DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE IN SCIENZE DELLE RELAZIONI UMANE

XXXVII CICLO

Curriculum *Psicologia: Processi Cognitivi, Emotivi e Comunicativi*

PHIL-01/A

PSIC-01/C

Il training metacognitivo Attraverso lo Specchio

con le arti performative

il Teatro del Manifesto *di Pier Paolo Pasolini come metodo formativo*

Coordinatore del Dottorato

Prof. Andrea Bosco

Supervisore

Prof. Luigi Pastore

Co-Supervisore

Prof. Andrea Bosco

Dottoranda

Dott.ssa Irene Gianeselli

A.A. 2021-2022 – A.A. 2024-2025

Irene Gianeselli
09.04.2025
16:57:06
GMT+02:00

Sommario

Sintesi 8

1. I fondamenti filosofici della pedagogia pasoliniana 18

1.1. Il rapporto tra realtà, linguaggio e sistema filosofico **18**

1.2. Sul concetto di sineciosi in Pasolini **24**

1.3. L'iperspazio a-pedagogico pasoliniano **28**

1.4. La pedagogia pasoliniana in sintesi **34**

2. Il *Manifesto per un nuovo teatro* per la didattica con le arti performative 36

2.1. Il *Manifesto per un nuovo teatro*: istruzioni per l'uso **36**

2.1.1. Gli obbiettivi della ricerca in sintesi 51

2.2. Sull'educazione come dialettica **54**

2.3. Per una scuola di rieducazione linguistica: questioni di psicologia **66**

2.4. Prospettive per un approccio enattivo e co-ontologico nel *Manifesto per un nuovo teatro* **76**

2.5. Il *Manifesto* di Pasolini e la didattica trasformativa di Jack Mezirow **81**

2.6. L'insegnamento delle arti performative nelle Università Statali italiane: come e dove collocare la prassi oggi **87**

2.6.1. Sul concetto di *performance* 87

2.6.2. Indagine sulla *Performing Arts Education* nelle Università Statali italiane 93

2.7. Il metodo didattico di ascendenza pasoliniana per la *Performing Arts Education* **98**

3. Materiali e metodi 101

3.1. Quesito di ricerca e ipotesi **101**

3.2. Disegno di ricerca **106**

3.3. Lo studio esplorativo qualitativo **110**

3.3.1. *Focus Group* con studenti esperti 110

3.3.2. Esisti del *Focus Group* in sintesi 114

3.3.3. Interviste agli esperti 115

3.3.4. Esiti delle interviste agli esperti in sintesi 134

3.4. Lo studio confermativo quantitativo **137**

3.4.1. Obbiettivo e ipotesi dello studio confermativo 137

3.4.2. Metodo 140

3.4.3. Materiali e procedura 142

3.4.4. Disegno della ricerca e descrizione delle variabili oggetto di studio 148

4. Risultati 156

4.1. Analisi statistiche **156**

4.2. Risultati per *Competenza percepita* **158**

4.3. Risultati per *Autoefficacia percepita metacognitiva* **161**

4.4. Risultati per *Comportamento rispetto al mediatore cinematografico* **166**

4.5. Risultati *per Comportamento rispetto al mediatore teatrale*.....169
4.6. Sintesi dei risultati 171
5. Discussione.....174
5.1. Implicazioni educative 181
5.2. I limiti dello studio 186
5.3. Conclusioni 187
Bibliografia 192
Filmografia.....210
Sitografia.....211

Sintesi

La presente tesi è l'esito della ricerca quali-quantitativa condotta nel triennio dottorale 2021-2024. Il contesto in cui è stata avviata l'indagine è quello dell'immediato post-pandemia da *SARS – Cov 2* durante il quale l'utilizzo delle piattaforme *social* e dei mediatori audiovisivi si andava intensificando per far fronte alle esigenze individuali e collettive sociali, politiche, educative e culturali (Boal & Banks 2020; Tinella et al. 2022). La ricerca si inserisce nell'ambito delle riflessioni che sono emerse durante la sperimentazione della didattica a distanza tra il 2020 e il 2022 in scuole e Università italiane. In particolare, la comunità di insegnanti e studenti ha dovuto valutare la possibilità di rinnovare le metodologie didattiche che utilizzano i mediatori culturali come strumenti per stimolare l'apprendimento. Con lo scopo di offrire una prospettiva inclusiva e, soprattutto, funzionale alle esigenze psicosociali di studentesse e studenti, l'indagine ha individuato nel *Manifesto per un nuovo teatro* di Pier Paolo Pasolini (1968) e nel suo *Teatro del Manifesto* (Gianeselli 2022a; 2022b; 2022c) una proposta formativa attraverso le arti performative da testare empiricamente. In tale progetto educativo, infatti, il «pedagogista corsaro» (Gianeselli 2023e) intende fondare una «scuola di ri-educazione linguistica» per attori e spettatori (Pasolini 1999. II: 2492-93). Il quadro storico in cui si sviluppa è quello della società degli anni Sessanta del Novecento che, secondo l'autore, gradualmente sta perdendo competenze cognitive ed emotive nella comprensione e valutazione della realtà.

