

scrittura e “clinica della formazione”. Una proposta per le professioni educative

Maria Grazia Riva

Chi lavora nelle professioni educative e formative – siano essi insegnanti, educatori, formatori, operatori nelle relazioni d'aiuto, di cura, di assistenza, di accompagnamento – necessita di una formazione costante e continua, a partire da quella iniziale per poi continuare con quella in servizio, nelle forme e nelle modalità più diverse. Possiamo infatti immaginare che, se una formazione iniziale richiede ampi spazi per ambiti disciplinari strutturati – connessi al consentire di familiarizzarsi con aspetti considerati centrali dei saperi sull'educazione e la formazione –, una formazione *in itinere* possa esplicarsi in modi più variegati, quali brevi seminari intensivi, momenti di consulenza, contesti di supervisione più o meno regolari e continuativi, coinvolgimento in ricerche teoriche o sul campo, partecipazione a convegni. In ogni caso la formazione alle professioni, in genere e nel nostro caso a quelle educative e formative, costituisce una chiave di lettura importante dei modelli culturali, sociali, ideologici fondanti una certa società. La formazione alle professioni è strettamente intrecciata sia agli interessi economici, politici, sociali che governano e che istituiscono appunto le professioni sia ai bisogni e ai desideri degli utenti e dei clienti.

La formazione alle professioni educative e formative è, come noto, sottoposta a grandi dibattiti, che risentono di conflitti di interessi ma anche di diverse interpretazioni del mondo, della società, del ruolo della formazione per riprodurre o innovare quella stessa società. Le professioni educative e formative sono caratterizzate da alcune dimensioni costanti che le accomunano, pur nella diversità dei diversi profili di insegnante, educatore, formatore, allenatori sportivi, genitori ecc. Ad esem-

pio, ognuna di tali professioni si deve scontrare con la costitutiva incertezza insita nello statuto stesso dell'esperienza concreta in cui si svolgono l'educazione e la formazione. Non è mai dato di sapere come andranno con esattezza gli eventi, quanto l'azione formativa corrisponderà alla progettazione formativa che abbiamo preventivamente predisposto. Spesso si creano incidenti critici, scarti tra quanto immaginato e quanto realizzato, situazioni che concretamente mostrano la difficoltà di procedere a una applicazione lineare dei nostri concetti teorici, dei nostri schemi di comportamento, delle nostre modellizzazioni di procedere. Tale incertezza genera disorientamento, insicurezza, ansia di non essere in grado di gestire le nuove situazioni. In questi casi, noi reagiamo spesso riattivando copioni già conosciuti, a volte però disfunzionali rispetto a sbloccare degli empasse radicati nelle nostre vicende personali e nelle nostre esperienze lavorative pregresse. L'ambito del lavoro si viene così a rivelare strettamente insediato nelle esperienze più generali della vita personale e un tutt'uno con la vita anche attuale del soggetto. Il suo modo di intendere e praticare il lavoro trae alimento dal suo carattere, dalle sue vicende relazionali anche attuali, con forti ricadute sulla tenuta psichica e sul mantenimento dell'equilibrio dell'umore così come sulle relazioni interpersonali.

Il lavoro risulta essere, specie nella nostra società, un importante elemento stabilizzatore o destabilizzatore per il senso di benessere e la percezione di autostima e autoefficacia del soggetto. L'ambito lavorativo delle professioni educative e formative costituisce un terreno particolare, in quanto si colloca dentro alle tradizioni culturali, sociali, educative di una certa società ed è, d'altra parte, incaricato dalla società stessa di inserire le nuove generazioni dentro a tali tradizioni. Il lavoro pedagogico sorge dunque da una certa *Weltanschauung*, da una certa visione del mondo e ha il compito sociale, fondamentalmente, di riprodurla, sebbene si debba sempre scontrare con il paradosso di conciliare tradizione e innovazione, mantenimento dei valori del passato ed esigenza di aprirsi, di superare chiusure e blocchi culturali, pregiudizi non sempre "legittimi". Tutto ciò diventa molto difficile specie quando sono in corso enormi sommovimenti internazionali, come in questi tempi con l'esplosivo fenomeno dell'immigrazione e del terrorismo internazionale per un verso, per l'altro verso con l'irrompere prepotente delle nuove tecnologie in tutti i settori, soprattutto in quello dei media, della comunicazione, dell'apprendimento. Si pensi alla presenza di software mirabolanti, di Internet, della realtà virtuale e dei videogiochi che hanno creato delle vere e proprie esistenze parallele.

