

Titolo: Incontri culturali e istituzioni, chi si fa carico della creatività degli adolescenti?

Autori: Erika Agresti - Filomena Cillo - Niccolò Gozzi

*Go on asking the same questions as often as
you like and I will answer it if I can, although
probably in a different way each time.*

Wilfred R. Bion

Il presente contributo intende affrontare il tema della creatività adolescenziale in generale e con un focus in tempo di pandemia, all'interno di differenti contesti istituzionali educativi.

I relatori hanno condotto le loro osservazioni nei rispettivi luoghi di lavoro e da prospettive epistemologiche diverse: quella psicologica e quella antropologica.

Il lavoro che qui viene presentato vuole offrire una sintesi e confronto tra le diverse prospettive, nella convinzione che la realtà osservata necessita di una lettura complessa che solo la costruzione di alleanze epistemologiche e poi metodologiche può, in qualche modo, esplorare.

Questo lavoro di compenetrazione di sguardi, è lo spirito che muove l'associazione Diversa/mente, di cui i tre relatori sono soci attivi da anni.

Diversa/mente è un'associazione di promozione sociale che dal 2000 opera principalmente a Bologna nell'ambito del sostegno e della cura psicologica di persone di differenti origini linguistiche e culturali. È un laboratorio di pensiero che osserva la realtà da punti di vista di differenti saperi (psicologico, antropologico, giuridico, pedagogico, economico, istituzionale) per comprenderla e per costruirne un senso. Le socie e i soci di Diversa/mente si confrontano costantemente per costruire, con pensieri e pratiche, uno spazio teorico e reale di comprensione delle diversità e coesistenza tra culture con l'orizzonte della costruzione di comunità rispettose delle differenze.

Come scopo e come metodo ha lo sviluppo e l'applicazione dell'etnopsichiatria e dell'etnopsicoanalisi attraverso iniziative di consulenza, formazione, divulgazione, ricerca in ambito clinico, educativo, sociale ed organizzativo.

Come la realtà è in continuo cambiamento anche Diversa/mente è in continua trasformazione teorica e di assetti.

Si procederà presentando gli specifici contesti di lavoro- istituzionali, poi verranno condivise due situazioni concrete osservate esplicitando il punto di vista dello sguardo osservante, per procedere in chiusura ad una riflessione transdisciplinare sulla creatività adolescenziale e sull'istituzione come possibile contenitore di possibile espressione.

Presentazione dei contesti di lavoro-osservazione.

Istruzione e formazione professionale

Il primo contesto di osservazione è quello della formazione professionale in cui Niccolò Gozzi psicologo-psicoterapeuta lavora come tutor.

I corsi di formazione professionale si rivolgono a ragazzi adolescenti fra i 14 e i 18 anni e sono caratterizzati da diversi elementi.

Gli studenti che vi arrivano presentano una qualche fragilità, o emotiva, o sociale o scolastica e le classi presentano un numero molto elevato di studenti stranieri. Non è raro trovare classi dove gli alunni italiani siano in netta minoranza. In una delle ultime classi in cui chi scrive ha insegnato su 18 studenti, uno solo era italiano. Alcuni studenti sono figli di seconda generazione, altri sono arrivati da pochi mesi e non parlano italiano. Proprio per queste caratteristiche ogni corso vede la presenza di un tutor, figura dedicata al clima d'aula e all'ascolto di ogni singolo studente.

Per far fronte a questa pluralità di pensieri e per evitare che diventi una babele delle lingue, l'Istituzione si pone nei termini degli studenti in primo luogo come Istituzione accogliente che cerca di leggere le diversità per accettarle e valorizzarle, senza chiedere a tutti una omologazione. La didattica si rifà ai concetti del blended learning e della flipped classroom, ma tutto parte dall'ascolto dell'individualità, cercando di rendere lo studente consapevole dei propri mezzi e del proprio valore identitario.

Oratorio

Filomena Cillo, antropologa lavora da anni all'interno di un oratorio, come educatrice professionale, con il compito di coordinare e pensare le offerte educative rivolte a ragazze /i eadulti.

