamentali a propria disposizione.

Le *persone resilienti* sperimentano, perciò, un numero maggiore di emozioni positive in risposta ai fattori di stress incontrati, trovando maggiore possibilità di attribuire un significato positivo di fronte a questi stessi fattori, in un percorso psicofisiologico nel quale si mostra un ritorno più rapido ai livelli base dell'attivazione cardiovascolare, come si è potuto verificare durante degli esperimenti sullo stress. La capacità di sviluppare le proprie risorse dopo un evento critico, capacità che caratterizza appunto *l'essere resilienti*, è determinata essenzialmente dallo *sperimentare fondamentalmente delle emozioni positive* (Fredrikson, 2009; Tugade, 2004; Waugh e Koopman, 2022; Larkin, 2015).

A proposito della relazione tra *coping* e resilienza, si è messo in evidenza come il *coping resiliente* sembri caratterizzarsi da strategie quali l'umorismo, l'esplorazione creativa, il rilassamento e il pensiero ottimistico. Questo insieme ha in comune la capacità, evidentemente, di generare uno o più emozioni positive come possono esserlo il divertimento, l'interesse appassionato, l'appagamento d'un desiderio,

una certa speranza. Se è vero che le *emozioni positive* costituiscono il risultato di un *coping resiliente*, altrettanto vero è che le persone resilienti possono anche *imparare ad usare* le emozioni positive per realizzare il loro *coping* più efficace, favorendo l'incontro tra emozioni e *coping* e una produttiva relazione di tale incontro. Le emozioni positive consentono di mettere in atto in questo modo un *coping allargato*, che Fredrickson e colleghi (oltre allo stesso Fredrickson, altri ricercatori quali i citati Tugate, Waugh o Larkin) hanno dimostrato essere un aspetto della resilienza quale tratto di grande importanza.

Infine, le persone resilienti coltivando le emozioni positive in se stesse diventano anche in grado di alimentare emozioni positive nella loro cerchia sociale, prima di tutto quella familiare e amicale più vicina, creando così una specie di rete sociale di supporto, che a sua volta facilita la forza e la diffusione del *coping* stesso (Demos 2013; Kumpfer 2003; Werner & Smith 1982).

### ***3.6 La resilienza ai tempi del Covid 19: come affrontare lo stress e salvaguardare il benessere psicologico***

L'emergenza coronavirus, insieme alle consequenziali misure del distanziamento sociale, hanno comportato un evidente stato di stress e grandi strascichi negativi, per alcune persone, a livello di benessere psicologico e salute mentale. Per questo alcuni medici e specialisti hanno sintetizzato in maniera efficace, in due articoli su Jama (uno pubblicato sul "Jama Internal Medicine", l'altro invece sul "Jama Pediatrics"), le dinamiche convocabili in causa per gestire e ridurre lo speciale tipo di "stress psicologico" comportato da un periodo emergenziale del genere. Tali articoli si spingono a indicare delle azioni concrete per migliorare la

propria capacità di far fronte alle difficoltà, con l'ausilio di riflessioni positive che possono indurci, in simili momenti a scoprire dei nuovi, preziosi punti di vista. Ad oggi non disponiamo di molte informazioni sull'impatto psicologico di altre epidemie e pandemie in cui è stato imposto un simile *distanziamento sociale*. L'epidemia di Sars, a suo tempo, è stata studiata nel suo aumento di stress, nel suo disturbo post-traumatico da stress, e in altri problemi psicologici emersi, come spiegano gli autori dell'articolo citato sul "Jama Internal Medicine" - tra i quali anche Sandro Galea, medico ed epidemiologo (Galea, Merchant e Lurie, 2000). Il primo punto da affrontare – spiegano gli autori – riguarda la creazione di una *routine*, anche e soprattutto per bambini e ragazzi rimasti a casa da scuola, insieme all'uso delle tecnologie per mantenerci connessi con gli altri. Questo non vale solo per la didattica: anche luoghi di culto, palestre, uffici, possono consentire a fedeli, utenti e lavoratori di *rimanere collegati seppur a distanza* mentre svolgono le loro attività. Per le realtà produttive o relazionali in cui questo non è possibile, l'ideale sarebbe trovare strategie e approcci da *remoto* che consentano di valutare lo stato di salute anche psicologica delle persone. In secondo luogo, in caso di situazioni particolari, come episodi di violenza domestica e abuso su minori si rende necessario, secondo gli autori, valutare il rapporto stesso rischio-beneficio del distanziamento sociale, mentre i servizi sociali dovrebbero trovare nuovi approcci, rinnovati e *creativi*, per rispondere alle segnalazioni. Il terzo punto riguarda i sistemi e i servizi impegnati nella salute mentale, i quali dovrebbero affacciarsi all'emergenza con un approccio a suo modo *creativo* per aiutare chi si trova in difficoltà. Oltre alla telemedicina e a gruppi a distanza, un'ipotesi potrebbe riguardare la formazione di "gruppi non tradizionali" (ossia, coinvolgente anche un

pubblico più generale, e non i soli specialisti) in modo tale, come scrivono gli autori, di poter fornire un “primo soccorso psicologico”.

In un articolo pubblicato (Rosenberg 2020) su “Jama Pediatrics” Abby R. Rosenberg del Dipartimento di Pediatria della *University of Washington School of Medicine* di Seattle, che si occupa di cure palliative, illustra che la resilienza è definita come “il processo di adattarsi bene di fronte ad avversità, traumi, eventi tragici, minacce o altre fonti significative di stress”. L’esperta però, racconta anche di essersi interrogata per anni su cosa volesse dire non solo “adattarsi” ma soprattutto “adattarsi bene”. Si è posta questa domanda dopo aver parlato con una coppia di genitori che avevano perso il loro figlio e che le avevano detto di *essere resilienti* perché continuavano ad alzarsi dal letto giorno dopo giorno e a svolgere il “duro lavoro di vivere senza il loro figlio”. La reazione dell’autrice era stata di stimare queste persone per la loro reazione, che l’avevano aiutata a formarsi un concetto di resilienza arricchito, come di qualcosa di molto vicino all’adattamento e alla resistenza fisica, forse ancor più che al delimitato benessere psicologico. Nel tempo, però, e sotto le indicazioni dell’esperienza, la ricercatrice ha riconsiderato questo concetto chiedendosi se la resilienza potesse rappresentare “solo questo” – che di per sé non sarebbe poco, anzi è già moltissimo, come da lei stessa riconosciuto, nella situazione descritta in precedenza – o se al passare del tempo possa essere riconosciuto un coinvolgimento di implicazioni e di funzioni psicologico-esistenziali ben più ampie, in questo fenomeno. Quello che può cambiare in una persona e scattare nella sua mente quando supera un’avversità, ed è trascorso un tempo sufficiente, potendo poi anche guardare indietro in prospettiva, e ragionare su “quanto si è stati forti in quella circostanza”, su quanto si sia cambiati dopo quella esperienza a

livello di identità personale e di consapevolezza. Gli stessi genitori incontrati in precedenza dopo diverso tempo hanno condiviso con lei la convinzione nel tempo emersa per la quale, oramai, si sforzano di vivere la loro vita al massimo, perché il loro figlio non può più farlo.

Tutte queste strategie di risposta possono essere chiamate in causa anche nella situazione creata dall'emergenza di Covid-19, anche perché la resilienza, come abbiamo visto, non è qualcosa di innato (o comunque solo in parte) ma è soprattutto frutto di un'azione deliberata. Vi è una situazione nuova da affrontare, un guado via via da superare, dopo il quale ogni volta potersi rivolgersi all'indietro con un nuovo spirito. Perché ogni volta, a livello individuale, è possibile cominciare a lavorarci. Come, con quale *metodo*? Proprio seguendo le consapevolezze che abbiamo visto in rassegna in questi precedenti paragrafi, e in definitiva soprattutto chiedendoci come ci siamo comportati in altre situazioni difficili: su questa forza già intervenuta prima dobbiamo fare affidamento ricordandoci, in special modo, delle nostre qualità a disposizione, come determinazione, forza e ottimismo, procedendo magari a piccoli passi, ed esprimendo sempre una porzione di gratitudine verso l'occasione di ogni esperienza.

Oggi la resilienza è divenuta, più in generale, una tra le *competenze trasversali* più ricercate, specie in un momento storico come quello che in gran parte abbiamo vissuto - essa può essere potenziata da ognuno di noi, facendoci perciò crescere soprattutto con il supporto psicologico della fiducia quando motivati da circostanze particolari. Possiamo gestire meglio lo stress legato, per esempio, a una situazione di permanenza forzata in casa, oppure lontani da un lavoro che ci motivi e ci sostenga in ogni senso, pensando alla casa non come una prigione ma come ha un rifugio; al tempo "perduto" in queste circostanze come a un "tempo

ritrovato” con i propri affetti, senza rimuginare troppo su ciò che non va, quanto piuttosto focalizzandoci su quello che potremmo imparare riorganizzando i nostri modelli quotidiani d’abitudini e le nostre giornate, rivedendo magari le situazioni e i gesti che solitamente erano gli stessi, in realtà, per la maggior parte ripetitivi. Possiamo in effetti trasformarli come delle rinnovate “visioni” del quotidiano, rallentando i ritmi e godendo, così, di ogni singolo istante. Facciamo in modo che diventino in qualche modo come dei nuovi “riti” di ricostruzione personale: ad esempio, dedicando del tempo maggiore alla cura di noi stessi, del nostro corpo, oppure alla lettura, alle “pause caffè”. Tutte esperienze capaci di dilatare i tempi del quotidiano, aiutando ad apprezzare tante piccole conquiste che possono renderci più soddisfatti - “alleggerendo” in questa maniera non solo la tensione emergenziale, ma anche lo stress della vita frenetica abituale che imperversava nei giorni prima della emergenza.

Emerge qui a una prospettiva di grande importanza, che a volte le varie fasi anche problematiche della vita stimolano, e inducono a ricercare: ossia, il recupero di uno sguardo più profondo su di sé, di una maggiore attenzione su sé stessi. Scopriremo che le crisi affrontate ed attraversate sono derivate, molto spesso, da aspettative precedenti troppo elevate, così come da richieste eccessive di perfezione sia alla propria persona che dagli altri. La decisione di ottimizzare i tempi di lavoro, ad esempio, e di ottenerne sempre di più in termini di rendimento sembra divenuta nella società contemporanea quasi un’ossessione; una linea di tendenza e una mentalità sociale che porta, inevitabilmente, a stress e depressione.

Dobbiamo chiederci, nel momento in cui non incanaliamo le capacità nelle giuste, adeguate attività quanto finiremo di conseguenza per essere

insoddisfatti, e dovremmo anche approfondire il motivo per cui spesso vogliamo spendere energia in progetti che realmente non troviamo affini a noi, alla nostra sensibilità. Diventa fondamentale capire cosa realmente vogliamo - è importante prendersi il tempo che ci serve per comprendere se realmente vogliamo percorrere quella strada, oppure abbandonare abbandonando la nostra “zona di comfort”. I risultati arriveranno attraverso una messa in opera di competenze e capacità che, magari, tenevamo nascoste per la paura del cambiamento. Spesso la percezione del rischio ci sovrasta più grandemente di quanto non lo sia realmente, una situazione che avviene quando proviamo, sin troppo spesso, una pioggia di emozioni negative che sovrastano quelle positive; bisognerebbe provare a lasciarle andare, senza tentare di risolverle, di controllarle o nasconderle. Diventa importante anche saper mettere in pratica delle tecniche di rilassamento, per esempio concentrandoci per 5-10 minuti sul nostro respiro, per cadenzarlo a ritmi regolari.

Vista da una prospettiva consapevole, la paura è un’emozione che aiuta a gestire le situazioni di emergenza, facendo salire i livelli di reazione e sottoponendo il nostro corpo ad una reazione, in caso di pericoli imminenti; ma la paura, in determinate situazioni, come quella di fronteggiare una situazione epidemica, può trasformarsi in uno *stato di ansia*. L’ansia può allora divenire *disadattiva*, facendoci reagire stavolta senza riflettere, in una maniera impulsiva ed incontrollata. Avere la “giusta” paura non solo è normale, ma ci come tale protegge dai possibili pericoli - anche quello di trasmettere questa stessa ansia agli altri, il nostro stato d’animo troppo alterato.

A tal proposito l’*intelligenza emotiva* svolge un ruolo decisivo nel percorso della resilienza, ed è fortemente pronunciata, molto spesso, nelle personalità di *leadership*. Nel caso della resilienza, l’intelligenza

emotiva come abbiamo visto aiuto i movimenti di crescita, ed è proprio attraverso questo fondamentale collegamento con l'intelligenza emotiva che la resilienza può creare dei benefici positivi sul lungo termine. Essa lavora sulle emozioni positive, consentendo perciò una rapida padronanza reattiva di fronte alle esperienze negative. Mai come nei momenti di emergenza collettiva è fondamentale *prendersi del tempo* tutto per sé, pensando ad altro e distraendoci dalle situazioni ansiose; rivivendo magari delle emozioni positive provate in passato. Essere positivi ed entusiasti ci consente, in definitiva, di non entrare nel vortice depressivo delle emozioni negative. In una società che ha perso di vista la realtà, concentrandosi spesso su ciò che è superfluo, dobbiamo imparare ad accettare che, non raramente, ci si deve anche poter fermare e saper rimandare.

## CAPITOLO QUARTO

### Resilienza e Creatività

#### ***4.1 Obiettivo resilienza***

Tutti conosciamo qualcuno che potremmo in qualche misura definire “resiliente”, qualcuno che dimostra una grande capacità di adattamento di fronte a situazioni anche molto stressanti, o addirittura a catastrofi ed eventi negativi che possono capitare lungo tutto il ciclo di vita. Possiamo forse ripensare a tante storie o episodi di amici, colleghi, familiari, persone giovani o anche, soprattutto, persone più anziane che hanno mostrato, in qualche occasione, davvero di *essere stati resilienti*.

Tale concetto, non dimentichiamolo, nella tecnologia dei materiali metallici indica la “resistenza a rottura dinamica determinabile con una prova d'urto” (Devoto e Oli, 1971). Ovvero, le modalità con cui si comporta un materiale, quando è sottoposto a sollecitazioni esterne di tipo meccanico; il suo opposto in ingegneria, a livello di risposta, è rappresentato dalla fragilità. Nel contesto informatico, a sua volta, la resilienza concerne la capacità da parte di un sistema di poter continuare a funzionare a dispetto di anomalie, legate a difetti di uno o più dei suoi elementi costitutivi (Malaguti, 2005).

Per la psicologia, come finora ampiamente ricostruito nelle pagine precedenti, la resilienza è un costrutto molto ampio ancora lontano dall'essere descritto in modo completo ed esauriente, pur essendoci un

sostanziale accordo nel definirla come la capacità dell'individuo di far fronte alle avversità che incontra, nel ciclo di vita. Nel passato i ricercatori si erano prevalentemente concentrati sull' identificazione degli aspetti legati alla vulnerabilità e ai fattori di rischio, che ostacolavano o bloccavano lo sviluppo. Intorno agli anni '80, l'evoluzione degli studi sulla resilienza ha spostato l'attenzione sui *processi di adattamento* e sulle risorse psichiche considerate quali *fattori protettivi* capaci di preservare dalle patologie (Masten e Garmezy, 1985; Rutter, 1979). Si è attuata quindi una trasformazione del concetto di resilienza, *da statica a dinamica ed interattiva*: una evoluzione è di grande interesse, e ancora pienamente in fase di approfondimento. Nei primi studi i *fattori protettivi* venivano considerati come un semplice *opposto*, cioè come *il reciproco* delle aree di difficoltà, coinvolte nei traumi (Luthar et al., 2000). Ad esempio, nei casi della relazione genitori-figlio, nella semplice rappresentazione *inadeguata-versus-buona* relazione di attaccamento, oppure nell'altra coppia semplificata *scarsa autostima-versus-buona* considerazione di sé e delle proprie capacità. L'approfondimento più significativo si è realizzato quando i ricercatori hanno cominciato a mettere in relazione tra di loro diversi fattori individuali, come lo sviluppo di capacità cognitive e di autoregolazione, prendendo al contempo meglio in considerazione i fattori familiari, sociali e culturali.

Negli ultimi decenni gli ambiti di indagine si sono così piuttosto allargati, arrivando a racchiudere sotto il termine “resilienza” processi e competenze che coinvolgono diversi domini di studio della psicologia: emozioni, cognizioni, relazioni, ambiente e culture. Le ricerche hanno portato all'identificazione di una lunga serie di fattori protettivi, che possono attivarsi: abilità cognitive, positiva visione di sé e della propria

vita, senso di sicurezza, temperamento positivo, *locus of control* interno, personalità prosociale, capacità di regolazione e autocontrollo (in Garnezy 1985; Nuechterlein et al., 1990; Vaillat e Davis 2000; Tiet et al., 1998; Masten 1999). Oltre il riferimento alla dimensione individuale ulteriori studi hanno considerato anche il ruolo delle *relazioni interpersonali*, così come delle *relazioni tra individui e contesto* (Garnezy 1985; Overstreet e Braun 1999; Luthar et al., 2000; Nettles et al., 2000, Masten 2001). La resilienza è quindi un processo multidimensionale: non esiste un solo modo di essere resilienti, così come non si è mai “per nulla” o “del tutto” resilienti. La resilienza si impone attraverso un modo di essere che appartiene al mondo delle sfumature più che a quello dei rigidi confini, alla forza dell'attività e della diversità più che a quello di prescrizione e dell'omogeneità prestabilite, all'evoluzione e al cambiamento più che a alla permanenza e alla staticità. Così, gli stessi fattori protettivi elencati sopra non possono essere considerati come degli attributi fissi: alcune variabili possono costituire persino un fattore di rischio in una data circostanza, ma diventare invece piuttosto protettive in un'altra. Ad esempio, il divorzio può costituire un fattore di rischio per alcuni bambini ma non per altri: in figli esposti ad elevati livelli di conflittualità o addirittura a manifestazioni di maltrattamento o abuso familiari, la separazione dei/dai genitori può aiutare - almeno parzialmente, temporaneamente - a ricostruire un ambiente psicologico più adeguato per essi (Waller, 2001). Di fronte a tale pluralità e a volte difformità di contesti e di situazioni i punti di accordo possono talvolta sembrare esigui, anche se più fondamentalmente l'analisi della letteratura evidenzia la presenza di due essenziali approcci di studio di fronte al fenomeno, l'uno centrato sulle *caratteristiche del soggetto* resiliente, l'altro sui fattori di rischio e

protezione presenti *al di fuori* di esso, nell'ambiente di vita con cui l'individuo si interfaccia.

#### ***4.2 Cosa hanno in comune resilienza e creatività?***

Che rapporto proficuo si potrebbe individuare tra i processi della resilienza e l'orizzonte della creatività? Forse, è possibile cogliere dei legami sottili tra queste due dimensioni sia sul piano concettuale sia sul piano operativo: nel primo caso, si tratta di comprendere come il costrutto psicologico della resilienza condivida dei tratti con la definizione dei processi mentali, ritenuti a fondamento della creatività. Nel secondo caso, invece, si tratta di riconoscere come delle pratiche di intervento in grado di sostenere la resilienza sono ritenute anche dei possibili supporti allo sviluppo individuale della creatività. La resilienza è intesa difatti come possibilità di trasformare una situazione dolorosa e traumatica in un processo di apprendimento e di crescita, dunque come la capacità di una riorganizzazione positiva della vita (Cyrulnik e Malaguti, 2005, pp.8-9). Ma la *trasformazione* così come la *riorganizzazione* sono dinamiche che, secondo diverse prospettive teoriche sulla materia, contraddistinguono anche l'atto creativo (Antonietti e Cesa-Bianchi, 2003): quest'ultimo consisterebbe infatti nell'applicare a una situazione incontrata uno schema di interpretazione insolito per essa. La creatività chiamerebbe perciò in gioco soprattutto una questione di "prospettiva", un lavoro sul punto di vista, sul modo in definitiva di *guardare alla realtà*. Nelle situazioni non creative viene adottata la solita, abituale prospettiva usuale; in quelle creative invece si cambia prospettiva perché si considerano le cose da un'altra ottica di veduta - quel che porta a una ristrutturazione della situazione da

affrontare, in quanto i suoi elementi vengono ora organizzati in una nuova maniera; e tale situazione, così, finisce per apparire diversamente. Dei significati *latenti* nella situazione diventano adesso - dopo questa “ristrutturazione percettiva” - *manifesti*, e delle vie di uscita prima non intercettate ora appaiono all’evidenza. Tutti questi meccanismi agenti nella creatività vengono apprezzati, perché portano ogni volta a produrre qualcosa di originale e inaspettato; mentre nel caso della resilienza sono altrettanto importanti, perché inducono a una reinterpretazione della propria situazione pur nella drammaticità o problematicità del momento, la quale in questo modo può assumere un significato diverso dalla disperazione, non chiudendosi in se stessa ma aprendosi al cambiamento, o all’integrazione positiva degli eventi critici nella propria storia. Si tratta, per certi aspetti, di essere come un personaggio descritto da Italo Calvino ne *Le cosmicomiche*, il quale “povero di immaginazione” com’era, appena una parola cominciava ad “essere un significato” non riusciva a pensare che potesse esserne, ed averne, magari in metafora, un altro.

Resilienza significa anche la capacità di trasformare, come abbiamo detto, un evento critico e destabilizzante in un’occasione di ricerca personale (Cyrulnik e Malaguti, 2005, p. 8). Anche il termine “ricerca” mantiene un posto privilegiato nella riflessione sulla creatività, poiché varie teorie vedono nella *generazione delle idee* finalizzata a trovare delle nuove soluzioni a un problema, o a dare risposta a un’esigenza peculiare, il processo fondamentale della creatività. La *generazione delle idee* sarebbe simile a un *processo di ricerca* in cui le ipotesi via via individuate vengono selezionate in base alla loro potenziale rispondenza all’obiettivo preordinato; la *generazione delle idee* diviene così un peculiare processo da un lato sempre più *mirato*, ma dall’altro anche

sempre più aperto: in quanto le idee creative in genere non si lasciano subito scovare senza un approfondimento, ma solo ampliando la mente per definizione, e così ampliando il percorso di ricerca per poterle individuare.

Appare dunque, da questa comparazione, che la resilienza si collega a modalità di funzionamento mentale che sono proprie, molto spesso, anche della creatività.

La creatività che può far da supporto alla resilienza è una creatività legata sia agli aspetti pratici della vita sia ai suoi significati esistenziali. Per quanto concerne il primo genere di aspetti, la permanenza prolungata in una situazione disagiata induce a risposte creative, a soluzioni inventive: ad esempio in periodo di guerra nelle trincee induceva i soldati, come provano i reperti ritrovati e raccolti in quei luoghi, a trovare degli ingegnosi modi per soddisfare le esigenze quotidiane per le quali in quell'ambiente ristretto e deprivato di quasi tutto non esistevano né risorse né strumenti adeguati: coperchi di scatolette metalliche perforati con la baionetta per farli divenire delle reinventate grattugie, in un periodo di grande crisi quando anche i bambini si improvvisavano inventori di giochi inediti, utilizzando pentole per elmo e coperchi per scudo.

Un diverso genere di creatività entra in gioco quando lo si confronta con una peculiare esperienza della resilienza, ossia quando *essere resilienti* significa soprattutto un dover *reinterpretare la situazione* in cui ci si trova, ossia nel dare ad essa un *diverso significato* che non conduca alla disperazione e alla rassegnazione, ma mobiliti le risorse financo residue dell'individuo.

Un riferimento diretto al collegamento tra resilienza e creatività viene compiuto dalle ricerche proprio di Boris Cyrulnik: egli ricorda infatti

come la *differenziazione* è uno dei possibili meccanismi di base attivati dalla resilienza. Con la *differenziazione* si attua come tale una scissione nella mente del soggetto: una parte della sua mente soffre le limitazioni e le conseguenze della situazione negativa che viene vissuta, ma una parte più sotterranea continua a vivere e a produrre, in un altro stato mentale. Secondo Cyrulnik i soggetti creativi sono quelli che sanno meglio cogliere e mantenere un collegamento attivo tra le due parti, riconoscendo al contempo sempre i limiti della situazione reale e trovando il modo per esprimere ed orientare in un senso *socialmente accettabile*, quanto possibile *utile* le sofferenze che patiscono (Cyrulnik e Malaguti, 2005, p. 22).

#### ***4.3 Promuovere percorsi di resilienza e creatività***

Un altro aspetto che può accomunare resilienza e creatività è dato dal fatto che entrambe si sviluppano sulla base, molto spesso, di analoghe attenzioni e prospettive d'azione educative. Per quanto concerne la creatività, si ritiene che la propensione verso di essa si sviluppi nell'individuo grazie allo stabilirsi di un certo senso di sicurezza, a una percezione di controllo e a una certa autostima. Queste ultime sono favorite dalla presenza di un rapporto sociale circostante accettante e incoraggiante: è possibile sostenere che si tratti di dinamiche capaci di promuovere anche una reale resilienza. In questo senso resilienza e creatività rivelano sostanziali aspetti comuni, dati da analogie ravvisabili dalle pratiche di crescita e di accudimento che le stimolano.

La resilienza è talvolta accostata, pure, al concetto di *empowerment*. Con quest'ultimo termine si designa la capacità di *padroneggiare una situazione* e la percezione di un "potere di azione e di controllo" che un

soggetto sente di poter avere sull'ambiente circostante. L' *empowerment* implica in se stesso tanto l'auto-apprezzamento, quanto una valutazione delle competenze, quanto la stima di sé. *Empowerment* significa possibilità di fare affidamento sulle proprie forze, abilità e competenze per attivare le risorse interne, acquisendo un maggior potere di controllo sulla realtà. Secondo Marc Zimmerman (in Cyrulnik e Malaguti, 2005, pp. 82-83) l'*empowerment* implica:

- 1) un *locus of control* interno;
- 2) la percezione di *autoefficacia* (ossia, il comprendere che i risultati dipendono dalle strategie che vengono attivate per raggiungerli);
- 3) la speranza appresa (*learned hopefulness*), e cioè l'attitudine a vedere gli eventi come fenomeni gestibili e controllabili, e quindi orientabili anche verso esiti positivi; e che gli eventi imprevisti, per conseguenza, possono essere occasioni di trasformazioni positive;
- 4) un tipo di *pensiero positivo*.

Si tratta di aspetti tutti ritenuti importanti anche nello sviluppo e nel lavoro della creatività. Vi è consenso oramai nell'idea che la creatività possa essere incrementata, se possono essere predisposte delle adeguate condizioni di stimolazione nei confronti di essa. Partendo da questo assunto sono stati messi a punto diversi strumenti, programmi e corsi per potenziare il richiamo proficuo della creatività. Tuttavia, il quadro che emerge dalla rassegna degli studi sperimentali condotti per valutare l'efficacia di questi *training* appare per molti aspetti piuttosto scoraggiante, poiché nel complesso non si registrano significativi e durevoli di progressi, ad esempio, nei bambini coinvolti in queste iniziative sperimentali volte ad aumentare il loro potenziale creativo (Mayer, 1983). Più precisamente, alcuni miglioramenti sono anche riscontrabili - se le prove di valutazione risultano simili al materiale su

cui i soggetti si sono esercitati - ma non quali indici di un'accresciuta capacità creativa, quando i soggetti vengono invece impiegati in prove o situazioni di diversa natura. Ciò ha indotto alcuni osservatori a ritenere che il tentativo di sviluppare la creatività in quanto tale rimanga un'utopia, essendo evidente che è senz'altro possibile allenare dei soggetti sotto studio sperimentale ad affrontare creativamente i problemi ma, di fatto, soltanto all'interno di uno specifico dominio, quello dello stesso "allenamento" oggetto della sperimentazione (Weinsberg, 1986).

Prima di accettare queste conclusioni, per certi aspetti pessimistiche, è opportuno interrogarsi circa la maniera con cui le tradizionali proposte legate alla stimolazione della creatività infantile hanno concepito il processo attraverso cui la creatività dovrebbe venire insegnata ed appresa. In sintesi, sembra che a tali proposte siano spesso sottesi i seguenti assunti di fondo:

- 1) la creatività si basa su di un unico meccanismo mentale. Conseguentemente, le persone dovrebbero essere addestrate unicamente in relazione a tale specifico meccanismo;
- 2) il soggetto è visto come una sorta di "tabula rasa" di fronte al fenomeno della creatività; esso è rappresentato come se egli non sapesse ancora nulla circa il modo di essere creativi, né avesse consapevolezza di che cosa implichi la creatività, e neppure conoscesse strategie utili alla creatività. In altre parole, si nega all'individuo una sua competenza naturale, seppur implicita e approssimativa, rispetto al "come si fa", e al "quanto è bene" essere dei creativi. Ne deriva che tutto ciò dovrebbe essergli trasmesso direttamente dall'educatore;
- 3) una certa lontananza dalla vita reale dei soggetti: le attività per lo sviluppo della creatività che vengono perlopiù proposte non hanno attinenza con il mondo reale. Si dovrebbe spontaneamente attuare invece

un trasferimento delle capacità “tecniche creative” acquisite con tali esercizi e materiali alle situazioni reali della vita quotidiana, anche al di fuori della vita scolastica;

- 4) l'acquisizione del pensiero creativo può essere indotta semplicemente chiedendo di “fare qualcosa”, eseguendo certe operazioni mentali un certo numero di volte. Attraverso l'esercizio, con la costante pratica di una strategia si ritiene dunque di poterne produrre direttamente l'assimilazione;
- 5) la creatività vista soltanto come questione di processi cognitivi: e la sua educazione concepita solamente attraverso l'apprendimento di un particolare tipo di strategie mentali.