Chi lavora nell’educazione e nella formazione si trova dentro a molti di questi paradossi, diviso tra propensioni individuali e mandati sociali, tra stili lavorativi personali e necessità di fare i conti con i molteplici partner nei contesti organizzativi in cui lavora, tra esigenza di gestire ruoli di responsabilità, di autorità, di direttività e di leadership – seppure relative –, bisogni di riscatto personali che usano tali aree per estrarre, paure e ansie di mettere limiti e confini e così via. Il lavoro è fortemente connotato e investito affettivamente, pertanto il modo in cui lo si esercita è spesso simbolicamente connotato. Attraverso i nostri modi di lavorare, cioè, noi mandiamo sempre messaggi più o meno cifrati, che dicono di noi, della nostra storia, dei nostri bisogni e delle nostre aspettative, dei nostri modelli, delle nostre latenze. Il lavoro quotidiano di ognuno di noi si esplica dentro a una concreta materialità educativa, in cui è vivo un “brulichio sommerso” di relazioni, di microeventi, di pensieri selvatici, di emozioni diffuse, di mezze idee e di propositi attivati a metà. Tutto questo brulichio chiede di essere considerato, individuato, letto, decifrato, elaborato.

Una seria formazione alle professioni educative e formative deve assolutamente farsi carico di consentire una elaborazione costante dei mille movimenti esistenziali e professionali, che si agitano nel lavoro pedagogico. Vanno predisposti spazi e contenitori formativi che permettano la rielaborazione costante del senso in gioco nell’accadere educativo, attraverso una continuativa ricerca dei significati, un ascolto delle emozioni, una cura del setting. In tali setting, si può recuperare spazio per la riflessione sull’azione e dopo l’azione (Schön, 1993; Mortari, 2003; Laneve, 2006; Massa, in Antonacci, Cappa, 2001; Riva, 2008), così da consentire di giungere a consolidare atteggiamenti e propensioni alla riflessione nel corso dell’azione. In tal modo si può attivare un circolo virtuoso tra teorie, modelli, idee, ipotesi che nascono nell’esperienza e dall’esperienza, che possono andare a costituire nuovi saperi o anche trasformazioni e ristrutturazioni di quelli attuali, allo stesso tempo non scartando il contributo significativo dei saperi già esistenti, che vanno riscoperti nel loro raccordo con la pratica. Spesso, infatti, non si è più in grado di rintracciare i collegamenti tra teoria e pratica, eppure vi sono e sono importanti. Il punto è, a mio parere, che, nella formazione e nell’esperienza della didattica scolastica e universitaria, così come nella formazione postuniversitaria, non ci si pone il problema di costruire contesti di apprendimento che mettano in grado di ricercare come i concetti teorici possono servire per leggere concretamente le situazioni. Se ci si ferma ad analizzare dei casi concreti, questo viene considerato di poco valore dai

teorici perché si scende dall'empireo del sapere astratto, e una perdita di tempo dai pragmatici, perché è inutile e noioso fermarsi a fare ancora i conti con il sapere astratto.

Occorre invece costruire, nella normalità dell'esperienza lavorativa e anche della formazione iniziale, contesti predisposti per dedicarsi a una “ermeneutica in situazione”, a un lavoro di elaborazione dei significati in gioco nelle diverse contingenze. Tale lavoro ermeneutico non deve però essere inteso solo come un lavoro cognitivo, di chiarificazione cognitiva, o ideologico o moralistico, di individuazione dei temi presenti al fine di indirizzare in modo manipolatorio e velato secondo certe direzioni. Esso deve assumere una concezione olistica e globale del significato presente nei contesti pragmatici, dove si presentano intrecciati in un tutt'uno affetti, idee, emozioni, vissuti corporei, condizionamenti sociali, culturali, politici.

1. Clinica della formazione e scrittura

La formazione alle professioni educative e formative dovrebbe dunque cambiare rotta per avvicinarsi ai problemi e all'esperienza reali dei protagonisti, azzardando nuovi modi di pensare alle attività didattiche e formative nei Corsi di laurea e nei seminari di aggiornamento, all'organizzazione dei convegni o degli incontri tra studiosi, professionisti e ricercatori. Massa (1992) propose un modo di pensare alla pedagogia come “clinica della formazione”, cioè un modo di concepire la pedagogia come teoria della formazione anzitutto, e poi come teoria della formazione critica – in grado di andare oltre il dato e l'apparenza – e clinica – volta a scendere in verticalità, metaforicamente, nella comprensione delle dinamiche in atto nei processi educativi e formativi. Per Massa occorreva cominciare a pensare a un modo diverso di concepire e praticare la formazione degli educatori, degli insegnanti, dei formatori, degli stessi educandi, al di là dell'impostazione astratta, intellettualistica, moralisticheggiante o ideologica che così frequentemente connotava e connota ancora l'ambito dell'educazione. Occorreva, sulla scorta della definizione foucaultiana della “nascita della clinica” in ambito medico, procedere allo stesso modo, metaforicamente, in ambito pedagogico. Si trattava, dunque, di avvicinarsi e piegarsi sul “letto del paziente”, di andare vicino alla concretezza e alla materialità dei problemi delle persone in formazione, di ascoltare e cercare di decifrare i significati, i piani di riferimento e di appoggio delle rappresentazioni mentali, delle emozioni e del-

le dinamiche affettive sempre presenti, per quanto molto spesso latenti e sfuggenti, nei processi formativi.