L'oratorio ha statuto laico, condivide gli spazi fisici con la parrocchia, posta in una zona periferica della città di Bologna, all'interno di una comunità sempre più multiculturale. In questo contesto le azioni condotte dall'Oratorio si sono distinte, da sempre, in un'ottica di inclusione sociale e accoglienza in rapporto ai bisogni e agli stimoli del proprio contesto territoriale, superando intenzionalmente i confini della propria comunità di culto, in una direzione sempre sensibile alla complessità multiforme del territorio di appartenenza, definito da una notevole concentrazione di fattori di esposizione a disagio e fragilità sociale con insediamenti di edilizia popolare, di transizione ed emergenza abitativa, siti informali abitati da famiglie nomadi all'interno di spazi della comunità stessa e nelle zone limitrofe e, contemporaneamente, uno zoccolo duro della Bologna storica che da generazioni, abita e vive questi luoghi.

Questo è il contesto di osservazione, un luogo di transito e attraversamento di famiglie e ragazzi molto eterogenei per provenienza, vissuti, condizione socio-economica. La linea educativa da anni agisce nel senso del metissage, abbracciando l'idea di una interculturalità come progetto intenzionale, *un approccio aperto a tutte le differenze (di origine, di genere, di classe sociale, di orientamento sessuale, politico, linguistico, culturale e religioso) che mira a valorizzare le diversità e non un particolare tipo di educazione speciale per stranieri, né da attuare solo in presenza di stranieri ma è rivolta a tutti e, al contrario, lavora affinché nessuna persona umana sia esclusa e/o debba sentirsi straniera* (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017, pp. 617-618).

In concreto attività, incontri e spazi vengono pensati e vissuti come occasioni rivolti a tutti, che seguono dei target generazionali più che di provenienza. Così i laboratori manuali, l'aiuto compiti, le uscite sul territorio vogliono coinvolgere ragazze e ragazzi per classi di età, allo stesso modo il lavoro con le famiglie, non divide in "migranti" e "autoctoni". L'attenzione ad una differenziazione avviene non nel pensare l'attività ma nelle strategie di coinvolgimento che sono diversificate e strutturate per essere "prossime" alle esigenze di ragazzi e famiglie.

Durante la pandemia, non senza difficoltà, parte dell'offerta educativa è stata convertita in modalità on line. Le osservazioni che qui vengono presentate si riferiscono all'aiuto compiti rivolto ai ragazzi e ragazze della scuola primaria di secondo grado che si svolge durante la settimana dalle 14:00 alle 17 e include l'accoglienza con il pasto condiviso e momenti di tempo libero.

Sostegno nella scuola pubblica

Il terzo contesto è quello della scuola pubblica, Erika Agresti, psicologa-psicoterapeuta lavora come insegnante di sostegno nella Scuola Secondaria di Secondo Grado.

La scuola italiana, anche rapportata ad altre in Europa (Inghilterra, Finlandia...) richiede agli alunni una stretta adesione a regole, programmi, tempi, spazi (gli alunni stanno seduti tutta la mattina dietro ad un banco). Il movimento legislativo a partire dal 1977 va nella direzione di integrare, poi di includere i ragazzi con disabilità, poi i ragazzi con disturbi di apprendimento, poi i ragazzi stranieri. L'inclusione è possibile attraverso leggi, strumenti, documenti, che permettono una individualizzazione del percorso (legge 104/ 1992) o una personalizzazione (legge 107/2010 - CM 8/2013). L'evoluzione della scuola vorrebbe cogliere l'alunno nel suo bisogno, nella sua individualità e tuttavia è talvolta difficile tenere insieme l'istituzione e l'individuo e l'istituzione chiede rispetto dei tempi e dei modi: per gestire, per tutelare, per controllare, o anche per permettere il semplice dispiegarsi delle attività.

