

CREATIVITÀ E TIC NELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO: UN'INCHIESTA SU OPINIONI E PRATICHE DEGLI INSEGNANTI

CREATIVITY AND ICT IN COMPULSORY SCHOOL: A SURVEY OF TEACHERS' OPINIONS AND PRACTICES

Anusca Ferrari | European Commission, Joint Research Centre (JRC), Institute for Prospective Technological Studies (IPTS) | ✉ Edificio Expo, C/ Inca Garcilaso 3, 41092 Siviglia, Spagna | anusca.ferrari@ec.europa.eu

Sommario La creatività è un'abilità fondamentale per lo sviluppo delle capacità di pensiero ed ha risvolti diretti e positivi sull'apprendimento. Spesso la creatività è interpretata in maniera limitata e non è necessariamente una priorità delle pratiche educative. Questo articolo riporta le opinioni di 1478 insegnanti italiani che hanno preso parte in una inchiesta europea online sul significato della creatività per la scuola. I risultati qui presentati espongono le opinioni e teorie che questi insegnanti hanno nei confronti della creatività, le pratiche educative più comuni in classe, il loro uso e le opinioni sulle TIC per un apprendimento creativo e il tipo di formazione professionale che ricevono.

PAROLE CHIAVE Creatività, TIC, scuola, insegnanti, inchiesta.

Abstract Creativity is a fundamental competence for developing thinking skills, one that has direct and positive effects on learning. Creativity is very often interpreted in a narrow way and is not necessarily a priority in educational practices. This article reports the opinions of 1,478 Italian teachers who took part in a European online survey on the meaning of creativity for school. The results discussed here present the teachers' opinions and theories on creativity, the most common educational practices they follow, their use of and opinions on ICT for creative learning, and the kind of training they receive.

KEY-WORDS Creativity, ICT, school, teachers, survey.

INTRODUZIONE

La creatività è una competenza trasversale di fondamentale importanza per lo sviluppo cognitivo di alunni e studenti. Il suo valore è stato riconosciuto da vari studiosi (Amabile, 1989; Robinson, 2001; Sawyer, 2006; Vygotsky, 2004) nonché da numerose comunicazioni della commissione europea (EC, 2009; 2010). La creatività è vista come fonte di innovazione e per questo necessaria per lo sviluppo personale così come per la crescita economica. Visti i suoi benefici per la società e per l'individuo, ci si aspetterebbe che la creatività fosse una parte centrale dell'educazione. Tuttavia, nonostante il recente interesse per questo tema da parte di politici e accademici, la creatività continua a giocare un ruolo sussidiario nella scuola, a causa delle molteplici e divergenti domande e priorità di programmi e esami che gravano su insegnanti e alunni (Beghetto, 2005).

In questo articolo si discutono le opinioni degli insegnanti italiani sulla creatività e le loro affermazioni sulle pratiche didattiche, il loro uso e le loro aspettative riguardo alle TIC in aula e il tipo di formazione che hanno ricevuto. I dati discussi sono stati estratti da una recente inchiesta sugli insegnanti svolta dal JRC-IPTS¹ e European Schoolnet² sulla creatività nelle scuole in Europa³. L'inchiesta, svoltasi online tra il 15 settembre e il 15 ottobre 2009, ha raccolto un totale di circa 12mila risposte da 32 paesi europei. Per lo scopo di questo articolo si sono prese in considerazione le risposte degli insegnanti italiani che lavorano nella scuola dell'obbligo, che ammontano a un totale di 1478. Il fine dell'inchiesta consisteva nel capire come gli insegnanti percepiscono la creatività e se le loro pratiche didattiche, in particolare nell'uso delle TIC, riflettono queste opinioni.

IL CAMPIONE DELL'INCHIESTA

Il campione non può considerarsi rappresentativo del corpo docente italiano per svariati motivi. Innanzitutto, l'inchiesta è stata condotta e promossa online, agevolando la partecipazione di insegnanti che hanno più familiarità con le tecnologie. Inoltre, uno dei principali canali di promozione è stato il sito e la newsletter di eTwinning, l'azione europea del programma Comenius che promuove il networking fra scuole e la collaborazione a progetti internazionali in ogni ambito didattico per mezzo delle TIC. Il 29% del campione italiano è registrato a eTwinning, una percentuale che non rispecchia certamente la statistica nazionale di insegnanti coinvolti in questo network. Infine, la partecipazione all'inchiesta era volontaria e l'argomento proposto non costituisce un tema in cui esistono particolari controversie. Ne consegue che il questionario potrebbe avere attratto insegnanti che hanno opinioni positive sulla creatività. Il campione è quindi costituito

da insegnanti che usano le TIC, che sono interessati alla creatività e che, in larga parte, partecipano a progetti internazionali. Molti degli insegnanti che hanno partecipato a questa inchiesta sono quindi pionieri e innovatori: è sotto questa luce che i risultati presentati in seguito vanno considerati. Nonostante queste evidenti limitazioni, i dati presentati nel seguito meritano particolare attenzione soprattutto per il numero considerevole di insegnanti che hanno partecipato all'inchiesta, pari a 1478.

Il 24% di questo campione insegna nella primaria, il 28% nella secondaria di primo grado e il rimanente 48% nelle scuole medie superiori. Più della metà (60%) ha un'età superiore ai 45 anni e quasi la metà (47%) un'esperienza di oltre 20 anni. Le donne rappresentano la maggioranza (84%).

DEFINIRE LA CREATIVITÀ

Al termine 'creatività' vengono spesso attribuiti svariati significati: connessa alle arti e al design, ritenuta caratteristica naturale dei bambini o dei grandi geni, associata ad immaginazione, intuizione e fantasia, dissociata quasi completamente dal duro lavoro e impegno quotidiano, la creatività è spesso vista attraverso le lenti di un caleidoscopio che ne deforma certe caratteristiche e ne nasconde altre.