Soprattutto, uno sguardo clinico sulla formazione doveva mirare a evidenziare il particolare tipo di dispositivo pedagogico soggiacente agli eventi formativi, che organizza in certe modalità o in altre tutti gli elementi che compongono l'accadere educativo, dallo spazio al tempo al corpo, dalle attività ai mezzi ai materiali, dalla dimensione normativa e prescrittiva a quelle simbolica, rituale, transizionale e così via. Lo specifico potere di mediazione pedagogica, la specifica capacità effettuale della pedagogia – cioè capace di produrre degli effetti – sarebbe dato, per Massa, da tale dispositivo pedagogico, che va colto nel suo insieme, e dal setting che esso istituisce, inteso come la punta emergente del dispositivo incorporeo e invisibile. La clinica della formazione è stata pensata come un dispositivo adatto per la formazione, la consulenza e la supervisione nelle professioni educative e formative. Essa va intesa come un atteggiamento epistemologico fondamentale, una disposizione verso la realtà, l'educazione e la formazione, che concepisce la realtà spesso come qualcosa di oscuro da comprendere, animata da dimensioni implicite e anche inconsce, che in vario modo ci agiscono impedendoci di accedere a una comprensione trasparente della stessa.

La clinica si è strutturata in un percorso concreto guidato da un congegno “deittico”, da un sistema complesso guidato dalle deissi, cioè da dispositivi che si avvalgono di strumenti per consentire l'estroflessione del materiale su cui poi poter riflettere, in modo da prepararsi, con l'esercizio, la regolarità e la familiarizzazione, ad accorgersi già durante l'azione stessa di quanto si sta realmente mettendo in atto. La prima deissi “interna” consiste in un'esperienza di conoscenza che riguarda il fare riferimento alla esperienza interna del formatore o dell'educatore. In questa fase si usa la scrittura come strumento di estroflessione del materiale discorsivo e narrativo, necessario per poter disporre di un piano comune a partire da cui elaborare la ricerca del senso profondo. Infatti, spesso si chiede di raccontare degli episodi significativi rispetto alla dimensione considerata, sia essa ad esempio la storia di formazione personale o professionale, l'abuso educativo, la cura, la responsabilità, il potere e così via. Nella seconda deissi “esterna” l'esperienza di conoscenza è compiuta in riferimento a un piano esterno al soggetto, ad esempio attraverso la visione di film o la lettura di testi narrativi. Ai partecipanti viene chiesto di scrivere analizzando, dal punto di vista delle proprie rappresentazioni e delle emozioni provate durante l'esperienza, quanto osservato a partire da alcune domande stimolo, che richiedono di esplorare le dinamiche

educative osservate e quelle personali proiettive, ad esempio chiedendo di immedesimarsi nei personaggi e di dare alla trama un corso soggettivo.

Nella terza deissi “fantasmatica o simbolico-proiettiva” si esplorano gli aspetti simbolici e fantasmatici profondi che ognuno immette nelle situazioni, servendosi di strumenti ludici e proiettivi, quali disegni, costruzione di paesaggi simbolici, *role-playing*, drammatizzazioni. La scrittura interviene qui per consentire a ognuno di prendere consapevolezza del proprio fascio di fantasie, proiezioni, desideri più o meno consapevoli che ha immesso nell’esperienza educativa appena vissuta, anche qui a partire da alcune domande stimolo pertinenti. Dopo l’attraversamento delle tre deissi si giunge alla fase del cosiddetto “chiasmo”, cioè al momento in cui si tratta di intrecciare le esperienze subite e quelle esercitate, la vita personale con quella professionale. È qui in gioco l’area pregnante del cosiddetto *transfert* pedagogico, che riguarda la dinamica del rivivere nel “qui e ora” il “là e allora”, il passato che ancora ci può condizionare se non lo comprendiamo a fondo e di cui, con tale lavoro riflessivo, ci possiamo in parte liberare. Il vissuto passato, specie quello relativo alle prime esperienze familiari e poi via via alle esperienze con i primi educatori, ci influenza anche da adulti nella vita professionale, nel modo stesso in cui esercitiamo il nostro lavoro, qualunque esso sia, ma certo con una pregnanza particolare se svolgiamo una professione educativa o formativa. Anche qui si chiede di scrivere per lo più degli episodi che riguardino, per così dire, l’altra faccia della medaglia rispetto ai primi racconti: ad esempio si può chiedere di raccontare un episodio di potere praticato come insegnante, dopo averne raccontato precedentemente uno di potere subito come allievo, oppure un episodio della storia di formazione personale dopo avere raccontato situazioni della storia di formazione professionale. L’obiettivo è quello di arrivare alla presa di coscienza, spesso sotto forma di *insight* apparentemente improvviso – frutto invece del lungo lavoro elaborativo che l’ha preceduto –, della stretta connessione tra le due facce della medaglia considerate, cioè che tendiamo a replicare quanto subito o comunque sperimentato, per lo più in maniera irriflessa.