L'insegnante di sostegno ha il grande privilegio della flessibilità: può utilizzare strumenti differenti (schemi, video, oggetti...), diluire il tempo di apprendimento, concentrarsi sugli aspetti più rilevanti ma soprattutto può partire dai bisogni dei singoli alunni e insinuarsi tra le maglie dell'istituzione per adattare la richiesta della scuola (il più possibile) alle possibilità e talvolta sulle aspirazioni dell'alunno. Il lavoro del sostegno è un continuo processo di mediazione, di aggiustamento, di armonizzazione. È possibile seguire gli alunni in modo flessibile; a seconda del lavoro e della loro disponibilità, si può stare nell'aula con i compagni, o ripassare fuori in un'altra aula, in uno spazio meno rumoroso e più concentrato; si può lavorare in piccoli gruppi di classe, attivare spazi di relazione reali (gruppi fuori dall'aula) o virtuali (lavoro comune su documenti on line), esprimere un concetto con un'immagine o con una musica.

In alcune scuole la responsabilità si impara in attività di ippoterapia pulendo e facendo attenzione ai bisogni del cavallo, in altre scuole si allena la fiducia con esperienze in piscina, si utilizzano strumenti musicali per giocare sul ritmo...

De Certeau (2010) osserva che le istituzioni si costruiscono e si mantengono su un reticolo di "razionalità livellatrici", un insieme di saperi (scientifici, pedagogici...) che organizzano di nascosto il funzionamento delle istituzioni stesse. Tutte le azioni formali che l'istituzione attua, anche in un'ottica inclusiva, si basano su questi saperi. Per esempio la scuola di base cerca di livellare le differenze *"facendo sì che chi la frequenta (alunni stranieri, loro famiglie) interiorizzi le norme e gli standard necessari a diventare buoni cittadini della comunità scolastica, sociale, nazionale"* Zoletto 2007 *"Straniero in classe"* pg 44.

Spesso quando le norme scolastiche ci imbrigliano (con la burocrazia, o anche con un'idea univoca di valore e di successo...) ci rendiamo conto che queste razionalità ci impediscono di partire dalle esigenze reali delle persone: degli alunni, dei docenti.

In questi casi suggerisce De Certeau, gli individui cercano gli spiragli possibili tra queste razionalità, tra le regole, tra i setting, per agire, quasi di *straforo*. Queste sono le occasioni, scappatoie, che permettono di portare avanti discorsi minoritari, che partono da presupposti diversi, che rispondono a domande differenti da quelle definite dalla società dominante.

L'insegnante di sostegno può maggiormente mediare tra la dimensione della *strategia*, costruita nel tempo dall'Istituzione (le leggi, l'organizzazione della scuola) e quella dell'*occasione*, da cogliere in quel momento, non programmabile, come può essere per esempio un'ora di supplenza in cui attivare azioni di inclusione, un'aula libera inaspettatamente, una motivazione nuova dell'alunno non prevedibile e che chiede una risposta prima che scompaia improvvisamente sotto la frustrazione di non riuscire. Come insegnante di sostegno è possibile agire sui tempi e sugli spazi, e sugli stessi presupposti dell'uniformità, del primato della performance...

Situazioni osservate.

Gli esempi che hanno ispirato questo lavoro nascono nei contesti educativi e formativi che venivano descritti prima. Di seguito verranno analizzate alcune vignette osservate nel contesto della formazione professionale e dell'oratorio.

I ragazzi della formazione professionale per essere ammessi all'esame dell'ultimo anno devono presentare un lavoro narrativo che rappresenti la loro esperienza formativa. Realizzando questo momento formale istituzionale si è assistito a questo dialogo.