Ciononostante, la ricerca accademica sembra in larga misura concordare su una definizione condivisa: la creatività è la capacità di generare prodotti o processi che siano al tempo stesso originali e di valore. Deve apportare qualcosa di nuovo che sia anche appropriato. L'applicazione di questa definizione lascia però spazio a molteplici interpretazioni che non risolvono l'ambiguità e polivalenza del termine. Come notano Banaji, Burn e Buckingham (2006), attorno alla creatività sono costruite numerose retoriche afferenti a diverse culture, contesti e tradizioni. Sawyer (2006) parla di 'miti' sulla creatività, mentre per Runco (1999) esistono due serie di teorie o concettualizzazioni della creatività, parallele e contrastanti: da un lato quello che la gente comune pensa, dall'altro quello che la ricerca ha dimostrato. Queste opposizioni binarie sono manifeste in opinioni e aspettative che insegnanti, genitori e studenti hanno nei confronti della creatività e che spesso vanno a discapito dello sviluppo del potenziale creativo degli alunni. Tra questi miti o aspettative c'è ad esempio l'idea che la creatività sia un talento innato che alcune persone posseggono e altre no. Le ripercussioni di queste opinioni sull'educazione sono considerevoli. Credere che la creatività sia innata comporta di non ritenere necessario impegnarsi a sviluppare il potenziale creativo degli studenti. Allo stesso modo, chi crede che la creatività

- 1 Il JRC-IPTS è uno dei sette centri di ricerca del Joint Research Centre della Commissione Europea.
- 2 European Schoolnet (EUN) è un network di 31 Ministeri dell'Educazione in Europa e fuori Europa.
- 3 L'inchiesta fa parte di un più ampio studio sulla creatività nella scuola dell'obbligo in Europa. Per consultare le varie pubblicazioni del progetto, si veda: <http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/iceac.html> (ultima consultazione 28 giugno 2010).

sia limitata alle arti sarà più propenso a promuovere attività creative solo nelle discipline artistiche, a detrimento dello sviluppo di competenze trasversali quali l'abilità di pensare ai concetti senza pregiudizi, o la capacità di trovare soluzioni nuove ai problemi, tutte afferenti alla creatività.

Il valore aggiunto della creatività nell'educazione risiede nel forte legame tra creatività e apprendimento. La creatività, nel settore didattico, è spesso considerata come l'abilità di connettere pensieri, concetti e conoscenze disparati e di vedere relazioni tra elementi distinti (Boden, 2001). Come conseguenza, lo sviluppo del potenziale creativo degli alunni non è un'opzione o un'alternativa da relegare agli ultimi minuti della lezione, è al contrario una necessità dell'educazione poiché coinvolge lo sviluppo cognitivo dell'alunno. Inoltre, come suggerito altrove (Craft, 2005; Ferrari, Cachia e Punie, 2009), la creatività è una forma di creazione di conoscenza e fomenta un tipo di apprendimento centrato più sulla comprensione che sulla riproduzione di contenuti. Come sosteneva Piaget (1973), capire è creare. Educatori ed esperti sostengono che il primo passo verso una scuola più creativa consista proprio nel trovare una comune concettualizzazione di creatività, nell'aumentare la consapevolezza delle sue varie sfaccettature e dei suoi benefici per l'apprendimento. Insegnanti, alunni, accademici, genitori e altri attori coinvolti nell'educazione dovrebbero avere una comprensione condivisa di cos'è la creatività e di che cosa implica per l'apprendimento e l'insegnamento. A questo fine è necessario capire cosa pensino gli insegnanti della creatività, ma anche considerare quali sono le più comuni e diffuse pratiche pedagogiche, per valutare corrispondenze o discrepanze tra opinioni e pratiche.

LA CREATIVITÀ SECONDO GLI INSEGNANTI

Gli insegnanti italiani che hanno partecipato all'inchiesta hanno opinioni positive e aperte sulla creatività, nel loro modo di intenderla come nella sua centralità per l'educazione. Come si nota nel grafico 1, la quasi totalità degli insegnanti sostiene che la creatività sia una competenza applicabile ad ogni ambito della conoscenza (97%) e ad ogni materia scolastica (96%) e che la creatività non sia esclusiva delle arti (89%). Si può notare da questi risultati una piccola percentuale di opinioni contraddittorie: quando le arti sono menzionate direttamente, il consenso degli insegnanti sulla multidisciplinarietà della creatività diventa più attenuato, sottolineando quanto sia difficile sradicare i miti più tenaci sulla creatività.

Solo un 3% ritiene che la creatività sia una caratteristica esclusiva di pochi geni, mentre 9 insegnanti su 10 ritengono che tutti possano essere creativi. La metà del nostro campione sostiene che la creatività non sia un talento innato, mentre uno su cinque che lo sia.

Nonostante quasi tutti i docenti dichiarino che la creatività sia una competenza essenziale da sviluppare a scuola (97%), solo il 67% ritiene che possa essere insegnata e poco più della metà che possa essere valutata. Questo suggerisce che, nonostante l'ottimismo e l'apertura mentale degli insegnanti che hanno partecipato all'inchiesta, manchi un sostegno e una consapevolezza sull'applicabilità pratica della creatività in ambito scolastico.

Il modo in cui gli insegnanti italiani concettualizzano la creatività è certamente a favore di uno sviluppo delle competenze creative nella scuola. Il discorso teorico sostenuto da questi insegnanti dimostra la disponibilità del corpo docente che ha partecipa-