Infine, l’ultima tappa consiste nella cosiddetta “messa in asse”, cioè in quell’operazione complessa e delicatissima, dal valore ristrutturante e reintegrativo, che consiste nel disporre, da parte di ogni partecipante, davanti a sé in modo sinottico tutte le scritture, le parole-chiave, le rielaborazioni e le interpretazioni compiute nelle fasi precedenti, per interrogarsi sulle connessioni che legano insieme tutti i frammenti della soggettività individuale emersi nelle fasi di lavoro formativo precedente. Se

il percorso è stato ben condotto, questa fase finale risulta essere di grande potenza formativa, in grado di incidere a lungo sulla memoria individuale e quindi anche di portare a una reale “comprensione trasformatrice”, cioè a un grado profondo di comprensione delle dinamiche e dei livelli in gioco, tale da consentire una certa ristrutturazione delle proprie pratiche e delle proprie mentalità. Si tratta, quindi, della trasposizione in testo scritto e poi in discorsività della propria esperienza formativa. Può essere compiuta in piccolo gruppo con un conduttore, sebbene anche i singoli possano dedicarvisi. Se ben condotto, tuttavia, il compiere un’esperienza clinica in gruppo consente un potenziamento enorme dell’esperienza sia di estroflessione del materiale sia della sua rielaborazione, in quanto in poco tempo possono emergere una ricchezza di punti di vista, una ripresentificazione di parti dimenticate o in ombra, degli scarti rappresentazionali che scardinano stereotipi consolidati e comportamenti *routinari*. Certamente, occorre stabilire un contratto pedagogico chiaro, che di per sé è già uno strumento assai potente, con i partecipanti, che espliciti loro con chiarezza quali possono essere le difficoltà e i vantaggi del percorso, che lavori fin dall’inizio sulla reale motivazione e le fantasie profonde dei formandi, così come sulla loro capacità di reggere un cammino complesso, composto anche di momenti difficili, di ferite narcisistiche, di aspettative onnipotenti frustrate alla prova dei fatti e del lavoro di gruppo.

2. Scrittura clinica e lavoro della significanza

La scrittura che lavora sulle parti profonde di sé, sulla esplorazione delle diverse aree della propria storia e della propria personalità (Demetrio, 2003a, 2003b, 2008) consente di compiere delle significative azioni di ristrutturazione di se stessi, di percepire il piacere e la soddisfazione di sentirsi capaci di essere creativi, di saper incidere sulla propria vita, dà impulso al desiderio di essere protagonisti.

Nella clinica della formazione viene ripreso questo tipo di lavoro volto alla riflessione e alla presa di consapevolezza, rispetto sia alla propria storia personale sia a quella professionale e formativa, seguito poi da un continuo lavoro elaborativo e interpretativo. Una questione centrale riguarda proprio l’importanza data a questa fase ermeneutica, condotta per lo più in piccolo gruppo e meglio se con un conduttore esperto, all’interno di setting formativi appositamente predisposti. Infatti, si ritiene cruciale non fermarsi al piano di referenza immediata offerta dalla

scrittura e dal testo, quanto partire dal testo per decostruirlo e ricostruirlo, al tempo stesso, carico di tutte le nuove ri-significazioni scoperte o ripresentificate nel lavoro discorsivo con il gruppo. La scrittura individuale è importante ma a volte rischia di mantenere statici certi blocchi, certi fraintendimenti, certe idiosincrasie e certe onnipotenze. Specie nell'ambito delle "scritture professionali", cioè nell'area che riguarda l'utilizzo della scrittura per riflettere sulle proprie pratiche professionali, risulta centrale il confronto in "comunità di pratiche" con altri professionisti che condividono le stesse preoccupazioni lavorative. Il conduttore deve saper equilibrare l'andamento della rielaborazione discorsiva guidando il gruppo attraverso le inevitabili dinamiche di gruppo, essere in grado di istituire un setting adeguato per lo sviluppo del discorso e sapersi assumere la responsabilità formativa della presa in carico dell'esperienza formativa, che i partecipanti o comunque i membri del gruppo stanno compiendo, nella sua globalità.