Alice [dopo aver sentito il suo scritto letto ad alta voce dalla prof.ssa]: *wow prof, ma davvero io ho scritto questo?*

Prof.ssa: *non proprio, diciamo che io ho ti ho ascoltato, ho sentito i tuoi pensieri e ho dato loro una forma..*

Il tempo dell'adolescenza è il tempo del rimaneggiamento, dell'après-coup, ma questa non è un'opera facile. Può essere che alle volte sia necessario qualcuno che aiuti a pensare i pensieri, che dia loro una forma, o quantomeno aiuti perchè questi si strutturino. Un'altra Alice, l'Alice del *Paesedelle meraviglie*, ci aiuta a capire questo movimento. Il libro inizia con una poesia: *Era Rombo ed i fangagili chiotti Girascavano e succhiellavano i pratiali; Tutti erano infoli e cenciopi, E lo spirdito primaticcio murpissi*. Cosa voglia dire non si sa, ma bisogna sforzarsi di comprendere per poter capire, come la prof.ssa si è sforzata di dare forma ai pensieri dell'Alice studentessa. C'è creatività nel pensiero informale e caotico di un adolescente, ma c'è. Il rischio che corre l'Istituzione è quello di soffocarla chiedendo magari di adeguarsi a regole che servono solo alla sopravvivenza dell'Istituzione stessa, ma che spesso non aiutano l'esprimersi delle creatività adolescenziale. Regole che non permettono che l'istituzione venga usata e sperimentata, non possa quindi diventare un oggetto che i ragazzi possono possedere e usare per la loro crescita creativa (Winnicott).

Le mille possibilità infantili, i giochi sul proprio futuro che tutti i bambini fanno (voglio fare l'astronauta, voglio fare la dottoressa) trovano nel tempo dell'adolescenza prima e dell'età adulta poi il loro sviluppo. Inevitabilmente questo lavoro porta con sé anche un lavoro di elaborazione del lutto. Se diventerò astronauta, non potrò essere dottore e con questa realtà mi devo confrontare.

“L'adolescente è messo a confronto con ciò che potremmo chiamare il compito di dar prova di sé; dovrà cioè, mostrare di cosa è capace e di che pasta è fatto, agendo e mettendo in atto quelle

potenzialità la cui realizzazione aveva potuto fino a quel momento essere facilmente rimandata. (...) Si può ritenere che la società attuale favorisca al massimo le dilatazioni e sia quindi responsabile della crescente difficoltà di concludere l'adolescenza." (Jeammet, 2004).

Scrivono Winnicott (1958) "Se si guarda nell'insieme al mondo fantasmatico inconscio della pubertà e dell'adolescenza, vi si trova la morte di qualcuno." Ma questa morte, questo passaggio da un'età all'altra può anche essere un momento creativo.

Trovarsi nella condizione di non avere uno statuto definito può anche essere un momento creativo, dove il ritorno del rimosso non solo è affrontato, ma è anche superato e riparato, quindi elaborato. Un vissuto che diventa pensabile e permette il ritorno alla dinamicità, alla vita. I traumi infantili si ripresentano in adolescenza, ma ora si ha la forza e la capacità per poterli riparare e crescere. Come quando si pulisce una lavagna dove il segno del gesso rimane di sfondo, ma è comunque possibile scriverci sopra cose nuove e pensabili.

L'adolescente si trova nella condizione disperata di essere Nessuno, dove deve continuamente sperimentarsi e per sopravvivere si aggrappa al mondo esterno mediante mille identificazioni, ma proprio questa condizione di assenza d'identità è anche portatrice di creatività: l'adolescente può formarsi e trovare la propria strada elaborando i traumi infantili che da vissuti non pensati diventano pensabili ed elaborando il lutto delle mille identità fantasticate da bambino.

Se l'ambiente si farà usare, permetterà all'adolescente di osare e di sbagliare, di apprendere dall'esperienza (Bion), questo tempo porterà all'elaborazione della propria identità di adulto.

Riprendiamo ora il concetto di identificazioni con gli oggetti esterni con un'altra piccola vignetta.