In altri termini, Pasolini denuncia una perdita di adesione al reale che affligge, quasi come un morbo, la società dei consumi. Questa analisi, contenuta *in nuce* nel *Manifesto* del 1968, viene formalizzata tra il 1974 e il 1975, con la definizione della «minaccia di una mutazione antropologica» (Pasolini 2015: 31-32). In una intervista a

Gideon Bachmann, infatti, l'intellettuale sottolinea che «la vera apocalisse è che la tecnologia, l'era della scienza applicata, quella civiltà industriale di cui parlavo, muterà antropologicamente l'uomo, farà dell'uomo qualcos'altro da quello che era prima. Noi siamo terrorizzati all'idea che i nostri discendenti non siano più come noi; che noi potremmo essere gli ultimi di una razza di uomini; che cominci una nuova razza che non ci comprenderà più. In fondo sarebbe la fine del mondo: la nascita di un nuovo tipo di uomo significherebbe la fine del tipo di uomo attuale» (31-32).

Pasolini imputa la responsabilità di questa mutazione antropologica al «nuovo Potere non ancora rappresentato da nessuno e dovuto a una "mutazione" della classe dominante» che a suo avviso «è in realtà – se proprio vogliamo conservare la vecchia terminologia – una forma "totale" di fascismo». Per Pasolini questo Potere «ha anche "omologato" culturalmente l'Italia: si tratta dunque di una omologazione repressiva, pur se ottenuta attraverso l'impostazione dell'edonismo e della *joie de vivre*». Già nel 1968, però, Pasolini cerca nell'educazione un'alternativa per affrontare «l'impotenza contro il linguaggio pedagogico delle cose», come spiegherà nel trattatello pedagogico *Gennariello* ora raccolto in *Lettere luterane* (1976: 54), e individua così nel teatro un possibile mediatore in grado di favorire la messa in crisi di stereotipi e pregiudizi e l'acquisizione di nuove prospettive interpretative per affrontare la vita nella *polis*. Negli anni della contestazione, Pasolini si interroga, prima di tutto, su come strutturare la pratica educativa mediante le arti performative (è poeta, pittore, regista cinematografico e teatrale, scrittore, critico letterario e cinematografico) e su quali obbiettivi perseguire.

Il *Manifesto per un nuovo teatro* definisce programmaticamente le condizioni essenziali per la riuscita di questo processo formativo, non senza procedere all'inquadramento essenziale della filosofia dell'educazione pasoliniana: prima ancora, quindi, di un agire

pedagogico, dalla ricerca emerge una concreta e precipua analisi dell'autore rispetto agli scopi, ai metodi e alle strategie educative in chiave prettamente filosofica. In particolare, Pasolini fa proprie e adatta alle esigenze della sua contemporaneità i classici della maieutica socratica e della concezione politica che emerge dai *Dialoghi platonici* (1999. II: 1936), per arrivare alla filosofia della *praxis* gramsciana (1975, Q. 10, § 43), e alla *teoria del rispecchiamento estetico* proposta dal filosofo ungherese György Lukács (1972). Il primo capitolo della tesi propone una disamina di tale filosofia dell'educazione e, dopo una analisi del *Manifesto per un nuovo teatro* contestualizzata rispetto alla prospettiva formativa, formalizza il metodo didattico di ascendenza pasoliniana con le arti performative.

Emerge, in particolare, che Pasolini considera l'educazione come dialettica: il documento programmatico del 1968 è infatti l'esito di un processo di assimilazione di riflessioni filosofiche e pratiche pedagogiche cominciato già durante la II Guerra Mondiale, dopo l'8 settembre del 1943, quando il giovane intellettuale sperimenta l'insegnamento come forma di resistenza nel Friuli-Venezia Giulia bombardato e rastrellato dai nazifascisti della Repubblica di Salò (Gianeselli 2024b). Sempre nel primo capitolo della tesi viene messa in relazione l'analisi del rapporto tra pensiero e linguaggio di Pasolini con le teorie dello psicologo russo Lev Semënovič Vygotskij. Benché attualmente non sia ancora possibile rintracciare una diretta e dichiarata influenza di Vygotskij nell'opera dell'autore, si può però esaminare come Pasolini struttura la propria idea di pedagogia e di formazione a partire da una concezione filosofica marxista e più velatamente comportamentista. Non a caso, l'autore cita direttamente Ivan Pavlov già nell'articolo *La lingua scritta della realtà* del 1966 (poi raccolto nei saggi di *Empirismo eretico* nel 1972). Dal punto di vista filosofico, Pasolini piega lo «spazio della mente», nella sua incarnazione che si invera nell'esperienza

corporea del «rito culturale teatrale» (1999. II: 2500), nel comportamento manifesto e pubblico quindi. Il teatro è allora il luogo per attivare e orientare processi trasformativi, anticipando così di circa dieci anni il modello dell'*apprendimento trasformativo* di Jack Mezirow (1978) il quale individua nel «dilemma disorientante» la chiave di accesso al processo di ricodificazione e riorganizzazione etica e comportamentale dell'essere sociale. Pasolini intuisce che il teatro come «rito culturale» è un laboratorio permanente che permette di instaurare un dialogo paritario con gli spettatori per analizzare con essi il «dilemma disorientante», cioè il dramma in versi, che deve essere rappresentato dagli attori in scena resi responsabili e pienamente consapevoli del proprio ruolo educativo.