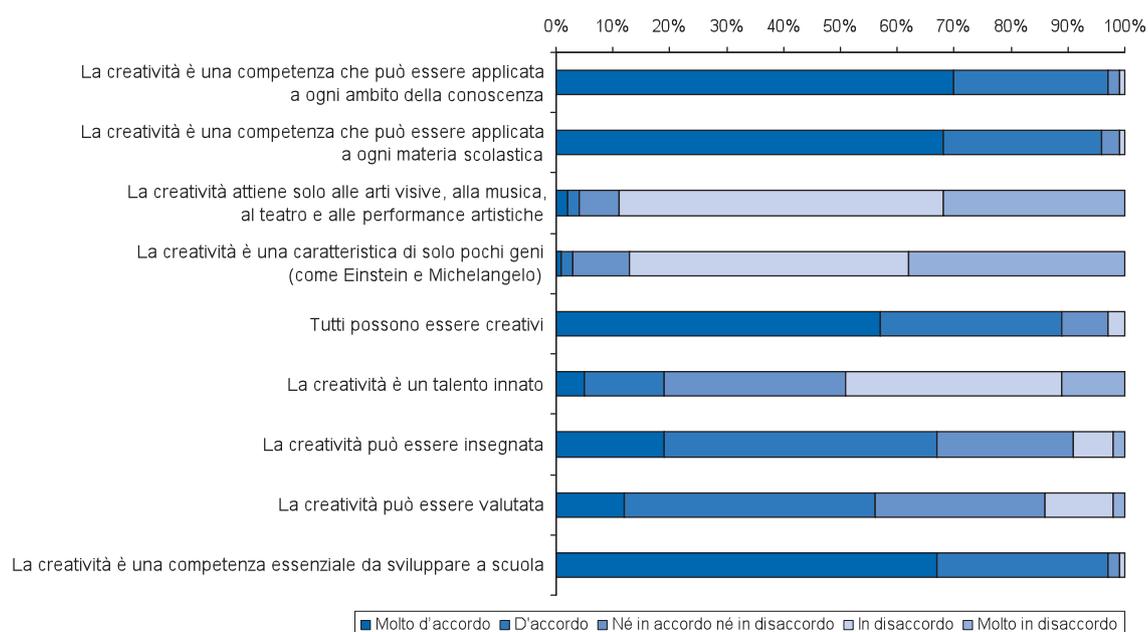


Grafico 1. Opinioni degli insegnanti sulla creatività (Fonte: JRC-IPTS 2010).

to all'inchiesta a considerare la creatività al centro delle priorità educative. Questo segnale positivo rappresenta un importante messaggio da inviare al corpo politico e istituzionale affinché si sviluppino meccanismi di sostegno, formazione e informazione su come implementare la creatività nelle pratiche didattiche.

PRATICHE DIDATTICHE

Se le opinioni degli insegnanti sono importanti, le loro pratiche didattiche sono fondamentali. Al di là delle personali opinioni e concettualizzazioni della creatività, è certo che determinati metodi e modi di insegnare abbiano un risvolto diretto sullo sviluppo del potenziale creativo degli studenti (Craft, 2005; Runco, 2003). Le componenti di queste pratiche didattiche sono le attività che si svolgono durante le ore di lezione, le risorse che si utilizzano, le abilità e competenze che si ritengono necessarie da sviluppare e, infine, i modi impiegati per valutare gli studenti. Un'intera sessione del questionario era dedicata a capire le pratiche didattiche degli insegnanti tramite domande sulle attività che si svolgono in aula, sulle risorse che si utilizzano, sui comportamenti che si fomentano e sul modo di valutare gli studenti.

Come si evince dal Grafico 2, l'attività più svolta in classe è la spiegazione dell'insegnante (90%)⁴. Questo dato dimostra che il ruolo dell'insegnante è ancora visto come quello di esperto che impartisce conoscenza e non ancora come quello di tutore che accompagna lo studente lungo il cammino dell'ap-

prendimento (Hargreaves, 2003). Il futuro dell'educazione sarà basato su una figura dell'insegnante che funge da mentore e che ha il ruolo di facilitare la scoperta e l'apprendimento attivo da parte dello studente (Punie *et al.*, 2005). Perché questo cambiamento avvenga, le pratiche didattiche devono muoversi verso la centralizzazione del discente, con tempi sempre minori dedicati all'insegnamento frontale (insegnante che spiega davanti alla classe) per lasciare spazio alla ricerca dello studente, individuale e di gruppo, come fomento alla creazione di contenuti e di conoscenza. Si noti che le attività che dichiaratamente si svolgono meno frequentemente sono: il gioco (47%), il lavoro multidisciplinare (46%), la ricerca di studenti su un argomento (40%), il lavoro su progetti (40%), workshop (30%) e le lezioni da parte di esperti extrascolastici (7%). Queste attività sono tutte mirate a decentralizzare la figura dell'insegnante per dare più spazio agli alunni, alla scoperta e alla conoscenza pragmatica. Inoltre, sembra che l'aspetto ludico dell'apprendimento non ricopra l'importanza che merita. I docenti oggetto di questa inchiesta insegnano nelle scuole dell'obbligo, ad alunni di età compresa tra i 6 e i 16 anni, età nelle quali, pur con le dovute differenze, il gioco e il divertimento costituiscono una parte centrale della vita e dello sviluppo cognitivo del bambino e del ragazzo. La presenza di esperti esterni che vengono a impartire lezioni o ad organizzare attività in aula, è il fattore meno frequente che

⁴ La percentuale si riferisce al numero relativo di insegnanti che ha scelto l'opzione *sempre o spesso* per questo elemento.