Con questo voglio sottolineare quanto sia importante che l'uso della scrittura, nella formazione alle professioni educative e formative, non sia pensato isolatamente, come uno strumento a sé, quanto piuttosto all'interno di un dispositivo pedagogico complessivo e complesso. Tale dispositivo offre dei vantaggi notevoli alla stessa scrittura, in quanto valorizza il suo senso e la sua efficacia predisponendo un contesto adeguato, una cornice che la contiene, la sostiene e anche la tutela, rispetto al presidio del senso dell'azione stessa di scrivere. Pertanto, più che mai per ciò che riguarda le professioni educative e formative e la formazione a queste, occorre sottolineare la stretta connessione fra scrittura e pedagogia, fra scrittura e istituzione di un contesto pedagogico. Lo scrivere è di per sé un'esperienza formativa, che richiede una strutturazione specificamente pedagogica pertinente e adeguata. I testi prodotti dalla scrittura vanno, appunto, poi interrogati, esplorati, sia per cercare di comprenderne gli aspetti impliciti o anche quelli più propriamente nascosti e latenti, sia anche come punto di partenza per esplorare e costruire nuove fantasie, nuove possibilità che possono nascere solo se c'è un punto di partenza, qualcosa cui agganciarsi per poter iniziare un nuovo cammino, una stampella provvisoria che si può anche abbandonare strada facendo.

Kristeva introduce l'idea di una pratica significante altra, da lei poi denominata "semanalisi", a indicare la necessità per la semiotica di connettersi alla psicoanalisi. Si parla di feno-testo, indicando il testo come fenomeno linguistico e significazione strutturata, che rischia di rimanere una struttura piatta se non lo si rilegge attraverso la genesi delle componenti che lo hanno portato a presentarsi in quel modo. Si parla così

allora di geno-testo. C’è un Io che presenta la significanza immerso nel tessuto vivo del linguaggio (Kristeva, 1978). «Alla superficie del feno-testo il geno-testo aggiunge il volume. Alla funzione comunicativa del feno-testo il geno-testo oppone la produzione di significazione» (ivi, p. 284). «Il testo si presenta allora come un corpo risonante a registro multiplo, e ciascuno dei suoi elementi ottiene una pluridimensionalità che, rinvia a lingue e discorsi presenti o assenti, conferisce loro una portata geroglifica» (ivi, p. 285). Il geno-testo esprime la pluralità dei significanti, rispetto a cui il significante presente nel testo – il feno-testo, inteso come formula contingente in cui si è espresso il soggetto, appare come un limite.

Si tratta, pertanto, di aprirsi a un lavoro ermeneutico intertestuale, che da un lato sia aperto al reperimento delle connessioni tra le diverse scritture individuali e sociali, private e pubbliche, dall’altro lato consideri come testi non solo i testi scritti quanto anche i discorsi, i racconti, le pratiche e le esperienze¹.

Il testo letterario si presenta come un sistema di connessioni multiple che si potrebbero descrivere come una struttura di reti paragrammatiche. Chiamiamo rete paragrammatica il modello tabulare (non lineare) dell’elaborazione dell’immagine letteraria, o in altri termini il grafismo dinamico e spaziale [...] che designa la plurideterminazione del senso (differente dalle norme semantiche e grammaticali del linguaggio ordinario) nel linguaggio poetico.

Il termine rete rimpiazza l’univocità (la linearità) inglobandola, e suggerisce che ogni insieme (sequenza) è conclusione e inizio di un rapporto plurivalente (ivi, p. 119).

Come si ricordava all’inizio, le professioni in generale e quelle educative e formative in particolare sono radicate sia nel tessuto sociale e culturale di una certa epoca sia nel retroterra esperienziale e formativo delle storie dei signori soggetti. Pertanto, quando si lavora con le scritture professionali, occorre considerarle per l’appunto come degli ipertesti, in quanto cariche di messaggi polivalenti espressi anche con codici e linguaggi diversi, come ad esempio l’insieme di rappresentazioni mentali, di ricordi, di investimenti affettivi ed emotivi di cui i testi scritti sono pregni. Inoltre, queste scritture sono cariche di collegamenti con tutta la rete di significati collegati a un certo ambiente sociale e culturale, a una certa cultura professionale e a una comunità di professionisti, a certe storie inter-

¹ Come ci insegnano l’ermeneutica e anche la sociosemiotica.

personalì, dimostrando così la costitutiva intertestualità di cui ogni singolo testo è in realtà carico.

«Il testo letterario attraversa la faccia della scienza, dell'ideologia, del discorso politico, e si propone di confrontarli, di svilupparli e di rifonderli. Plurale, a volte plurilinguistico, e spesso polifonico (a causa della molteplicità degli enunciati che articola) [...], evidenzia il grafico di quel cristallo che è il lavoro della significanza colta in un punto preciso della sua infinità: un punto presente della storia dove questa infinità “insiste”» (ivi, p. 228). Le scritture professionali, legate alla riflessione sulle proprie pratiche e storie professionali, prodotte in certi momenti del percorso riflessivo del professionista, vanno intese come punteggiature e occasioni per estroflettere parti di pensiero, di fantasia, di emozioni del flusso continuo della elaborazione discorsiva individuale e collettiva, non importa se più o meno colta.