Non sorprende, di fronte a questi assunti spesso dominanti, che le procedure comunemente impiegate per stimolare la creatività non abbiano raggiunto i propri obiettivi. Infatti le situazioni che comunemente richiedono una certa dose di creatività sono situazioni in realtà molto complesse, le quali attivano una molteplicità di meccanismi mentali. In esse inoltre non sono in genere presenti – artificiosamente - degli indizi o dei suggerimenti che aiutino a individuare l'approccio che è meglio adottare al loro riguardo; il soggetto, in queste situazioni, deve in realtà *scoprire da sé* la strategia più adatta, considerando le caratteristiche della situazione e le risorse disponibili di fronte alle richieste chiamato a soddisfare, considerando i limiti entro cui deve operare e tutta una serie di possibili e spesso mutevoli variabili. Di fatto, non basta sapere *che cosa occorre fare* per essere creativi; bisogna anche *voler essere creativi*, ossia essere sostenuti da una forte motivazione ad attivare le necessarie energie mentali, nel pieno essere disposti ad assumersi il rischio del momento, così come la fatica stessa dell'essere creativi; avere un atteggiamento in genere di apertura mentale,

favorevole di per sé alla creatività.

In questa prospettiva, al fine di poter accrescere una stabile attitudine a pensare e a comportarsi “creativamente” anche al di fuori dei contesti di addestramento, sembra opportuno che i *training* al contrario di quanto proposto nel passato stimolino e gestiscano questi processi attraverso le seguenti dinamiche caratteristiche:

- cercare di sviluppare una *strategia integrata di vari meccanismi mentali*, ciascuno dei quali possa rivestire un ruolo in un particolare tipo delicato di situazioni, come in una particolare fase del processo creativo;
- utilizzare materiali che sappiano rispecchiare i contesti della vita quotidiana, o aiutino a cogliere delle corrispondenze tra le prove, le loro proposte e tali contesti;
- prendere sempre in considerazione credenze e tendenze che, spontaneamente, i soggetti sviluppano o propongono di fronte all’occasione della creatività, avviando delle stimolazioni specifiche a partire da questo bagaglio di competenze preesistenti in ogni soggetto;
- indicare le possibilità di una sensibilità metacognitiva, ossia abituare gli studenti non soltanto a seguire certe specifiche strategie, ma anche a saperne controllare la loro esecuzione, a saperle osservare;
- adottare atteggiamenti creativi anche sul piano caratteriale, come avviene assumendosi dei rischi e l'accettazione dei disagi che può comportare l'abbandono delle vie consolidate, l'affrontare il nuovo e l'incerto, rinunciare alle risposte più comuni e familiari.

Questi punti di attenzione si trovano per buona parte in linea con le indicazioni che suggeriscono come accompagnare lo sviluppo della resilienza. La resilienza, così come la creatività, non si esaurisce come abbiamo visto in un'unica definizione, ma al contrario si arricchisce di

significati grazie ai contributi che diverse discipline hanno potuto offrire allo studio di questa dimensione. In particolare, Bianca Bertetti (2008) sottolinea l'importanza di *integrare* di ambiti di indagine (la psicologia umanistica, quella positiva, di comunità e dell'emergenza) per avere una sorta di “quadro unitario” dei fattori che possono favorire lo sviluppo di tale capacità, fin dall'infanzia. Tali serie di fattori, risultanti da un quadro unitario integrato dell'indagine psicologica, possono essere così sintetizzati:

- la costruzione di relazioni improntate sulla comprensione di sé stessi e degli altri, e rivolte a salvaguardare il percorso di una crescita positiva;
- l'adozione di un pensiero positivo, per quanto possibile anche confortato dall'uso dell'umorismo di fronte alle sfide dello stress, per favorire il cambiamento di una situazione difficile;
- l'utilizzo di strategie in grado di migliorare le interazioni tra il soggetto e il proprio contesto familiare e sociale.

È necessario in qualche modo lavorare al meglio sugli aspetti legati al bambino come *individuo* (non soltanto nella componente sua più intima, ma anche rispetto alle relazioni che esso stabilisce con gli altri) e sulle peculiari *modalità di pensiero* che adotta - un quadro coerente di presupposti che permette di costruire un atteggiamento resiliente, e al tempo stesso creativo.

Programmi di sviluppo della creatività in qualche modo efficaci permettono al bambino di attivare con successo delle “strategie di pensieri innovativi”, e acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie abilità e competenze. Sviluppando da ciò un forte senso di sicurezza interna, egli può cimentarsi in compiti nuovi e sfidanti, e di conseguenza gestire le situazioni complicate, adottando conseguentemente un *atteggiamento positivo*. In altre parole, i *training*

devono favorire un percorso di crescita nel senso d'un certo *empowerment* inteso sia come processo verso la consapevolezza e lo sviluppo delle potenzialità, sia come "risultato finale" nella sua capacità di una promozione delle proprie risorse, d'una qualità della vita volta al benessere e alla salute emozionale.

Per esempio, importante è la capacità di riconoscere ogni volta, di fronte a una problematica, gli atteggiamenti e le emozioni che precedono e accompagnano la messa in opera di una strategia creativa, cosicché ci si sappia porre in un appropriato assetto mentale di fronte alla sfida. È bene che ci si "accorga di sé" quando si è chiamati a essere creativi in una situazione in cui molte idee si affacciano alla mente, ma in cui non si vede subito tutto chiaro ed in cui ci si sente disorientati: in tutti questi casi non si tratta di farsi prendere dall'ansia, per trovare subito la soluzione, ma occorre accettare di *poter convivere temporaneamente* con la confusione, con l'incertezza, sotto il peso della preoccupazione. È evidente. Infine è evidente come le strategie di pensiero creativo non si apprendano solo come pure esecuzioni su istruzione: per cui diventa importante vedere ed aiutare una loro autonoma messa in atto all'interno di situazioni nuove attraverso capacità di modificazioni, di nuove estensioni, di adattamenti proficui originali. In conclusione, se la creatività può essere sviluppata, ciò sembra senz'altro avvenire anche in virtù di un appropriato ambiente di sviluppo e di apprendimento, predisposto attorno al soggetto. Detto diversamente, non si diventa creativi o resilienti a forza di esercizi o per merito di ricette e di istruzioni da seguire - e' piuttosto necessario una specie di coinvolgimento globale dell'individuo, progressivamente condotto a gestire da se stesso la complessa dinamica mentale della creatività e della resilienza.

#### ***4.4 La rappresentazione narrativa nella resilienza e nella creatività***

Un ultimo aspetto può avvicinare, probabilmente, la resilienza alla creatività. Nelle situazioni di resilienza gli uomini si creano infatti dei mondi immaginari che vanno oltre l'esperienza diretta, e che ciò nonostante vengono sperimentati sempre in una maniera intensa (Cyrulnik e Malaguti, 2005, p. 49). Questa “funzione di creazione” d’un mondo simbolico in cui ravvisare nuovi significati per la propria vita - come diceva Henry Miller, “la nostra meta non è mai un luogo, ma un nuovo modo di vedere le cose” - può essere svolta magistralmente proprio dalla *narrazione*. Come evidenzia Boris Cyrulnik (2009), le culture mettono a disposizione del soggetto che vive un'esperienza traumatica o critica tutto una serie di *luoghi e tempi* per *raccontare* quello che è accaduto. Per esempio, nella cultura del Rwanda le norme sociali vietano di lamentarsi, disperarsi o piangere in pubblico; però, durante le veglie serali, chi ha vissuto un'esperienza traumatica può raccontarla alla comunità, e questa azione-narrazione viene invece pienamente accettata dal gruppo. Quando una persona *racconta se stessa* ad altri, narra di un'esperienza per esempio che l'ha fatta soffrire, è come se compisse una specie di “arringa” in proprio favore: poiché in questa maniera *ricostruisce e ridefinisce il proprio passato*, per rendere comprensibile e accettabile a se stesso quanto è accaduto. Come pure afferma Cyrulnik (2009, pp.17-18), un racconto rappresenta una riconciliazione con la propria storia, e al tempo stesso un'iniziativa di liberazione, perché “i senza storia hanno un'anima dispersa”: costoro, infatti, non hanno - non producono - memoria del passato e quindi non riescono a progettarsi nel futuro, vivendo il presente senza consapevolezza (Cyrulnik, 2009, p.19). Con l’opera della elaborazione

narrativa, così come attraverso altri linguaggi e forme espressive, noi diamo in realtà una *rappresentazione di noi stessi*. Questa *rappresentazione di noi stessi* ci aiuta a mettere in ordine la nostra situazione esistenziale e a dare all'esperienza una forma provvisoriamente stabile.

In questo modo si ha la possibilità di rappresentare la vita sul piano caratteristico del *farsi racconto*. Questa rappresentazione, simile racconto non è una semplice “trasposizione dei fatti”, ma costituisce piuttosto una *ri-creazione*, una rielaborazione originale e personale dei fatti esperiti. *Originale*, perché ciascuno sceglie la prospettiva da cui guardare i fatti della propria vita - ed ecco perciò entrare in gioco la funzione della creatività: uno stesso evento, una stessa situazione *narrata da individui diversi* può assumere molteplici significati e forme - al tempo stesso *autentici e originali* - a seconda della chiave di lettura che ciascun autore *ri-creatore* ci fornisce. Attraverso la narrazione in realtà creiamo dei *contesti*, e all'interno di questi contesti nascono a loro volta delle nuove forme di *organizzazione contestuale*: il cambiamento di prospettiva e del punto di vista, nella ristrutturazione di eventi e significati, produce in questa maniera qualcosa di nuovo e di insolito.

Che tipo di operazione comporta la rappresentazione narrativa delle proprie vicende? Innanzitutto, la rappresentazione comporta un'opera di *selezione*: quando si vuole rappresentare la realtà bisogna infatti compiere un'operazione di selezione, perché bisogna scegliere quali aspetti della realtà, quali momenti della realtà vale la pena scegliere in vista della loro rappresentazione. Nel momento in cui si vogliono rappresentare la realtà si devono fare sempre delle scelte, e perciò individuare una selezione del materiale di esperienza che la memoria mette a disposizione a ognuno. Spesso insegnanti e educatori lamentano

che i giovani si disperdano non riuscendo a focalizzare la loro attenzione su di un percorso concentrato e preciso. Coinvolgere un ragazzo, o una persona, in un'opera di selezione narrativa comporta una importante funzione educativa, perché pone a chi deve fare questa scelta, e svolgere una rappresentazione, questa domanda: “Che cosa, per te, è importante mettere in scena? Di tutto quello che hai vissuto - che cosa vuoi veramente raccontare?”.

La seconda operazione innescata da una narrazione è l’”incorniciatura”. Il racconto, cioè, ha le sue regole, i suoi linguaggi, dei canoni espressivi, stilistici e tecnici: quando voglio raccontare qualcosa, incornicio per così dire questo “qualcosa” dentro un certo *frame* della storia. Questo processo di *incorniciatura testuale* è un processo che inevitabilmente si attiva, in chi voglia rappresentare la realtà, il mondo, la vita, imponendosi come fisiologica visuale del *proprio racconto*, della propria memoria e testimonianza. Nel momento in cui devo rappresentare la vita con il racconto, in effetti, ho già una serie di elementi di contorno che si attivano nell’immaginazione, un contesto naturale di riferimento che mi aiuta in quest'opera di *ri-presentazione* della realtà, che è la narrazione.

La terza operazione coincide con un altrettanto fisiologico richiamo alla *focalizzazione* quando si è chiamati a rappresentare la realtà, cioè quella capacità e necessità nel racconto di osservare nello specifico determinati aspetti di essa, portando in primo piano all’attenzione alcuni elementi particolari, con più dovizia analizzati e rappresentati. Focalizzando l'attenzione perciò su certi aspetti se ne relegano degli altri sullo sfondo: la mia attenzione vuole appunto concentrarsi su certe, specifiche dimensioni, perché vuole soprattutto esprimere e dire certe cose, ritenendone meno interessanti altre. Comprendiamo come la rappresentazione della realtà che viene raccontata non sia una

riproduzione “fotografica” di essa, ma piuttosto una *ri-produzione* in cui i rapporti originari vengono modificati, risultano alterati per renderli funzionali a quel senso di direzione narrativa il quale, soprattutto, si vuol far emergere nella propria rappresentazione. Una volta che si sceglie cosa rappresentare, tutte queste operazioni vengono di conseguenza: l’evento vissuto viene incorniciato, scoprendo che alcune cose appaiono particolarmente significative, sembrano più importanti le si enfatizza portandole in primo piano e dunque si focalizzano. Sono queste le cose più “importanti” nella narrazione, le quali magari hanno posto sullo sfondo altre cose che nella vita erano, almeno all’apparenza, più significative: ma alla luce del senso che l’autore-narratore pensa di cogliere le gerarchie di importanza ora cambiano, e diventano dunque anche *altre* le visuali imposte all’attenzione.

La quarta operazione coincide con il “mettere in forma”. Ciò che viene raccontato diventa significativo nella misura in cui riesce ad offrire una sua “compiutezza”, ottenuta nella misura in cui la sua forma di configurazione è “perfetta”: però non tanto da un punto di vista tecnico o stilistico sul piano letterario, quanto perché il messaggio si offre in sé concluso, si fa percepire come completo, e proprio per questo diventa anche incisivo. La realtà presenta sempre delle slabbrature e sfilacciate, appare nebulosa, complessa ed intricata; ma nel momento in cui essa viene rappresentata ad essa viene data una forma, una delle possibili variabili forme che è possibile rinvenire nella realtà stessa; in ogni modo, quando passa ad *essere rappresentazione* la realtà si mostra modellata con una nuova, propria coerenza. Proprio perché si porta dietro queste caratteristiche di compiutezza, è possibile percepire la storia come particolarmente significativa. Mentre i casi della vita, imperfetti e farraginosi, che troviamo nella realtà ci disorientano e ci

rendono difficile la comprensione, una rappresentazione in cui la realtà è “messa in forma” facilita la comprensione di essa, perché in questa sua nuova configurazione trova un significato, espresso nella logica della completezza.

In un racconto non soltanto è possibile come abbiamo visto spostare sullo sfondo ciò che potrebbe stare anche in primo piano e viceversa, ma è possibile pure produrre delle distorsioni, smembrare i pezzi, ricombinare diversamente la realtà, poiché si tratta non di rappresentare la realtà nel modello di “fotocopia”, ma di prendersi la libertà di modificarla mutando dei tratti, spostandone le posizioni e gli elementi, ingigantendo o riducendo le parti. Queste “deformazioni” sono funzionali per affinare un determinato significato, per enfatizzare un certo messaggio il quale, proprio grazie a queste deformazioni, può diventare per noi più immediato e più incisivo. Come sostiene David Donald (2006) riferendosi in generale all'arte, la rappresentazione che si attua attraverso un linguaggio simbolico, come quello della narrazione, si muove nell'impresa di influenzare e modificare il modo con cui si vede il mondo.

Come ulteriore aspetto, alla rappresentazione narrativa possiamo attribuire anche una funzione di “preveggenza”, nel senso peculiare che, attraverso di essa, si può andare finalmente oltre la prima percezione della realtà e delle cose e raccontare quello *che potrebbe esserci*, quello che potrebbe esistere, la realtà come potrebbe diventare, sotto determinate condizioni che l'autore stesso impone al suo racconto. La narrazione permette non soltanto di rappresentare la realtà nei suoi aspetti diremmo fattuali, la realtà “così com'è”, ma la realtà come potrebbe essere o diventare. La realtà ha in sé delle potenzialità di evoluzione virtuale, e la rappresentazione narrativa può esplicitare

queste potenzialità.

Sono soprattutto queste due ultime operazioni narrative – la distorsione e la preveggenza - che ci fanno intuire i collegamenti con l’immaginazione ed il pensiero creativo, nella comune possibilità di prefigurare la realtà diversamente da com’è, nel passaggio *dalla realtà alla potenzialità*. Nella possibilità di rappresentare il futuro, quello che non è ancora, e in genere di *quello che potrebbe essere* un mondo parallelo, individuiamo dinamiche psicologiche molto importanti per lo sviluppo di un individuo. Perché la rappresentazione aiuta l’essere umano a uscire da se stesso, a superare i propri limiti e a vedere, con l’occhio dell’immaginazione, le infinite possibilità che la realtà stessa virtualmente sempre propone nelle sue potenzialità davanti agli uomini, generando dunque attraverso la forza della narrazione mondi possibili, soluzioni realizzabili, desideri che gratificano lo spirito. “Non lo sei ancora, ma puoi diventare questo” come dice Luigi Santucci nel suo romanzo, a proposito della finzione immaginativa (il *come se*, appunto) che si attua in un racconto. Potremmo chiederci, in proposito: “cos’è il come se?”, e potremmo rispondere con l’autore “la fantasia; ricordare, profetare, capovolgere, scappare di trappola. E’ questa la redenzione”. Si tratta di un passaggio molto importante per la crescita di un individuo, quella di incontrare il mondo della narrazione.

Riassumendo, abbiamo registrato diverse operazioni significative agire nella preziosa azione della narrazione, ricomposte nella seguente lista:

- la funzione del selezionare,
- la funzione dell’inserire in una cornice ciò che deve essere rappresentato,
- la possibilità di dislocare differientemente i piani di rappresentazione,
- la possibilità di configurare in una forma compiuta la realtà,
- la possibilità di introdurre distorsioni e trasformazioni dei rapporti tra le

cose,

- la proiezione rispetto al futuro, o a mondi possibili da ipotizzare.

Tutte queste dimensioni concorrono a produrre, nel procedere e compiersi della rappresentazione narrativa, l'esperienza della *culminazione*. Che cosa si intende per *culminazione*, nel contesto di una narrazione? In termini tecnici, desunti dall'astronomia, la *culminazione* è il momento in cui un astro passa proprio per il meridiano nel quale si trova l'osservatore sulla Terra, poiché in senso astronomico si ha "culminazione" quando l'astro sembra proprio allineato con l'osservatore che lo contempla. Ma in termini metaforici, anche le operazioni offerte dalle rappresentazioni narrative, nella loro capacità e richiamo di "dare senso" alla realtà, producono a modo loro delle "culminazioni" di tipo psicologico ed emozionale, poiché offrono un'opera in cui si può cogliere pienamente il senso della realtà e di tanti vissuti interpersonali, ed in cui è possibile trovare responsi o significati a tante domande esistenziali in sospenso. Le dinamiche intime all'opera narrativa passate in rassegna permettono alla rappresentazione di non essere una riedizione della realtà quanto una *ri-trascrizione della realtà*, modificata e ricomposta, in cui si proiettano tanti significati trasmessi dall'autore e colti dai suoi lettori, ascoltatori, spettatori. Un'esperienza generale di consonanza trova così condivisione, in questa operazione di ricomposizione della realtà, divenuta rappresentazione.

#### ***4.5 Trauma, resilienza e creatività***

Un evento si definisce *traumatico* quando minaccia la salute e il benessere psicofisico di un individuo, oppure quando lo rende impotente di fronte a un pericolo, o ancora quando viola gli assunti di base della

sopravvivenza, ed evidenzia l'impossibilità di controllare e prevedere gli eventi (Eisen e Goodman, 1998).

Un adeguato sviluppo della persona implica il superamento di compiti evolutivi specifici a seconda dell'età: un appropriato adattamento alle transizioni che caratterizzano il mondo interpersonale e familiare si pone come una normale maturazione biologica (Pynoos 1999; Cicchetti, 1984). Ma un evento traumatico vissuto da un bambino può avere come conseguenze quella di porre il minore stesso nella condizione di non poter più far fronte ai compiti evolutivi che caratterizzano la sua fase di sviluppo in cui sta immerso. Avviene così una sorta di interferenza con la sua necessaria maturazione cognitiva, emozionale e comportamentale (Cicchetti, 1984).

I bambini traumatizzati percepiscono e sviluppano una profonda vulnerabilità, in loro stessi e negli altri. La *frantumazione* di ciò che Erik Erikson (1950) ha chiamato "fiducia di base" sembra caratterizzare pressoché tutti i disturbi infantili quando sono causati da eventi esterni a carattere traumatico.

Boris Cyrulnik (2005) distingue due momenti specifici nell'elaborazione del trauma: il momento del *confronto*, confuso con la ferita del trauma, e il processo di *ricostruzione* e di *riparazione*, in cui si attivano delle funzioni già preesistenti nel bambino. La reazione iniziale di un soggetto che ha vissuto un'esperienza traumatica è molto spesso caratterizzata da grande sofferenza e dolore; nella fase acuta quindi esso ricorre a meccanismi di difesa peculiari, quali una certa dissoluzione della coscienza, la scissione, o un diniego della componente della realtà affrontata apparentemente insopportabile, al fine di proteggersi. E' nella seconda fase del processo di elaborazione del trauma che entra in gioco l'azione della resilienza, intesa come "la capacità di riuscire, di vivere e

di svilupparsi positivamente, in maniera socialmente accettabile, nonostante lo stress o un evento traumatico che generalmente comportano il grave rischio di un esito negativo” (Cyrulnik, 2002, p.35). Scrive a definizione di tutto questo processo cognitivo Cyrulnik (2002, p. 35):

*“Se fossimo esseri logici, passeremmo il tempo a soffrire, ma siccome siamo esseri psico-logici attribuiamo a ogni avvenimento un significato personale, impresso in noi dall'ambiente durante il nostro sviluppo e la nostra storia”.*

Di fronte a un evento discrepante, ovvero a un momento che viola le aspettative del soggetto, la mente è mossa da un bisogno immediato di conoscenza e di rappresentazione coerente, nei confronti della propria vita e della realtà esterna (Chafe, 1990). Gli eventi traumatici costituiscono un particolare esempio dell'incongruenza e dell'incomprensibilità, di fronte alla ragione umana, che irrompono nella vita dell'individuo.

Essendo l'infanzia un periodo di cambiamenti e di sviluppo, le funzioni *difensive*, organizzatrici, capaci di elaborazione e di espressione non hanno raggiunto ancora una maturità completa. Questo può portare il bambino a fare uso di strumenti cognitivi incongrui come un certo “pensiero magico”, attraverso cui il bambino arriva a costruirsi delle rappresentazioni dell'evento frammentate e irreali, spesso spaventose o ingestibili che non gli consentono di riappropriarsi del proprio ricordo, e di dargli una forma e un senso. In questo modo invece lo rende al contrario *controllabile* e meno minaccioso.

I linguaggi creativo-espressivi, che vanno dal disegno alla rappresentazione teatrale, come dalla poesia alla fiaba, costituiscono dei canali privilegiati d'espressione, che gli consentono di dar voce alla

sofferenza, aggirando anche le difficoltà linguistiche (Castelli, 2005). L'espressione artistica è un mezzo di trasmissione, condiviso tra più individui, di messaggi che riguardano in modo significativo la sfera dell'emotività e dell'immaginario (Satirana et al., 1987), anche prescindendo dal linguaggio verbale, che nel bambino per esempio non ha raggiunto la completa maturazione. Lo scopo della comunicazione artistica non è di illustrare al destinatario una parte di realtà *immodificata*, ma di proporre una chiave di lettura, e dunque un *nuovo punto di vista sulla realtà* che in quanto tale può favorire il superamento di sentimenti depressivi derivati dall'impossibilità di uscire - come nelle emergenze - come anche dalla prospettiva angosciante dell'assenza di un senso, conseguente a un'esperienza traumatica. L'arte permette di far emergere significati plurimi e densi, concentrati nella fruizione della stessa opera d'arte: il soggetto traumatizzato può quindi, attraverso un atto creativo, anche esprimere la propria sofferenza, riuscendo attraverso di essa a *superare la scissione* reintegrando la parte ferita della propria identità in crisi.

Il grande scrittore rumeno Emil Cioran (1995) definisce il processo di resilienza come “l'obbligo alla metamorfosi che grazie all'alchimia di parole, atti e oggetti, riesce a tramutare la grigia sofferenza nell'oro della creazione che è una persevera azione temporanea dagli artigli della morte” (ibidem, p. 22).

L'*attività espressiva* costituisce, quindi, un'esperienza corporea e mentale che permette alla persona di *sentirsi attiva*, superando la passività propria dell'esperienza traumatica; e perciò, di aprire un percorso di costruzione nuova della propria identità. Ruggeri (2001) afferma in tal senso che l'identità nasce nel momento in cui la rappresentazione di sé spesso incontra l'esperienza reale, e concreta, di se

stessi.

Gli strumenti espressivi consentono di elaborare e riflettere su fatti, pensieri ed emozioni connessi all'esperienza traumatica supportando la successiva ricerca e valorizzazione di risorse personali, funzionale al superamento del trauma. Potenziando le proprie capacità creative e di conseguenza migliorando le proprie strategie di  *coping*, si creano le condizioni per elaborare l'evento traumatico e dare avvio ad un cambiamento che potrà costituire una reale opportunità di sviluppo.

Risulta in definitiva indispensabile in contesti di emergenza - ma anche di fronte ad ogni momento di difficoltà o di crisi - mettere in opera dei progetti di intervento rivolti soprattutto ai minori, basati sull'utilizzo e la valorizzazione di strumenti espressivi capaci di offrire da un lato un supporto alla terapia individuale, ma dall'altro anche uno spazio di elaborazione delle emozioni e delle cognizioni - uno spazio anche di tipo artistico, espressivo, produttivo e narrativo - attraverso il quale impostare delle basi comportamentali con cui ogni individuo si trovi in uno stato di crisi o di emergenza possa cominciare a costruire la propria risposta di resistenza e di resilienza.

## **CAPITOLO QUINTO**

### **La ricerca Sperimentale**

#### ***5.1 Introduzione generale***

Abbiamo già visto in precedenza nei diversi capitoli l'evoluzione teorica e sperimentale con cui è stata affrontata la creatività a livello di funzionamento psicologico. Sembra però utile operare, all'inizio di questa specifica Parte sperimentale, un breve riassunto degli aspetti teorici fondamentali emersi storicamente su questo argomento, rimandando naturalmente ai capitoli precedenti un approfondimento sia sul piano storico sia su di un piano tecnico in merito.

Come è emerso, tra le branche della psicologia applicata si è affermata nello studio dell'intelligenza la prospettiva della cosiddetta psicometrica. Le ricerche psicometriche provano a individuare il percorso diremmo *generativo* della creatività attraverso prove di misurazione obiettiva, tramite l'utilizzo di reattivi mentali in grado di esplicitare tratti di personalità definibili e caratteristiche psicologiche salienti, prevalenti delle cosiddette "personalità creativa". Un approccio rappresentato dalle ricerche classiche di Guilford (Guilford, 1967) dedicate a comprendere l'apprendimento e lo studio dei processi psicologici della creatività, e al suo prospettico potenziamento sociale, cioè inteso quale positivo propulsore capace di offrire, con lo sviluppo della creatività negli individui, anche un più brillante sviluppo delle relazioni e delle applicazioni pratiche nel mondo produttivo. Richiamiamo i momenti

essenziali chiamati in causa dalla creatività, secondo l'indagine di Guilford: il pensiero, secondo l'autore americano, risulta divisibile nei quattro momenti fondamentali della *cognizione, memoria, valutazione e produzione*; proprio quest'ultima dimensione sembra chiamata a giocare un ruolo determinante nel processo creativo, offrendosi nella doppia possibilità del cosiddetto "pensiero convergente" e del "pensiero divergente".

Il *pensiero convergente* si offre come fonte risolutiva d'approccio dei problemi legati alla logica, alla razionalità, in genere ai *processi di deduzione* che utilizzano regole prestabilite e già precedentemente apprese; il *pensiero divergente*, al contrario, opera quale modello di pensiero creativo capace di sviluppare un asse di decisioni non convenzionali, L'azionamento di simili *decisioni* muove al superamento della soluzione pregressa ed "originaria", dando la possibilità così di *giungere a una scelta*, selezionata da un prospetto di *più alternative*. Il *pensiero divergente*, cioè, opera nel campo d'una costante possibilità aperta, eleggendo *flessibilità, originalità e fluidità* tra le sue qualità d'elezione fondamentali. Non va dimenticato anche il decisivo contributo venuto dagli studi di Barron (Barron, 1971), poi ripreso e rielaborato dal volume di Alain Beaudot *La créativité. Recherches américain* (Beaudot, 1973), nel quale si distinguono tutte le diverse metodologie d'approccio alla questione e i modelli di lettura applicato ai fenomeni della creatività e dell'intelligenza aperta alla trasformazione delle cose.