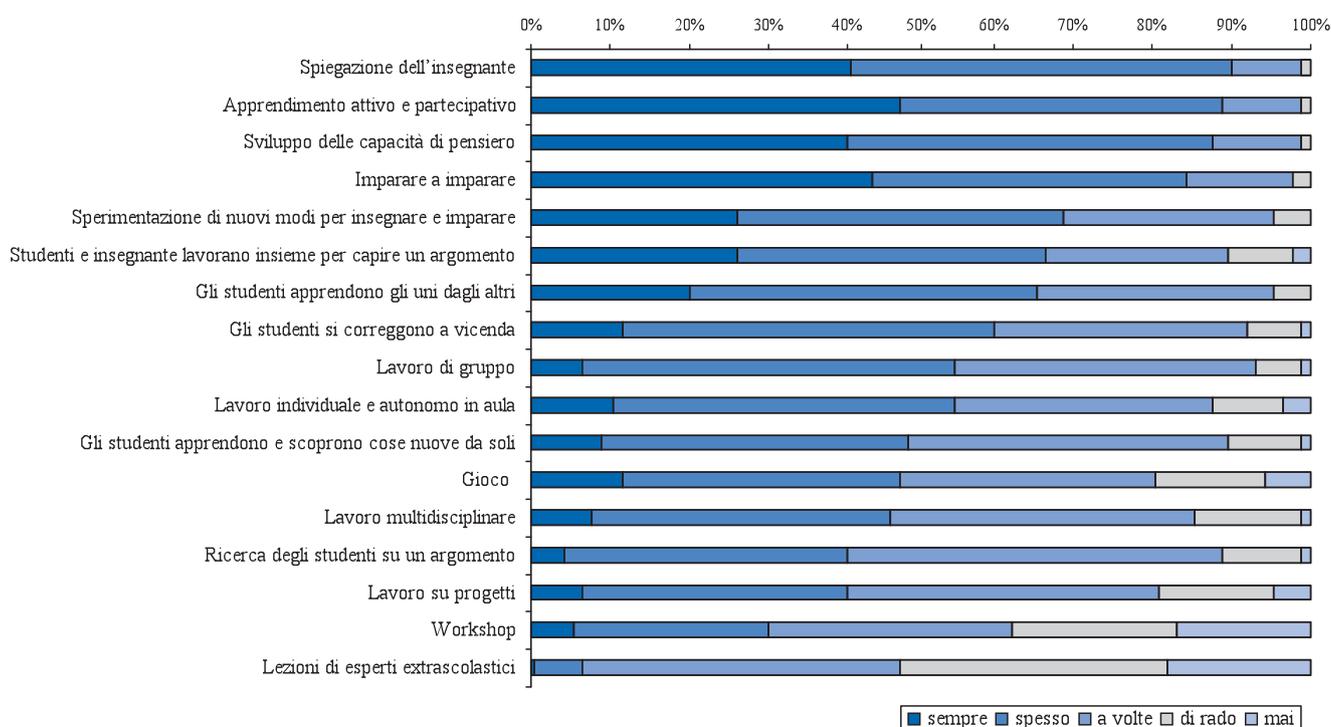


Grafico 2. Attività svolte durante le lezioni (Fonte: JRC-IPTS 2010).

denota una chiusura delle scuole al mondo esterno, confermando ancora una volta la mancanza della pluralità di fonti di sapere.

Ciononostante, gli insegnanti ritengono che molte altre attività trovino spazio nell'aula, come ad esempio l'apprendimento attivo e partecipativo (89%), lo sviluppo delle capacità di pensiero (88%) e imparare ad imparare (85%), tutte attività che fomentano o sostengono il pensiero creativo. Oltre alla centralità dell'insegnante, si nota nelle risposte dell'inchiesta anche una centralità dei libri di testo come principale materiale didattico: l'88% degli insegnanti italiani che hanno partecipato all'inchiesta dichiara di usare i libri di testo spesso o sempre durante le lezioni, più della metà sostiene di usarli sempre. L'utilizzo dei testi scolastici è supportato da altri materiali didattici quali risorse prodotte dagli insegnanti (79%) o scaricate da Internet (71%) o libri che non siano testi didattici (71%). Le risorse meno utilizzate sono giochi (23%) e giochi digitali (16%), a confermare una sussidiarietà dell'aspetto ludico già accennata sopra.

Quando richiesti di precisare quali sono i comportamenti degli alunni maggiormente apprezzati, gli insegnanti della nostra inchiesta mostrano di privilegiare l'abilità di pensare degli alunni (98%)⁵. Anche se l'apprendimento mnemonico è incoraggiato solamente da un insegnante su cinque, più della metà degli insegnanti sostiene di promuovere un tipo di apprendimento basato sulla ricostruzione accurata di

nozioni e fatti, comportamenti che rimandano ad una nozione di apprendimento più centrata sulla riproduzione di contenuti che sullo sviluppo di competenze e comprensione.

Questa visione si rispecchia anche nei modi più usuali di valutare gli alunni: le verifiche formali di fine unità non cessano di tormentare gli studenti e sono riconosciute come il principale metodo di valutazione, con 9 insegnanti su 10 che dichiarano di valutare frequentemente gli studenti in questo modo (si veda il Grafico 3). I metodi usati con minore frequenza sembrano invece essere la valutazione da parte di altri studenti (38%)⁶ e l'uso di portfolio per raccogliere gli elaborati degli allievi (34%).

Lo sviluppo di atteggiamenti creativi risiede anche nell'importanza che viene attribuita alla valutazione, soprattutto quando questa avviene al di fuori delle norme dogmatiche del rituale riconoscimento da parte dell'insegnante. Come notato da Lindström (2006), è imprescindibile fornire agli alunni il tempo necessario per testare e rivedere i propri elaborati, per discuterne con i compagni e per criticare in modo costruttivo il proprio lavoro. Questa pratica è anche supportata come un metodo per migliorare i risultati degli alunni nel quadro del programma "Assessment for Learning" (Valutazione per l'apprendimento) sviluppato nel Regno Unito. Come dimostrato nell'ambito di questo programma, gli studenti imparano meglio quando viene data loro la possibilità di sviluppare competenze critiche attraverso la valutazione dei compagni e l'autovalutazione (Black *et al.*, 2004). Questo punto solleva la questione irrisolta del rapporto tra apprendimento creativo e apprendimento efficace: qual è il rappor-

5 La percentuale si riferisce al numero relativo di insegnanti che ha risposto "sempre" o "spesso" alla domanda: 'Con quale frequenza promuove le seguenti competenze e attitudini nei suoi studenti?: Abilità di pensare'.

6 La percentuale si riferisce al numero relativo di insegnanti che ha risposto 'sempre' o 'spesso' alla domanda: 'Con che frequenza valuta i suoi studenti nei modi che seguono?'