Scrittore ed “erudito”, Bachtin è uno dei primi a sostituire l’analisi statica dei testi con un modello dove la struttura letteraria non è, ma si elabora in rapporto a un’altra struttura. Questa dinamizzazione dello strutturalismo è possibile sulla base di una concezione secondo la quale la “parola letteraria” non è un punto (un senso fisso), bensì un incrocio di superfici testuali, un dialogo tra più scritture: dello scrittore, del destinatario [...], del contesto culturale attuale o antecedente (ivi, p. 24).

I testi scritti vengono quindi intesi, a seconda degli approcci, come “dati” o “costruiti”, come fissi o in via di continua elaborazione, portatori di significati statici e univoci o invece dinamici e plurali; possono essere il frutto di versioni precedenti, rielaborazioni a partire da qualche aggancio, prodotto di interconnessione tra testi e tipi di testi – scritture professionali, testi letterari, documentazioni di lavoro, appunti, pratiche – diversi.

Se pensiamo alle tecnologie digitali e ai nuovi media, osserviamo che i testi sono costruiti attraverso connessioni molteplici, espresse dalla struttura ramificata del loro impianto, costituendosi così sia come ipertesti sia come intertesti. La potenzialità intertestuale è da sempre implicita in ogni testo o documento, ma certo viene esaltata dal modo contemporaneo di costruire la testualità. I testi vanno dunque intesi come processi di significazione in atto, ponendosi di per sé come basi per concatenazioni, associazioni, trasformazioni, riformulazioni, a volte manifeste e a volte invece nascoste o implicite, da far maturare in un processo di significazione teoricamente infinito (Culler, 1981). I testi, come la mente stessa, sono il prodotto di un insieme di relazioni ai livelli più diversi, sociali, culturali, affettivi, segnici.

Più efficacemente del codice e del libro a stampa, il computer riflette la mente intesa come trama di elementi visivi e verbali disposti entro uno spazio concettuale. [...] Intendere la mente come rete di segni significa altresì intenderla come testo. La semiotica e la teoria letteraria contemporanea sostengono implicitamente che consideriamo la mente come testo, come spazio di scrittura saturo di segni interconnessi (Bolter, 1993, p. 255).

Il lavoro della significanza deve, quindi, porsi il problema di interrogarsi sui confini che delimitano il testo e la sua logica conoscitiva così come su ciò che ne rimane escluso, utilizzando al tempo stesso come strumenti di riflessione sia la logica interna ai testi e ai contesti socioculturali che li producono sia il rinvio alle logiche altre, che alludono alle varie alterità e al “di fuori” (cfr. Kristeva). La semanalisi, teoria della significazione testuale, «senza dimenticare che il testo propone un sistema di segni, apre all’interno di questo sistema un’altra scena, quella che lo schermo della struttura nasconde, la significanza (l’operazione cioè, di cui la scrittura non è che la ricaduta spostata). Non illudendosi, per quanto la riguarda, di poter abbandonare il terreno del segno che la rende possibile, la semanalisi rifiuta l’obbligo di un solo punto di vista – centrale, quello di una struttura da descrivere – e si offre la possibilità di visuali combinatorie» tramite le quali recupera la produzione dei sensi altri da generare (Kristeva, 1978, p. 29). Ad esempio, rispetto alle scritture professionali di educatori, formatori, insegnanti, possiamo pensare a quanto nei testi, siano essi scritti o discorsivi o esperienziali, ognuno presenti le più diverse facce di sé, i propri simulacri o “avatar” – o alter-ego – testuali.

Viviamo dentro a una semiosfera (cfr. Juri Lotman) o noosfera (cfr. Edgar Morin), intese come quello spazio semiotico al di fuori del quale non si può dare la semiosi, o come quella dimensione, quel mezzo, quel livello, che si pone tra i soggetti e il mondo esterno per consentirne la comunicazione. È quell’area che consente la conoscenza umana, in cui grazie ai miti, ai simboli, le idee si è creato un universo dentro cui le nostre menti abitano. Proprio perché noi viviamo e siamo fondati da tale semiosfera sociale, culturale e comunicativa, i nostri testi si rivelano degli intertesti, che vengono, nella stessa logica collettiva, ulteriormente valorizzati se elaborati e decostruiti all’interno di un piccolo gruppo di lavoro formativo, che utilizza il linguaggio per dialogare, sotto forma di confronto, anche di conflitto, di negoziazione, di scambi di idee o di emozioni.