Nel classico lavoro di Wallas *The Art of Thought* (Wallas, 1926) troviamo lo schema "a cinque fasi" nelle quali si svilupperebbe il cammino successivo della capacità creativa: *preparazione, incubazione, annuncio-illuminazione, verifica*. La *preparazione* consiste in un certo

“momento introduttivo” durante il quale il soggetto non fissa ancora il proprio percorso, ma si muove con la mente, raccogliendo dati, cercando stimoli e suggerimenti; la fase della *incubazione* si sviluppa attraverso una elaborazione ancora piuttosto inconsapevole dei dati raccolti nella fase precedente, dalla durata aperta ed oscillante; *l’annuncio-illuminazione* costituisce il momento di svolta, nel quale si impone la percezione, nel soggetto, d’una “soluzione” della sua ricerca; la *verifica* coincide con un confronto dell’opera messa di fronte alla valutazione critica della società e del pubblico.

La capacità creativo-produttiva del pensiero è stata poi indagata dalle ricerche di Wertheimer, nel quale veniva posta l’attenzione sulla necessità di comprendere non solo i singoli *fattori separati* alla base della creatività, ma anche l’operazione di *sintesi globale*, nel transito da singoli tratti ed elementi parziali a una condizione nuova e “risolutoria”, capace di originare una superiore “visione globale”. Per Wertheimer (Wertheimer, 1945) assume un’importanza decisiva quel procedimento intuitivo caratteristico capace di portare alla “soluzione finale” la dispersione precedente delle singole qualità ancora nella loro posizione separate, e quindi di per sé insufficienti a offrire “un’operazione creativa”.

L’intelligenza è stata descritta, successivamente, anche come *modulare*: la teoria modulare della mente è stata formulata in ambito filosofico da Fodor, nel 1983 (Fodor, 1983),

A sua volta, Stenberg crede che l’intelligenza abbia 3 componenti essenziali, quali “guide” che operano congiuntamente nell’organizzazione e guida del comportamento intelligente:

- *Analitica, o componenziale*: il concetto tradizionale d'intelligenza come pensiero analitico e ragionamento astratto. Implica abilità di analisi, giudizio, valutazione, comparazione e contrapposizione.

- *Creativa, o esperienziale*: un'intelligenza intuitiva e originale, non convenzionale, che non si conforma necessariamente alle aspettative degli insegnanti.

Implica l'abilità di *creare*, disegnare, inventare, di un certo "dare origine" e immaginare.

- *Pratica o contestuale*: abilità sociali e senso comune. Implica l'abilità di usare, applicare, implementare e mettere in pratica. La maggior parte dei compiti richiede una combinazione di tutte e tre le intelligenze.

### **Il contributo decisivo di Gardner**

Un ruolo significativo, più recentemente, hanno assunto le ricerche di Howard Gardner, nel quale il concetto stesso di intelligenza si è declinato in una visione plurale e dinamica, per definizione. In questo senso, va riconosciuto un fattore essenziale secondo Gardner, e cioè che nell'età infantile troviamo la miglior propensione al "gioco delle connessioni", una propensione cioè alla capacità nei bambini di immergersi molto spesso in avventure conoscitive dove la possibilità di *tracciare nessi*, connessioni tra le cose riesce ad affermarsi, nella loro stessa maniera di essere. Ne deriva tutta una visione peculiare della funzione educativa, e di coltivazione dell'intelligenza nella sua prospettiva creativa: da bambini gli esseri umani infatti osservano con grande curiosità il mondo circostante, *stabiliscono legami* tra gli oggetti, ipotizzano con naturalezza *rapporti di causalità* nelle esperienze che vivono quotidianamente. Perciò è necessario che l'umanità, a partire da questo suo prezioso stadio dell'età evolutiva, non venga "censurata", quanto piuttosto stimolata su questa via spontanea dell'approccio

cognitivo; una base decisiva per lo sviluppo della personalità anche nelle fasi successive dell'esistenza adulta, nella sua specifica capacità di rispondere alle sfide, ai problemi, alla necessità di nuove risposte. Esiste in qualche modo una "spontaneità cognitiva" nel patrimonio umano condiviso: a questo proposito, Gardner consiglia di sviluppare alcuni tipi peculiari di interventi, capaci di spiegare nel merito specifico cosa significa "fare delle connessioni" pertinenti, proporre delle sintesi sensate e produttive. Lo studioso suggerisce a questo proposito tre precisi modelli di intervento: uno, la capacità di identificare un preciso elemento costitutivo che può definire "un buon progetto", che ne pone alla base; l'insegnante, o l'operatore educativo, deve mostrare dei modelli funzionali ai buoni progetti, da cui far identificare profili caratteristici che possono dare valore a un progetto. Un altro, quello di insegnare *le forme di una sintesi*, ossia il metodo di illustrare con esempi diretti la "maniera di creare" attraverso una connessione, istruendo su ciò nelle diverse sue possibili declinazioni: per esempio, mostrando una tassonomia utile, oppure una metafora evocatrice e significativa, indicando un concetto adeguato a una spiegazione. Terzo tipo di intervento, una indispensabile critica costruttiva nei confronti delle sintesi/connessioni proposte dagli studenti, o da soggetti su questa attitudine stimolati: per abituare a una lettura critica i soggetti stessi e, attraverso questo, a riconoscere le *differenti soluzioni*, delle *metodologie alternative*, una variabilità dei procedimenti.

Come si vede, l'opera della sintesi presuppone il ruolo fondamentale di una certa apertura mentale capace di *considerare soluzioni e prospettive differenziate* per poi *riunirle*; è la via dell'intelligenza creativa, nella sua capacità di riunire schemi o concetti diversi, dapprima ancora separati; un percorso in cui è la *sintesi* infine a riunirli. Le rappresentazioni in

parallelo divengono in questo modo l'esercizio attraverso cui mettere in scena, in termini problematici, *molteplici punti di vista d'una situazione*, o tipi di interpretazioni differenziate messe in comparazione: suscitando così la possibilità d'un confronto tra di essi, e sviluppare poi l'opportunità d'una sintesi, come logica conseguenza. Si impone in questo modo la coltivazione della mente secondo secondo una *visione multiprospettica*, capace di attivare una prospettiva analitica delle cose, di scendere a distinguere i vari elementi costitutivi dei fenomeni, per poi dedurre una possibile *soluzione*, e quindi in una sintesi. Avviene in questo modo quello che viene anche definito come *operazione di metacoscienza*, nell'azione di confronto e sintesi cioè tra le varie differenze riassumibili quali contenuti. Un esempio a questo proposito portato da Gardner è relativo allo studio della storia: è possibile accostarsi ad essa tramite diverse prospettive di lettura ed interpretazione, a maggior ragione se possono essere chiamate in causa discipline diverse applicate allo stesso argomento. Questo può produrre un'apertura mentale verso una visione multiprospettica, capace di abituare in modo naturale il percorso cognitivo per una sintesi e una soluzione.

Una attitudine nell'ordine di quello che può essere anche chiamato, secondo Gardner, la *consilience*. In termini generali, l'attitudine della *consilience* e in genere della visione multiprospettica costituisce un antidoto al pericolo molto diffuso di un eccesso di specialismo, nella sua capacità invece di organizzare la partecipazione attraverso gruppi interdisciplinari, e nel suo orientamento direttamente multidisciplinare.

Tutte queste categorie di studio e di rappresentazione del pensiero laterale, del pensiero divergente e in genere dell'accesso psicologico caratteristico alla creatività hanno trovato in anni più recenti anche dei

parametri di lettura attraverso dei test mirati, volti a indagare le potenzialità creative e le attitudini a resilienza, immaginazione, *problem solving* nelle diverse segmentazioni della società. Alcune di queste metodologie sperimentali di ricerca sono state adottate dal nostro lavoro, ed applicate al gruppo specifico messo sotto osservazione di popolazione studentesca universitaria, scelto all'interno dell'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale: diversi test acquisiti dalle metodologie internazionali sono stati adattati, e quindi proposti a tale campione sociale ritagliato sui soggetti studenteschi locali.

Vediamo ora nello specifico la descrizione di ognuno dei diversi tipi di test, la strutturazione di ciascuno di essi, nonché la serie di risultati via via emersi da tale operazione sperimentale di ricerca applicata.

## **5.2 Metodologia della ricerca**

La metodologia di questa ricerca è da considerarsi rientrare nell'ambito d'un modello *sperimentale quantitativo*. Essa infatti si propone di accompagnare l'intera ricognizione teorica, storica e antropologica fin qui elaborata dal lavoro di Tesi attraverso un *focus* di ricerca applicata su di un *target* sociale specifico, provando ad osservare sul campo determinate risposte in termini incrociati di creatività e di resilienza. Nel nostro caso, l'ipotesi di partenza che ha definito l'indagine applicata coincide con la problematica centrale eletta a motivo di studio dentro questo lavoro, ossia le speciali condizioni psicologiche generali della società durante il periodo emergenziale, e le dinamiche reattive di resilienza e creatività capaci di attivarsi, in funzione di risposta adattativa, nei confronti di tale ambiente problematico. Si è trattato

dunque di cogliere esattamente questo tipo di risposte, applicando l'indagine a un campione scelto e circoscritto di soggetti, identificato nella popolazione studentesca dell'Università di Cassino e del Lazio meridionale, naturalmente coinvolta anch'essa, in ognuno dei suoi membri partecipanti, nel peculiare clima sociale e psicologico del periodo emergenziale in questione, all'interno del territorio italiano e, più o meno sempre, anche nella medesima regione circostante, coincidente soprattutto con il Basso Lazio.

La tipologia di indagine qui prescelta è quella del Questionario: un metodo di ricerca ritenuto meglio praticabile in confronto alle possibilità dell'intervista o dell'attivazione di *focus group* di ricerca, per esempio, sia nelle tempistiche che nelle diverse variabili da controllare, laddove il ricorso alla tipologia del Questionario ha permesso una concentrazione dei tempi di rilevamento, ma soprattutto una maggiore estensione in termini sociali dell'indagine, la quale nel contesto di studio da noi sollecitato e perseguito è apparsa una condizione preferibile. Poiché, ampliando il raggio della somministrazione, sembrava meglio potersi cogliere ed offrire al risultato anche una certa "risposta sociale" più allargata, e perciò stesso anche più significativa, di fronte a un fenomeno, come spesso annotato, a sua volta quanto mai ampio, coinvolgente e condiviso pressoché dall'intero corpo sociale, durante questo speciale momento di sofferenza collettiva e di forte sollecitazione psicologica.

Al tempo stesso, tale metodologia come è noto tende a garantire una certa *uniformità* nell'approccio al campione di popolazione indagato: una standardizzazione delle domande proposte nei test capace di soddisfare l'esigenza, a chiusura e definizione di questo intero lavoro di ricerca, di ottenere sul campo alcuni tratti più generalizzabili delle

risposte comportamentali collettive, a proposito di resilienza e creatività sotto stress. Una serie di tratti psicologici acquisiti direttamente dal territorio più attuale delle reazioni sociali osservate secondo tali prospettive di rilevamento, e capace in questo modo di affiancare a mò di illustrazione significativa, e di per sé originale, il percorso di riflessioni e ricognizioni elaborato nelle parti storico-teoriche della Tesi.

### **5.3 Obiettivi-ipotesi della ricerca**

La composizione del piano applicato di ricerca ha identificato quali “variabili di rilevanza” fondamentali le “risposte di resilienza” rilevabili sotto la spinta emotiva e motivazionale dell'emergenza collettiva. L'obiettivo è stato quello di *quantificare*, attraverso metodologie di test comprovate dalla comunità scientifica internazionale, una simile *risposta comportamentale* nel senso della *resilienza* e della *creatività* all'interno d'un campionamento sociale piuttosto significativo, ossia il segmento sociale studentesco universitario, contenuto all'interno d'una fascia giovane d'età. In questo modo, l'intero studio ha potuto affiancare alla ricognizione storico-critica anche dei dati di *profilazione psicologica* in parallelo, i quali si offrono nelle forme di *elementi descrittivi e quantitativi*, riportabili a scale di valutazione e di test sistematizzati; tali preziosi dati costituiscono, in questa maniera, un ulteriore obiettivo basilare perseguito dalla ricerca.

Il risultato complessivo dei Questionari è in definitiva assunto secondo termini statistici inferenziali, tramite i quali poter anche giungere a nuove descrizioni aggiornate dei fenomeni considerati, e seguendo ciò anche un grado maggiore di *generalizzazione tipologica* dei comportamenti osservati nella popolazione giovanile studentesca coinvolta nell'indagine. Se non in termini prettamente clinici, tali

risultati possono anche contribuire a un certo orizzonte di “valutazione del disturbo” da stress post – traumatico, grazie alla loro traduzione in una scala di valori quantitativo-numeriche, i quali sanno dare alcune indicazioni di buon interesse sulle caratteristiche psicologiche della popolazione giovane e di media-alta acculturazione chiamata in causa da un quadro emergenziale di pressione e d’angoscia cresciuto attorno a sé.

#### **5.4 Somministrazione**

Come detto, il percorso sperimentale quantitativo proposto in questa parte di ricerca si è attivato attraverso una serie diversificata di Questionari e test proposta al campione sociale selezionato: ognuno di essi ha previsto una sua specifica introduzione tecnica, che ne caratterizza ed indirizza la dinamica mirata d’utilizzo, nei confronti dei partecipanti. La somministrazione è avvenuta a intervalli regolari per i diversi tipi di test proposti, attraverso una dinamica standardizzata per ciascuno di essi, sia nelle tempistiche delle domande sia nelle tempistiche delle risposte.

Nello specifico, il Questionario secondo la *Scala di Resilienza Connor-Davidson* è stato proposto utilizzando i prospetti analitici della Scala di Resilienza di Connor-Davidson (Connor K.M., Davidson J.R., 2003; A. Di Fabio, L. Palazzeschi, 2012). Le domande somministrate, in totale 25, hanno provato a testare le percezioni e gli orientamenti dei soggetti di fronte alla rappresentazione di situazioni problematiche, mantenendo tale rappresentazione a un livello piuttosto generale di sollecitazione raffigurativa, ovverossia offrendo alla considerazione degli intervistati una serie di domande dove, piuttosto direttamente, sono richiamati condizioni e manifestazioni del cambiamento, dei problemi, delle sfide,

della pressione, del fallimento, per esempio, stilati in formula di enunciati affermativi. Tali *enunciati affermativi*, quali risposte comportamentali adottate di fronte a potenziali problematiche, hanno chiamato a una possibile identificazione con essi i soggetti interrogati dal Questionario.

Si è trattato in questo modo di *pre-risposte* nelle forme di *proposizioni assertive*, cui l'intervistato ha dovuto associare un grado di valore, a seconda del "gradiente" d'accordo e consonanza attribuibile, da parte propria, con esse.

Per quanto riguarda invece il cosiddetto *Test di Protocollo A – Test del pensiero divergente*, dedicato alla individuazione di un certo "pensiero divergente", i soggetti chiamati al test sono stati stimolati nella ricerca di invenzioni e soluzioni partendo da linee e forme solo offerte quale "primo segno", da completare seguendo, appunto, la propria "creatività". Sembra importante sottolineare come tale protocollo induca una scelta libera, ma all'interno di un "ordine stabilito" da seguire a sua volta: la dinamica tra regola e libertà costituisce in questo modo il vero "motore" di questo esercizio. A ben vedere, un simile lavoro dell'elaborazione creativa è determinato dai confini delle regole, ma anche da una certa avventura del "trovare": le soluzioni da inventare, da *creare* difatti cominciano a livello cognitivo la loro impresa confrontandosi con degli "oggetti trovati", con delle *forme trovate* le quali, in questa maniera, impostano l'intera scommessa d'una possibile, successiva scoperta.

Quanto al *Test della personalità creativa*, esso è stato disposto attraverso la somministrazione di 50 proposizioni, la cui articolazione ha cercato di indagare i fattori potenziali d'una certa personalità creativa, rilevando tali fattori sia attraverso una loro presentazione "al positivo", come azioni positive su cui potenzialmente andare a concordare, sia

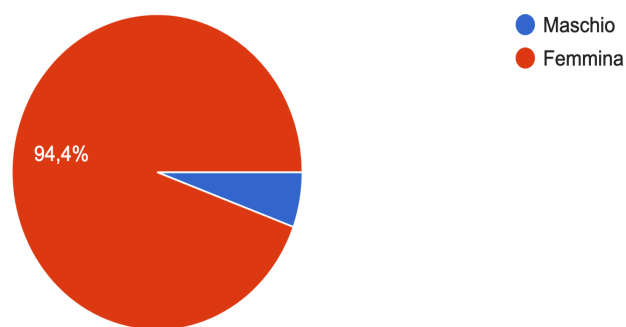
rilevandoli attraverso una loro collocazione per così dire “in funzione contraria”, cioè proponendo delle asserzioni di tenore negativo nei confronti di possibili opzioni verso una soluzione creativa. L’indagine ha sollecitato così l’emergere d’una serie d’aspetti più generali nel carattere personale di tale orizzonte legato alla creatività, ma riesce a scendere pure in più complesse dimensioni delle risposte comportamentali, collegate all’orizzonte delle “scelte possibili”.

### ***5.5 Analisi dei risultati***

#### **Descrizione del campione**

Per la presente indagine di ricerca è stato adottato un piano di campionamento non probabilistico. Il questionario (composto da 119 item) è stato inviato presso l’università del Lazio per un totale di n. 213 partecipanti (cfr. grafico n. 1).

Genere  
213 risposte

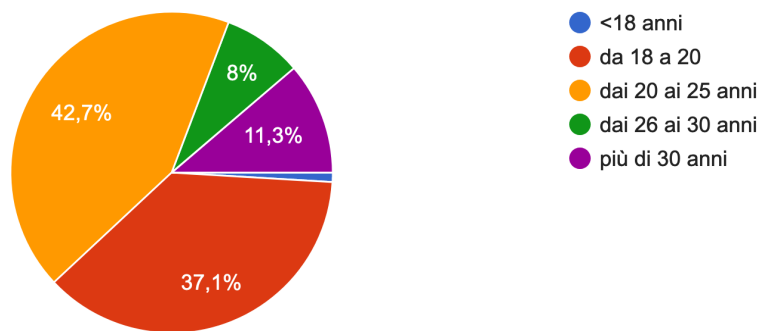


## 1) Analisi dei dati questionario anagrafico

Dall'analisi dei dati è emerso che i partecipanti hanno un'età anagrafica compresa tra i diciotto e più di 30 anni (cfr. grafico n. 2).

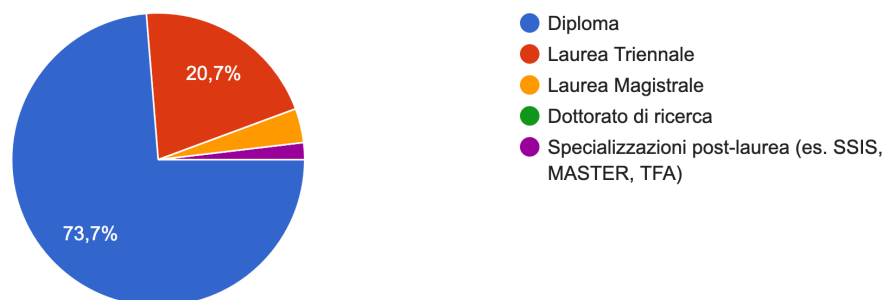
### Età

213 risposte



### Indichi il titolo di studio più elevato che ha conseguito

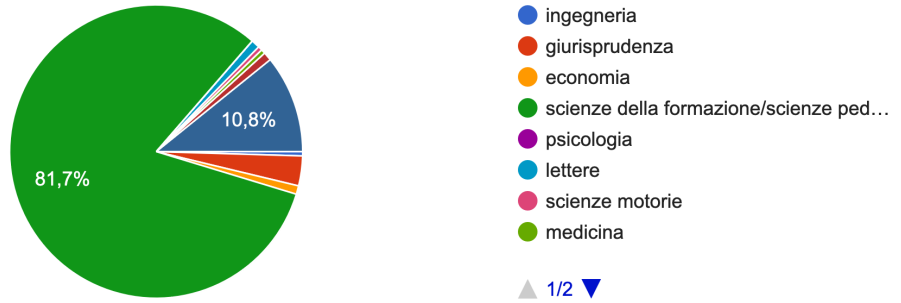
213 risposte



*Creatività e Resilienza al tempo del Covid.  
Indagine sperimentale su un campione di studenti universitari*

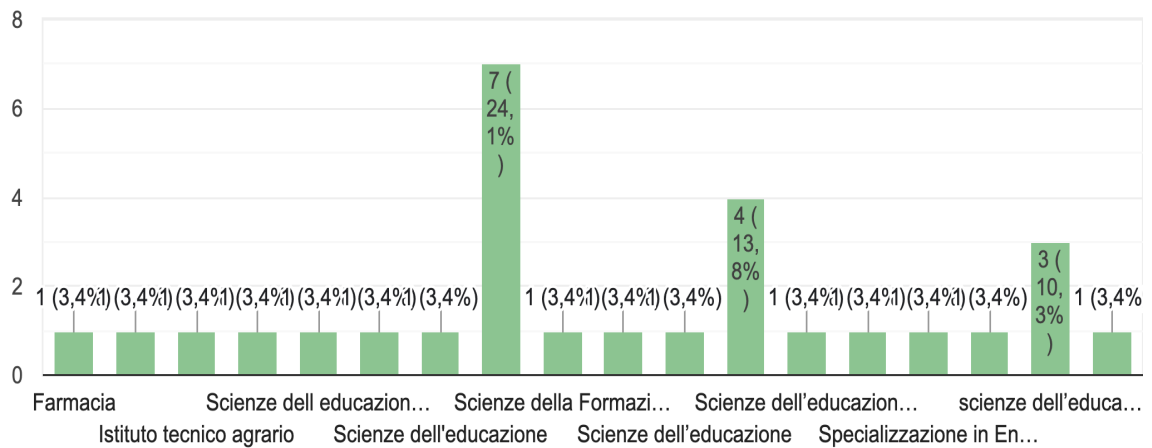
Facoltà in cui è iscritto

213 risposte



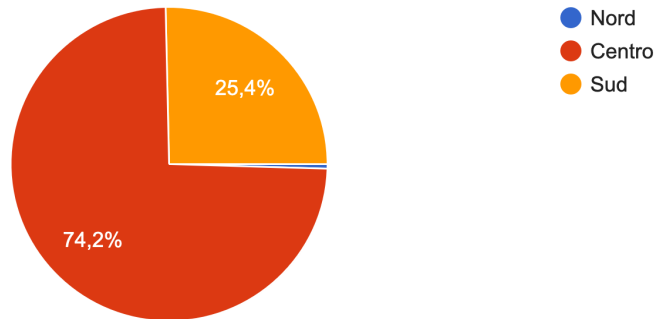
Se altro indicare la facoltà

29 risposte



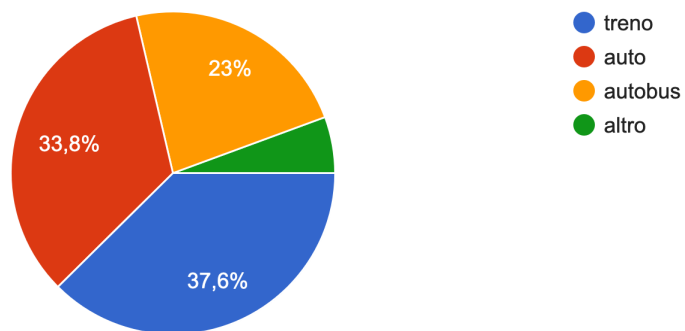
**Dove studia?**

213 risposte



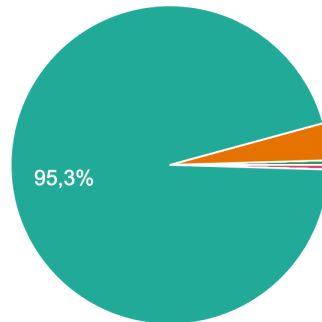
**Come raggiunge l'Università?**

213 risposte



In quale regione si trova la sua università?

213 risposte

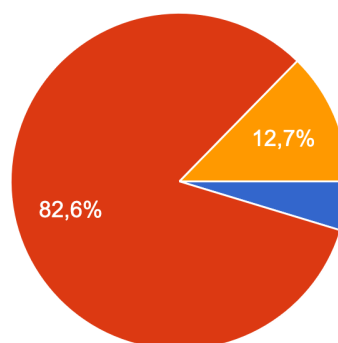


- Valle d'Aosta
- Piemonte
- Liguria
- Lombardia
- Trentino-Alto Adige
- Veneto
- Friuli-Venezia Giulia
- Emilia-Romagna

▲ 1/3 ▼

Si è dovuto trasferire per seguire gli studi?

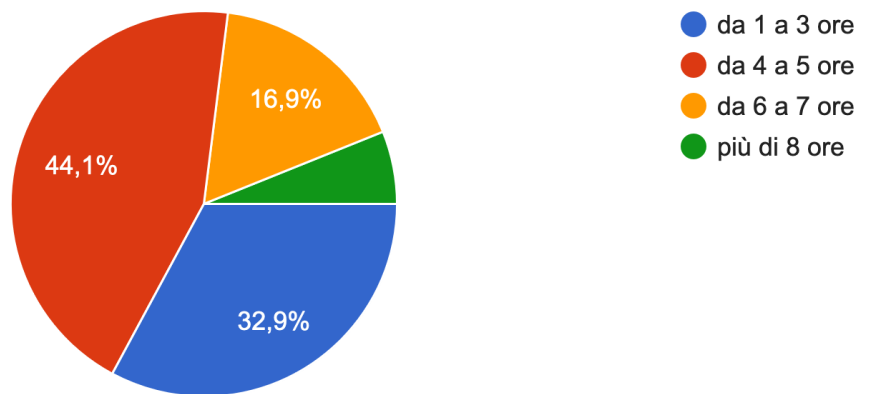
213 risposte



- Si
- NO
- Non ancora, ma ci sto pensando

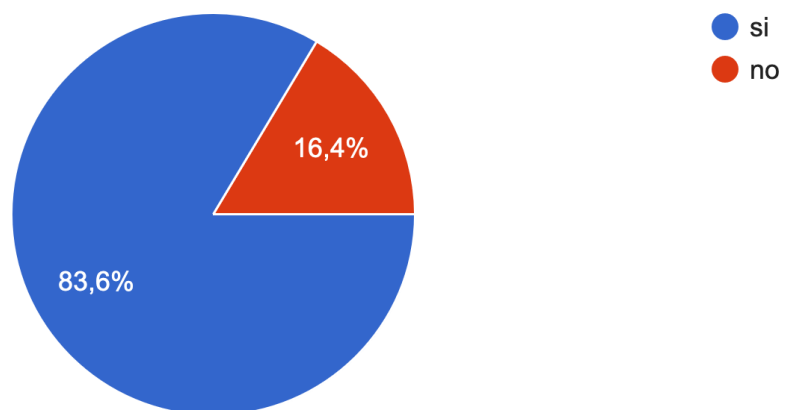
### Quante ore giornaliere dedica allo studio?

213 risposte



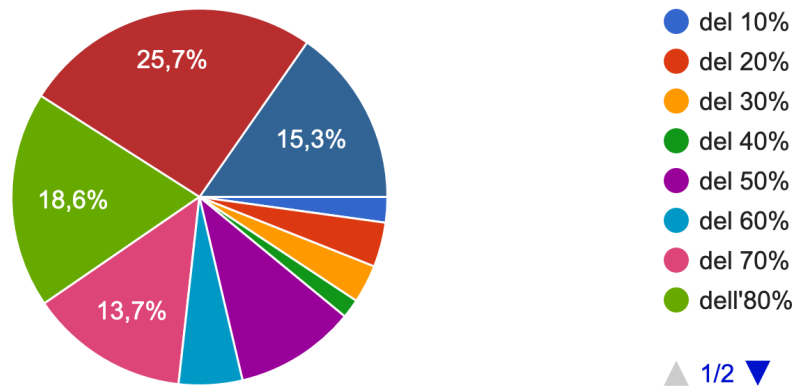
### Frequenta le lezioni?