Per contestualizzare tale proposta di prassi formativa è stato anche condotto uno studio qualitativo sull'insegnamento delle arti performative nelle Università Statali italiane a noi contemporanee. La ricerca ha quindi identificato queste traiettorie transdisciplinari e si è mossa a partire da un *framework* teorico polireferenziale composto da *Student Voice*, *Embodied Education*, *Transformative Learning Theory*. Una volta individuato il metodo didattico con le arti performative di ascendenza pasoliniana è stato pianificato il *training* metacognitivo *Attraverso lo specchio - Through the Glass* (Gianeselli, Bosco 2024; Gianeselli, Bosco & Pastore 2024a; 2024b; 2025; Gianeselli, Pastore & Bosco 2025) strutturato secondo le indicazioni del *Manifesto per un nuovo teatro*, in particolare rispetto all'indicazione pasoliniana data agli attori di «farsi trasparenti sul pensiero» (1999. II, 2496-2497) affinché anche il pubblico possa comprendere le dinamiche politiche e sociali che muovono il dramma rappresentato, in sostanza rendendo *comportamento manifesto e pubblico* ciò che per sua natura è *latente e privato*, il pensiero.

La «trasparenza sul pensiero» è una *callida iunctura* piuttosto efficace con la quale Pasolini indica il punto di incontro di due traiettorie di ricerca assolutamente complementari: la prima è quella legata alla necessità di praticare la metacognizione come strumento per potenziare il pensiero critico (Wells 2002; Ianes 2001; Pastore, Dellantonio & Job 2019: 882) dell'intellettuale-educatore stesso e della società, quindi della comunità che co-crea il rito culturale del nuovo teatro verso la pratica etico-politica trasformativa; la seconda è quella che nasce dovendo rispondere all'interrogativo «quale rapporto ha l'immagine che si forma nella coscienza con la realtà oggettiva?» (Lukács 1970. I: 315).

In questa fase della ricerca, esposta nel secondo capitolo della tesi, è stata impiegata una strategia di indagine di tipo misto, esplorativa con architettura sequenziale (*Mixed Method Sequential Exploratory Design*): durante il primo e il secondo anno del percorso dottorale sono stati condotti dei laboratori funzionali alla raccolta di informazioni qualitative, mentre nel secondo e terzo anno si è proceduto con interviste a esperti e *focus group* con studenti partecipanti ai primi laboratori.

Gli esperti intervistati sono: David Grieco (per il mediatore cinematografico che eliciti il pensiero critico), Lino Guanciale (per il ruolo dell'attore come educatore della *polis*), Valentina Grion (per approfondire il *framework Student Voice* e i processi di autovalutazione), Remo Job (per la metacognizione e le competenze trasversali), Victoria Marsick (per l'approccio transdisciplinare e trasformativo della ricerca). I costrutti emersi durante l'indagine qualitativa sono stati poi testati dallo studio quantitativo strutturato per la rilevazione empirica dei dati relativi all'impatto del *training* e del metodo didattico in un campione selezionato di unità statistiche nel *cluster* di età compresa nella fascia 16-21 anni (nell'ambito di apprendimento formale). La fase empirica della ricerca ha previsto un progetto di formazione (per un totale di 72 ore) in

quattro Istituti Professionali e Tecnici pugliesi e ha coinvolto 237 studentesse e studenti tra ottobre e novembre 2023.

I partecipanti sono stati suddivisi in tre gruppi – due condotti con metodo innovativo e uno con metodo tradizionale – assegnati in modo randomizzato (per evitare gli effetti di coorte tipici delle esperienze condotte con intere classi) per ciascuna scuola, per un totale di 12 gruppi (Teddlie & Yu 2007).[1]

Il *training* metacognitivo e l'analisi dei linguaggi delle arti performative sono il trattamento per i due gruppi sperimentali (un gruppo sperimenta il mediatore teatrale, l'altro quello cinematografico analizzando alcune opere scelte di Pasolini), il terzo è un gruppo di controllo al quale, in assenza di trattamento, è somministrata la visione di un'opera teatrale in versione televisiva. Per la rilevazione è somministrato pre- e post-intervento un questionario (Bosco 2003; 2024), strutturato in base alle esperienze pilota (Gianeselli 2023b; 2023e).

Gli indicatori empirici osservati sono raggruppati in quattro costrutti latenti (*Competenza percepita*, *Autoefficacia percepita metacognitiva*, *Comportamento* rispetto ai due mediatori *cinema e teatro*).

Il terzo capitolo della tesi descrivi gli esiti delle analisi statistiche condotte (modello generale lineare misto, *ANOVA a misure ripetute*). Si è ipotizzato che i gruppi sperimentali messi a confronto con il gruppo di controllo, partendo da una media marginale basale congruente in T1 (pre-intervento), dovessero rispondere al trattamento mostrando in T2 (post-intervento) accresciute competenza e consapevolezza rispetto:

a) alle discipline e ai contenuti proposti durante il laboratorio;

[1] Il progetto di formazione è vincitore del bando *Futura. La Puglia per la parità* (I edizione – 2022) promosso dal Consiglio Regionale della Puglia per il massimo dell'importo concesso dal finanziamento.

b) alla percezione di autoefficacia metacognitiva;

c) alle proprie competenze trasversali;

d) ai propri comportamenti e all'impatto emotivo dei discorsi cinematografici;

e) ai propri comportamenti e all'impatto emotivo dei discorsi teatrali.

Gli esiti delle analisi suggeriscono che il *training Attraverso lo Specchio* insieme al metodo didattico di ascendenza pasoliniana può potenziare il pensiero critico (*critical thinking*) cioè le competenze di analizzare argomenti anche tra loro contrastivi, può potenziare la ricerca di evidenze disponibili (Pastore, Dellantonio & Job 2019: 882). I risultati sono compatibili con diversi frame teorici quali il potenziamento dell'*umiltà epistemica* (Russell 1960; Hare 2001), del ragionamento riflessivo (Dewey 1910) e della possibilità di individuare e autocorreggere errori o debolezze interpretative (Halpern 2014).