«[Secondo Bachtin] il dialogismo è inerente al linguaggio stesso [...]: “Il dialogo è la sola sfera possibile della vita del linguaggio”. [...] Il dialogismo bachtiniano designa la scrittura come soggettività e insieme co-

me comunicatività o, per meglio dire, come intertestualità» (Bolter, 1993, cit. da ried. 2000, pp. 261-3). «Secondo Bachtin, i dialoghi socratici si caratterizzano per l'opposizione al monologismo ufficiale e alla sua pretesa di possedere la verità come già data. La verità socratica (il "senso") scaturisce dai rapporti dialogici tra i locutori; essa è correlazionale e il suo relativismo si manifesta attraverso l'autonomia dei punti di vista degli osservatori. La sua arte è l'arte dell'articolazione del fantasma, della correlazione dei segni» (Kristeva, 1978, pp. 122-3).

Il dialogismo va inteso come una pratica complessa che connette diversi soggetti e oggetti della significazione, producendo una trasformazione e una ristrutturazione delle aree di contatto e di scambio tra i vari spazi semiotici confinanti. In tal modo il dialogismo, specie se si dà come scambio e messa in relazione tra diversi sistemi di valori posti alle periferie degli spazi semiotici, contribuisce alla produzione e alla emersione, al tempo stesso, delle aree di intertestualità presenti nella semiosfera, dinamizzando la società e la cultura, deidealizzando certi miti e certi pregiudizi, relativizzando certi modelli. Il lavoro pedagogico discorsivo nel gruppo consente l'emersione progressiva degli aspetti non evidenti alla consapevolezza del singolo e del gruppo stesso; è solo con il continuo passarsi la palla, per così dire, tra i membri del gruppo formativo che si può creare qualche apertura nella corazza, a volte difensiva a volte frutto dell'essere immersi in un certo tipo di universo categoriale e pre-categoriale, di conoscenze tacite (Polanyi) e di "conosciuti non pensati" (cfr. Bol las). Infatti, i testi relativi alle pratiche e alle esperienze educative e formative possono essere compresi solo se colti al di là di un paradigma positivistico, di causalità lineare dei fenomeni o del pensiero unilateralmente inferenziale, adottando una "razionalità mitica" (Geninasca, 2000), aperta alla contraddizione, alla compresenza di termini opposti², alle pratiche del dialogo, al ruolo della passione e dell'eros, al piano estetico, sempre presenti nelle esperienze ed empiricamente riscontrabili.

Geninasca parla di un rapporto pre-logico, di una «prensione impressiva», che si dà nel rapporto tra soggetto e testo, in grado di porlo all'interno di un'esperienza «sinestesica, passionale, vissuta attraverso il corpo proprio», luogo della soggettività che si esprime in un continuo divenire nel processo di semiosi potenzialmente infinita in corso. Come spiega bene la psicoanalisi, ognuno di noi radica la propria identità in fasi simbiotiche e fusionali da cui piano piano evolviamo, pur mantenendo la possibi-

² Cfr. su questi temi anche il pensiero di Edgar Morin, di Mauro Ceruti e dell'epistemologia della complessità.

lità di riattivare tale esperienza intima in certi momenti, quali, primo fra tutti, quello della fase dell’innamoramento. Possiamo dire che, anche rispetto al testo scritto, oggetto della significazione, noi, soggetti della significazione, ci poniamo dentro a un rapporto di coinvolgimento pre-logico e fusionale, attraverso il quale filtriamo le nostre attribuzioni di valore e di significato; tale tipo di coinvolgimento diventa uno strumento primario e arcaico speciale, che ci consente di accedere, assecondando radici antiche dentro di noi, a una percezione estetica, empatica, intuitiva dei significati dei testi. Occorre dunque riconoscere e tenere conto del lavoro della significanza (Kristeva, 1969) più che come discorso in atto come processo in divenire di produzione e di articolazione del senso, carico di tutte le caratteristiche psicologiche, pragmatiche ed esistenziali insite nelle esperienze umane.

Vi è, infatti, una specifica attribuzione di valore semantico e di significatività legata proprio al piano pragmatico dell’esperienza, al fatto stesso di aver concretamente preso parte e agito in una certa situazione, di esserci stato – in un’ottica fenomenologica. Vi è un senso che si produce proprio nel livello dell’azione compiuta in una certa pratica o esperienza, in quanto tale azione ha consentito la messa in atto di coinvolgimenti affettivi ed esistenziali personali e l’instaurarsi di relazioni interpersonali. In questo caso l’interstessualità considera come testi, in senso ampio, anche le pratiche, l’esperienza stessa dell’essere al mondo in modo incarnato, che costituiscono elementi fondamentali di un processo di significazione incarnata, basato sul senso vissuto dentro e con il proprio corpo e con gli altri. Si delinea «lo statuto della nostra presenza al mondo come mondo reso significante grazie al gioco delle pratiche intersoggettive» (Landowski, 1999).