213 risposte



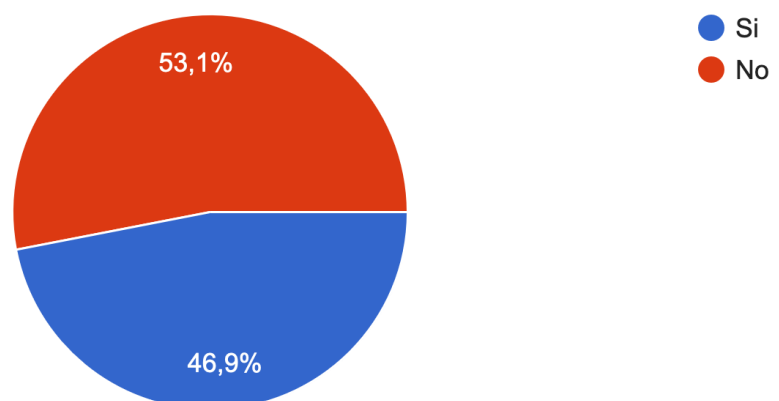
Se sì, in che percentuale?

183 risposte



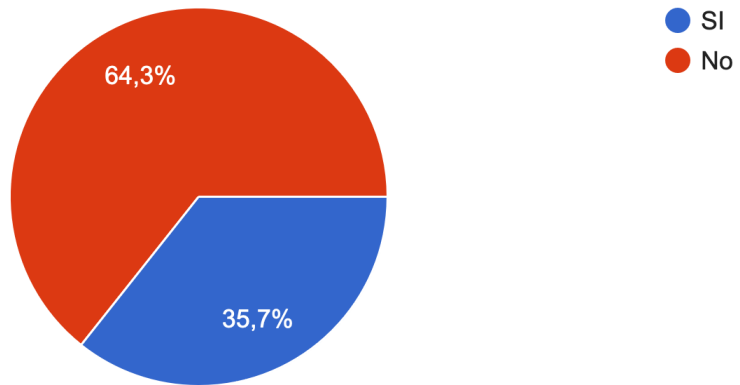
Oltre allo studio svolge anche attività lavorative?

213 risposte



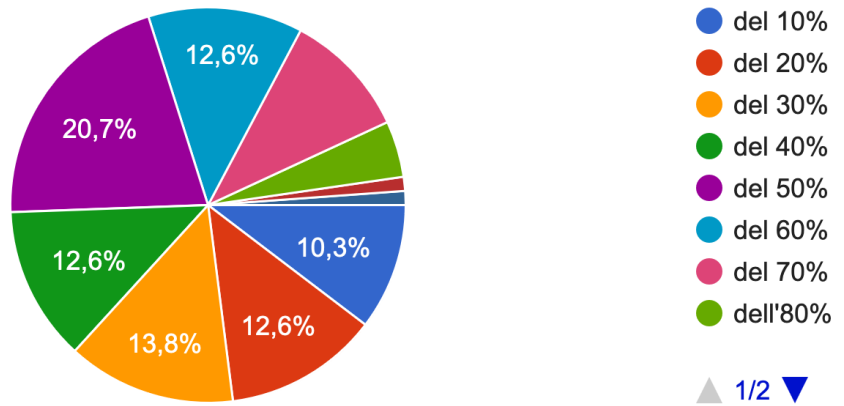
Durante l'emergenza pandemica da Covid-19 il suo carico di studio è aumentato?

213 risposte



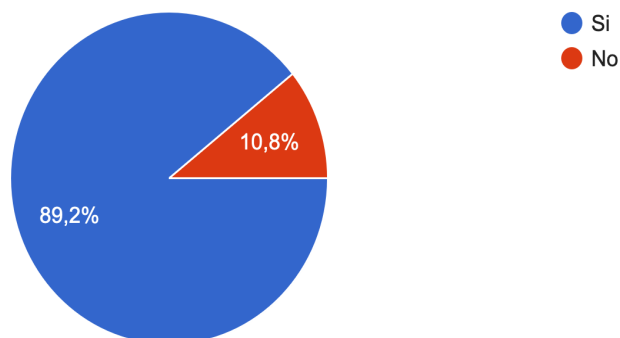
### Se si, in che percentuale?

87 risposte



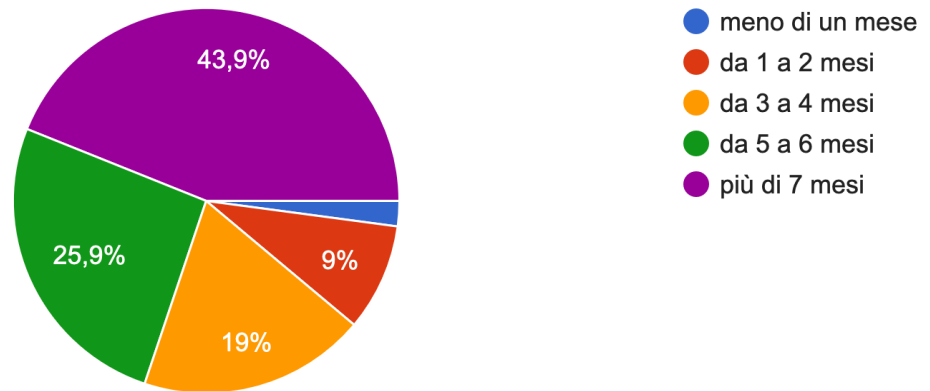
### Durante l'emergenza pandemica da Covid-19 ha seguito le lezioni in DAD (didattica a distanza)?

213 risposte



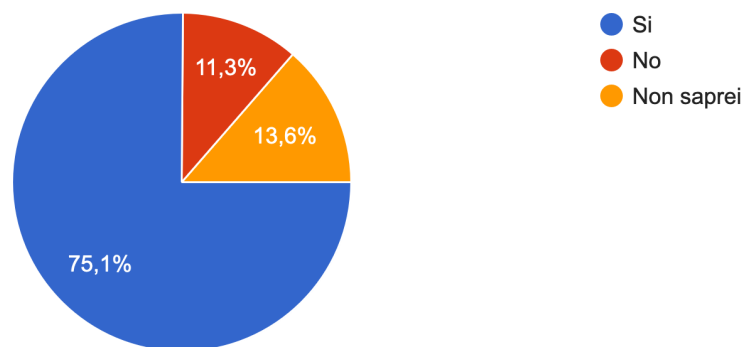
### Se si, per quanto tempo?

189 risposte



### Sarebbe disponibile ad utilizzare la DAD anche dopo l'emergenza pandemica?

213 risposte

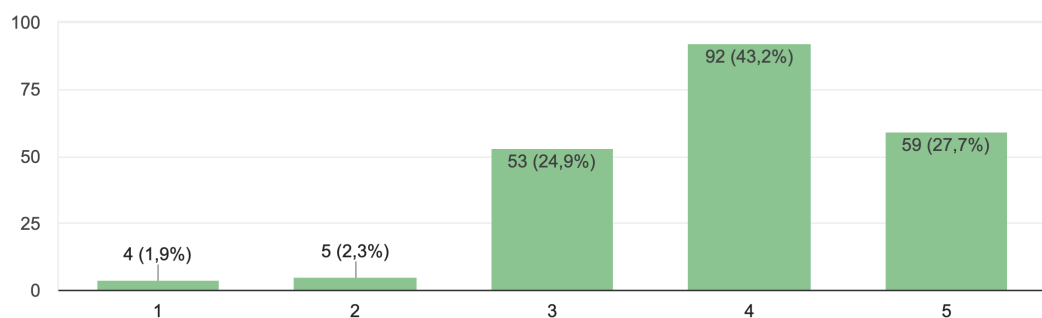


La prima parte delle domande somministrate ai docenti era di carattere personale. Dall'analisi dei dati è emerso che alla ricerca hanno partecipato 213 persone con un'età prevalente dai 20 ai 25 anni. La

maggior parte dei rispondenti è di sesso femminile e ha un diploma. La regione con maggiore percentuale di risposte è il Lazio, infatti la maggior parte dei rispondenti è del centro Italia. Inoltre dall'analisi dei dati si evince che la maggior parte dei partecipanti sia iscritto o abbia frequentato Università Umanistiche, in particolare scienze pedagogiche e della formazione.

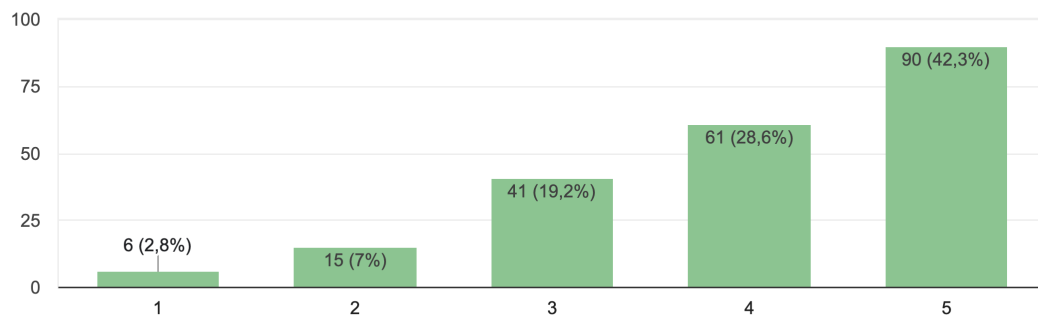
## 2)Analisi dei dati- **Scala di Resilienza Connor-Davidson**

1. Sono capace di adattarmi al cambiamento  
213 risposte



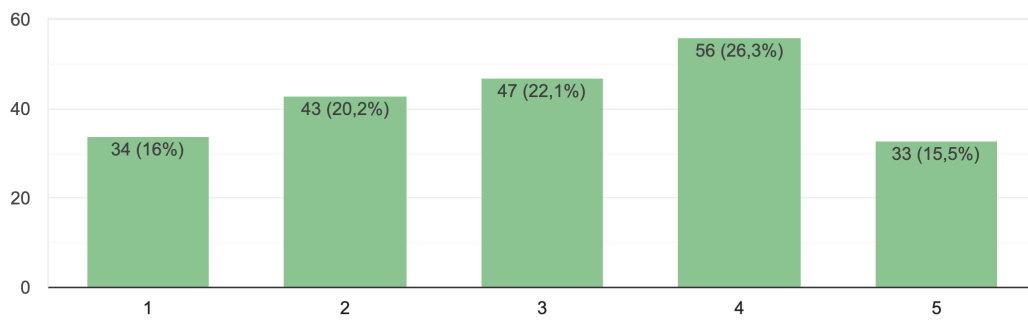
**2. Ho persone in cui posso confidare e con cui mi sento al sicuro**

213 risposte



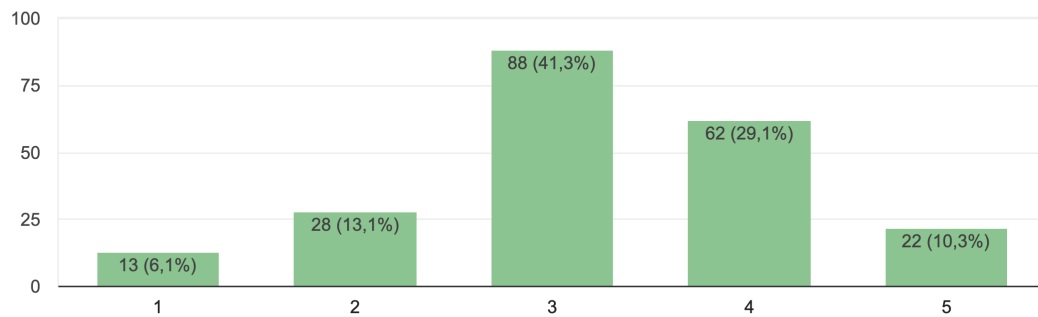
**3. Alcune volte la fede o Dio mi aiutano**

213 risposte



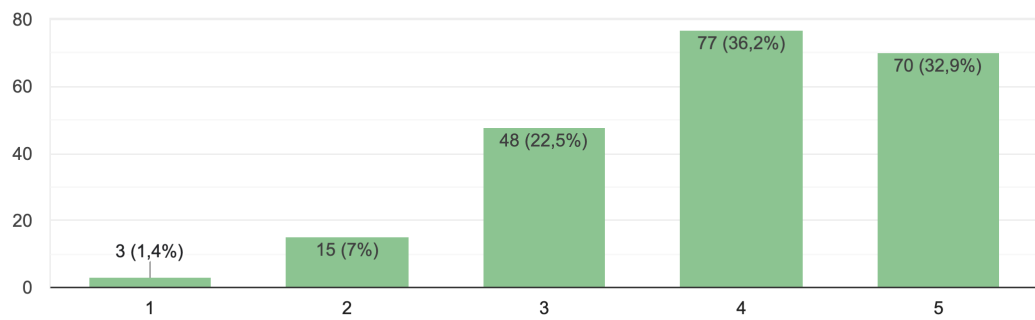
**4. Riesco ad affrontare qualsiasi problema mi capiti**

213 risposte



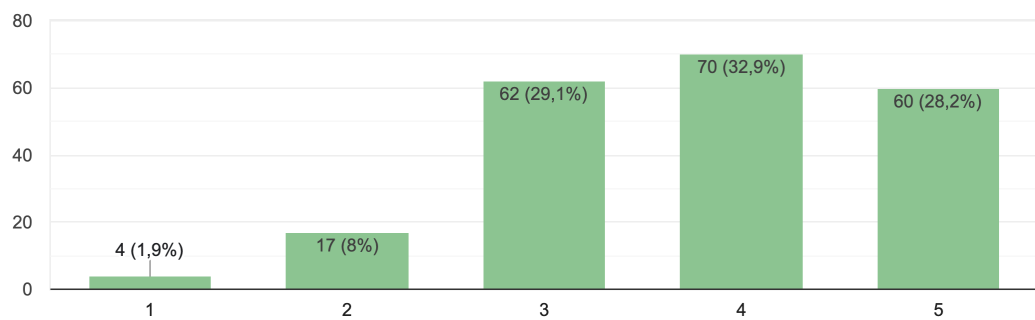
**5. Passati successi mi danno sicurezza per affrontare nuove sfide**

213 risposte



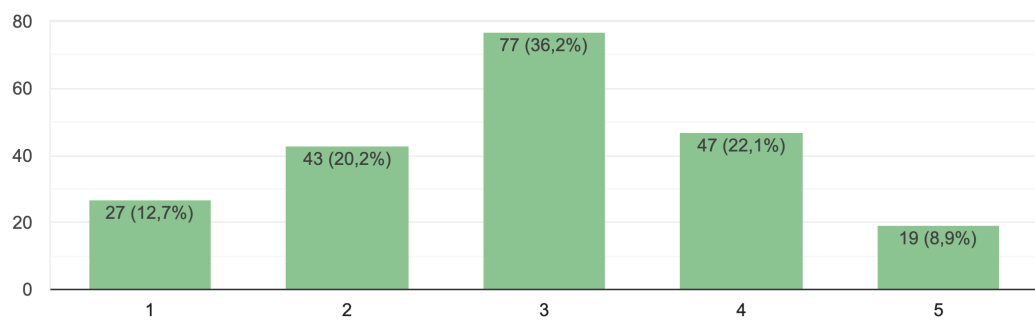
**6. Riesco a vedere il lato divertente delle cose**

213 risposte



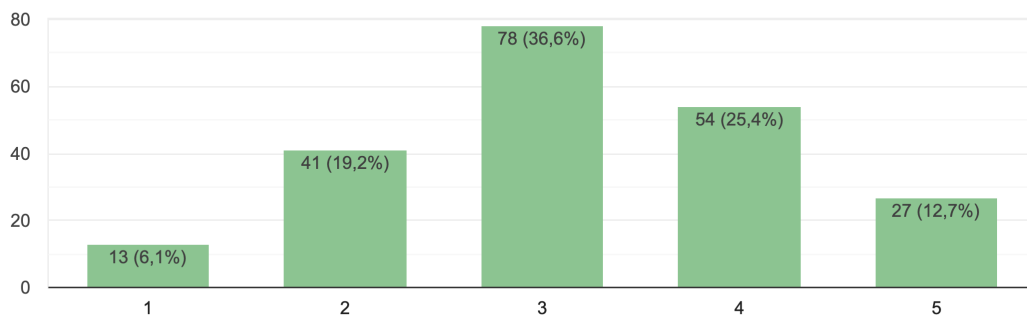
**7. Affrontare lo stress mi rafforza**

213 risposte



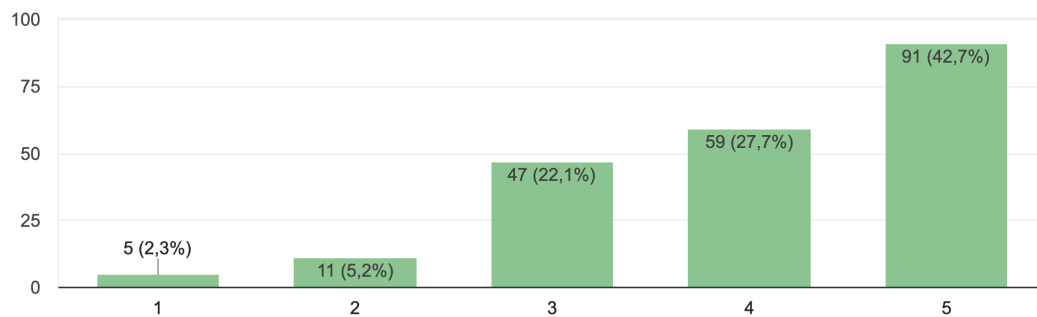
**8. Tendo a riprendermi in fretta dopo una malattia o un periodo difficile**

213 risposte



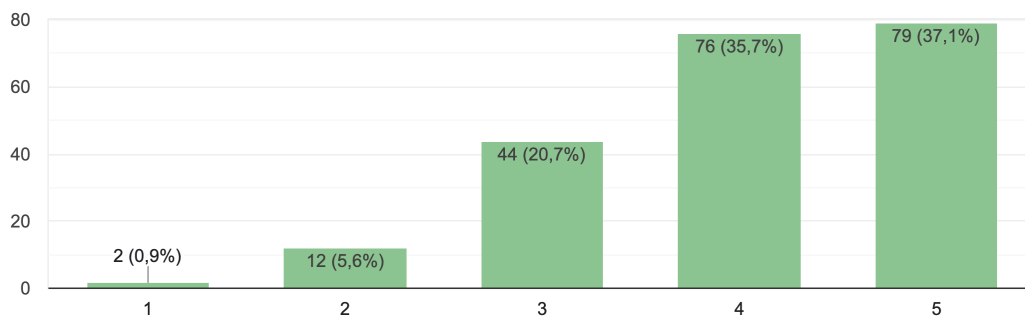
**9. Credo che le cose accadono per un motivo**

213 risposte



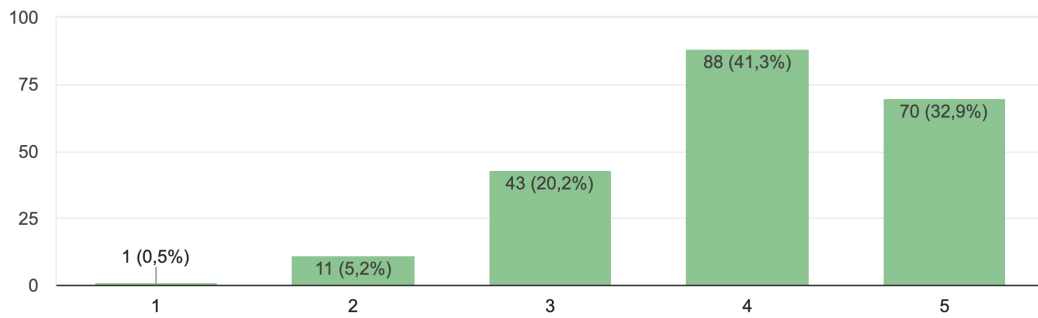
**10. Do il meglio di me a prescindere dalla situazione in cui mi trovo**

213 risposte



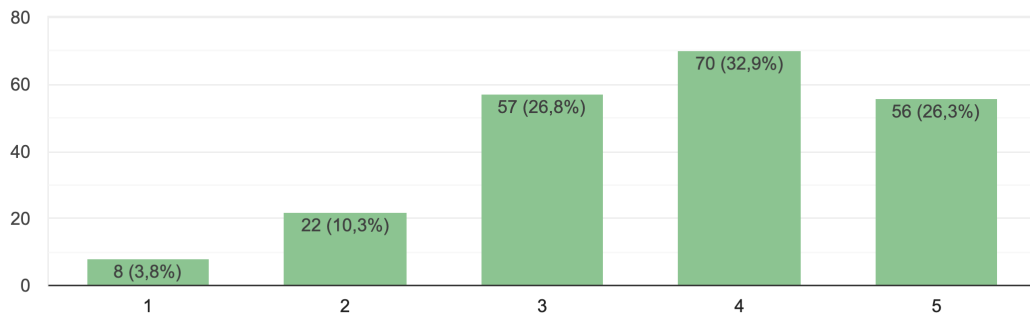
**11. Sono in grado di raggiungere i miei obiettivi**

213 risposte



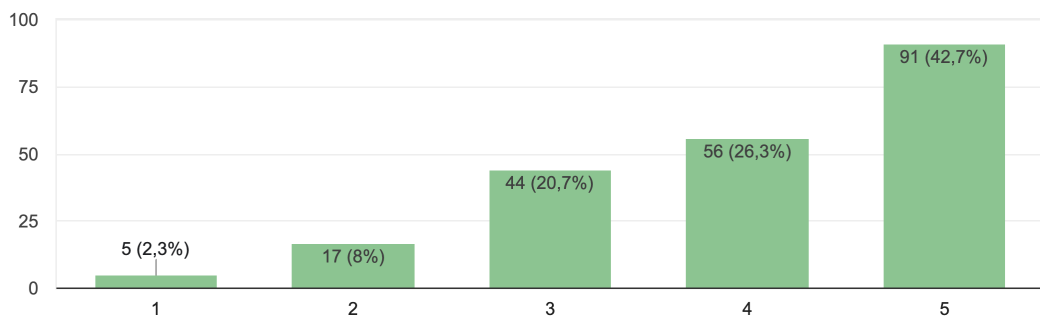
**12. Quando la mia situazione sembra senza speranza, non mi arrendo**

213 risposte



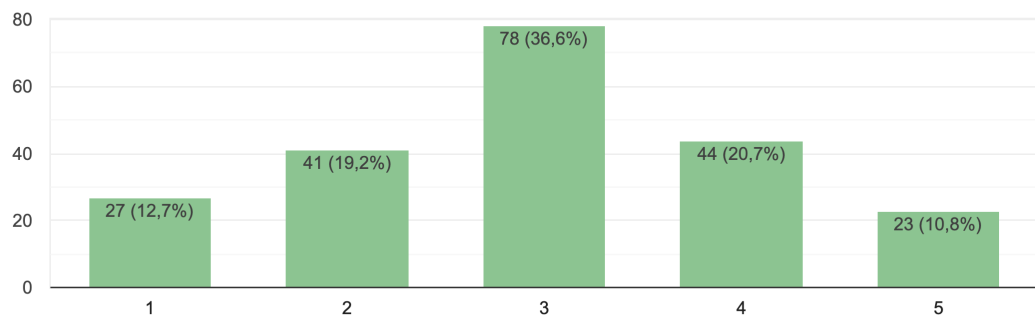
**13. So a chi rivolgermi se mi serve aiuto**

213 risposte



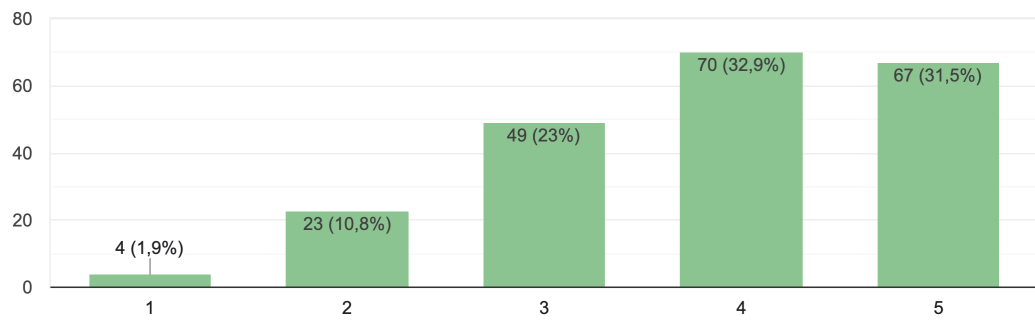
**14. Sotto pressione, mi concentro e penso in modo chiaro**

213 risposte



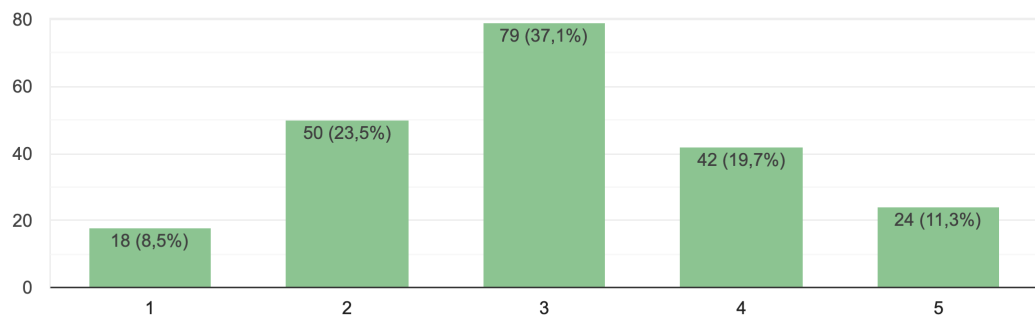
**15. Preferisco prendere iniziativa quando devo risolvere un problema**

213 risposte



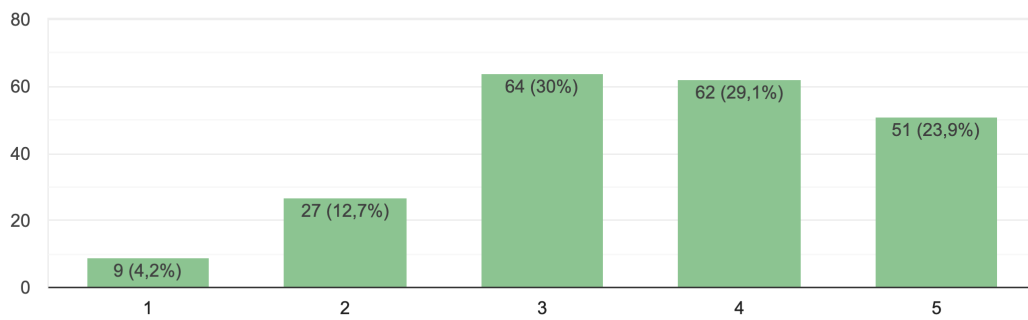
**16. I fallimenti non mi scorragiano facilmente**

213 risposte



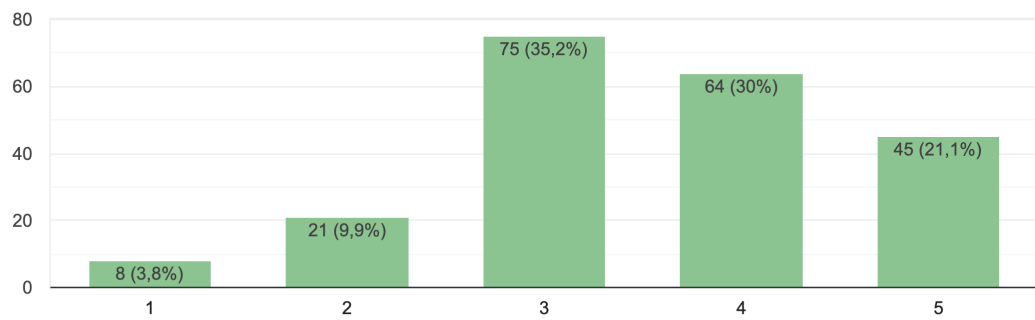
**17. Penso di essere una persona forte**

213 risposte



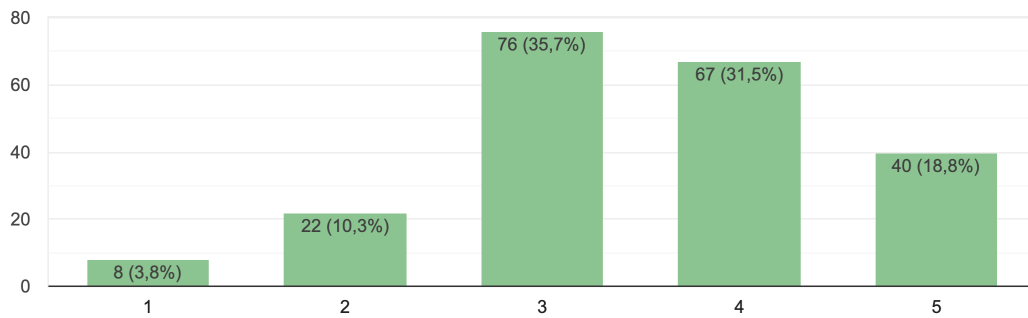
**18. Riesco a prendere decisioni difficili o impopolari**