Metodo e *training*, inoltre, stimolano la creatività (De Bono 2001) e le *competenze trasversali* (Isfol 1993; 1998). Le più recenti ricerche hanno ampiamente mostrato come la didattica metacognitiva favorisca l'apprendimento inclusivo (Ianes 2009; Dettori & Letteri 2021).

Il metodo di ascendenza pasoliniana insieme al *training Attraverso lo Specchio* sembra permettere all'adulto in formazione continua di conoscere i linguaggi delle arti performative per analizzare i discorsi culturali in uno spazio laboratoriale che ricrea la comunità della *polis* ateniese del V secolo a.C., come suggerito da Pasolini nel *Manifesto* del 1968.[2] Così, il mediatore diventa uno strumento per stimolare la

[2] Utilizziamo il termine "discorsi" in quanto Stuart Hall (1980) ha sottolineato che «il processo di produzione, circolazione e consumo dei beni simbolici, attivato dai media, è configurabile nel formato della comunicazione se le varie fasi sono inquadrate come *procedure discorsive di gestione sociale dei significati*. In particolare, rispetto all'"encoding" di senso da parte dei produttori di testi mediale, le pratiche di "decoding" da parte dell'audience possono essere ispirate a tre modelli di atteggiamento» che sono la *validazione*, la *negoziazione* e il *rifiuto* (Mininni 2004: 13).

riflessione sui propri processi di pensiero e sui contenuti dei ragionamenti incoraggiando a controllare tali dinamiche cognitive secondo la definizione di metacognizione di Jerry A. Fodor (1983).

Del resto, «senza processi cognitivi non può esserci alcuna ricezione» dei discorsi culturali elicitati dai mediatori (Höijer 1992: 584). I limiti dello studio, l'impossibilità di raccogliere dati di *follow up* e di testare metodo e *training* in altre fasce d'età (bambini e preadolescenti, giovani adulti tra i 21 e i 34 anni; adulti di mezza età tra i 35 e i 64 anni; persone anziane oltre i 65 anni), offrono anche una prospettiva di indagine futura: qual è l'impatto di questa didattica di ascendenza pasoliniana in tutte le età dell'essere sociale che deve affrontare sistemi ideologici, dinamiche politiche e sociali dopo il 2024?

1. I fondamenti filosofici della pedagogia pasoliniana

1.1. Il rapporto tra realtà, linguaggio e sistema filosofico

Nel 1970 Pier Paolo Pasolini rilascia un'intervista al giornalista Giacomo Cariota che verrà pubblicata postuma nel 1977 con il titolo *Fui antimoderno, sognai Platone. Note di un antico incontro con Pasolini*.

> Non credo nella tecnica dell'abbassarsi per elevare: la considero una grande ipocrisia; chi la usa è un ipocrita. L'idea dell'elevare il prossimo è una idea moralista sbagliata: nessuno di noi ha il diritto di elevare gli altri. Si potrebbe dire educare ma anche questo vocabolo indica una pedagogia superata oramai anche negli asili. Ormai anche il più misero maestro di scuola sa che ogni educazione è una autoeducazione: si educa a livello pari, e non dall'alto. Il mio fine non è mai quindi quello di educare, ma quello di instaurare un dialogo. (14-17)

Qui l'intellettuale delle *Ceneri di Gramsci* restituisce la complessità della questione educativa, incardinandola nel discorso etico-politico e filosofico. Se, infatti, si considera la filosofia dell'educazione come «la frontiera del sapere pedagogico» e il rigoroso «sigillo critico del sapere-agire educativo e pedagogico» (Cambi 2008: viii), cioè come «l'epistemologia delle scienze dell'educazione» (Reboul 1989: 41-45), la proposta pasoliniana predispone, ben prima di una prassi, una ricognizione teoretica. Dalla teoresi muovono e si sviluppano due azioni che risultano complementari: quella teorica e quella empirica. In altri termini, Pasolini fa teoresi analizzando e criticando le dinamiche politiche, culturali e sociali, ma l'azione speculativa diventa parte di una prassi come premessa metodologica di ricerca, diviene cioè parte di un processo attivo di decostruzione e ricostruzione del linguaggio della realtà; allo stesso tempo, produce e sostiene lo slancio della teorizzazione che si completa con la prova sperimentale.

Si pensi a tal proposito al rapporto tra *Empirismo eretico* (la raccolta di saggi edita nel 1972) e i film dell'autore (tra il 1960 e il 1975) o a quello tra il *Manifesto per un nuovo teatro* (1968), oggetto della nostra ricerca, e i drammi in versi (raccolti in un unico volume Mondadori nel 2001, certamente il più completo poiché contiene anche alcuni stralci di drammi inediti e traduzioni), in particolare con *Orgia* (che Pasolini stesso diresse e vide debuttare il 27 Novembre 1968 al Deposito d'Arte Presente del Teatro Stabile di Torino), ritenendo l'esperienza una prova empirica del suo programma per una «scuola di rieducazione linguistica» (1999. II: 2492-2493) per la società.[3]