3. Conclusioni

Il testo, nel dibattito semiotico, ha sostituito il segno come oggetto principale di ricerca. Il testo non viene concepito solo come «congegno linguistico-semiotico in sé immanente, definito dalle relazioni che lo costituiscono, e contemplato *sub specie aeternitatis*», ma anche come spazio di configurazione e di articolazione del “senso”, luogo del provvisorio intrecciarsi e del fissarsi della memoria culturale, terreno di sperimentazione e di conflitto». «Testo insomma non solo come “totalità significante”, ma, a sua volta, come unità significativa di un insieme culturale più vasto: semiosfera in una semiosfera più ampia e viva, attraversata da ten-

sioni e dinamiche proprie» (Pezzini, 2007, p. 13). Per un verso, quindi, i testi sono il prodotto intertestuale di modelli sociali, culturali, ideologici, per l'altro verso strutturano le soggettività e i modi di sentire e di pensare degli autori e dei lettori, per l'altro verso ancora propongono «modelli di adesione verso i contenuti che mettono in scena». La questione che si pone è, dunque, quella di quale livello di potere di influenzamento, di apertura di orizzonti, di possibilità di scambi trasformativi fra tipi di testi diversi, consentono i testi e la loro elaborazione. Qual è dunque l'efficacia formativa, semiotica e psicologica del lavoro con i testi e sui testi, nell'ottica della formazione alle professioni in genere, e a quelle educative e formative in particolare? Quali leve di autoriflessione, di comprensione trasformatrice, di riconfigurazione delle proprie mentalità e delle proprie pratiche educative tale lavoro consente? La “clinica della formazione” propone una modalità possibile di lavoro formativo volto a una comprensione trasformatrice, attraverso l'utilizzo della scrittura e la rielaborazione continua dei vari tipi di testi.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci F., Cappa F. (2001), *La peste, il teatro, l'educazione*, Franco Angeli, Milano.
- Barbieri G. L. (2005), *La struttura del caso clinico. Un percorso tra psicoanalisi, semiotica e narratologia*, Cortina, Milano.
- Barthes R. (1998), *Scritti. Società, testo, comunicazione*, Einaudi, Torino.
- Bolter J. D. (1993), *Lo spazio dello scrivere. Computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, Vita e Pensiero, Milano (riedizione con Prefazione di F. Colombo, 2002).
- Carli R., Paniccia R. M. (2006), *L'analisi emozionale del testo*, Franco Angeli, Milano.
- Corona F. (a cura di) (1986), *Bachtin teorico del dialogo*, Franco Angeli, Milano.
- Culler J. (1981), *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*, Cornell University Press, New York (MA).
- Demetrio D. (2003a), *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, Cortina, Milano.
- Id. (2003b), *Scritture erranti. Dall'autobiografia all'autoanalisi*, EDUP, Roma.
- Id. (a cura di) (2007), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Unicopli, Milano.
- Id. (2008), *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffaello Cortina, Milano.
- Geninasca J. (2000), *La parola letteraria*, trad. it. Bompiani, Milano.
- Kristeva J. (1978), *Semiotikè. Ricerche per una semanalisi*, trad. it. Feltrinelli, Milano.

- Landowski E. (1999), *La società riflessa. Saggi di sociosemiotica*, trad. it. Meltemi, Roma.
- Laneve C. (2006), *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*, La Scuola, Brescia.
- Id. (2009), *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Erickson, Trento.
- Levorato L. C. (2000), *Le emozioni della lettura*, il Mulino, Bologna.
- Massa R. (a cura di) (1992), *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma.
- Ead. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma.
- Pezzini I. (2007), *Il testo galeotto. La lettura come pratica efficace*, Meltemi, Roma.
- Pozzato M. P. (2001), *Semiotica del testo*, Carocci, Roma.
- Riva M. G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano.
- Ead. (2007a), *La scrittura dei “casi pedagogici” come pratica della ricerca formativa*, in D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Unicopli, Milano.
- Ead. (2007b), *Riflessioni su psicoterapia e scrittura*, in “Adulitità”, 26.
- Ead. (a cura di) (2008), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa.
- Schön D. A. (1993), *Il professionista riflessivo*, trad. it. Dedalo, Bari.
- Id. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, trad. it. Franco Angeli, Milano.

ABSTRACT

Writing and “education clinic”. A proposal for educational professions

Through “education clinic” (which views education beyond any abstract, intellectualistic and self-righteous approaches), training for educational and formative professions – at school, in the educational-social field, or in relationships of help, care and assistance – often appeals to writing as an elective device. The author retraces the pathway that through writing allows everybody to be aware of his/her own set of fantasies, projections, wishes embedded in the educational experience. The aim is to reach a real “transforming understanding”, that is a deep grade of understanding of the latent dynamics affecting one's own formative practices.