In una classe molto multiculturale (in cui gli italiani figli di genitori italiani sono la minoranza) e su 17 studenti si parlano 9 lingue diverse è tempo di Ramadan. Gli studenti musulmani sono molto rigidi nell'osservanza dei precetti e durante gli intervalli non mangiano né bevono né fumano. Gli altri studenti sono molto interessati e pongono loro molte domande sulle regole e cosa potrebbe succedere in caso di non osservanza delle stesse. Siamo nei primi mesi dopo esperienze lunghe di lockdown e DAD. Uno dei ragazzi non musulmani in un momento di discussione grupale dirà: *sa prof che io un po' li invidio loro con il Ramadan? Gli da qualcosa che li identifica, che li accomuna, a me sembra che alle volte noi non abbiamo nulla che ci leghi da questo punto di vista..*

Tanti anni ho frequentato lo stesso contesto e non avevo mai visto, come invece dopo il lockdown, questa grande attenzione al Ramadan. Il lockdown ha portato a molti vuoti, molte assenze (assenze di corpi, assenze di relazioni reali, assenza di Istituzioni) e il vuoto nell'epoca dell'adolescenza è vissuto come molto pericoloso. L'io dell'adolescente deve già fare fronte al disinvestimento affettivo dei propri oggetti interni infantili, ma per farlo ha bisogno di una realtà esterna sulla quale

investire e se anche questa cessa di esistere - come è successo nei 3 mesi di lockdown della primavera del 2020 - a cosa si potrà aggrappare l'adolescente per sopravvivere?

È emersa, nelle interazioni con i ragazzi e fra i ragazzi, una ricerca alle volte quasi disperata di un qualcosa a cui aggrapparsi per strutturare la propria identità. Ecco che è arrivato il Ramadan, con le sue regole, la sua sicurezza: se fai così allora **sei** così. Tanto che il ragazzo che non aveva religione e mai prima se ne era interessato arriva a dire: *sa prof, un po' li invidio, io non ho nulla..*

Ma c'è un rischio in tutto questo, c'è un prezzo. Si deve rinunciare alla creatività. L'accettazione del protocollo di comportamenti rassicura e struttura, ma dall'altro lato parallelamente non permette una creatività personale. Diviene un'adesione acritica a delle regole. *“Ciò che hai ereditato dai padri riconquistalo se vuoi possederlo davvero”* dice Freud citando il Faust di Goethe.

Riprendendo la vignetta, si può dire che sicuramente esistono rituali che non possono essere toccati perchè sono precetti antichi, riconosciuti e accettati, il rischio c'è quando qualcuno che non li conosce e pur di far fronte all'horror vacui che sente dentro di sé li accetta in maniera acritica, senza pensarli e senza quindi elaborarli, farli propri.

Non c'è in questo caso la possibilità di riconquistare un'eredità paterna. In questo caso l'Istituzione educativa non offriva abbastanza e bisognava andare a cercare strutture su cui appoggiarsi da altre parti, strutture che però rischiano poi alla lunga di essere vuote. Forse nell'incontro fra tante culture allora il rito smette di essere rituale fisso e immutabile, ma permette all'interno di esso unacreatività individuale e personale, permette di farlo proprio e di significarlo, come si vedrà di seguito in un'altra realtà istituzionale che ha permesso questo incontro tra ritualità e culture diverse.

La seconda vignetta che riportiamo ha come contesto lo spazio educativo dell'oratorio, l'osservazione è condotta da un'antropologa che vi lavora come educatrice.

Il Ramadan come festa religiosa è strutturata in momenti rituali che la rendono riconoscibile, individuabile e condivisibile.

Il rito, antropologicamente, nella sua ripetizione di azioni che sono socialmente condivise e riconosciute aiuta il passaggio e lima il pericolo tra un troppo diverso irrisconoscibile e un troppo uguale indistinguibile.

Le azioni rituali sono a-temporali nel senso che si è sempre fatto così da generazioni, rappresentano una sicurezza di significati e sensi condivisa intergenerazionalmente. A tempo stesso, però, se il senso complessivo del rito rimane, le pratiche, cambiano e si "adeguano" ai tempi, alle condizioni di vita. In questo spazio si inserisce la creatività dell'adolescente che, rispetto al Ramadan, ad esempio, riesce a costruire nuove narrazioni con i pari, cioè a dare un senso sia familiare che extrafamiliare.