Sul concetto di realtà e sul rapporto tra linguaggio e sistema filosofico, Pasolini ritorna spesso e con una prospettiva immediatamente multidisciplinare. Affronta il tema del rapporto tra realtà e linguaggio a partire dalla propria pratica di poeta già negli anni in cui, in Friuli, esordisce con l'omaggio alla lingua regionale della raccolta *Poesie a Casarsa* (1942), ma la sua riflessione si sviluppa e viene formalizzata costantemente rispetto alle arti performative a partire dagli anni Sessanta, durante i quali comincia a sperimentare il proprio corpo di intellettuale che per esprimere i processi di pensiero deve necessariamente entrare in contatto con un mezzo tecnico funzionale e strumentale: il cinema. Per dominare tale mediatore, Pasolini deve prevedere l'uso del filtro di una cinepresa e successivamente quello di uno schermo per la proiezione e condivisione del discorso con il pubblico. Così, la formalizzazione del rapporto grammaticale e filosofico, che concreta il suo modo di intervenire come intellettuale-educatore della società nella relazione con la realtà, emerge principalmente dai discorsi sul cinema, ma non è da considerarsi come una trattazione a sé, risulta anzi funzionale per la nostra ricerca.[4]

[3] Si veda, in questa direzione, la testimonianza dell'attore Luigi Mezzanotte che fu protagonista di quell'allestimento con Laura Betti e Nelide Giammarco (Gianeselli 2022a. I: 239-318).

[4] L'approccio pasoliniano al cinema risponde alla necessità, da parte della psicologia, di cogliere gli aspetti fondamentali della comunicazione di massa, cioè le «dinamiche dell'interazione mediata» come

> Quando parlo di realtà, lo faccio in un senso grammaticale e in un senso filosofico. Nel primo caso, confrontando il cinema con la lingua ho notato questo: le unità di prima articolazione della lingua sono i fonemi, sono i suoni di questa lingua. L'unità di prima articolazione del cinema sono gli oggetti dentro a un'inquadratura. Da ciò sono passato a teorizzare che il cinema è la riproduzione della realtà: è la realtà che si esprime attraverso se stessa. Quando invece parlo di senso filosofico, voglio dire che considero, prima del linguaggio degli uomini, la loro presenza fisica e la loro azione. La lingua non è che un'integrazione di questa concezione. Per approfondire filosoficamente quanto sto dicendo, potrei ricorrere addirittura alla fenomenologia o all'esistenzialismo di Sartre. Ma credo che la questione sia soprattutto di carattere ideologico ed estetico. (2015: 28-29)

Citando Sartre e il suo esistenzialismo in modo diretto Pasolini colloca il proprio pensiero e il proprio agire pedagogico nell'ambito della filosofia marxista e infatti poco dopo, sempre nella medesima intervista a Gideon Bachmann, chiosa:

> […] Io sono un marxista e quindi la mia visione del mondo e la mia poetica dovrebbero essere quelle del realismo, ma la parola "realismo" è una parola ormai quasi priva di significato, e allora vorrei precisarle in che senso sono realista. Io amo rappresentare la realtà del mondo povero e sottoproletario, escludendo quello borghese, e questo perché io, pur essendo marxista, ho un fondo irrazionalmente religioso nel vedere le cose e gli uomini. Quindi rappresentando il mondo dei poveri, il mondo preindustriale, ottengo due cose: primo, quello di fare una denuncia sociale rappresentando caratteri di miserie e di sottosviluppo; secondo, quello di rappresentare un mondo tipicamente religioso quale è il mondo preindustriale, sottoproletario. (2015: 28-29)

Anche nell'intervista rilasciata nel 1970 Pasolini riassume l'orientamento della sua azione di intellettuale-educatore: il riferimento che sostanzia l'individuazione del dialogo come prassi didattica è sicuramente di ascendenza socratica e platonica, ma contiene un rimando al concetto di dialettica che, come si vedrà, deve essere analizzato nei suoi significati plurimi. Sebbene in poche battute, Pasolini esprime qui una visione dell'educazione che nel *Manifesto per un nuovo teatro* del 1968 aveva già assunto la forma di un programma educativo e che avrebbe dovuto diventare proposta

---

sottolinea Giuseppe Mininni (2004: 6). Lo studioso indica che la psicologia deve farsi carico di: «esplorare l'intenzionalità» (studiare, cioè, come i gruppi e le organizzazioni verificano reciproci scopi e bilanciano tendenze alla collaborazione o alla competizione), «analizzare i processi cognitivi» attivati nell'interpretazione dei testi immessi nei circuiti della comunicazione di massa (come già indicato da R. J. Harris nel 1989), stabilire il grado di «coinvolgimento emozionale» che le persone esperiscono nell'interagire con e attraverso i media. (Mininni 2004: 6).

per un laboratorio poetico permanente (Gianeselli 2024b). Dall'intervista a Gideon Bachmann emerge anche un altro aspetto decisamente interessante per la nostra ricerca: Pasolini sottolinea infatti di considerare «prima del linguaggio degli uomini, la loro presenza fisica e la loro azione» (2015: 28) con un approccio che è molto vicino alla concezione psicologica comportamentista secondo la quale il comportamento è elicitato da uno stimolo ambientale o è causato dalla storia di vita della persona ed è l'unico fattore analizzabile scientificamente. In un articolo del 1966, *La lingua scritta della realtà*, poi raccolto in *Empirismo eretico* (1972) farà addirittura specifico riferimento a Ivan Pavlov, il medico russo che elaborò il concetto di «riflesso condizionato» o «condizionamento classico» (1926) verificando come nei cani uno stimolo non specifico (il suono del campanello) provocasse un riflesso acquisito (l'aumento di salivazione nel sentire il campanello suonare) se precedentemente associato in modo ripetuto e continuo a uno stimolo naturale (il contatto diretto del cibo con le mucose della lingua). Pasolini valuta la poesia (cioè, il suo linguaggio simbolico e allusivo) come un prodotto translinguistico (che pertanto può essere espresso anche con i codici linguistici delle arti performative) e come un'azione che stimola il destinatario.