213 risposte



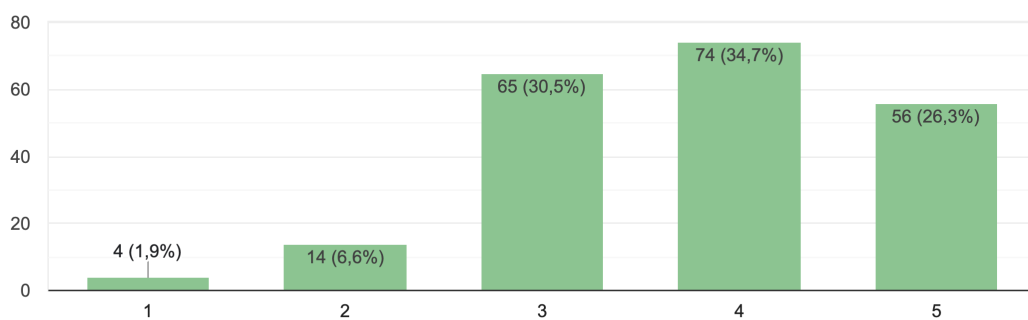
**19. Riesco a far fronte a sentimenti spiacevoli**

213 risposte



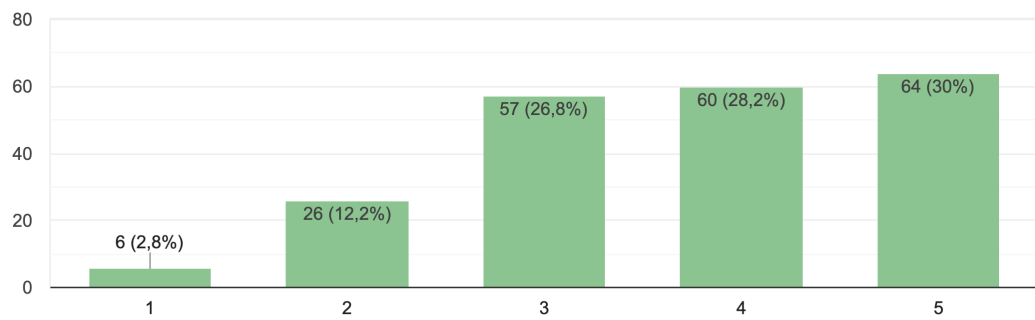
**20. Seguo i miei presentimenti**

213 risposte



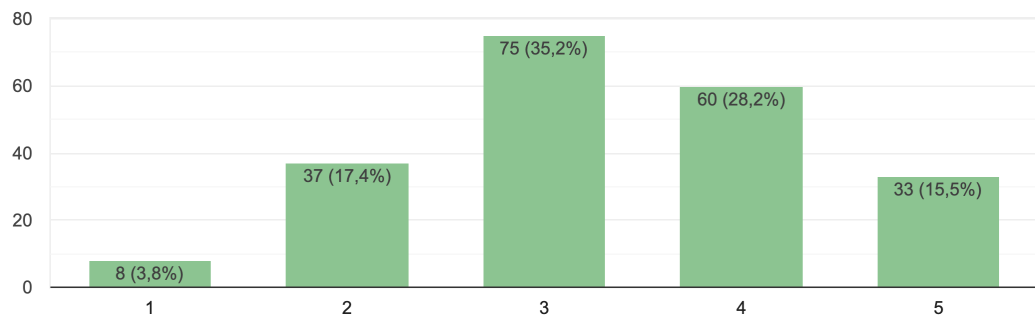
**21. Ho chiaro dove voglio che la mia vita mi conduca**

213 risposte



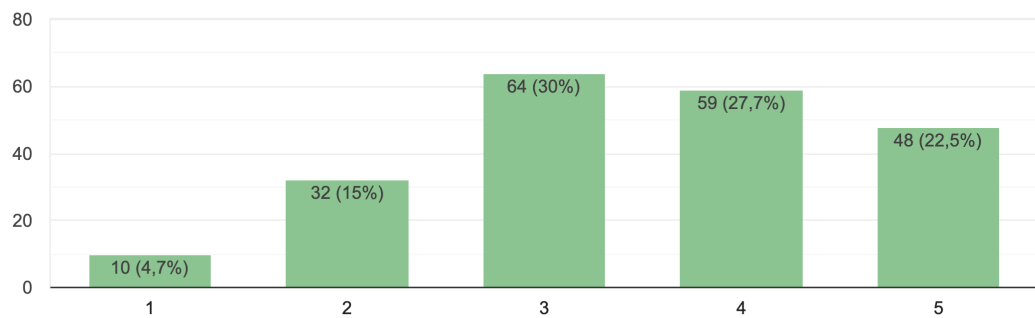
**22. Sento che controllo la mia vita**

213 risposte



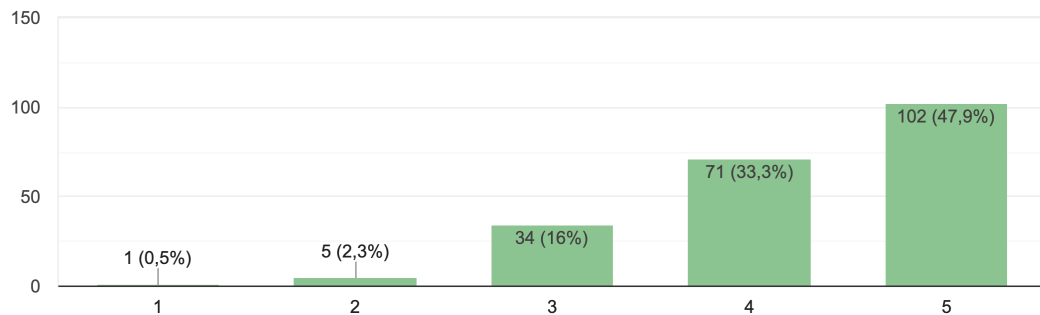
**23. Mi piacciono le sfide**

213 risposte



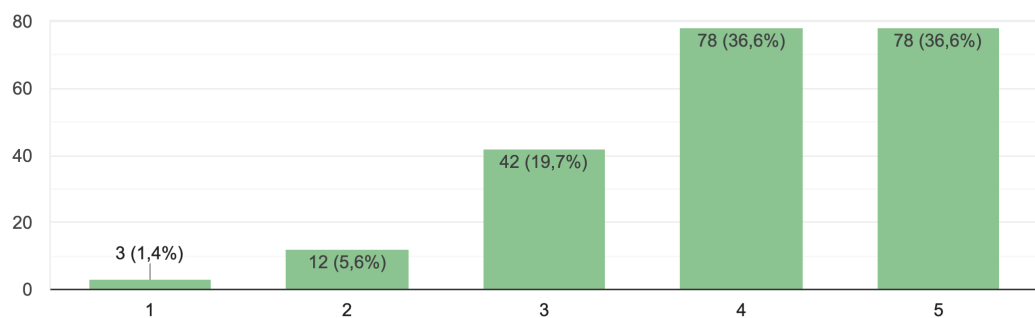
**24. Lavoro per conseguire i miei obiettivi**

213 risposte



**25. Sono orgoglioso dei miei risultati**

213 risposte



Nella presente ricerca, abbiamo analizzato i risultati ottenuti da un campione di 213 rispondenti al questionario intitolato "Scala di Resilienza Connor-Davidson", un strumento ampiamente riconosciuto per valutare i livelli di resilienza individuale. È emerso che la maggior parte dei partecipanti ha scelto le opzioni di risposta 3 e 4, corrispondenti a "un po' d'accordo" e "abbastanza d'accordo", rispettivamente. Questo trend indica una percezione generalmente positiva riguardo alla propria capacità di affrontare le avversità e di recuperare dalle difficoltà, suggerendo che, sebbene i rispondenti non si identifichino completamente nella resilienza, riconoscono comunque di possedere alcune caratteristiche o strategie che contribuiscono a questo costrutto. I valori 3 e 4, in particolare, possono essere interpretati come un segnale di una resilienza moderata, il che implica che i partecipanti sono in grado di affrontare le sfide quotidiane, ma possono anche sperimentare momenti di vulnerabilità o incertezze. Questa distribuzione delle risposte potrebbe riflettere non solo le esperienze personali dei rispondenti, ma anche fattori contestuali e culturali che influenzano la percezione della resilienza. È interessante notare che i risultati suggeriscono una certa omogeneità nel campione riguardo alla percezione della resilienza, il che potrebbe indicare una condivisione di esperienze comuni o una simile esposizione a fattori di stress. Inoltre, il predominio di punteggi intermedi potrebbe sollevare interrogativi sui fattori che limitano l'accesso a una maggiore resilienza o che contribuiscono a una percezione di insoddisfazione rispetto alle proprie capacità di recupero. Queste osservazioni offrono spunti di riflessione per futuri approfondimenti, che potrebbero includere indagini qualitative per esplorare le esperienze individuali e le strategie adottate dai partecipanti,

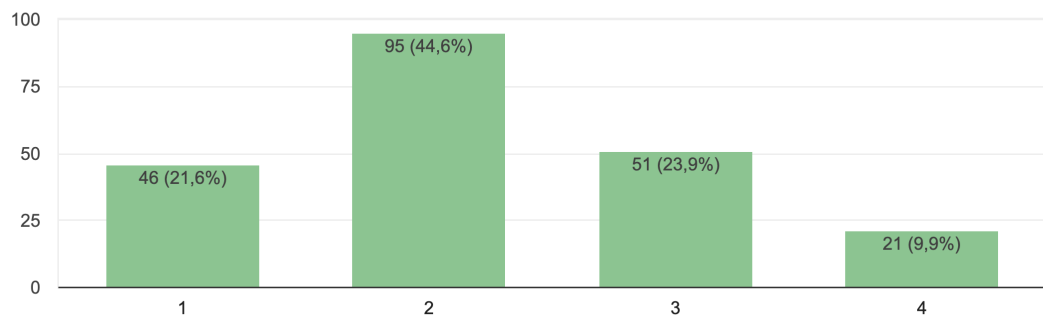
al fine di comprendere meglio le dinamiche che influenzano la resilienza e le variazioni nella sua manifestazione. In conclusione, i risultati ottenuti dall'analisi delle risposte al questionario "Scala di Resilienza Connor-Davidson" non solo forniscono un quadro della resilienza percepita dai partecipanti, ma pongono anche le basi per ulteriori ricerche volte a identificare i fattori che possono potenziare o ostacolare questa importante qualità umana.

### **Analisi dei dati- Test del pensiero divergente- personalità creativa**

La Scala Williams offre un mezzo per identificare tutti e 8 i fattori del pensiero divergente e della personalità creativa. La scala permette di fissare con precisioni tratti sia cognitivi (di pensiero) sia emozionali (di personalità) che contribuiscono alla performance creativa. Il TCD è stato messo a punto per permettere di valutare gli 8 fattori del pensiero divergente e della personalità creativa secondo il modello di Williams, largamente utilizzato nelle scuole degli Usa negli ultimi 10 anni-uno dei migliori sistemi di cui disponiamo per sviluppare la creatività.

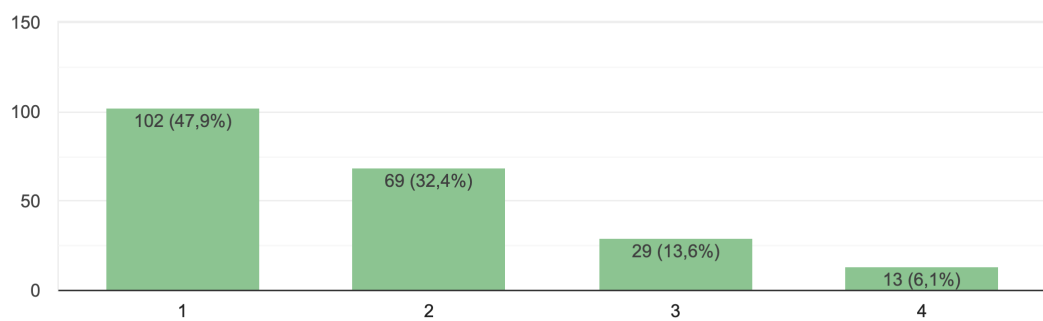
**1. A scuola cerco di indovinare le risposte quando non sono sicuro**

213 risposte



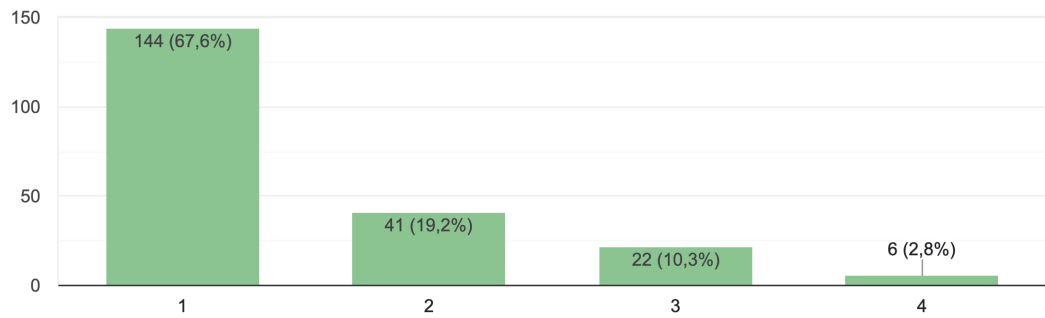
**3. Generalmente faccio domande quando non so qualcosa**

213 risposte



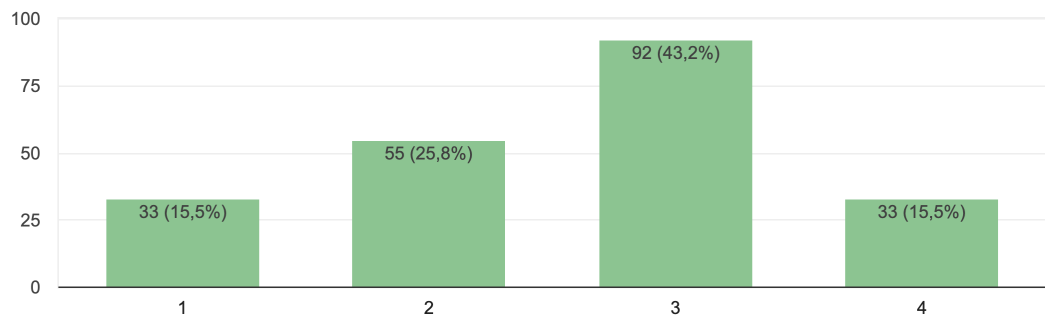
**2. Mi piace guardare le cose più da vicino per scoprire i dettagli che non avevo ancora notato**

213 risposte



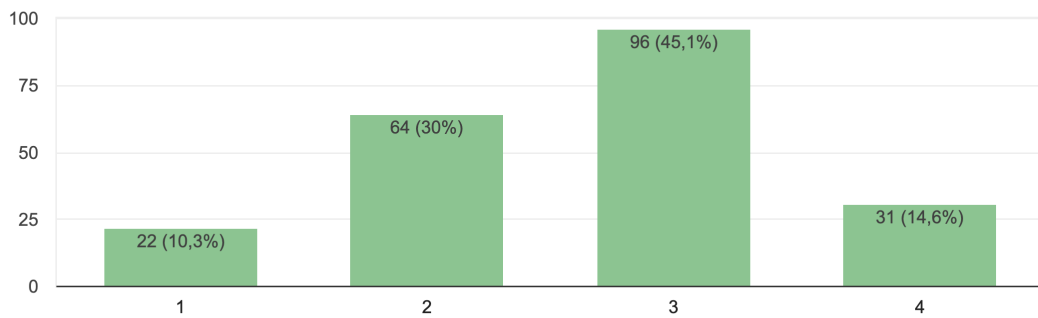
**4. Non mi piace mai programmare le cose da fare**

213 risposte



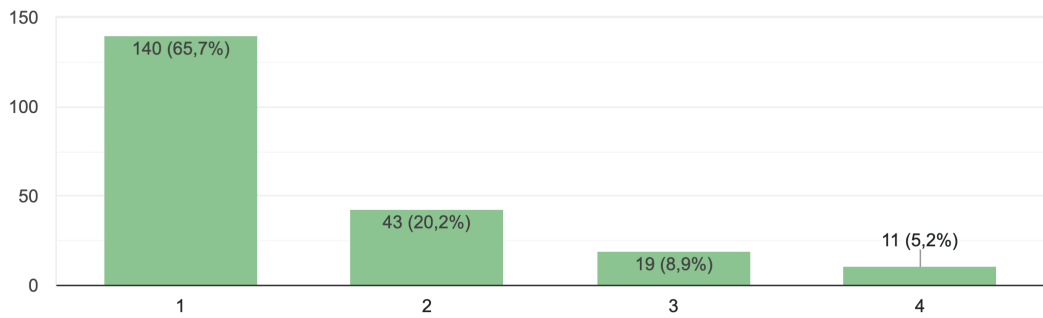
**5. Voglio essere sicuro di vincere prima di provare a fare un nuovo gioco**

213 risposte



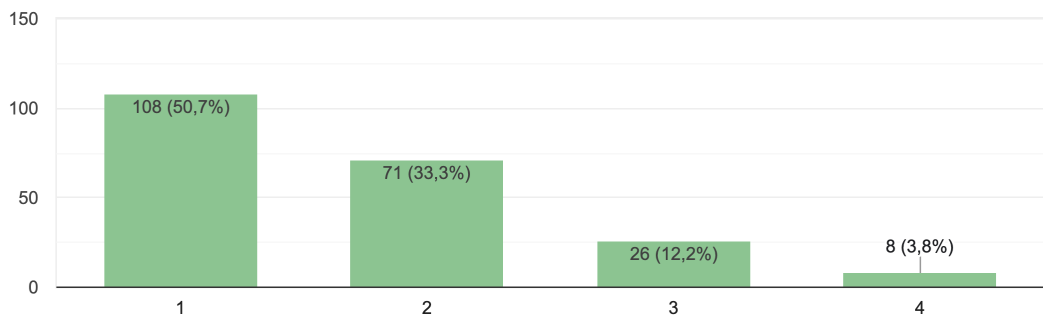
**6. Mi piace fantasticare sulle cose che voglio fare**

213 risposte



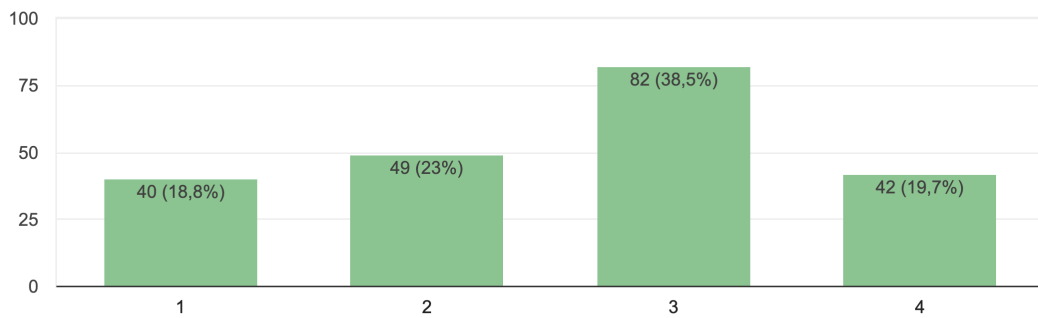
**7. Se non riesco a fare una cosa la prima volta, continuo a provare fino a che non ci riesco**

213 risposte



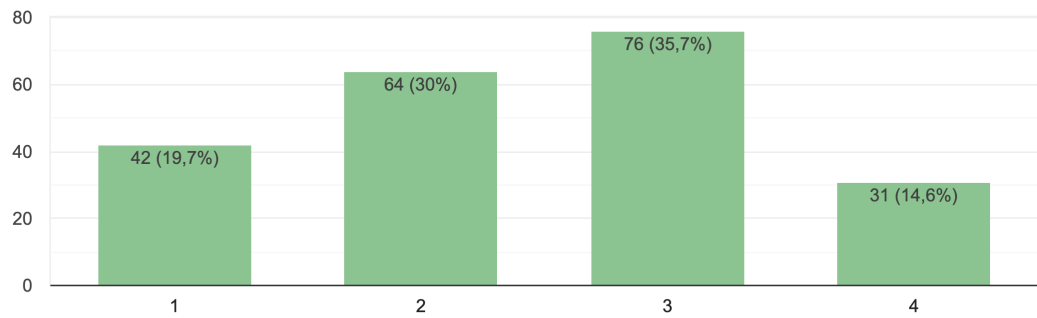
**8. Non scelgo mai di fare un gioco che nessun altro conosce**

213 risposte



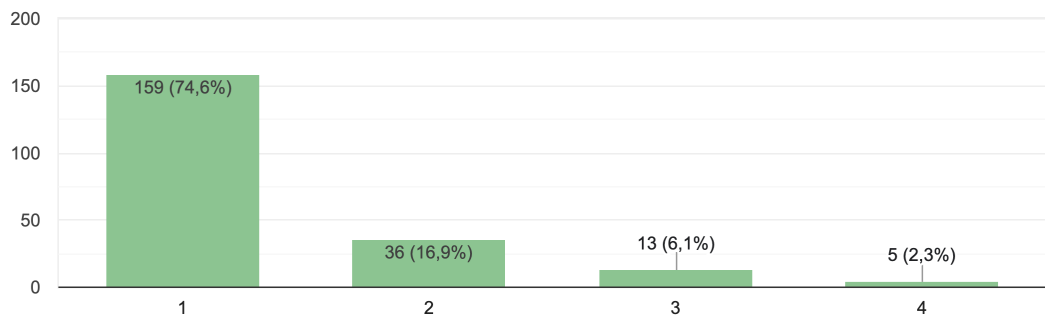
**9. Mi piace fare le cose nello stesso modo invece di trovare modi nuovi**

213 risposte



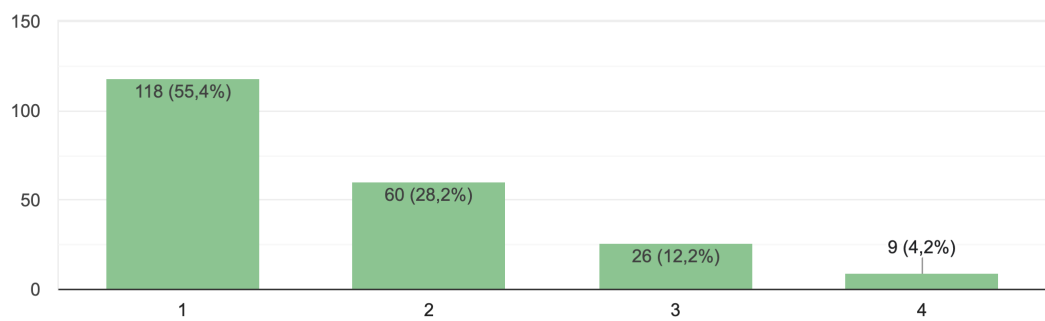
**10. Mi piace scoprire se le cose sono realmente vere**

213 risposte



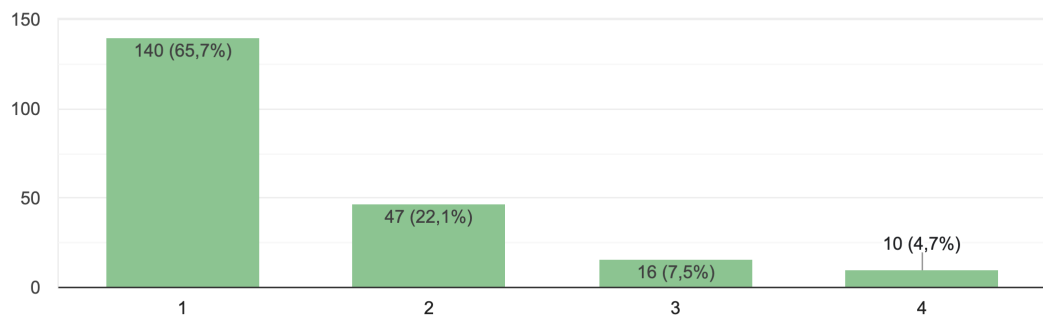
**11. Mi piace tentare molte cose nuove**

213 risposte



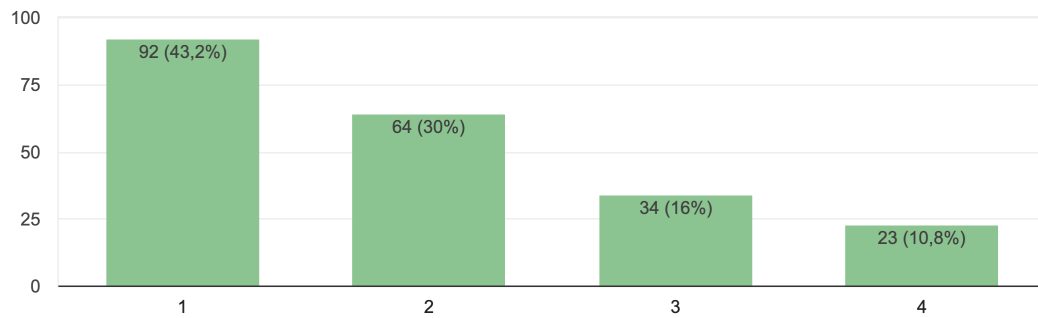
**12. Mi piace farmi nuovi amici**

213 risposte



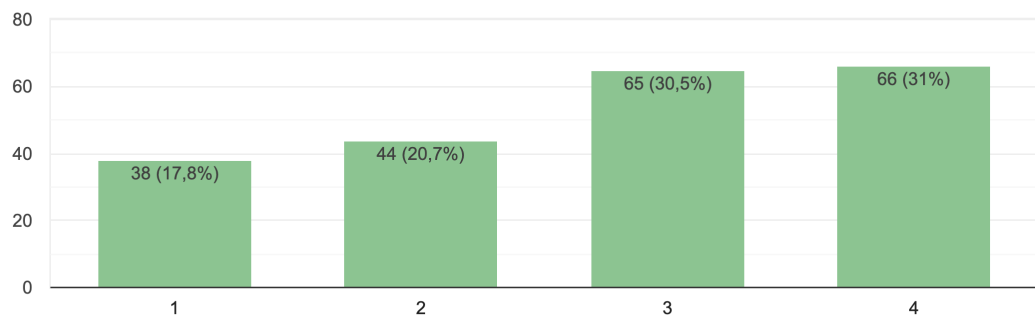
**13. Mi piace pensare a cose che non mi sono mai accadute**

213 risposte



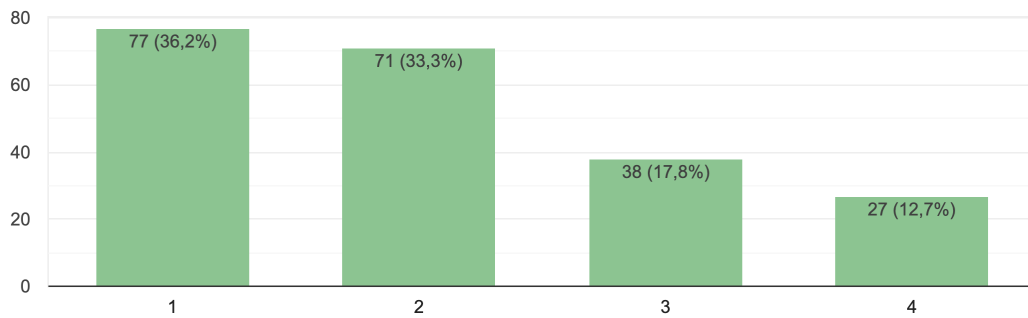
14. Non mi piace sognare che un giorno sarò un grande artista, un musicista o un poeta

213 risposte



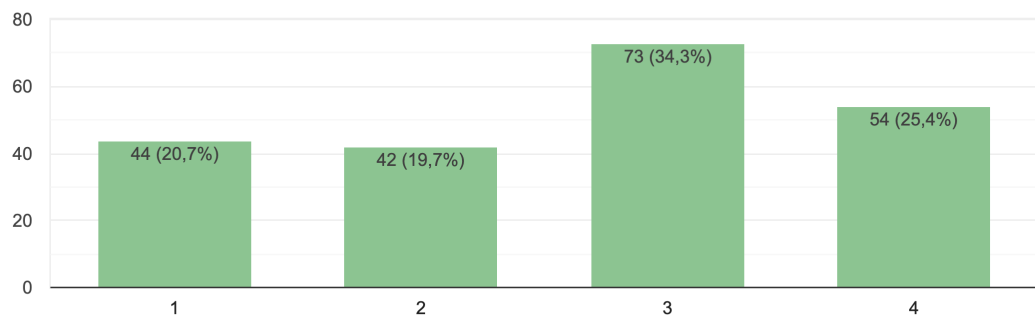
15. Alcune delle mie idee sono così emozionanti che mi fanno dimenticare il resto