Nel periodo di pandemia, quello che si è osservato è stata proprio la forza creativa della narrazione rituale intesa come contenitore di senso. Le azioni, già significate nel loro tramandarsi intergenerazionale hanno dato una scansione temporale e spaziale che inevitabilmente ha condizionato anche i ragazzi non musulmani. Il digiuno giornaliero, ad esempio, ha avuto delle

risposte differenti nei contesti di socializzazione.

A scuola, molti compagni fanno apposta a mangiarmi vicino dicono S. e Z., ragazze di 12 anni, ma poi, arrivate al servizio di aiuto compiti, che inizia proprio con la condivisione del pasto, le dinamiche cambiano. Le ragazze musulmane scelgono di venire e di non saltare il momento del pasto, ma, contemporaneamente i loro pari, decidono di consumare il cibo nel punto più lontano da loro e in fretta e di riunirsi poi tutti insieme nel cortile per il tempo libero. Durante le chiacchierate si parla del Ramadan, le ragazze spiegano il significato, ma ad interessare i pari non musulmani sono soprattutto gli aspetti di vita vissuta: la famiglia che si riunisce, i tempi scanditi del mangiare e dello stare insieme, del pregare, la condivisione degli spazi con i cugini e le cugine spesso di pari età, il sentire i parenti lontani per gli auguri di conclusione del Ramadan.

Un altro aspetto di creatività osservata è relativo al rimaneggiamento di argomenti tabù. L'osservanza del Ramadan viene interrotta dalle donne durante il ciclo mestruale, i giorni saranno poi recuperati durante l'anno, con un'attenzione ad una certa onestà da parte dei credenti -*Non bisogna fare le furbe e pensare di recuperare in inverno quando le giornate sono corte, Allah vuole onestà, quindi bisognerà scegliere anche qualche giorno lungo, in primavera o estate*- spiega H., ragazza di 11 anni figlia di una coppia marocchina.

Quest'anno in occasione di queste interruzioni, è accaduto che le ragazze musulmane condividesse con i pari e le pari il motivo dell'interruzione e che si organizzassero per consumare insieme i pasti. Il ciclo è, in genere un argomento tabù tra le ragazze: *Mia madre mi dice che non posso neanche nominarle le mestruazioni allora le ho dato il nome di un maschio e dico, oggi Geppetto mi fa stare male!*- dice Z. ragazza di origini tunisine. Così accade che anche questo codice venga rimaneggiato creativamente: *oggi Geppetto..pizza?*- scrive sul gruppo WhatsApp del doposcuola.

La condivisione che si è creata nel gruppo dei pari durante il periodo di pandemia, ha fatto nascere, nelle ragazze e nei ragazzi frequentanti lo spazio di sostegno ai compiti, il desiderio di condividere insieme la rottura del digiuno.

W., ragazza di origini marocchine, ha chiesto se era possibile portare dolci che la sua mamma avrebbe preparato per la fine del Ramadan -*Possiamo fare una piccola festa qui al doposcuola e ognuno porta qualcosa. Io voglio portare i dolci che preparo con mia madre.*

Tutti i ragazzi erano entusiasti, anche i non musulmani, si sentivano, in questa cornice pratica, che si situava in un tempo e spazio preciso, pienamente coinvolti.

Purtroppo, le condizioni di sicurezza sanitaria, impedivano la somministrazione di cibo nei luoghi dell'Oratorio ma qui, l'istituzione, come luogo che accoglie e ascolta, ha giocato un ruolo importante.

È stato discusso con i ragazzi come si poteva creare un momento di condivisione, rispettando le norme di sicurezza: *Possiamo mandarci le foto sul gruppo di quello che avremmo portato e poi prendere tutti la pizza e mangiarla insieme in oratorio!*

Più piani di significato e rinegoziazione si inseriscono in questa festa di fine Ramadan: la scelta di ascoltare e quello che si fa in famiglia, di "mangiare con gli occhi" i cibi e le pietanze tipiche e di mangiare insieme un alimento, la pizza, riconosciuto come tipico (non solo italiano ma *anche*

italiano, tipico dei ragazzi) da tutti. La scelta dei ragazzi musulmani di chiedere alle famiglie di saltare la scuola ma partecipare al doposcuola per stare insieme e festeggiare anche con gli amici.