> L'avvento delle tecniche audiovisive, come lingue, o quanto meno, come linguaggi espressivi, o d'arte, mette in crisi l'idea che probabilmente ognuno di noi, per abitudine, aveva di una identificazione tra poesia – o messaggio – e lingua. Probabilmente, invece – come le tecniche audiovisive inducono brutalmente a pensare – ogni poesia è translinguistica. È un'azione «deposta» in un sistema di simboli, che ridiviene azione nel destinatario, non essendo quei simboli che dei campanelli di Pavlov. (Pasolini 1999. I: 1504-1505)

Pasolini valuta principalmente la corrispondenza tra pensiero e azione nella propria relazione con gli esseri umani e, non a caso, cita anche la fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty si concentrano infatti sull'oggetto nel suo manifestarsi. Proprio a partire da tali considerazioni, nella nostra ricerca (in particolar modo nella

fase empirica) ipotizziamo che il pregiudizio sia una risposta condizionata per la contingenza di un rinforzo (per esempio sociale) a uno stimolo inizialmente neutro. Il *training* metacognitivo opera una "inversione" in questo assetto affinché sia possibile disgiungere lo stimolo condizionato dalla risposta incondizionata. In questo modo si può interrompere la risposta incondizionata, modificando atteggiamenti e mettendo in discussione pregiudizi e *bias* comportamentali socialmente e culturalmente acquisiti in un'ottica trasformativa, proprio come suggerito da Jack Mezirow e dalla sua *Teoria dell'apprendimento trasformativo* (2000). L'approccio inizialmente prende in esame i due principi formalizzati da Edward L. Thorndike (1927) il quale indica tra i processi di apprendimento l'*instrumental learning* o *operant conditioning* come una tipologia di *trial-and-error learning*. In altri termini, per Thorndike l'apprendimento avviene per prove ed errori e un comportamento viene appreso in una specifica condizione, cioè quando la risposta allo stimolo produce un effetto sull'ambiente e sul discente. Nel 1938 Burrhus Skinner propone il *framework* del «condizionamento operante» intendendolo come una modalità di apprendimento che possa superare la formalizzazione di Thorndike. Skinner, infatti, introduce la «contingenza del rinforzamento» indicando tre unità minime per lo studio del «comportamento operante»: stimolo discriminativo (il contesto), a cui si aggiunge lo stimolo del rinforzo (positivo o negativo) che è funzionale al condizionamento in quanto fa seguito alla risposta (cioè, al comportamento). In questo caso, è possibile analizzare l'*habit loop* dei rispondenti e agire modellando (*shaping*) i comportamenti evitando la punizione (uno stimolo che sanzioni la persona) in quanto il comportamento viene estinto con un processo inverso, cioè non rispondendovi con un rinforzo. Lo studio di Skinner, che approfondisce sia gli esiti degli esperimenti di Pavlov che di Thorndike, non

contraddice la postura pedagogica pasoliniana, che prevede il rinforzo per la stimolazione dell'apprendimento, piuttosto che il castigo.

Il programma pasoliniano deriva da un sistema filosofico già definito per quanto eclettico e sincretico, che addirittura anticipa nozioni piuttosto avanzate nell'ambito della didattica enattiva (Lakoff & Johnson 1999; O'Regan & Noë 2001; Noë 2004; Núñez 2010; Thompson & Cosmelli 2011; Thompson & Varela 2001): si pensi, ad esempio, al concetto di "autoeducazione" proposto da Pasolini (Cariota 1977: 14-17) che può essere accostato a quello di "autopoiesi" teorizzato dai neurofisiologi Maturana e Varela (1985; 1987) per rispondere a due quesiti di ricerca, «cos'è un sistema vivente?» e «cos'è la cognizione?».

1.2. Sul concetto di sineciosi in Pasolini

Si deve a Paolo Desogus (2023) una prima analisi delle traiettorie filosofiche nell'*opera omnia* di Pasolini prese in esame a partire dalla sua formazione universitaria a Bologna nella seconda metà degli anni Quaranta. Lo studioso si concentra in particolare sul rapporto tra storicismo ed esistenzialismo, confutando lo psicologismo che caratterizza le opinioni di Walter Siti e dello stesso Franco Fortini, per quanto quest'ultimo abbia individuato la "sineciosi" (1993: 23) come categoria interpretativa dell'opera pasoliniana nell'articolo *Le poesie di questi anni* comparso sul secondo numero de «Il Menabò» nel 1960, poi raccolto nel volume *Attraverso Pasolini* (1993). Fortini suggerisce di confrontarsi sempre nell'analisi dell'opera pasoliniana con la sua pratica di sviluppare i propri discorsi (culturali e etico-politici) mediante una «antitesi di tematica e dunque di un libro contro l'altro; di linguaggio, nazionale e dialettale, anzi pluridialettale; fra struttura sintattica e struttura metrica» fino alla più frequente «figura di linguaggio, quella sottospecie dell'*oxymoron*, che l'antica retorica chiamava sineciosi, e con la quale si affermano, d'uno stesso soggetto, due contrari» (1993: 22). La sineciosi *in* e *di* Pasolini, a ben guardare, è pienamente coerente con il dettato gramsciano secondo il quale l'intellettuale che aderisce alla *filosofia della praxis* «non solo comprende le contraddizioni ma pone sé stesso come elemento della contraddizione, eleva questo elemento a principio di conoscenza e quindi di azione» (Gramsci 1975: 1487). Proseguendo, Desogus ribadisce che Pasolini si è confrontato sin dagli anni della propria formazione con numerosi filosofi: Platone, Croce, Anceschi, Burke, Pascal, Kierkegaard, Nietzsche, Paci, Sartre, Maritain, Vico, Marx, Gramsci (2023: 102) e suggerisce di prendere in esame un fatto biografico tutt'altro che trascurabile: dopo avere discusso la tesi di Laurea su Giovanni Pascoli con Carlo