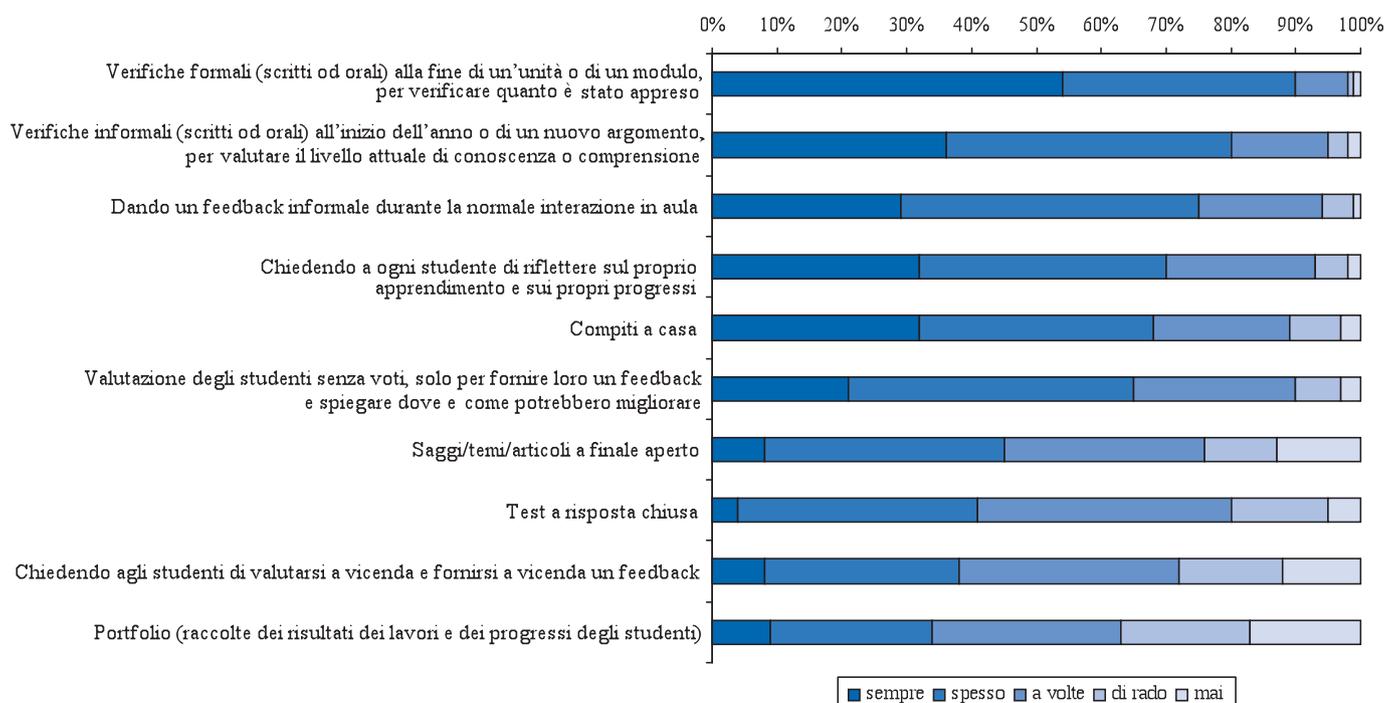


Grafico 3. Metodi di valutazione (Fonte: JRC-IPTS 2010).

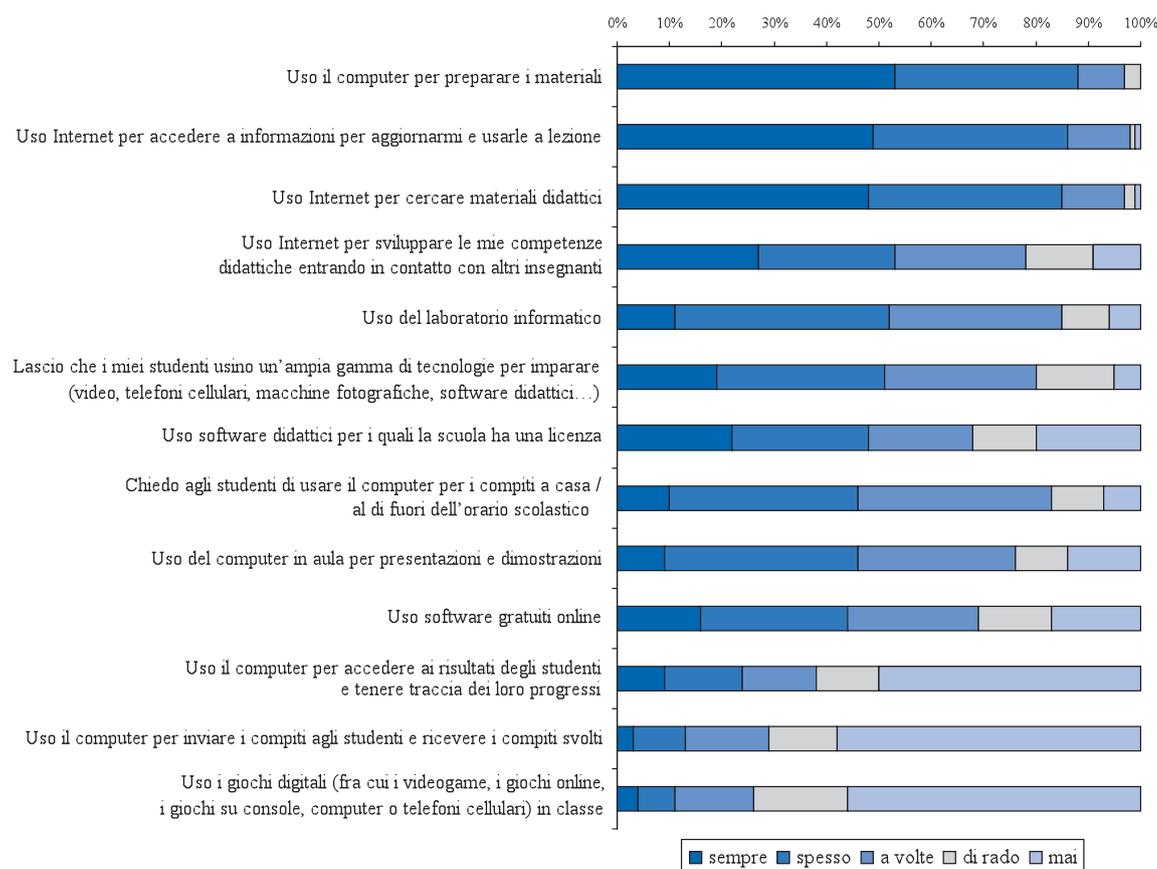


Grafico 4. Uso delle TIC per l'insegnamento e l'apprendimento (Fonte: JRC-IPTS 2010).

to tra una buona pedagogia e una pedagogia creativa? Tra l'apprendimento efficace e l'apprendimento creativo?