La creatività ha coinvolto varie istituzioni: l'oratorio come luogo e spazio contenitore di accoglienza e metissage, le famiglie musulmane che hanno accolto la scelta dei ragazzi, il gruppo dei pari come istituzione informale che si riconosce e struttura come gruppo sociale che ha condiviso significati, tempi e narrazioni.

Conclusione.

Verso istituzioni accoglienti e creative.

Le situazioni osservate ci fanno riflettere su come sia necessario costruire spazi di espressione della creatività all'interno delle istituzioni educative.

Quando si parla di istituzione si pensa a qualcosa che ha a che fare con il controllo con la gestione, in realtà, riprendendo l'etimologia latina della parola, instituere, si riscopre che ha una semantica molto più ricca, rimanda ad idee come piantare, innalzare, costruire, fondare, dare inizio, dare ascolto, decidere, organizzare, educare, adottare.

Nessuna forma di vita, sia essa biologica, psichica, sociale può essere pensata fuori dai limiti che la definiscono, dai confini, dalle misure che le danno forma.

Che cosa è umano? cosa non lo è? cosa è famiglia? Le istituzioni permettono di rispondere a queste domande, intercettano passaggi importanti delle vite (scuola, matrimonio, nascita, morte) e vanno pensate, in questo senso, come luoghi di accoglienza che danno ospitalità alla vita (Francesco Stoppa, 2014).

Sono strumenti del più generale processo di "fabbricazione dell'umano" l'antropopoiesi che agisce definendo di volta in volta cosa deve essere accolto e cosa no.

Ognuno di noi è il risultato di scarti e selezioni successive. Questo processo storico, culturale, sociale ci ricorda che nessuna forma umana è universale ma contingente, e rafforza la consapevolezza che, in altre situazioni e momenti, Io stesso sarei potuto essere l'Altro, legandoci, a doppio filo come forme di umanità possibili.

In un quadro sovraindividuale, l'antropopoiesi definisce le istituzioni, in quanto costruzioni culturali ed umane, come "forme possibili di condivisione sociale" mai definitive ma sempre legate al contesto storico-culturale in cui sono prodotte e che producono.

Attualizzando questo pensiero alle istituzioni educative che qui sono state descritte (scuola, centri di formazione professionale, centri socio-educativi) questo vuol dire che in esse è sempre viva ed attiva una tensione al cambiamento e alla trasformazione. L'istituzione accoglie continuando a perpetrare al suo interno, quel processo infinito di selezione e scarto che l'ha generata; in questo senso una istituzione, in quanto luogo di ascolto dell'umano, deve essere necessariamente creativa.

La domanda -Come pensare ed agire la creatività nelle istituzioni- diventa fondamentale.

Dal punto di vista antropologico questo significa guardare all'istituzione come produzione culturale.

Cosa vuol dire?

Esiste una dimensione di qualificazione simbolica della realtà subito percepibile e che nel senso comune viene definita "cultura": tutti noi impariamo a camminare in un certo modo, a bere, a

vestirci, abitiamo in certi tipi di case, abbiamo una certa idea di cosa sia una famiglia, un padre, una madre, una scuola, un oratorio, un centro di formazione professionale etc...

In altre parole tutti “abbiamo una cultura” intesa come una sorta di bagaglio che apprendiamo in maniera inconsapevole dal gruppo sociale in cui viviamo. Questi modi di stare al mondo, devono essere riconoscibili per permetterci di dire se apparteniamo ad un gruppo o ad un altro, se, in senso lato, siamo di una cultura o di un'altra.

Ogni bagaglio culturale deve essere abbastanza specifico da essere distinguibile, deve essere abbastanza permanente da essere trasmissibile, deve essere strutturato tanto da avere una logica sua.