213 risposte



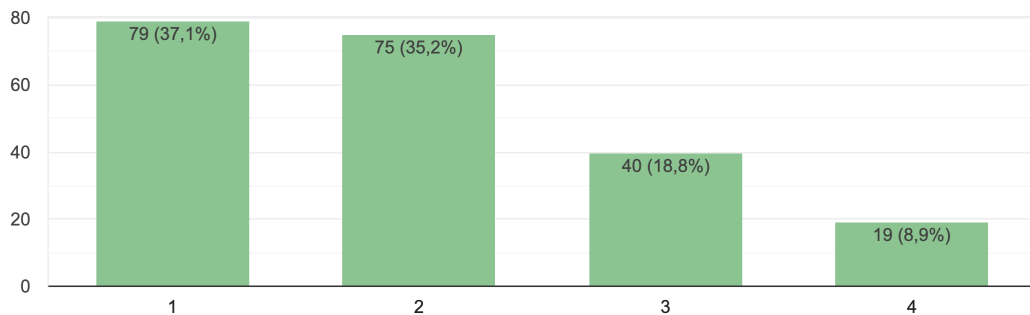
**16. Preferirei abitare su un altro pianeta invece di vivere qui sulla terra**

213 risposte



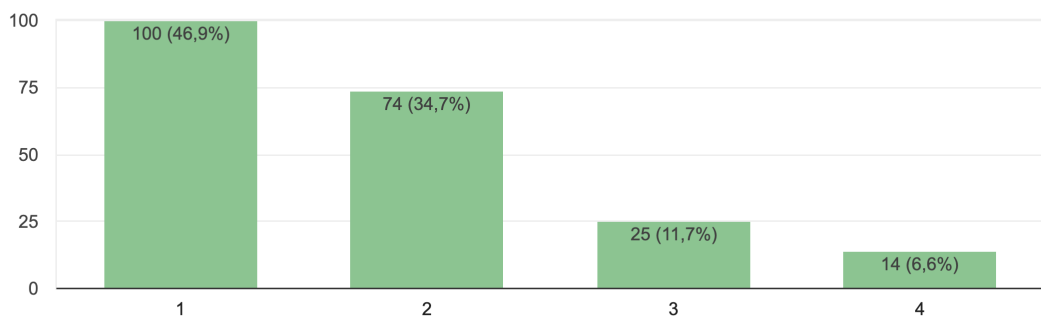
**17. Mi innervosisco quando non so che cosa accadrà poi**

213 risposte



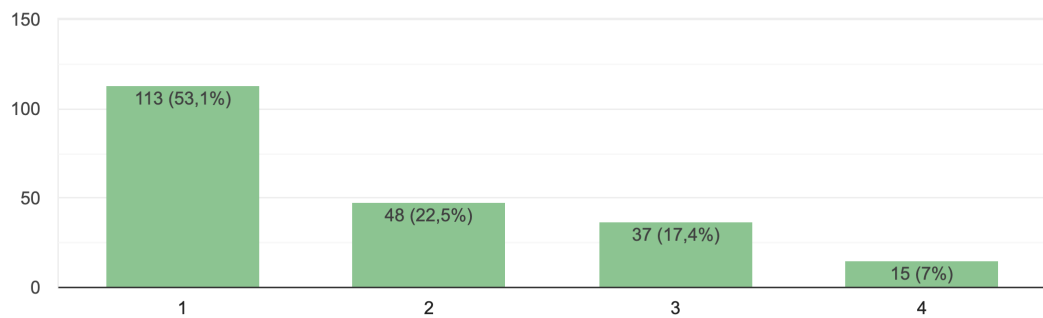
**18. Mi piacciono le cose che sono "differenti"**

213 risposte



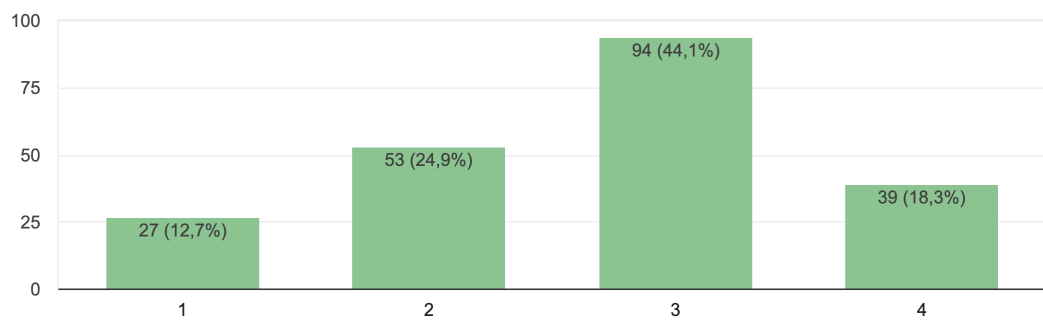
**19. Mi chiedo spesso quello che pensano gli altri**

213 risposte



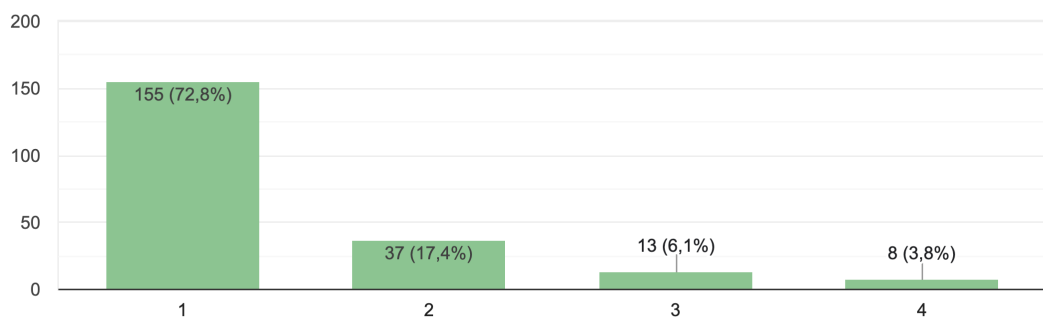
**20. Non penso mai a come sia la vita delle persone che incontro per caso**

213 risposte



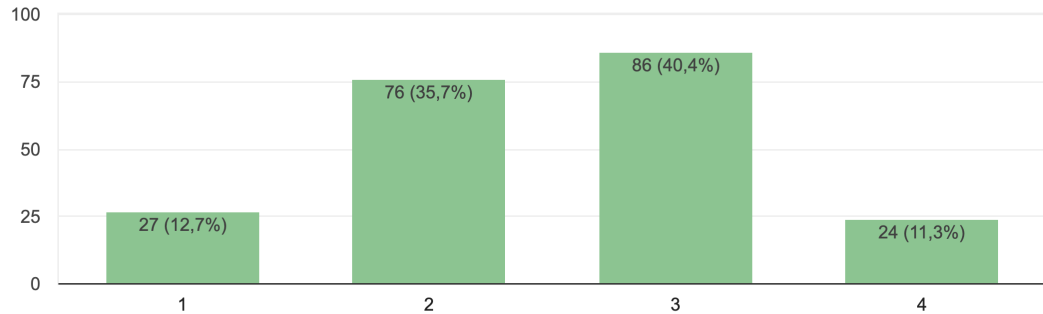
**21. Mi sento bene quando incontro degli amici e ho con loro uno scambio di idee**

213 risposte



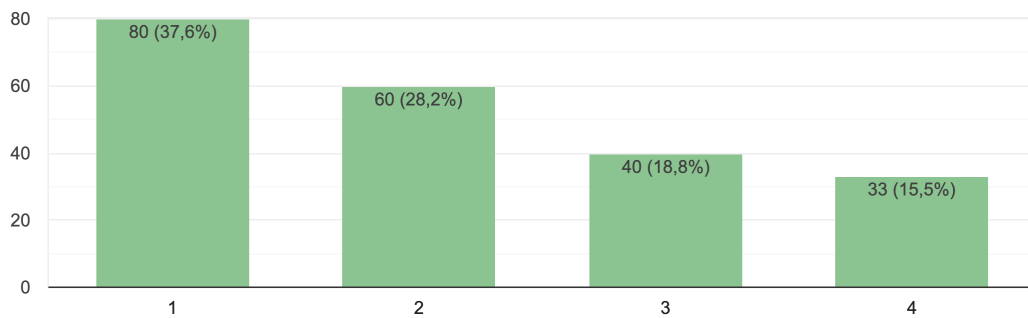
22. In genere resto tranquillo quando le cose non vanno per il verso giusto o quando commetto un errore

213 risposte



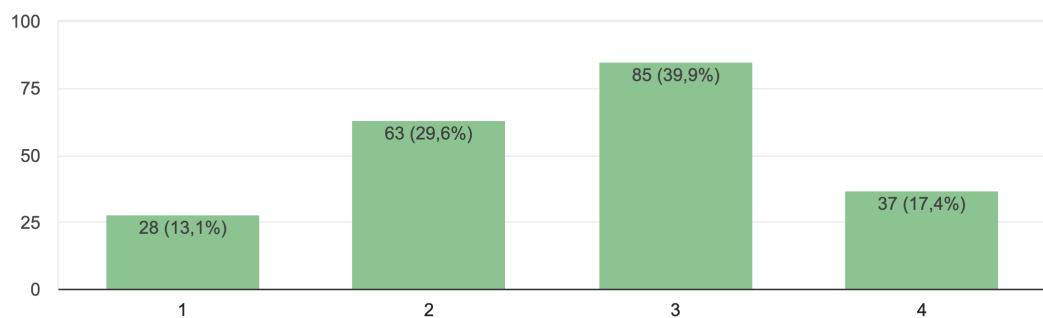
23. Quando sarò grande vorrei fare o creare qualcosa a cui nessuno ha mai pensato

213 risposte



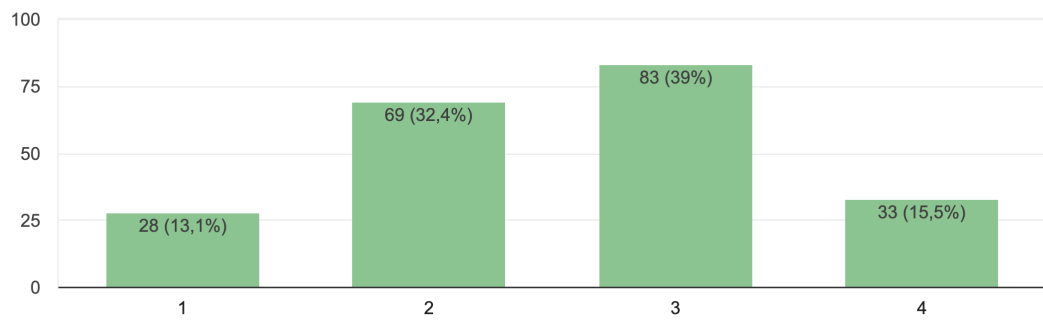
24. Mi piacciono gli amici che fanno le cose sempre nello stesso modo

213 risposte



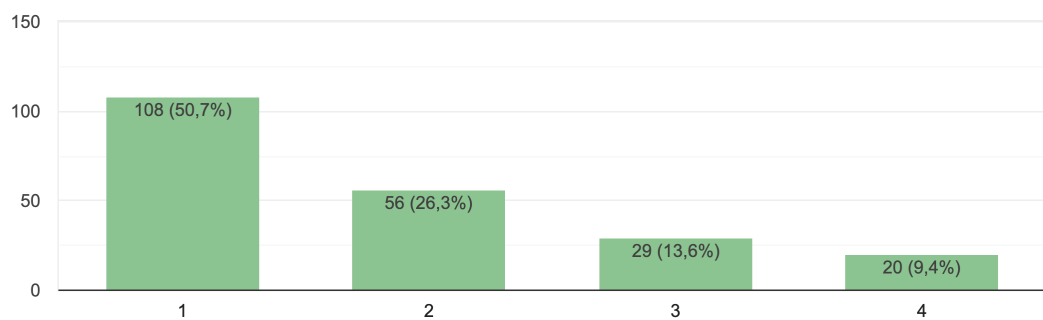
**25. In genere non mi piacciono molte le regole**

213 risposte



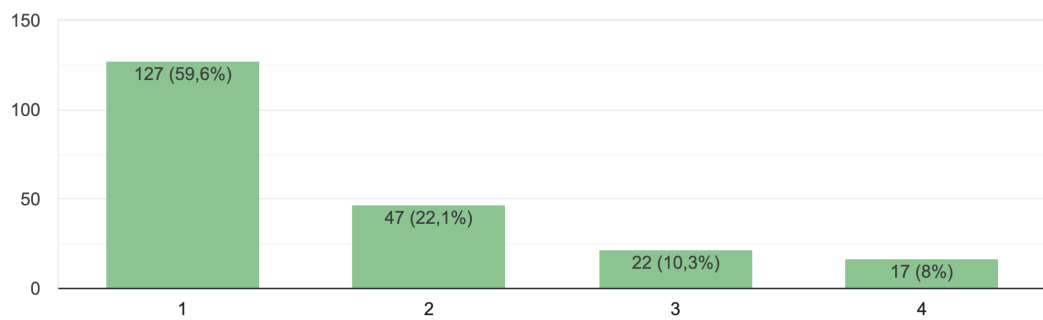
**26. Mi piace cercare di risolvere un problema anche quando non c'è una sola risposta esatta**

213 risposte



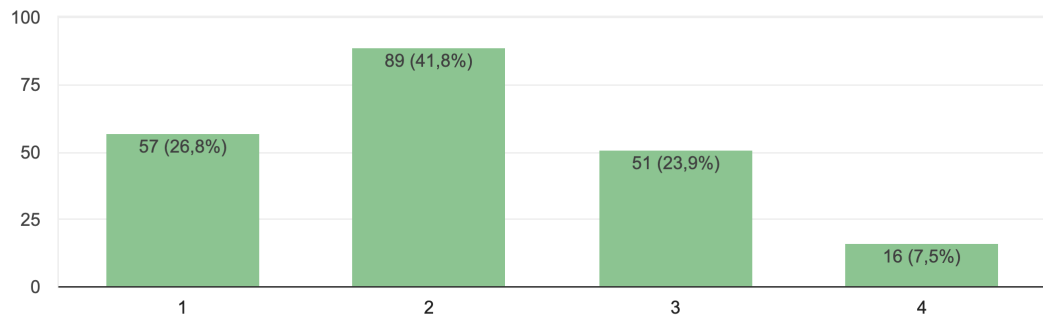
**27. Ci sono molte cose che vorrei sperimentare**

213 risposte



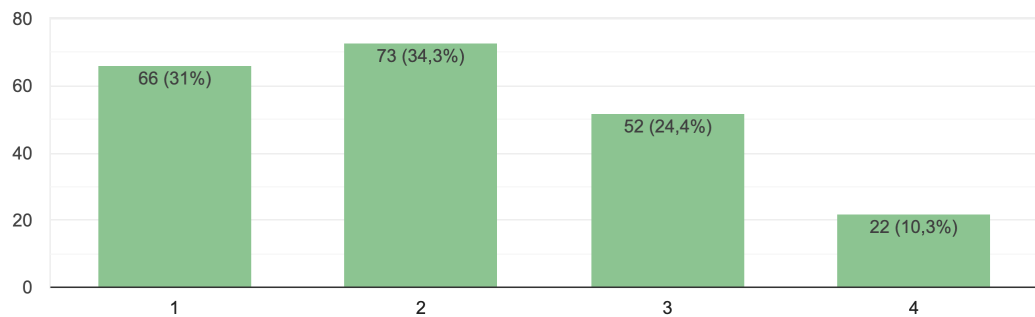
28. Quando ho trovato una risposta a un problema preferisco accettare quella invece di cercarne altre

213 risposte



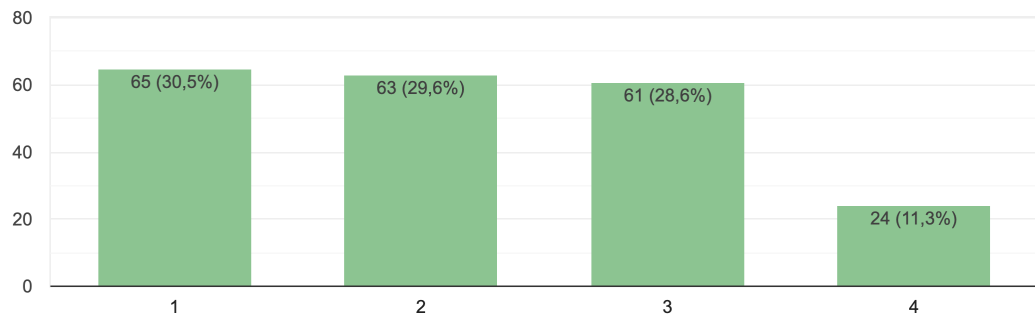
29. Non mi piace parlare di fronte al resto della classe

213 risposte



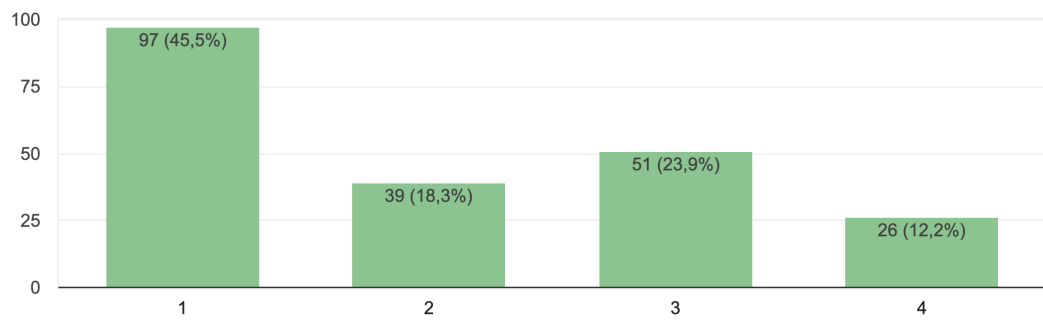
30. Quando leggo o guardo la TV, mi piace far finta di essere uno dei personaggi

213 risposte



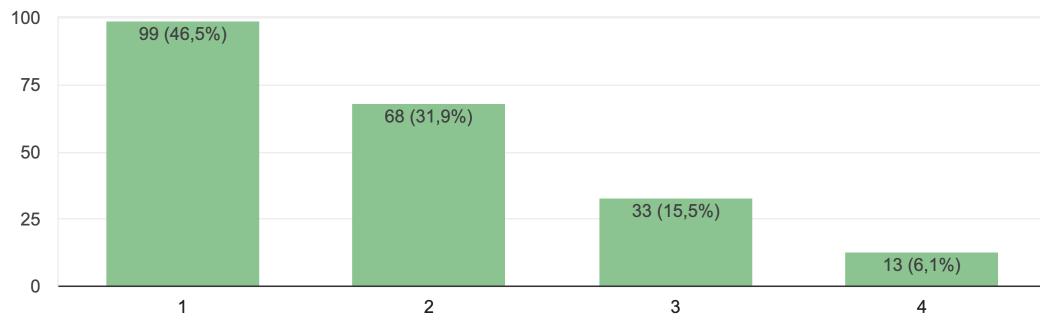
**31. Mi piace fantasticare sul modo in cui si viveva 200 anni fa**

213 risposte



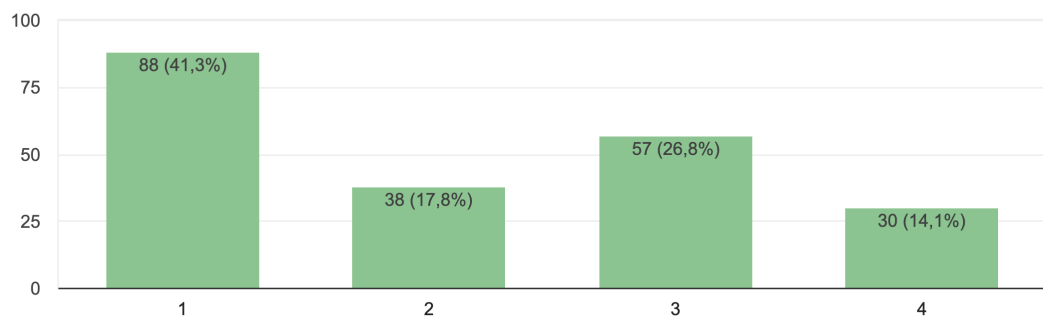
**32. Mi da fastidio quando i miei amici non riescono a prendere una decisione**

213 risposte



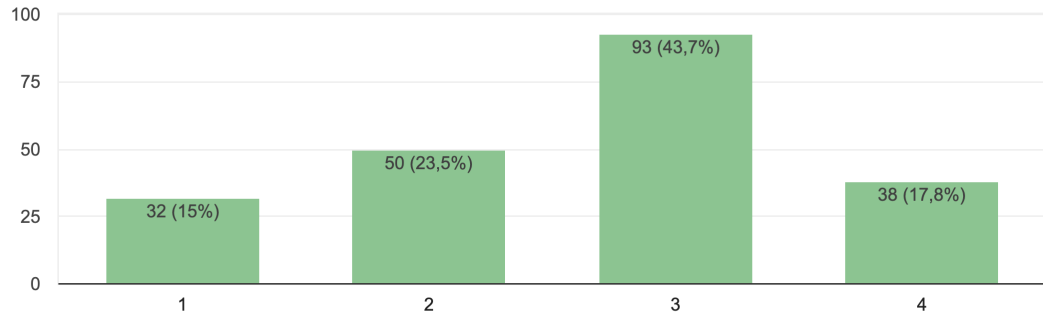
**33. Mi piace esplorare soffitte e armadi solo per vedere che cosa contengono**

213 risposte



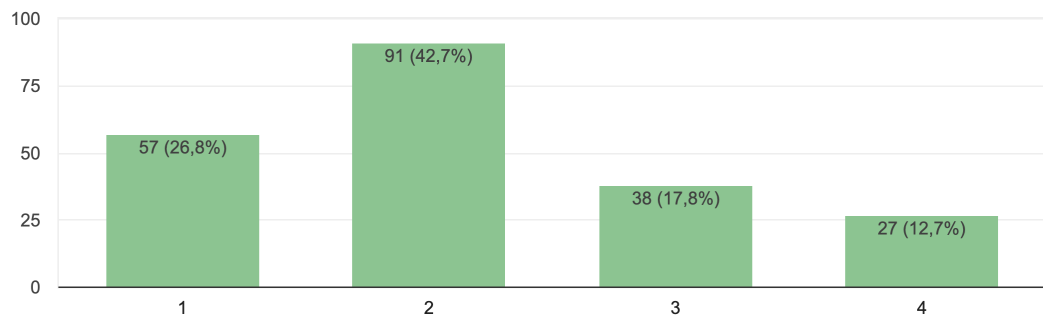
**Mi piacerebbe che i miei genitori e gli insegnanti continuassero a fare le cose nello stesso modo senza cambiare niente**

213 risposte



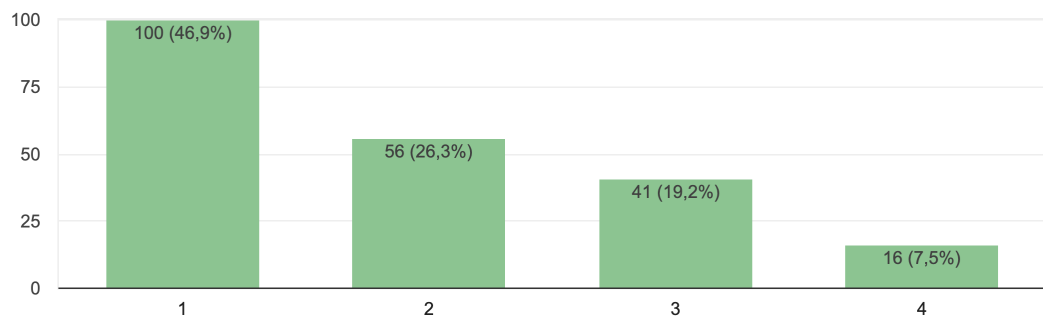
**35. So che il modo in cui sento le cose è quello giusto**

213 risposte



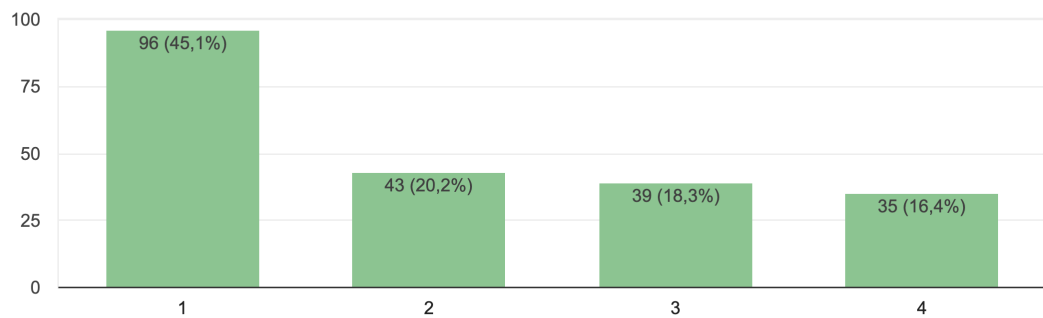
**36. Mi diverte tirare a indovinare e poi vedere se avevo ragione**

213 risposte



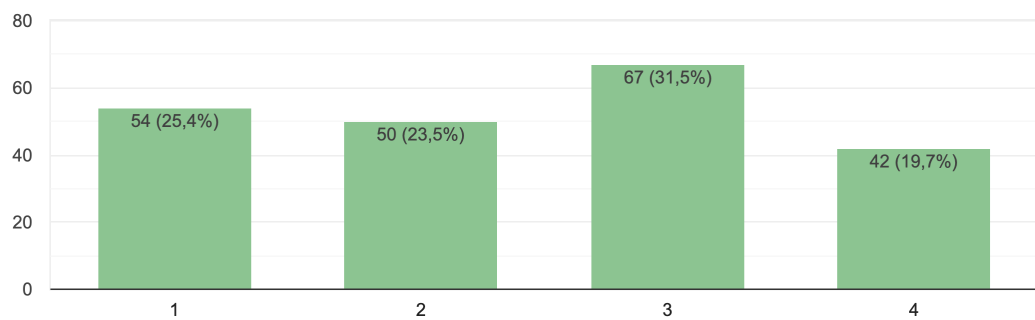
**37. Mi diverte fare puzzle e giochi che mi fanno chiedere che cosa succederà di volta in volta**

213 risposte



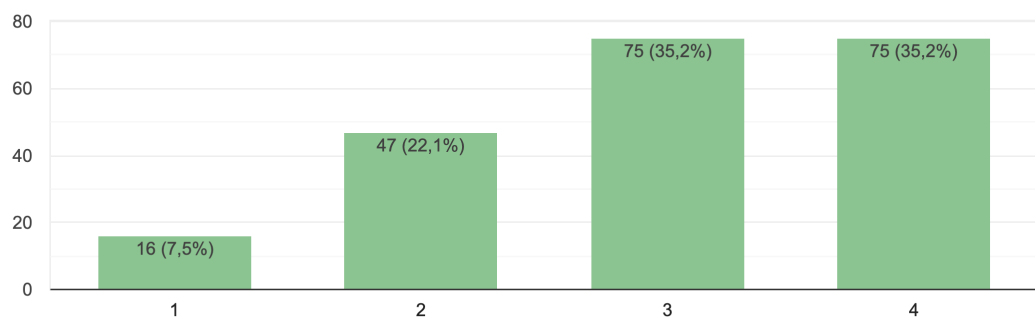
**38. Mi interessano le macchine e mi domando che cosa abbiano all'interno e come funzionino**

213 risposte



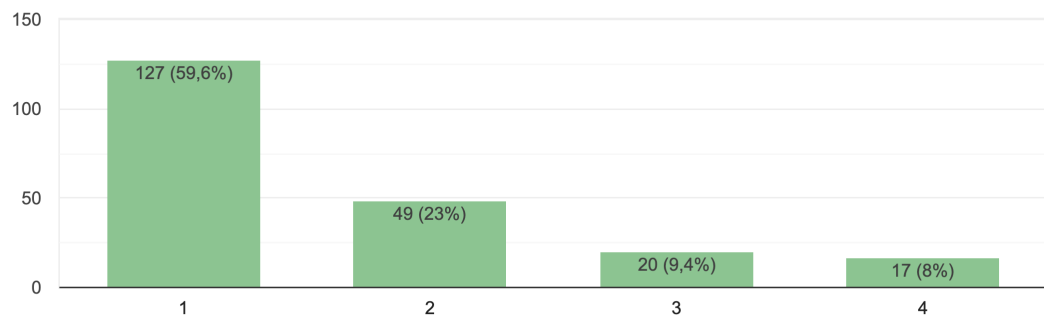
**39. Ai miei amici da fastidio avere idee insolite**