Calcaterra nel 1945 (si era iscritto nel 1939 al corso di Laurea in Lettere all'Alma Mater di Bologna presso la Facoltà di Lettere e Filosofia), Pasolini si iscrive nuovamente, questa volta al quarto anno di Filosofia per conseguire una seconda laurea nella stessa università. Nel marzo del 1947 sostiene brillantemente quattro dei sette esami previsti dal piano di studio: Storia della filosofia e Filosofia teoretica, il cui titolare è Giuseppe Saitta, Filosofia del diritto e Filosofia morale con Felice Battaglia.[5] Quest'ultimo, per Desogus, è un riferimento tanto trascurato quanto fondamentale nella formazione di Pasolini, il quale aveva "estorto" all'illustre relatore una tesi su «i rapporti tra esistenzialismo e poetiche contemporanee», come riferisce lui stesso a Silvana Mauri in una lettera del marzo 1947 (2021: 559). Desogus suggerisce che

> Battaglia abbia lasciato una sorta di *imprinting* filosofico, una prima traccia che nel corso degli anni Pasolini ha poi sviluppato autonomamente. Questa immagine riguarda in particolare uno dei principali tratti filosofici che più contraddistinguono il lavoro pasoliniano e che, come si accennava, riguarda il conflitto tra l'ordine razionale, storico e politico tendente all'universale e gli elementi irrisolti e irriducibili che afferiscono all'individualità, alla concretezza dell'esistenza. Ideologia e passione, ma anche lingua e stile, prosa e poesia, storia e mito, realismo e decadentismo, materialismo e poesia: il *corpus* pasoliniano è attraversato da una lunga serie di dicotomie rispetto alle quali l'opposizione di razionale-irrazionale si pone come iperonimo. (Desogus 2023: 110)

L'identificazione delle coppie dicotomiche contestualizzata rispetto alla formazione universitaria di Pasolini, che in questa sede non approfondiremo ulteriormente, poiché meritevole di una trattazione a parte, ci permette di approfondire la definizione di "sineciosi" secondo Fortini, a questo punto utile per inquadrare il discorso educativo dell'autore in termini filosofici e linguistici, e anticipa gli aspetti cardine per l'individuazione del metodo didattico e del *training* metacognitivo, oggetti della nostra ricerca, derivati e ispirati dal *Manifesto per un nuovo teatro* (1968).

[5] Felice Battaglia è un pensatore fortemente ispirato da Giovanni Gentile, alla metà degli anni Quaranta rivede il proprio neo-idealismo si avvicina all'esistenzialismo, provenendo da una formazione giuridica di matrice cattolica. Per una puntuale ricostruzione della sua figura di studioso e intellettuale rimando a *Pasolini e la filosofia tra storicismo ed esistenzialismo* (Desogus 2023: 104-124).

Fortini, però, trascura quanto la pratica della sineciosi, di fatto, risulti coerente in Pasolini che si definisce marxista (2015: 28-29) e che, di fatto, recupera proprio nell'*oxymoron* la sostanza della dialettica secondo la definizione che ne dà Lenin:

> Non possiamo rappresentare, esprimere, misurare, raffigurare il movimento, senza interrompere la continuità, senza semplificare e involgarire, senza smembrare e mortificare il vivente. La raffigurazione del movimento da parte del pensiero è sempre un involgarimento, una mortificazione; e non solo per opera del pensiero, ma anche per opera della sensazione, e non solo del movimento, ma anche di ogni concetto. Sta qui la sostanza della dialettica. Questa sostanza viene espressa anche nella formula: unità, identità degli opposti. (1969: 262)

In altri termini, la sineciosi che Fortini individua è la realizzazione della formula suggerita da Lenin «unità, identità degli opposti»: la tensione educativa dell'intellettuale corsaro cerca infatti di non mortificare il vivente, si impegna per restituire la qualità e la complessità dei processi di pensiero, è animata dalla volontà di restituire, mediante un discorso artistico-culturale, il complesso meccanismo dei vettori emotivi, affettivi, ideologici e politici che costituiscono l'essere sociale inteso come individuo sistemico. Questa unità che è identità di opposti deve prevedere l'analisi di spinte molteplici, spesso contrastive, e in lui come intellettuale in dialogo con la società si esprime con una proposta educativa che parte dal corpo, dai corpi: è il corpo nel suo agire che si manifesta nella realtà, e da questa manifestazione Pasolini parte per costruire i suoi romanzi, i suoi film e i suoi linguaggi transdisciplinare per de-costruire i meccanismi politici e sociali che devono essere messi in discussione per creare un'alternativa autenticamente democratica e inclusiva. Ecco perché risulta opportuno valutare una proposta didattica con i linguaggi delle arti performative a partire dalle istanze pasoliniana che consideri la cognizione costitutivamente dipendente dal corpo vivente inteso in termini psicologici come sistema autonomo in costante interazione con altri sistemi attraverso i quali si autodetermina e apprende a rinnovarsi (Thompson 2005;

Thompson & Varela 2001; Wilson 2002). In tal senso, valutando la necessità di operare nella prospettiva della continuità con la consapevolezza di doverla analiticamente sospendere e alterare per poterla comprendere e, una volta de-costruita, ricostruire come unità che è identità di opposti, Pasolini è forse l'ultimo intellettuale italiano a impegnarsi per mantenere viva la sostanza della dialettica, lo ammette lui stesso nell'articolo *Pasolini recensisce Pasolini*, comparso su «Il Giorno» il 3 giugno 1971.