La valutazione – a livello di metodi adottati come di contenuti da valutare – determina spesso le priorità dell'educazione (NACCCE, 1999) ed ha un effetto retro-attivo sull'insegnamento e l'apprendimento (Ellis e Barrs, 2008). Se test, verifiche ed esami continuano a valutare conoscenza e riproduzione di contenuti piuttosto che comprensione e competenze, insegnamento e apprendimento stagneranno su metodi tradizionali. Ne deriva che cambiamenti nelle pratiche didattiche potranno avvenire solo quando le priorità e i fini della valutazione saranno cambiati. È necessario superare certe barriere culturali sedimentate che coinvolgono numerosi insegnanti, alunni, genitori e politici che vedono nel "voto" e nell'esame basato su conoscenza di contenuti e nozioni il modo migliore per valutare la riuscita dell'insegnamento e dell'apprendimento.

USO DELLE TIC

Le tecnologie possono essere usate in maniera creativa e per sviluppare la creatività degli studenti (Loveless, 2002). Ciononostante, spesso software e programmi digitali educativi si basano su forme di apprendimento mnemonico e su metodi di ripetizione e esercitazione che non coinvolgono

attività creative (Scanlon, Buckingham e Burn, 2005). Il potenziale delle TIC per un apprendimento creativo risiede, più che nelle caratteristiche stesse dello strumento tecnologico, nell'uso che se ne fa e nell'interazione tra persone e strumenti (Loveless, 2007), così come nella consapevolezza dei limiti e delle opportunità offerte dalle tecnologie e nel modo in cui l'utente – insegnante o studente – si appropria dello strumento tecnologico. Il questionario qui presentato propone alcune domande sull'uso delle tecnologie per l'apprendimento, sul legame tra tecnologie e creatività e sulle opinioni degli insegnanti riguardo l'importanza di determinate tecnologie per l'apprendimento. Si ricorda che, come spiegato sopra, le opinioni degli insegnanti che hanno partecipato all'inchiesta possono risentire della peculiarità del campione selezionato.

L'87% degli insegnanti del nostro campione dichiara che le tecnologie hanno migliorato il loro modo di insegnare. Questo dato è certamente di grande importanza, poiché dimostra che la quasi totalità degli insegnanti dell'inchiesta riconosce il potenziale delle TIC per l'educazione. Il 66% dichiara di usare sempre o spesso le tecnologie a lezione. Il Grafico 4 mostra la frequenza con cui determinate TIC sono usate dagli insegnanti che hanno partecipato all'inchiesta.

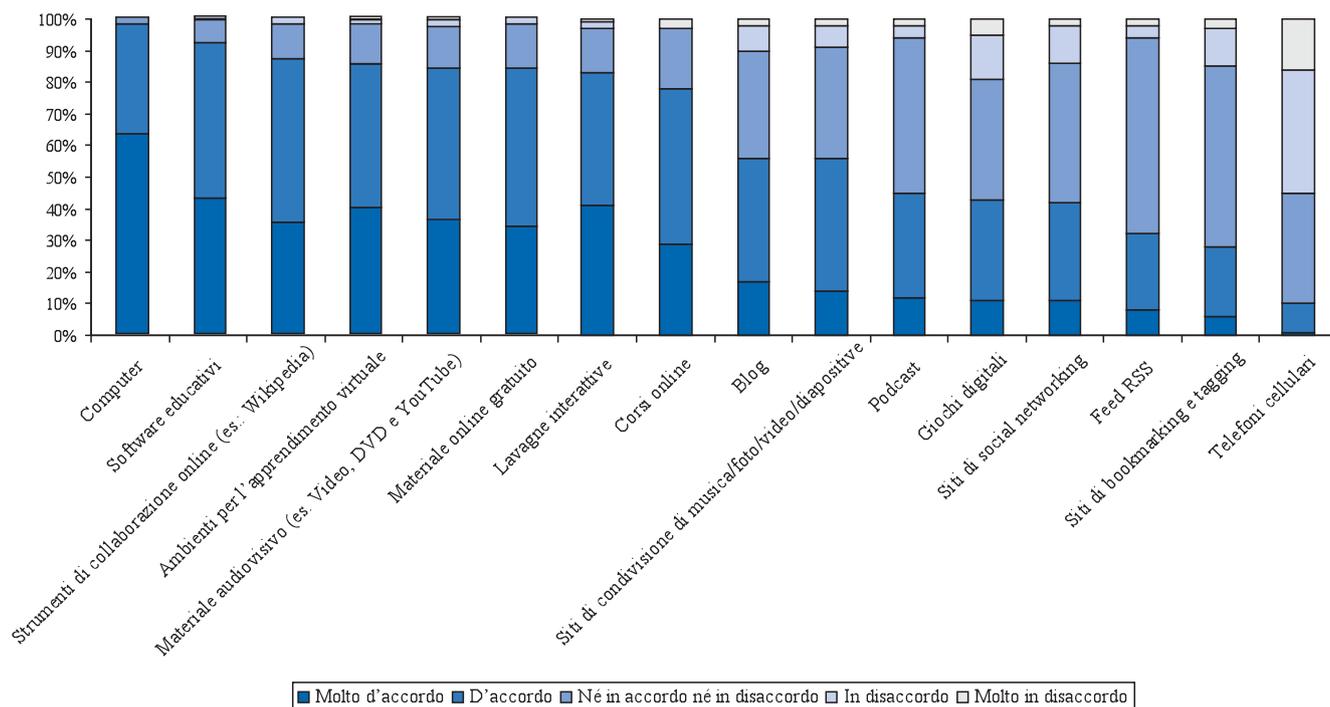


Grafico 5. *Importanza delle tecnologie per l'apprendimento (Fonte: JRC-IPTS 2010).*

L'uso principale delle tecnologie avviene per la preparazione di materiali didattici (88%)⁷, per accedere a informazioni e aggiornarsi tramite internet (86%) e per cercare materiali didattici su internet (85%), suggerendo l'importanza che ricopre oggi il web per l'insegnamento. L'uso delle tecnologie rimane però, al pari delle pratiche didattiche, centrato sull'insegnante e non sugli studenti, come denotato dal fatto che gli insegnanti sono i principali usufruttori delle tecnologie e dal fatto che solo la metà del campione chiede agli studenti di usare un'ampia gamma di tecnologie per imparare. La spiegazione di questo uso privilegiato da parte degli insegnanti può essere attribuita a diversi fattori: da un lato, può indicare il fatto che gli insegnanti preferiscano rimanere in controllo dell'uso delle tecnologie, dall'altro, può indicare una carenza di materiale tecnologico usufruibile in aula, dato che gli usi principali, denotati dai primi quattro elementi del grafico,⁸ possono avvenire al di fuori della scuola. Nel primo caso, bisogna notare l'importanza dell'uso assiduo delle TIC per fomentare l'appropriazione delle tecnologie da parte degli studenti.