213 risposte



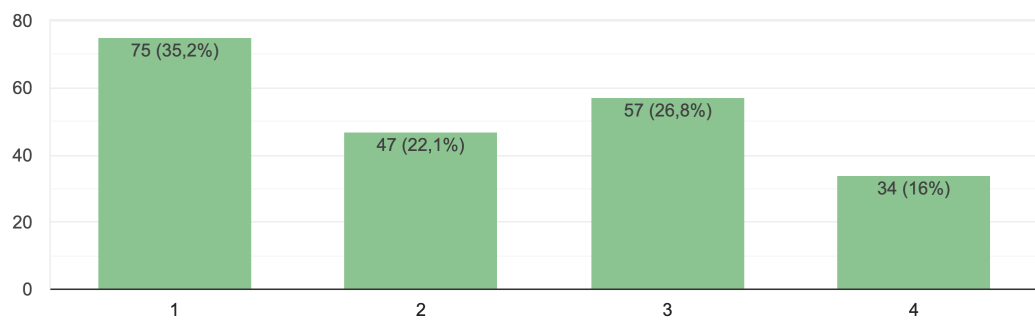
**40. Mi piace pensare a nuove idee anche se non posso metterle a frutto**

213 risposte



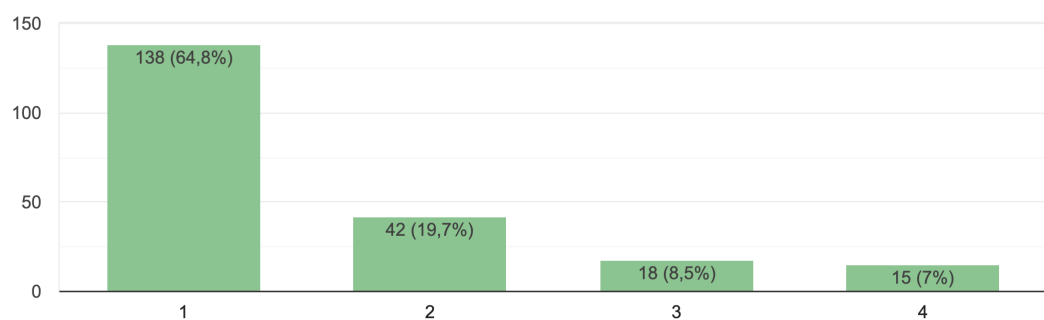
**41. Mi piace tenere le cose in posti particolari**

213 risposte



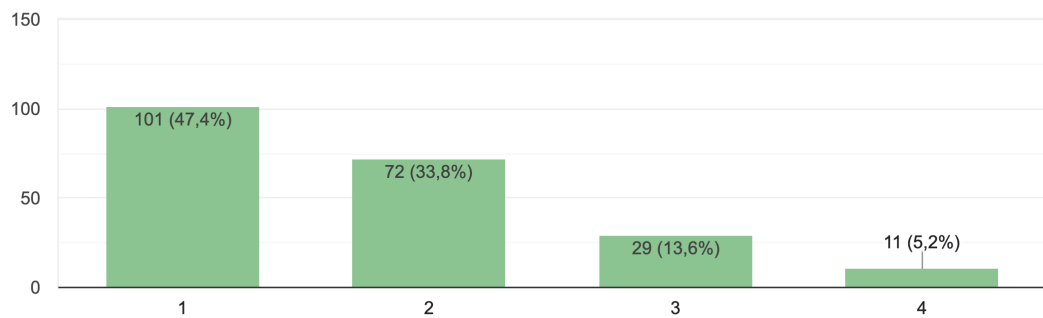
**42. Sarebbe emozionante cercare e trovare risposte ad alcuni problemi del futuro**

213 risposte



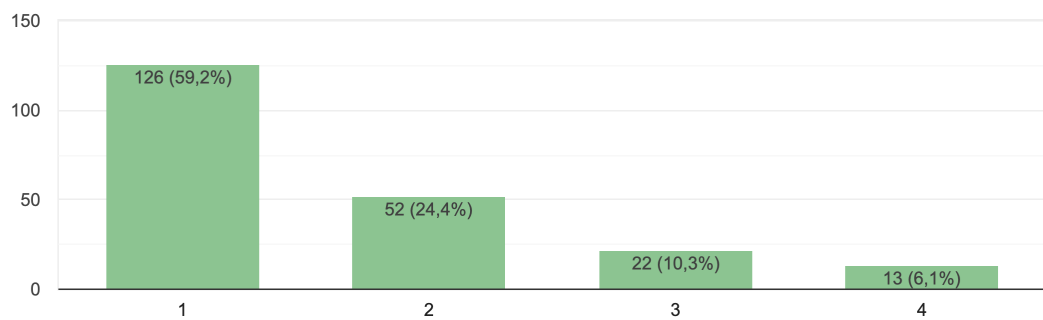
**43. Mi piace provare cose nuove, giusto per vedere che cosa succederà**

213 risposte



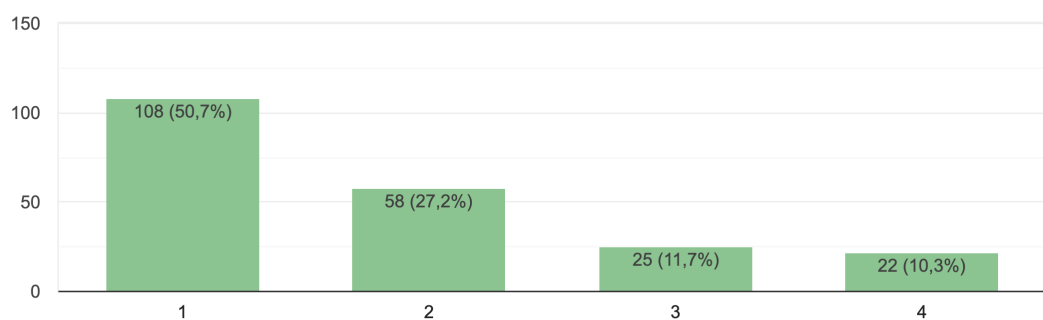
**44. Di solito sono più interessato a fare i giochi che mi divertono piuttosto che a vincere**

213 risposte



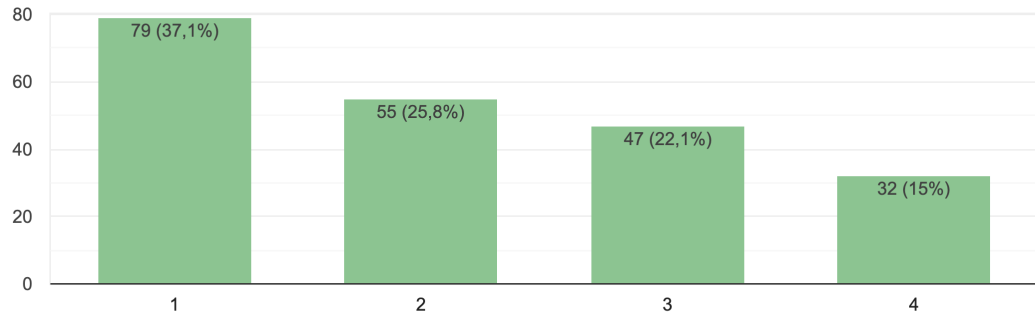
**45. Mi piace pensare a cose emozionanti a cui nessuno ha mai pensato**

213 risposte



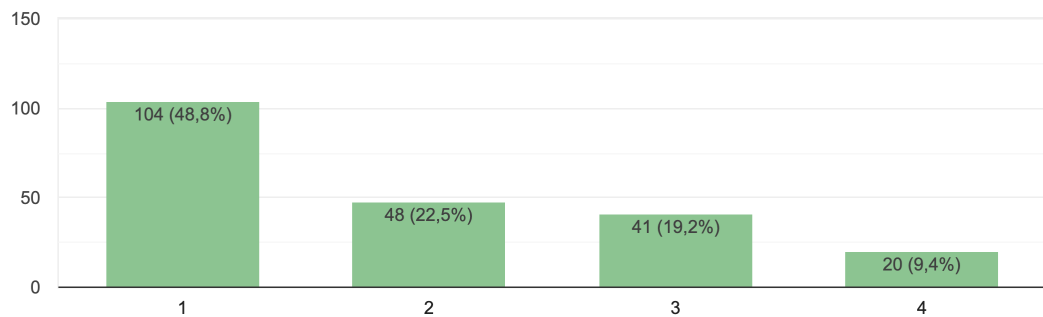
46. Quando vedo la fotografia di qualcuno che non conosco, mi piace fantasticare su come possa essere quella persona

213 risposte



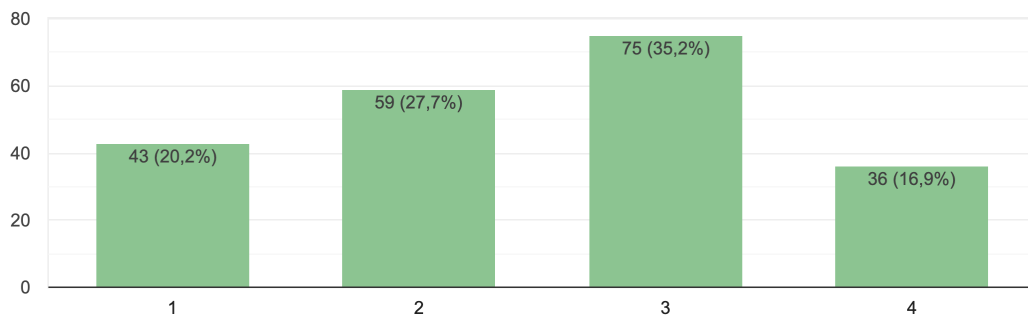
47. Mi piace sfogliare libri e riviste solo per vedere cosa c'è dentro

213 risposte



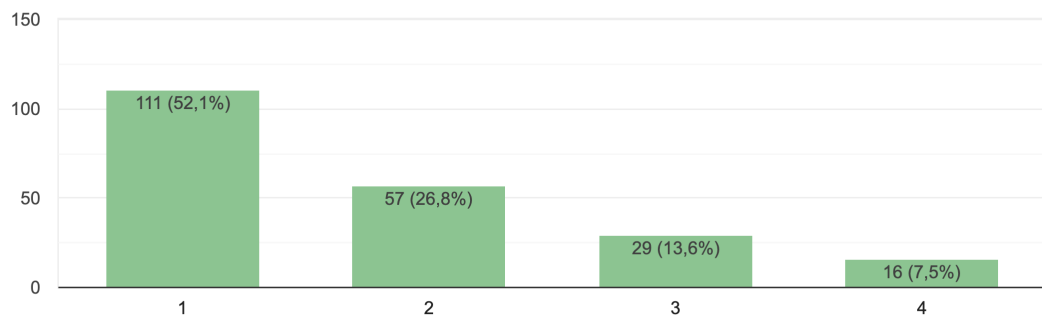
48. Penso che ci sia una sola risposta giusta alla maggior parte delle domande

213 risposte



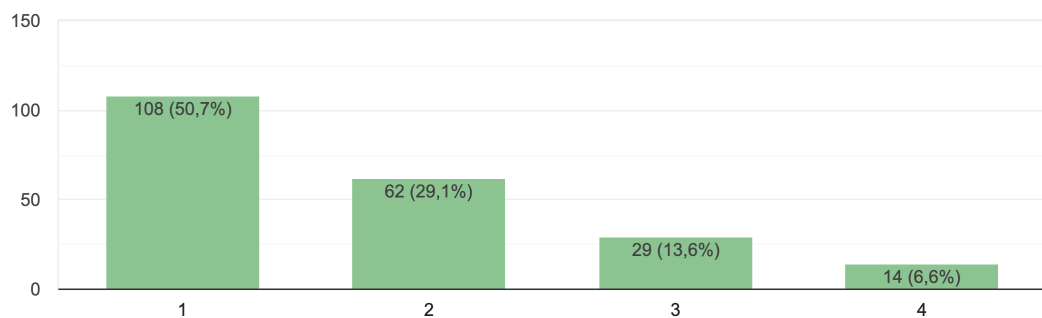
49. Mi piace fare domande su aspetti delle cose ai quali nessuno pensa

213 risposte



50. Mi piace davvero avere un mucchio di cose interessanti da fare a scuola e a casa

213 risposte



Nella presente discussione dei risultati relativi al questionario “Test del pensiero divergente” (TCD), somministrato a un campione di 213 rispondenti (50 items), emerge un quadro piuttosto interessante e potenzialmente significativo riguardo le modalità di espressione del pensiero divergente tra i partecipanti. Analizzando i dati raccolti, si osserva che la maggior parte dei rispondenti ha fornito risposte con valori di 1 e 2, dove 1 corrisponde a "quasi sempre vero" e 2 a "forse, in parte vero in parte falso". Questa tendenza suggerisce un predominante consenso tra i partecipanti circa la loro auto-percezione del pensiero divergente, con un'alta percentuale che si identifica con l'idea di essere

frequentemente capaci di generare idee innovative e soluzioni originali. Tuttavia, la presenza significativa di risposte con valore 2 indica anche una certa ambivalenza o indecisione, suggerendo che, sebbene i partecipanti riconoscano di possedere potenzialità divergenti, potrebbero non sentirsi completamente certi della loro capacità di esprimerle in modo consistente o efficace. Questo risultato potrebbe riflettere una serie di fattori, tra cui la variabilità individuale nella creatività, l'influenza del contesto educativo o lavorativo, e le esperienze personali che possono influenzare la fiducia in se stessi e nelle proprie capacità creative. È importante notare che tali risposte possono anche indicare la presenza di barriere psicologiche o sociali che limitano l'espressione del pensiero divergente, come la paura del giudizio, la pressione conformista o la mancanza di opportunità per esercitare la creatività. Pertanto, questi dati non solo offrono uno spunto per approfondire la comprensione del pensiero divergente tra i partecipanti, ma pongono anche interrogativi fondamentali su come possiamo promuovere e facilitare un ambiente favorevole all'emergere di idee innovative. Inoltre, l'analisi delle risposte potrebbe fornire indicazioni utili per sviluppare programmi di formazione e intervento, mirati a migliorare le competenze creative e a ridurre le incertezze legate all'espressione del pensiero divergente, rendendo così più accessibile a tutti la possibilità di contribuire in modo significativo con le proprie idee e soluzioni in contesti diversi. In conclusione, i risultati del TCD non solo evidenziano la propensione dei partecipanti a riconoscere le proprie capacità di pensiero divergente, ma invitano anche a una riflessione più profonda su come le esperienze individuali e collettive possano interagire per plasmare l'espressione della creatività in vari ambiti della vita.

### **5.6 Discussione dei risultati:**

#### **Importanza dei risultati della ricerca: perché può offrire degli elementi significativi**

La pandemia di COVID-19 ha rappresentato un evento senza precedenti nella storia contemporanea, influenzando ogni aspetto della vita quotidiana e mettendo a dura prova il sistema educativo globale. In questo contesto, la creatività e la resilienza sono emerse come competenze fondamentali per affrontare le sfide e le incertezze che hanno caratterizzato i mesi di lockdown e le fasi successive di emergenza sanitaria. La presente riflessione si propone di analizzare l'importanza di queste due dimensioni nel campo educativo, esplorando al contempo interventi pratici che possono essere attuati per promuovere la creatività e la resilienza tra gli studenti. La minaccia di situazioni emergenziali dalla forte presa emotiva e dal grande coinvolgimento collettivo, purtroppo, è diventata una condizione tutt'altro che rara ed improbabile nell'attuale contesto socio-ambientale: di conseguenza, è sembrata un'operazione utile quella di indagare nella popolazione, tramite test mirati, la capacità di risposta comportamentale di fronte a simili condizioni problematiche. Va sottolineato il duplice aspetto di

sfida assumibile in tali condizioni emergenziali peculiari, ossia l'emergenza come tale, ma anche la sua imposizione subitanea, come avvenuto nel biennio recente 2020-2022. Un tipo d'emergenza non annunciata, cioè, la quale in questo modo ha richiesto una speciale risposta comportamentale, nella quale la capacità di *resistere* - nelle varie declinazioni possibili della *resilienza* - e la capacità di trovare nuove *soluzioni* quotidiane, immediate - tramite un'attivazione in termini di *creatività* - si pongono quali modelli fondamentali a sostegno, in simili casi, della tenuta psicologica individuale così come collettiva all'interno d'una popolazione. Perciò l'indagine quantitativa qui proposta può significativamente offrirsi quale seppur circoscritto quadro di riferimento, attraverso cui osservare una serie di tendenze comportamentali e dell'orientamento psicologico sotto il condizionante stimolo esterno d'una emergenza coatta.

Simili tendenze ed orientamenti delle risposte pensate *sotto stress* potranno, in questa maniera, aiutare eventualmente le istituzioni governative e le diverse organizzazioni di attività sociali durante possibili, future nuove emergenze, suggerendo tecniche di ausilio alle predisposizioni individuali - qui talvolta emerse - già presenti in diversi soggetti in termini di resilienza o di ricorso alle capacità creative, nella popolazione, oppure di attivarsi a preparare stimolando per tempo, su

questi piani della risposta psicologica, quegli aspetti “resilienziali” che da tali test sembrano rivelarsi invece più deboli, più scoperti, o di più complessa attuazione all’interno della popolazione stessa.

Va poi rimarcata la specifica caratterizzazione del campione sociale messo sotto osservazione, ossia un segmento perlopiù giovanile, e di formazione universitaria: altro fattore significativo, poiché un simile profilo potrebbe proiettare, nelle sue risposte di tendenza, un modello importante di sensibilità e di orientamento comportamentale nel futuro, vista sia la giovane età sia la possibile carriera professionistica all’interno di quadri dirigenziali di tale segmento sociale prescelto. Un dato dunque sotto diversi lati degno di interesse, perché restituisce almeno alcuni aspetti della psicologia delle fasce giovanili acculturate, vista sotto l’idea d’una prova e d’uno stress: un quadro di elementi capace di meglio rappresentare e comprendere le caratteristiche comportamentali del peculiare mondo detto dei “nativi digitali”, visti e colti in un territorio di reazioni, evidentemente, non più solo *tecnoattitudinali* ma di più ampia e profonda onda esistenziale e riscontro psicologico. Così come, una simile ricerca, permette di annotare anche in diversi punti alcune fragilità potenziali di tipo psicologico a loro volta emerse in questa fascia specifica di popolazione attraverso il test, e su cui eventualmente andare a operare e migliorare.

Accanto a tali elementi di importanza, va senz'altro aggiunto un ulteriore, possibile valore che può assumere la proposta di questa ricerca, e cioè il suo predisporre quale materiale scientifico d'osservazione sul campo a disposizione degli studiosi nazionali ed anche internazionali, i quali potranno acquisire i dati d'osservazione tratti dal nostro specifico spazio psicologico-sociale confrontandoli con la letteratura scientifica già presente in materia, specialmente nella ancora non troppo approfondita, a livello generale, prospettiva di studio della *resilienza* in un contesto emergenziale diffuso, così come della stessa *creatività* quale risposta peculiare in un medesimo tipo di contesto angosciante. Un'aspettativa senz'altro credibile e legittima, visto il ricorso ed utilizzo da parte di questa ricerca sperimentale-quantitativa a dei modelli di test altamente riconosciuti nel contesto scientifico, come possono rappresentare i *Questionari secondo la Scala di Resilienza Connor-Davidson*, o il *Test del pensiero divergente*. Nel dettaglio, nella discussione dei risultati emersi dalla somministrazione del questionario "Scala di Resilienza Connor-Davidson" a un campione di 213 rispondenti, si osserva che la maggior parte delle risposte si è concentrata sui valori 3 e 4, corrispondenti a "un po' d'accordo" e "abbastanza d'accordo". Questi risultati suggeriscono una percezione generale di resilienza tra i partecipanti, che si dichiarano moderatamente favorevoli alle affermazioni proposte dalla scala. L'alta prevalenza di questi punteggi può indicare una solidità emotiva e una capacità di affrontare le avversità, ma al contempo pone interrogativi sulla presenza di fattori che possano influenzare negativamente la percezione della resilienza. È fondamentale approfondire ulteriormente queste dinamiche, analizzando eventuali variabili sociodemografiche, esperienze pregresse e contesti di vita che potrebbero contribuire a una comprensione più

completa del fenomeno della resilienza nel campione esaminato. Inoltre, una riflessione sui punteggi attribuiti potrebbe stimolare ulteriori ricerche per esplorare come migliorare le strategie di supporto e intervento per promuovere una maggiore resilienza nelle popolazioni vulnerabili. La discussione dei risultati ottenuti dal questionario sul Test del Pensiero Divergente (TCD) rivela un quadro complesso e affascinante riguardo alla creatività e alla sua importanza, specialmente nel contesto post-pandemia di COVID-19. I dati raccolti indicano un incremento significativo nelle capacità creative degli individui, suggerendo che, dopo un periodo di isolamento e restrizioni, molti hanno riscoperto l'importanza della creatività come strumento di resilienza e adattamento. Il TCD, che misura la capacità di generare idee originali e soluzioni innovative, ha evidenziato che la pandemia ha spinto le persone a esplorare nuovi orizzonti, sia nella vita personale che professionale. Questo fenomeno può essere interpretato attraverso la lente della psicologia positiva, che sottolinea come le sfide e le avversità possano fungere da catalizzatori per la crescita personale e l'innovazione. Inoltre, la creatività si è rivelata fondamentale in vari ambiti, dall'arte alla scienza, dalla tecnologia all'educazione, dimostrando che le restrizioni imposte dalla pandemia hanno, paradossalmente, stimolato un bisogno di espressione e inventiva. I risultati del TCD suggeriscono anche che le persone hanno iniziato a valorizzare maggiormente il pensiero divergente, riconoscendo che la capacità di pensare fuori dagli schemi è essenziale per affrontare le incertezze del mondo contemporaneo. In questo contesto, emerge l'importanza di incoraggiare un ambiente che favorisca la creatività, non solo come mezzo per superare le difficoltà, ma anche come strumento per promuovere il benessere psicologico e la coesione sociale. Le implicazioni di questi

risultati sono significative: le istituzioni educative e organizzative devono integrare pratiche che stimolino il pensiero creativo, riconoscendo che la creatività non è solo un'abilità desiderabile, ma una competenza cruciale per il futuro. Pertanto, questa ricerca non solo evidenzia il ruolo della creatività nel contesto post-COVID, ma invita anche a riflessioni più ampie su come possiamo costruire società più resilienti e innovative, in grado di affrontare le sfide globali attraverso la valorizzazione del pensiero divergente in tutte le sue forme. L'applicazione nell'ambito di questa ricerca di tali modelli d'analisi può costituire probabilmente una significativa, peculiare variabile di utilizzo della ricerca stessa da considerare, e quindi confrontandola, per esempio, all'ambito dei risultati storicamente pregressi di altre ricerche consimili nazionali ed internazionali.

Infine, Durante la pandemia, molti educatori hanno dovuto ripensare le modalità di insegnamento e apprendimento, spesso ricorrendo a soluzioni innovative per mantenere il coinvolgimento degli studenti. La didattica a distanza ha spinto insegnanti e studenti a trovare nuovi modi di interagire, stimolando la creazione di contenuti originali e l'uso di strumenti digitali.

#### *Interventi Possibili:*

**Integrazione di Metodi Creativi:** Gli educatori possono introdurre metodologie didattiche basate sulla creatività, come il Design Thinking, il Problem-Based Learning e l'uso di strumenti digitali per la creazione di contenuti. Questi approcci non solo favoriscono l'apprendimento attivo, ma incoraggiano anche gli studenti a esprimere le proprie idee in modi innovativi.

**Laboratori Creativi:** L'implementazione di laboratori creativi interdisciplinari, che combinano arte, scienza e tecnologia, può stimolare la curiosità e l'immaginazione degli studenti. Tali laboratori potrebbero essere organizzati sia in presenza che virtualmente, per garantire l'accessibilità a tutti.

**Progetti Collaborativi:** La creazione di progetti di gruppo che richiedono collaborazione e brainstorming può favorire lo sviluppo di idee originali. Utilizzare piattaforme digitali per il lavoro di gruppo permette agli studenti di lavorare insieme anche da remoto, rafforzando le loro capacità comunicative e relazionali.

La pandemia di COVID-19 ha messo in evidenza l'importanza della creatività e della resilienza nel campo educativo. Investire in interventi che promuovano queste competenze non solo prepara gli studenti ad affrontare le sfide attuali, ma li equipaggia anche per un futuro incerto. È fondamentale che educatori, scuole e famiglie collaborino per creare un ambiente di apprendimento stimolante e supportivo, in cui ogni studente possa esprimere il proprio potenziale e sviluppare le capacità necessarie per affrontare il mondo in continua evoluzione. La creatività e la resilienza non sono solo risorse per affrontare le crisi, ma anche strumenti per costruire un futuro migliore e più sostenibile.

## **Appendici**

### **Questionario secondo la Scala di Resilienza Connor-Davidson**

Come più sopra già presentato, il Questionario è stato elaborato e proposto utilizzando i prospetti analitici della Scala di Resilienza di Connor-Davidson, la quale costituisce uno dei modelli di riferimento per la ricerca applicata in materia. **Istruzioni:** nella seguente lista vengono offerte una serie di proposizioni, quali frasi caratteristiche collegate a stati problematici o di sfida della vita quotidiana: bisogna rispondere a ciascuna frase cercando il numero che corrisponde al grado in cui più ci si accorda con la frase stessa. Non ci sono risposte giuste o sbagliate, poiché ognuno ha il suo modo peculiare di pensare, sentire e comportarsi.

Per compilare il Questionario si tenga presente la seguente scala di valutazione progressiva:

1 - per niente d'accordo;

2 - raramente d'accordo;

3 - un po' d'accordo;

4 - abbastanza d'accordo;

5 - totalmente d'accordo.

## **Test di Protocollo A – Test del pensiero divergente**

La Scala Williams offre un mezzo per identificare tutti e 8 i fattori del pensiero divergente e della personalità creativa. La scala permette di fissare con precisioni tratti sia cognitivi (di pensiero) sia emozionali (di personalità) che contribuiscono alla performance creativa. Il TCD è stato messo a punto per permettere di valutare gli 8 fattori del pensiero divergente e della personalità creativa secondo il modello di Williams, largamente utilizzato nelle scuole degli Usa negli ultimi 10 anni-uno dei migliori sistemi di cui disponiamo per sviluppare la creatività.

### Istruzioni

Le risposte sono:

1. Si= quasi sempre vero
2. FORSE= in parte vero in parte falso
3. NO= quasi sempre falso
4. NON SO= Non saprei proprio decidere

Come detto, questo test opera attraverso la sollecitazione di un “gioco del completamento”, tra regola e libertà. Si riconosce così un duplice livello della scoperta stessa, il primo livello, quello *dato già quale segno di partenza*, venuto dall'esterno, e il secondo livello, quello *venuto in seguito* al primo, dalla propria elaborazione venuta dall'interno.

In una simile dinamica, l'importanza della capacità creativa dunque non sta collocata solamente nella forza d'elaborazione successiva, ma proviene anche da una peculiare disposizione nei confronti di “ciò che si incontra”, e cioè nella più o meno pronta, più o meno ampia capacità di

rispondere a uno stimolo esterno ed eterodiretto. Da questo punto di vista l'avventura della creatività si rivela quale percorso cognitivo evolutivo e differenziato, declinabile già nella fase psico-percettiva di fronte all'apparire della novità-scoperta incontrata e alla successiva, possibile risposta, in prima istanza, da costruire in seguito a tale novità psico-percettiva. I livelli di elaborazione di forme proprie, originali, si svilupperanno solo dopo questa prima fase di partenza - un cammino, allora, da una scoperta a un'altra scoperta, avvenuta in seconda istanza, in una linea successiva di evoluzione e scoperte.

Questo peculiare tipo di test alla ricerca della "personalità creativa" sembra voler cogliere, tra i primi suoi obiettivi di rilevamento, l'intimo *sentire di fondo* dei soggetti sollecitati alle risposte, di fronte alla possibilità "di creare". Tale risultato è in grado di emergere nelle proposizioni offerte dal test attraverso una stimolazione immediata delle "suggestioni immaginative" più ricollegabili alla creatività, all'immaginazione verso le soluzioni nuove ed imprevedibili. La dinamica fondamentale richiesta infatti nelle risposte è quella della rapidità: una simile dinamica va in questo modo a sollecitare non solo il piano dell'intelligenza creativa, ma anche quello del *sentire intimo* personale, ricollegabile ad essa. Il test prova in effetti a ricollegare, attraverso le risposte dei soggetti coinvolti, la dimensione creativa con quella emotiva e del "primo sentire", attribuendo così a simile legame un valore rivelativo della personalità peculiare dell'individuo.