Se la cultura si esaurisse a questa dimensione, potremmo pensare che, conoscendo “i tratti” dei vari gruppi, sarebbe possibile conoscere l'Altro. Sappiamo che questo non accade, la migrazione ci dice che avere una conoscenza dei “modi di stare a mondo” dei vari gruppi umani, non significa conoscere la cultura. Se così fosse, le istituzioni sarebbero dei contenitori fissi, immutabili, autoreferenziali, adatti solo al gruppo sociale che le ha prodotte e solo al preciso momento storico che le ha generate. Non sopravvivrebbero, e, a lungo andare, morirebbe perché non sarebbero più in grado di rispondere alle esigenze del contesto che è in continuo cambiamento.

L'antropologia introduce una seconda dimensione, quella del “fare cultura”

I rapporti con la “cultura interna” (quella appresa e trasmessa dal gruppo di appartenenza) spesso sono dialettici, spesso le persone agiscono in opposizione ai valori culturali del gruppo e questa opposizione è sempre culturalmente plasmata e quindi socialmente riconosciuta. Ogni persona FA CULTURA, cioè rinegozia nella sua storia personale proprio quegli attaccamenti che ha incorporato informalmente e che lo hanno plasmato.

La cultura può esser pensata come un insieme di dispositivi che apprendiamo in maniera informale, è iscritta nei nostri automatismi interpretativi, è intenzionalità senza intenzione attraverso cui poniamo in essere la realtà senza bisogno di riflettere esplicitamente ma non dipendiamo meccanicamente da questi contenuti. Ad essere universale è la dipendenza dell'uomo dai processi di costruzione culturale, una dipendenza che dura tutta la vita non le specifiche “forme” di produzione. (Ivo Quaranta, 2012, pp.33-34)

Il pensiero del ragazzo che dice “prof quasi quasi li invidio questi musulmani”, l'azione delle famiglie musulmane e non che acconsentono affinché si faccia una festa conclusiva del Ramadan in oratorio, cogliendone il significato di condivisione sociale e non strettamente confessionale, sono tutte azioni di rimaneggiamento dei “modi di stare al mondo”, sono tutti espressione del “fare cultura”.

La creatività, allora, può essere pensata ed agita come l'arte di rispondere alle sfide del mondo con i propri strumenti, con le proprie visioni; è la prima espressione della propria identità.

Diventa più semplice quando le regole sono incerte, meno rigide, quando non tutto è già stato pensato e non ci sono risposte codificate che rispondono all'esigenza percepita. Non può sorgere però se il contesto è troppo incerto e crea angoscia.

L'origine della creatività nel pensiero di Winnicott è individuata, nella dinamica di accudimento di una madre “sufficientemente buona”, capace di cogliere i bisogni del bambino e di rispondervi prontamente e insieme imperfetta, non sempre sollecita e immediata, così che possa tardare quel

tempo sufficiente perché il bambino sperimenti che può trovare le sue soluzioni, che ha delle risorse, che può far fronte.

Quel gap se comunque l'angoscia è tenuta da un senso interno di primaria sicurezza, è la nascita della creatività (e dell'identità).

Bibliografia

De Certeau M., *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma, 2010

Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A., *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS, 2017

Jeammet P., *Psicopatologia dell'adolescenza*, Borla, Roma, 2004. Remotti F., *Fare umanità. I drammi dell'antropo-poiesi*, Laterza, Roma, 2013

Quaranta I., Ricca M., *Malati fuori luogo*, Raffaello Cortina Editore, 2012

Stoppa F., *Istituire la vita come riconsegnare le istituzioni alla comunità*, Vita e Pensiero Milano, 2014,

Winnicott D.W., *Gioco e realtà* (1958), Armando editore, Roma, 1985.

Winnicott D.W., *Bambini* (1996), Raffaello Cortina editore, Milano, 2009.

Winnicott D. W., *Il bambino deprivato* (1984), Raffaello Cortina editore, Milano, 2005.

Winnicott D. W., *Dalla pediatria alla psicoanalisi* (1958), G. Martinelli & C. editore, Firenze, 1991

Zoletto D., *Straniero in classe*, Raffaello Cortina editore, 2007