Come nota Loveless (2007), le tecnologie sono un nuovo mezzo di comunicazione che richiede tempo e esperienza per essere assorbito e compreso. L'uso delle TIC per l'apprendimento non avviene in maniera spontanea e gli studenti necessitano un accesso continuo per diventare fluenti

nel loro modo di usare le tecnologie e capaci di adattare alle proprie esigenze cognitive ed educative. Dato che la maggior parte degli insegnanti dichiara che le tecnologie hanno migliorato il loro modo di insegnare, sarebbe interessante sapere se gli stessi insegnanti ritengono che le tecnologie possano migliorare l'apprendimento.

Agli insegnanti è stato inoltre chiesto di indicare quali tecnologie considerassero importanti per l'apprendimento, i risultati sono visibili nel grafico 5. Gli insegnanti ritengono che le TIC più importanti siano: computer (98%)⁹; software educativi (92%); strumenti di collaborazione online, come ad esempio Wikipedia (87%)¹⁰; ambienti per l'apprendimento virtuale (85%). Nonostante i giochi digitali siano ritenuti rilevanti per l'apprendimento dal 43% degli insegnanti, rimangono il tipo di tecnologia meno frequentemente usato (si confrontino il grafico 4 e il grafico 5). Il 56% degli insegnanti dichiara di non usarli mai e solo l'11% di usarli spesso o sempre. Gli insegnanti sono decisamente avversi all'uso di cellulari per l'apprendimento: più della metà ritiene che non siano importanti per imparare e solamente uno su dieci che lo siano. Questo dato conferma la teoria di Prensky (2004) sulla comune convinzione del fattore di distrazione dei cellulari, motivo per cui sono spesso banditi dalle scuole. I cellulari sono però il tipo di tecnologia con cui i giovani hanno maggiore familiarità e il loro potenziale per l'apprendimento resta tuttora inesplorato.

La maggior parte degli insegnanti che ha preso parte all'inchiesta (91%) ritiene che le TIC possano essere usate per favorire la creatività. Nonostante

⁷ La percentuale si riferisce agli insegnanti che hanno risposto *sempre* o *spesso* a questo elemento.

⁸ Specificamente: Uso il computer per preparare i materiali; Uso Internet per accedere a informazioni per aggiornarmi e usarle a lezione; Uso Internet per cercare materiali didattici; Uso Internet per sviluppare le mie competenze didattiche entrando in contatto con altri insegnanti.

⁹ La percentuale si riferisce agli insegnanti che hanno risposto *molto d'accordo* o *d'accordo* alla domanda.

¹⁰ Non è chiaro se a livello di uso passivo o attivo.

questa opinione estremamente positiva, sembra che a livello pratico il salto da uso tradizionale delle tecnologie e uso attivo e innovativo sia ancora da effettuare. A questo proposito, sono da notare due possibili barriere: la formazione degli insegnanti e la qualità delle tecnologie disponibili. Solo il 38% degli insegnanti dichiara di avere ricevuto alcun tipo di formazione sull'uso delle TIC in classe e il 46% lamenta la qualità delle tecnologie nella propria scuola. Invece, la formazione degli insegnanti è discussa brevemente nel seguito. Riguardo la qualità delle tecnologie disponibili è necessario condurre ulteriori e più approfondite ricerche.

LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Il ruolo degli insegnanti è certamente fondamentale per sviluppare il potenziale creativo degli studenti. Tuttavia, gli insegnanti non possono operare da soli ma hanno bisogno di un ampio supporto istituzionale e di essere guidati verso un'inclusione della creatività nelle pratiche educative.

La formazione degli insegnanti è considerata come un elemento centrale per la promozione della creatività a livello scolastico (Esquivel, 1995), poiché aumenta la consapevolezza del ruolo della creatività per l'apprendimento e fornisce esempi concreti di come possa essere sviluppata in aula. Solo il 60% degli insegnanti dell'inchiesta ha ricevuto una formazione iniziale (si veda la tabella 1). Molti insegnanti (88%) seguono però corsi di formazione continua. Solo un insegnante su dieci dichiara di avere davvero imparato ad insegnare durante la formazione iniziale.

Quasi la metà del campione ha ricevuto corsi su metodologie innovative e 65% sulla creatività. Gli insegnanti sembrano essere molto aperti alla possibilità di ulteriori corsi di formazione, l'85% dichiarandosi disponibile a seguire una ulteriore formazione e l'86% a seguire corsi di formazione sulla creatività.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Il tema della creatività presenta numerose sfaccettature che si rispecchiano in opinioni divergenti e contraddittorie. Nelle pagine precedenti le varie interpretazioni del termine sono state discusse e messe in relazione alle implicazioni per l'educazione. Lo stretto legame tra comprensione, apprendimento attivo e creatività non permette di relegare l'importanza della creatività nell'educazione a un ruolo sussidiario ma richiede di considerarla come un obiettivo centrale dell'apprendimento. Gli insegnanti italiani che hanno partecipato all'inchiesta del JRC-IPTS sulla creatività dimostrano di avere opinioni positive sulla creatività e di considerarla come una competenza essenziale da sviluppare a scuola, dichiarandosi in questo modo disposti a investire sul potenziale creativo dei loro studenti.

	SI	NO	N/a
Ho seguito una formazione iniziale	60%	40%	
Seguo tuttora corsi di formazione nell'ambito del mio continuo sviluppo professionale	88%	12%	
Durante la formazione iniziale ho davvero imparato come insegnare	10%	50%	40%
Ho ricevuto formazione su pedagogia e metodi innovativi	52%	48%	
Durante la formazione ci siamo occupati di creatività	35%	65%	
Vorrei ricevere una ulteriore formazione	85%	15%	
Vorrei seguire corsi di formazione sulla creatività	86%	13%	

Tabella 1. Formazione degli insegnanti (Fonte: JRC-IPTS 2010).