Il livello rivelato sembra essere quello, per così dire, d'una certa *predisposizione* generale presente in un soggetto verso le soluzioni creative, una predisposizione osservata rilevando il quadro più ampio e schietto del suo *carattere*, diremmo "l'impianto" di fondo delle sue attitudini psicologiche all'interno del quale questa stessa predisposizione

si colloca e può, così, andare a funzionare. Come bene proposto dalle Istruzioni in merito al test, tale “specchio” capace di restituire qualcosa in profondità del carattere specifico personale è la dimensione dello “stato d’animo”: individuato quale guida preziosa d’un orientamento più autentico nell’orizzonte di veduta delle cose e, perciò, anche di *scelta* nel soggetto convocato al test, quale *tramite emozionale* più rivelatorio del suo orientamento più immediatamente capace di attivarsi.

Importante è in tante proposizioni anche il richiamo, la sollecitazione ripetuta nei confronti della *immaginazione*, messa in relazione con la peculiare capacità di poter *mantenere aperte situazioni in parallelo*, in una percezione e rappresentazione quali *multiprospettiche*: come scoperto ormai da tempo dalla ricerca, la condizione del *multitasking skill* appare fondamentale nella capacità di caratterizzare le dinamiche del pensiero divergente. La *scelta creativa*, ovverossia, è direttamente derivabile da un piano di visione cognitiva aperto di un quadro di soluzioni parallele e concorrenti. Ci troviamo dunque al centro del processo selettivo, più o meno chiuso oppure aperto in un soggetto, che sostiene il processo del cosiddetto *decision solving*.

Non sembra poi da sottovalutare la chiamata in causa, in tale test, del movimento psicologico legato all’*autostima*, e al suo grado ogni volta potenziale di differente valutazione: poiché un diverso grado di autostima appare in relazione con una diversa capacità di *equilibratura* da parte dell’individuo di fronte alla propria capacità di attivazione e risposta, così come alla sua possibilità di “prendere una decisione”. Non passa inosservato, difatti, tra le proposizioni di questo test il suo frequente richiamarsi alle dimensioni della fiducia o dell’ottimismo, le quali stimolano nel soggetto interrogato un immediato richiamo alla sua

posizione relazionale con il contesto esterno e, di fatto, anche con la valutazione di sé, con l'autostima e la possibilità d'agire.

Il percorso delle domande-proposizioni di indagine cerca di individuare nel soggetto, oltre a tutto questo, anche il peso del condizionamento psicologico personale di fattori come la *rigidità*, la forza della *stereotipia*, la difficoltà al cambiamento di programma.

## **CONCLUSIONI**

In conclusione, la presente ricerca ha cercato di esplorare il rapporto tra creatività e resilienza in un contesto di emergenza sanitaria, come quello generato dalla pandemia di Covid-19, analizzando un campione di 213 studenti universitari del Centro Italia, principalmente provenienti dal Lazio, con un'età media compresa tra i 20 e i 25 anni. L'indagine ha messo in luce come le difficoltà e le sfide poste dalla pandemia abbiano influenzato non solo il benessere psicologico di questi giovani adulti, ma anche la loro capacità di esprimere e sviluppare creatività in un periodo di crisi.

I risultati ottenuti hanno evidenziato una correlazione significativa tra i livelli di resilienza e le espressioni creative degli studenti. In particolare, è emerso che coloro che hanno mostrato una maggiore resilienza tendono anche a manifestare una creatività più alta, suggerendo che la capacità di adattarsi e superare le avversità possa fungere da catalizzatore per l'emergere di soluzioni innovative e di forme artistiche espressive. Questo riscontro è particolarmente rilevante, poiché suggerisce che la resilienza non è solo una risposta passiva alle difficoltà, ma può anche stimolare processi creativi che altrimenti sarebbero rimasti latenti.

Un altro aspetto cruciale emerso dalla nostra indagine riguarda l'importanza del supporto sociale e delle reti relazionali in un contesto di crisi. Gli studenti che hanno riportato di aver ricevuto un adeguato supporto da parte di familiari, amici e istituzioni hanno mostrato livelli

di resilienza e creatività significativamente più elevati rispetto a coloro che si sono sentiti isolati o privi di sostegno. Questi risultati sottolineano l'importanza di promuovere un ambiente sociale favorevole, capace di sostenere i giovani nella loro crescita personale e professionale, specialmente in tempi di incertezza e difficoltà.

Inoltre, è emerso che le esperienze di apprendimento online, pur presentando delle sfide, hanno anche aperto nuove opportunità per l'espressione creativa. Molti studenti hanno esplorato forme artistiche e pratiche innovative che non avrebbero intrapreso in un contesto normale. Questo suggerisce che la crisi può fungere da catalizzatore per nuove modalità di apprendimento e creatività, richiamando l'attenzione alla necessità di integrare tali esperienze nella formazione accademica e professionale dei giovani. L'educazione superiore, in questo senso, dovrebbe prendere spunto da queste osservazioni per sviluppare curricula che non solo rispondano alle esigenze del mercato del lavoro, ma che incoraggino anche la creatività e la resilienza degli studenti.

Un ulteriore punto di riflessione riguarda la necessità di politiche educative e interventi psicologici mirati. Le istituzioni dovrebbero considerare l'importanza di programmi di supporto psicologico e di promozione della creatività, integrandoli nei percorsi formativi universitari. Formare gli studenti non solo sul piano accademico, ma anche sul piano personale e sociale, potrebbe contribuire a creare una generazione di individui più resilienti e creativi, capaci di affrontare le sfide future con maggiore determinazione e innovazione.

Infine, è importante sottolineare che la pandemia di Covid-19 ha rappresentato un'esperienza collettiva senza precedenti, che ha toccato profondamente la vita di milioni di persone. La nostra ricerca ha cercato di offrire un contributo alla comprensione di come i giovani adulti, in

particolare gli studenti universitari, abbiano reagito a questa crisi, fornendo spunti utili per futuri studi e per le politiche educative. È auspicabile che le istituzioni accademiche e le organizzazioni giovanili continuino a investire nella ricerca su questi temi, per garantire che le lezioni apprese durante la pandemia possano tradursi in opportunità concrete per la crescita e lo sviluppo dei giovani. In conclusione, la creatività e la resilienza non sono semplicemente qualità individuali, ma rappresentano anche risorse collettive che, se alimentate e incoraggiate, possono contribuire in modo significativo alla costruzione di un futuro più sostenibile e innovativo. La nostra indagine ha messo in evidenza l'importanza di continuare a esplorare e valorizzare queste dimensioni, affinché i giovani possano affrontare le incertezze del mondo contemporaneo con una rinnovata speranza e determinazione.

## **CONCLUSIONS**

In conclusion, the present research sought to explore the relationship between creativity and resilience in a context of health emergency, such as that generated by the Covid-19 pandemic, by analyzing a sample of 213 university students from Central Italy, mainly from Lazio, with an average age between 20 and 25 years old. The survey revealed how the difficulties and challenges posed by the pandemic affected not only the psychological well-being of these young adults, but also their ability to express and develop creativity in a time of crisis.

The results obtained showed a significant correlation between students' levels of resilience and creative expressions. In particular, it was found that those who showed higher resilience also tended to exhibit higher creativity, suggesting that the ability to adapt and overcome adversity may act as a catalyst for the emergence of innovative solutions and expressive artistic forms. This finding is particularly relevant, as it suggests that resilience is not only a passive response to difficulties, but can also stimulate creative processes that would otherwise have remained dormant.

Another crucial aspect that emerged from our survey concerns the importance of social support and relational networks in a crisis context. Students who reported receiving adequate support from family, friends, and institutions showed significantly higher levels of resilience and creativity than those who felt isolated or unsupported. These findings underscore the importance of fostering a supportive social environment

that can support young people in their personal and professional growth, especially in times of uncertainty and difficulty.

In addition, it was found that online learning experiences, while presenting challenges, also opened up new opportunities for creative expression. Many students explored artistic forms and innovative practices that they would not have undertaken in a normal setting. This suggests that the crisis can act as a catalyst for new modes of learning and creativity, drawing attention to the need to integrate such experiences into the academic and professional training of young people. Higher education, in this sense, should take cues from these observations to develop curricula that not only meet the needs of the labor market but also encourage students' creativity and resilience.

A further point for consideration is the need for targeted educational policies and psychological interventions. Institutions should consider the importance of programs to support psychology and promote creativity by integrating them into university curricula. Training students not only academically, but also personally and socially, could help create a generation of more resilient and creative individuals, capable of meeting future challenges with greater determination and innovation.

Finally, it is important to emphasize that the Covid-19 pandemic was an unprecedented collective experience that deeply touched the lives of millions of people. Our research sought to make a contribution to the understanding of how young adults, particularly college students, reacted to this crisis, providing useful insights for future studies and educational policies.

It is desirable that academic institutions and youth organizations continue to invest in research on these issues to ensure that the lessons learned during the pandemic can be translated into concrete

opportunities for youth growth and development. In conclusion, creativity and resilience are not simply individual qualities, but also represent collective resources that, if nurtured and encouraged, can contribute significantly to building a more sustainable and innovative future. Our survey highlighted the importance of continuing to explore and enhance these dimensions so that young people can face the uncertainties of the contemporary world with renewed hope and determination.

## **BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA**

Akiskal H.S. & Akiskal K. K., (1988), *Reassessing the prevalence of bipolar disorders: Clinical significance and artistic creativity*, Cambridge University Press

Akiskal H.S. & Akiskal K.K., (2007), *In search of Aristotle: Temperament, human nature, melancholia, creativity and eminence*, *Journal of Affective Disorders*, Volume 100, Issues 1–3, June 2007

Amabile T.M. (1996) *Creativity in Context: Update to the social psychology of creativity*, Boulder, CO, Westview Press

Amabile T. M., Harley C. N., Kramer S. J., (2002), “Creativity under the Gun”, *Harvard Business Review*, vol 80, no 8

Andreasen N. C. & Carter C.S., (1974), *The creative writer: Psychiatric symptoms and family history*, *NJC*, “Comprehensive Psychiatry” Volume 15, Issue 2, March–April 1974, 123-131

Antonietti A. e Cesa-Bianchi M, (2003), *Creatività nella vita e nella scuola*, Milano, Mondadori Università

Arieti S., (1979), *Creatività. La sintesi magica*, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma,

Ashton P., & Torrance E. P. (1977), *Educational psychology: The crux of an interdisciplinary field-based approach to teacher education*, “Teachers College Record”, 78(4)

Ayers L., Beaton S., Hunt H. (1999), *The significance of transpersonal experiences, emotional conflict, and cognitive abilities in creativity*, “Empirical Studies of the Arts”, 17(1), 73–82

Baldwin, A. L., Baldwin, C., & Cole, R. E., (1990), *Stress-resistant families and stress-resistant children*, in J. E. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 257–280), Cambridge University Press

Barile M., (2017), *Cosa fare (e cosa evitare) per essere più creativi*, State of Mind

Bertetti B., (2008), *Oltre il maltrattamento. La resilienza come capacità di superare il trauma*, Milano, Franco Angeli

Biasion I., (2017), *Il cervello e la creatività: le basi neurali e molecolari del processo creativo*, in “State of Mind, il giornale delle scienze psicologiche”

Bruner J. S., (1973), *Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing*. Oxford, UK: W. W. Norton

Burns, B.D., Vollmeyer, R., (2000), *Problem solving: phenomena in search for a thesis*, in *Proceedings of the Cognitive Science Society*

Meeting, 13–15 August 2000, Pittsburgh, USA, pp. 627–632 (Lawrence Erlbaum Associates: NY).

Carlson N. R., (2002), *Foundations of Physiological Psychology*, Alyn & Bacon, Paperback

Carson S. H., Peterson J. B., Higgins D. M., (2003), *Decreased Latent Inhibition Is Associated With Increased Creative Achievement in High-Functioning Individuals*, “Journal of Personality and Social Psychology”, 85(3), 499–506 <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.499>

Cardano M., (2003), *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Carocci, Roma

Castelli C., Sbattella F., (2008), *Psicologia del ciclo di vita*, Milano, Franco Angeli

Catenazzi U., Di Carlo G., Della Morte S., (2012), Il rapporto tra Creatività ed Emozioni, in “State of Mind, il giornale delle scienze psicologiche”

Chafe W., (1990), *Something that narratives tell about the mind*, Brit, B. K. & Pellegrinos, A. D. (Eds), *Narrative thought and narrative language*. Hillsdale, N. J., Laurence Erlbaum

Cicchetti D. E., (1984), *The emergence of developmental psychopathology*, “Child Development”, 55

Cicchetti, D.E., Cohen, D.J. (1995) *Developmental psychopathology*, Vol. 1: Theory and methods, Hoboken: John Wiley & Sons

Connor, K. M., Davidson J. R. T., 2003, *Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)*, in “*Depress. Anxiety*”, 18, 76–82. 10.1002/da.10113

Coon D., Mitterer J. O., (2016), *Psicologia Generale*, a cura di Stefano Mastandrea, Torino, UTET Università

Csikszentmihalyi M., (1996), *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*, New York: Harper/Collins (pp. 107- 126 plus Notes)

Csikszentmihalyi M., (1997), *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*, Basic Books

Cyrulnik B., (2002), *Un merveilleux malheur*, Paris, Éditions Odile Jacob

Cyrulnik B., (2005), *The Whispering of Ghosts: Trauma and Resilience*, Other Press

Cyrulnik B., (2009), *Resilience: How Your Inner Strength Can Set You Free from the Past*, J.P. Tarcher/Penguin

Davidson, R. J., Jackson, D. C., & Kalin, N. H. (2000), *Emotion, plasticity, context, and regulation: Perspectives from affective neuroscience*, “Psychological Bulletin”, 126 (6), 890–909)

De Bono E., (1991), *Conflicts: A Better Way to Resolve Them*, Penguin Books

Demos A., (2013), *Perception, Action, Cognition*, University of Connecticut; Storrs, CT

Derakshan N. & Eysenck, (2009), *Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance: New developments from attentional control theory*, “European Psychologist”, 14 (2), 168–176

Dietrich A., (2007), *Introduction to consciousness*, London, England: Palgrave Macmillan

Dietrich A. & Kanso, (2010), *A review of EEG, ERP, and neuroimaging studies of creativity and insight*, “Psychological Bulletin”, 136(5): 822-48

Donald, D. R., Lazarus, S., & Lolwana, P., (2006), *Educational Psychology in Social Context*, Oxford: Oxford University Press

Duranti A., *Linguistic Anthropology*, Cambridge University Press, 1997

Eisen M. L. & Goodman G. S., (1998) *Trauma, memory, and suggestibility in children. Development and Psychopathology*, 10, 717-73

Eysenck M. (Ed.) (1998). *Psychology: An integrated approach*, Longman/Addison Wesley Longman

Eysenck, M. (ed.) (1994), *The Blackwell Dictionary of Cognitive Psychology*, Blackwell Publishers

Erikson E., (1950), *Childhood and society* (1st ed.). New York: Norton

Finke R.A. et al., (1996), *Creative Cognition: Theory, Research and Applications*. Boston, MA: MIT Press

Folkman S., (2008), *The case for positive emotions in the stress process*, "Anxiety, Stress, and Coping", 21(1), 3–14

Folkman, S. (1997), *Positive psychological states and coping with severe stress*, "Social Science and Medicine", 45(8)

Folkman S. & Lazarus R. S. (1985), *If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination*, "Journal of Personality and Social Psychology", 48, 150–170

Folley B. & Park, (2005), *Verbal creativity and schizotypal personality in relation to prefrontal hemispheric laterality: A behavioral and near-infrared optical imaging study*, "Schizophrenia Research", 80, 271–282

Fredrickson B. L. (2013), *Updated Thinking on Positivity Ratios*.  
American Psychologist, Advance online publication

Fredrickson B. L. (2009). *Positivity*, New York, NY: Crow

Galea S., Merchant, R. M., Lurie, N., (2000), *The Mental Health Consequences of COVID-19 and Physical Distancing: The Need for Prevention and Early Intervention*, in “JAMA International Med”, 2020 Jun 1;180(6): 817-818.doi: 10.1001/jamainternmed.2020.1562.

Gardner, H. E., (2000), *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette UK

Gardner H., (1993), *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books

Garmezy N., (1985) *Stress-Resistant Children: The Search for Protective Factors*, in J. E. Stevenson (Ed.), *Recent Research in Developmental Psychopathology*, “Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement”, No. 4 (pp. 213-233). Oxford: Pergamon

Goleman, D., (1996), *Emotional Intelligence*, Bantam Books, Inc

Goleman D., (2001), *An Ei-Based Theory of Performance*, in Cherniss, C, & Goleman, D, (Eds), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*, San Francisco, Jossey-Bass

Goodyear, R. K., Lichtenberg, J. W., (2018), *A Global Portrait of Counselling Psychology*, Routledge, London

Gruber, H. E. (1998), *Diverse relations between psychology and evolutionary thought*, in R. W. Rieber & K. Salzinger (Eds.), *Psychology: Theoretical-historical perspectives* (pp. 227–252), American Psychological Association

Gruber, H. E., (1989a), *Creativity and human survival*, in D. B. Wallace & H. E. Gruber (Eds.), *Creative people at work* (pp. 278-287), New York, Oxford University Press

Gruber, H. E., (1989b), *The evolving systems approach to creative work*, in D. B. Wallace & H. E. Gruber (Eds.), *Creative people at work* (pp. 3-24), New York, Oxford University Press

Guilford, J. P., (1950), *Creativity*, “American Psychologist”, 5(9), 444–454

Hofmann S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D., (2010), *The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review*, “Journal of Consulting and Clinical Psychology”, 78(2), 169–183

Holm-Hadulla R., 2019 (2020), *Creativity and positive psychology in psychotherapy*, “International Review of Psychiatry”

Holm-Hadulla R. et al., (2021), *Well-Being and Mental Health of Students during the COVID-19 Pandemic*, “Psychopathology”, 2021 Nov; 54(6): 291–297

Jaoui H., (1993), *Creatività per tutti. Strumenti e metodi da impiegare nel quotidiano*, Milano, Franco Angeli

Kaufman J. C., Beghetto R., (2009), *Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity*, “Review of General Psychology” 13 (1)

Klein M., *Lezioni sulla tecnica*, Raffaello Cortina, Milano 2019

Klibansky R., Panofsky E., Saxl F., (1964), *Saturn and Melancholy. Studies in the History of Natural Philosophy, Religion and Art*, London-New York, Nelson

Koestler A., (1964), *The Act of Creation*, Penguin Books, New York

Kuks J. B. M. & Snoek J. W. (2018), *Textbook of Clinical Neurology*, Bohn Stafleu van Loghum

Kumpfer, K. L., & Collings, S. J. (2003), *Effectiveness of family-focused interventions for school-based prevention*, in Robinson K. (Ed.), *Advances in school-based mental health: Best practices and program models* (pp. 7.1–7.11). Kingston, NJ: Civic Research Institute

Larkin W., (2015), *Trauma and Psychosis*, Routledge

Lewin K., *Teoria dinamica della personalità*, Giunti-Barbera, Firenze  
1935

Luthar S. & Cicchetti D., (2000), *The construct of resilience: Implications for interventions and social policies*, *Dev Psychopathol.* 2000; 12(4): 857–885

Luthar S. & Cicchetti D., (2003), *Research on Resilience: Response to Commentaries*, “*Child Development*”, 71(3):573-575

Macrine S. L., Fugate J.M, (2022), *Movement Matters: How Embodied Cognition Informs Teaching and Learning*, The MIT Press

Malaguti E., Cyrulnik B., (2005), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Centro Studi Erickson

Martindale C., (1999), *Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, pp. 137–152

Maslow A. H., (1970), *Motivation and Personality*, New York, Harper

Masten A. & Garmezy N., (1985), *Risk, Vulnerability, and Protective Factors in Developmental Psychopathology*, “*Advances in clinical child psychology*”

Masten S. (1999), *Resilience comes of age: Reflections on the past and outlook for the next generation of research*, in M. D. Glantz & J. L.

Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 281–296), Kluwer Academic Publishers

Masten A. S., (2001), *Ordinary magic: Resilience processes in development*, “American Psychologist”, 56(3)

Masten A. & Garmezy N., (1985), *Risk, Vulnerability, and Protective Factors in Developmental Psychopathology*, “Advances in clinical child psychology”

Maté, G., (2019), *When the Body Says No: The Cost of Hidden Stress*, Ebury Publishing, Penguin *ermilion*

McEwen BS., (2002), *The End of Stress as We Know It*, Joseph Henry Press, Washington, D. C:

Mednick, S., (1962), *The associative basis of the creative process*, “Psychological Review”, 69 (3), 220–232

Mencarelli M., (1972), *Potenziale educativo e creatività*, La Scuola, Brescia

Mencarelli M., (1976), *Creatività*, La Scuola, Brescia

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002), *The concept of flow*, in C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89–105), Oxford University Press

Neisser, U., (1963), *Decision-time without reaction-time: Experiments in visual scanning*”, “The American Journal of Psychology”, 76 (3), 376–385

Nettles S. & Mucherah, (2000), *Understanding Resilience: The Role of Social Resources*, “Journal of Education for Students Placed at Risk”, (JESPAR) 5(1):47-60

Nuechterlein K.H., (1990), *Methodological considerations in the search for indicators of vulnerability to severe psychopathology*, in Rohrbaugh J.W., Parasuraman R., Johnson R. (editors), *Event-Related Brain Potentials: Basic Issues and Applications*, New York, Oxford University Press, pp. 397–433

Oliviero Ferraris A., (1978), *Il significato del disegno infantile*, Bollati Boringhieri, Torino

Oliverio Ferraris A., (2006), *Come nasce un'idea*, Rizzoli, Milano 2006

Oliverio A., Oliverio Ferraris A., *Psicologia: i motivi del comportamento umano*, Zanichelli, Bologna 2002

Osborn A. F., (1953), *Applied Imagination*, New York, Scribner's

Overstreet, S., & Braun, S. (1999), *A preliminary examination of the relationship between exposure to community violence and academic functioning*, School Psychology Quarterly, 14(4), 380–396

Pagnin A., Vergine S. (1972), *Il pensiero creativo*, La Scuola, Brescia

Pagnin, A., Vergine, S., (1977), *La personalità creativa*, Firenze, La Nuova Italia

Perloff, R. (1997), *Daniel Goleman's Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ*, in "The Psychologist-Manager Journal", 1(1), 21–22, <https://doi.org/10.1037/h0095822>

Piaget J., (1972), *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, Firenze, La Nuova Italia

Posner, J., Russell, J. A., & Peterson, B. S., (2005), *The circumplex model of affect: an integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology*, "Dev Psychopathology", 2005 Summer; 17(3):715-34

Pynoos, R. S., Steinberg, A. M., & Piacentini, J. C. (1999), *A Developmental Psychopathology Model of Childhood Traumatic Stress and Intersection with Anxiety Disorders*, "Biological Psychiatry", 46, 1542-1554

Rank O., (1932), *Kunst und Künstler*, Psychosozial-Verlag, 2000

Reiter-Palmon, R., Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C., (2014), *Looking at creativity through a business-psychology-education (BPE) lens: The challenge and benefits of listening to each other*, in E. Shiu (Ed.),

*Creativity research: An inter-disciplinary and multi-disciplinary research handbook* (pp. 9–30), Routledge/Taylor & Francis Group

Riquelme H., (2002), *Can people creative in imagery interpret ambiguous figures faster than people less creative in imagery?*, “Journal of Creative Behavior”, 36 (2)

Rogers C. R., (1972), *Bringing Together Ideas and Feelings in Learning*, “Learning Today”, 5 Spring: 32-43

Rogers, C. R. (1969), *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill

J. Rossman, J. (1931), *The psychology of the inventor; a study of the patentee*, Inventors Publ. Co

Rosenberg, A. R., (2020), *Cultivating Deliberate Resilience During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic*, in “JAMA Pediatrics”, 2020 Sep 1; 174(9):817-818. doi: 10.1001/jamapediatrics.2020.1436.

Rothenberg, A. (1994), *Studies in the creative process: An empirical investigation*, in J. M. Masling & R. F. Bornstein (Eds.), *Empirical perspectives on object relations theory* (pp. 195–245), American Psychological Association.

Rothenberg A., (2006), *Creativity, self creation, and the treatment of mental illness*, “Medical Humanities”, 2006; 32:14–1

Rubini U., (1980), *La creatività*, Firenze, Giunti Barbera

Ruggeri V., (2001), *L'identità in psicologia e teatro. Analisi psicofisiologica della struttura dell'io*, Magi editore, Roma

Runco, M.A., (2004), *Creativity*, in “Annual Review of Psychology”. 2004; 55:657–687

Rutter M., (1979), *Protective factors in children's responses to stress and disadvantage*, “Ann. Acad. Med. Singap”. 1979 Jul;8 (3):324-38

Rutter, M. (1999), *Resilience concepts and findings: implications for family therapy*, “Journal of Family Therapy”, 21(2), 119-144

Rutter, M., & Maughan, B. (2002), *School effectiveness findings 1979-2002*, “Journal of School Psychology”, 40 (6), 451–47

Sbattella F., (2005), *Competenze in psicologia dell'emergenza: verso una definizione di ruoli e saperi*, “Nuove tendenze della psicologia”, vol. 3/2, p. 261-281

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000), *Positive Psychology: an introduction*, “American Psychologist”, 55, 5-14

Seymour-Smith C., (1991), *Dizionario di Antropologia*, Sansoni, Firenze

Sloman, S. A. (1996), *The empirical case for two systems of reasoning*, “Psychological Bulletin”, 119 (1), 3-22

Sterling P. & Eyer J. (1988), *Allostasis: A new Paradigm to explain arousal pathology*, in Fisher S., Reason J., eds., *Handbook of life stress, cognition, and health*, Chichester, UK: John Wiley & Sons; 1988. pp. 629–649

Stenberg, R. J. (1996), *Cognitive psychology*, Harcourt Brace College Publishers

Sternberg, R. J. (1995), *Investigating in creativity: Many happy returns*. *Educational Leadership*, 53 (4), 80–84

Sternberg R.J. & Lubart T.I., (1995), *Defying the crowd*, New York: The Free Press

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996), *Investing in creativity*, in “*American Psychologist*”, 51(7), 677–688

Terman L., (1925), *Genetic studies of genius: Volume I. Mental and physical traits of a thousand gifted children*, Palo Alto, CA: Stanford University Press

Tiet Q. Q. et al., (1998), *Adverse life events and resilience*, in “*J. Am. Acad Child Adolesc. Psychiatry*”, 1998 Nov;37(11):1191-200

Tiet Q. Q. (2001), *Resilience in the face of maternal psychopathology and adverse life events*, in “*Journal of Child and Family Studies*” 10, pages 347–365

Tiet Q. et al., (2001), *Relationship Between Specific Adverse Life Events and Psychiatric Disorders*, “Journal of Abnormal Child Psychology” 29,153–164 (2001)

Torrance E.P., (1989), *Test di Pensiero Creativo*, Firenze, Organizzazioni Speciali

Tugade, M. M., Fredrickson B. L., Barrett, L., (2004), *Psychological Resilience and Positive Emotional Granularity: Examining the Benefits of Positive Emotions on Coping and Health*, in “Journal of Personality”, 72 :6, December 2004

Turner V., (1986), *The Anthropology of Performance*, New York, Paj Publications

Vaillat G. E., Davis J.T. (2000), *Social/emotional intelligence and midlife resilience in schoolboys with low tested intelligence*, “Am. J. Orthopsychiatry”, 2000 Apr; 70 (2): 215-22

Verhaeghen P., Joormann J., Khan R., (2005), *Why we sing the blues: The relation between self-reflective rumination, mood, and creativity*, “Emotion”, 2005; 5 (2): 226–232

Vygotsky L.S., (1972), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori Riuniti

Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993), *Development and psychometric evaluation of the resilience scale*, “Journal of Nursing Measurement”, 1(2), 165-178

Wallas G., (1926), *The Art of Thought*, New York, Harcourt, Brace

Waugh C., Kuppens P., (2022), *Affect Dynamics*, Springer

Weinberger, D. A., Schwartz, G. E., & Davidson, R. J. (1979), *Low-anxious, high-anxious, and repressive coping styles: Psychometric patterns and behavioral and physiological responses to stress*, “Journal of Abnormal Psychology”, 88(4), 369–380

Weisberg, R. W., (1986), *Creativity: Genius and other myths*, New York: Freeman

Wertheimer M., (1965), *Il pensiero produttivo*, Firenze, Giunti-Barbera

Werner, E. & Smith, R. (1982, 1989), *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*, New York: Adams, Bannister, and Cox

Widiger, A., Crego, C., (2019), *The Five Factor Model of personality structure: an update*, in “World Psychiatry”, 2019 Oct;18(3):271-272. doi: 10.1002/wps.20658

Winnicott, D., (1958), *The Capacity to be Alone 1. The Maturation Processes and the Facilitating Environment*, Routledge 1984

Winnicott, D. (1971), *Playing and Reality*, Routledge Classics

Zimmerman, M. A., (2000), *Empowerment Theory. Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis*, in J. Rappaport, E. Seidman (eds.), *Handbook of Community Psychology*, Kluwer Academic / Plenum Publisher, New York 2000, pp. 43-63