Questi insegnanti mostrano di comprendere la rilevanza della creatività per l'educazione e di concepire la creatività come un potenziale che tutti posseggono e come applicabile ad ogni disciplina e materia. Tuttavia, i dati qui presentati dimostrano che esiste una discrepanza tra opinioni e pratiche. Nonostante il discorso educativo sulla creatività e la sua rilevanza per l'educazione sia piuttosto sviluppato, le pratiche didattiche sembrano ristagnare su modelli non sempre atti a fomentare la creatività degli studenti. Gli insegnanti rivestono infatti ancora un ruolo centrale nell'aula, sia a livello di attività che occorrono più frequentemente che a livello di uso delle tecnologie. Perché la creatività abbia un ruolo più prominente nell'educazione, gli studenti devono essere riconosciuti come attori principali dell'interazione tra insegnamento e apprendimento. Gli insegnanti devono inoltre imparare a usare le tecnologie in modo creativo prima di poterle usare creativamente in classe e capire e fare propri i limiti e le opportunità delle tecnologie per l'apprendimento. A questo fine, la formazione degli insegnanti deve essere in grado di fornire ai docenti gli strumenti per riconoscere la creatività degli studenti e per favorire attività didattiche che permettano un approccio creativo. Oltre alla formazione, è necessario che si sviluppino altri canali – come lo scambio tra docenti – che istituzionalizzino determinate pratiche didattiche finalizzate a promuovere la creatività.

Nonostante la discrepanza tra opinioni e pratiche, è importante notare che la maggior parte del largo campione che ha partecipato all'inchiesta vede la creatività al centro degli obiettivi scolastici e le TIC come mezzo per un'educazione creativa. Queste opinioni, nonostante i limiti dell'autoselezione del campione, sono sicuramente un messaggio positivo dal quale partire per radicare lo sviluppo della creatività nel discorso educativo come nelle pratiche della scuola.

Le opinioni espresse in questo articolo sono unicamente quelle dell'autore e non devono essere in nessuna circostanza considerate come una posizione ufficiale della Comunità Europea.

BIBLIOGRAFIA

- Amabile T. M. (1989). *Growing Up Creative*. New York: Crown Publishing Group, Inc.
- Banaji S., Burn A., Buckingham D. (2006). *Rhetorics of creativity: a review of the literature*, URL: <http://www.creative-partnerships.com/data/files/rhetorics-of-creativity-12.pdf> (ultima consultazione 02 luglio 2010).
- Beghetto R. A. (2005). Does Assessment Kill Student Creativity? *The Educational Forum*, 69, pp. 254–263.
- Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., William D. (2004). Working Inside the Black Box: assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), pp. 9–21.
- Boden M. (2001). Creativity and Knowledge. In A. Craft, B. Jeffrey e M. Leibling (eds.). *Creativity in education*. London: Continuum, pp. 95–102.
- Craft A. (2005). *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. London: Routledge.
- EC (2009). Ambasciatori europei per la Creatività e l'Innovazione - Manifesto, URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/year09/manifesto_it.pdf (ultima consultazione 28 giugno 2010).
- EC (2010). *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. Comunicazione della Commissione Europa 2020*, URL: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLETE%20IT%20BARROSO%20-%20Europe%202020%20-%20IT%20version.pdf> (ultima consultazione 28 giugno 2010).
- Ellis S., Barrs M. (2008). The Assessment of Creative Learning. In J. Sefton-Green (ed.). *Creative Learning*. London: Creative Partnerships, pp. 73–89.
- Esquivel G. B. (1995). Teacher behaviors that foster creativity. *Educational Psychology Review*, 7(2), pp. 185–202.
- Ferrari A., Cachia R., Punie Y. (2009). Innovation and creativity in education and training in the EU Member States: fostering creative learning and supporting innovative teaching. *Literature review on Innovation and Creativity in E&T in the EU Member States* (ICEAC), Technical Note: JRC 52374, URL: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC52374_TN.pdf (ultima consultazione 02 luglio 2010).
- Hargreaves D. (2003). Education Epidemic. Transforming secondary schools through innovation networks. Demos, URL: <http://www.demos.co.uk/publications/educationepidemic> (ultima consultazione 28 giugno 2010).
- Lindström L. (2006). Creativity: What Is It? Can You Assess It? Can It Be Taught? *The International Journal of Art & Design Education*, 25(1), pp. 53–66.
- Loveless A. M. (2002). *Literature Review in Creativity, New Technologies and Learning*. Bristol, UK: Futurlab, URL: http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Creativity_Review.pdf (ultima consultazione 02 luglio 2010).
- Loveless A. M. (2007). *Creativity, technology and learning – a review of recent literature*, 4 (update). Bristol, UK: Futurlab, URL: http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Creativity_Review_update.pdf (ultima consultazione 02 luglio 2010).
- NACCCE (1999). *All our futures: Creativity, culture and education*. Sudbury: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, DfEE e DCMS, URL: <http://www.cypni.org.uk/downloads/alloutfutures.pdf> (ultima consultazione 02 luglio 2010).
- Piaget J. (1973). *To understand is to invent: the future of education*. New York: Grossman Publishers.
- Preuss M. (2004). What can you learn from a cell phone? Almost anything!. *Innovate Journal of Online Education*, URL: http://innovateonline.info/pdf/vol1_issue5/What_Can_You_Learn_from_a_Cell_Phone_Almost_Anything!.pdf (consultazione 28 giugno 2010).
- Punie Y., Cabrera M., Bogdanowicz M., Zinnbauer D., Navajas E. (2005). *The future of ICT and learning in the knowledge society*. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), Joint Research Centre, European Commission, URL: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/eur22218en.pdf> (ultima consultazione 28 giugno 2010).
- Robinson K. (2001). *Out of our minds: learning to be creative*. Oxford: Capstone.
- Runco M. A. (1999). Implicit Theories. In M. A. Runco e S. R. Pritzker (eds.). *Encyclopedia of creativity*, 2. San Diego, California; London: Academic, pp. 27–30.
- Runco M. A. (2003). Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), pp. 317–324.
- Sawyer R. K. (2006). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press, USA.
- Scanlon M., Buckingham D., Burn A. (2005). Motivating maths? Digital games and mathematical learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 14(1), pp. 127–139.
- Vygotsky L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), pp. 7–97.