> […] la continuità è dovuta al persistere dell'*oxymoron*, cioè al definire le cose per opposizione. Ciò è importante, perché deducendo, sia pur schematicamente, la vita dallo stile, si può affermare che Pasolini vive storicamente per accumulazione, e che il suo conoscere, non dialettico, è dovuto all'eterna coesistenza degli opposti. E ciò vale appunto anche per l'idea metalinguistica di *Trasumanar e organizzar*: accettazione totale della letteratura – rifiuto totale della letteratura. (1999. II: 2579)

La logica stringente che non cede davanti alle contraddizioni della realtà e dell'umanità, tipica del processo di pensiero di Pasolini, deve pertanto essere messa in relazione con la postura socratica: la pratica del dialogo maieutico, così come è testimoniata dai *Dialoghi* di Platone, è per l'intellettuale corsaro una assoluta garanzia di democraticità oltre che possibilità di stimolare la pratica auto-educativa nel discente (ACGV PPP. C2. II. 1. 135). A queste valutazioni personali, Pasolini aggiunge la necessità di creare una simmetria tra maestro e allievo per garantire la possibilità di accedere alle matrici contradditorie dell'essere sociale per trasformarlo (Mezirow 2000): tale aspetto è la concreta cifra della sua innovazione pedagogica e didattica. Pasolini cerca infatti di smontare predelle e piedistalli e di proporre una relazione paritaria tra sé intellettuale-educatore e società mediante i prodotti culturali o, meglio, i discorsi culturali che condivide con spettatori e lettori con il preciso intento di "ri-educare" gli esseri sociali alla democrazia ingaggiando una lotta contro la pedagogia della realtà, come spiega al suo allievo ideale Gennariello nel trattatello pedagogico omonimo (1976).

1.3. L'iperspazio a-pedagogico pasoliniano

È in tale proposta di simmetria tra intellettuale e società che Pasolini appronta quello che Andrea Zanzotto definisce «iperspazio apedagogico» nel contributo *Pedagogia* nel volume *Pasolini: cronaca giudiziaria, persecuzione, morte* a cura di Laura Betti (1977), poi raccolto in *Aure e disincanti nel Novecento letterario* (1994).

> Fin da anni lontani Pasolini aveva dovuto fare i conti con etiche e pedagogie marcite in astratti e infetti sensi di colpa, o in pazze presunzioni, proprio per non essersi riconosciute anch'esse dentro la storia, all'interno delle sue dinamiche; aveva cercato di estirpare questi scolici di ogni paralisi, di ogni negazione del futuro. Ma nello stesso tempo sapeva che un'etica e una pedagogia in nessun modo potevano essere abolite, collegate come sono allo stesso muoversi dell'uomo verso la socialità, alla possibilità stessa di sopravvivenza della città umana. Da ciò la sua ricerca, fino all'ossessione, di quello che si vorrebbe chiamare un "iperspazio" ove costruire un'etica, una pedagogia futuribili e aperte al massimo, apedagogiche. (141-142)

Qui Zanzotto pone felicemente in relazione tra loro l'etica e la pedagogia futuribili, cogliendo pienamente il progetto educativo, meglio ri-educativo (Gianeselli 2024b), che Pasolini formalizza nel 1968 con il *Manifesto per un nuovo teatro*: a ben guardare si tratta di una questione di filosofia dell'educazione. Prima di agire pedagogicamente, infatti, Pasolini indaga in modo analitico e critico gli aspetti teorico-pratici della disciplina.[6] L'intellettuale si pone tre domande, per Franco Cambi nodali, al fine di

[6] La validità dell'analisi e prassi educativa che Pasolini propone rispetto ai discorsi culturali già negli anni Sessanta del Novecento è stata confermata nel 2019 da David Buckingham, professore emerito della Loughborough University, fondatore e direttore del *Centre for the Study of Children, Youth and Media* presso l'Institute of Education della London University. Nel 2019 Buckingham ha infatti pubblicato *The Media Education Manifesto* (tradotto in Italia nel 2020) nel quale dichiara programmaticamente l'importanza di analizzare le funzionalità dei *media*, le realtà che essi trasmettono e rappresentano, gli interessi politico-economici che li causano e il modo in cui gli utenti li usano e, quindi, il modo in cui quella che potremmo definire la "pedagogia del virtuale" influenza le scelte comportamentali ed etiche del nostro tempo. Si noti inoltre la scelta di Buckingham di strutturare un "manifesto" esattamente a 51 anni dalla pubblicazione del *Manifesto per un nuovo teatro* pasoliniano: la scelta del termine non è certo casuale, lo studioso ha infatti colto la necessità del nostro tempo di programmare e organizzare un processo educativo che stimoli il senso critico, la consapevolezza e la responsabilità degli utilizzatori/fruitori nei confronti dei *media*, confermando così la funzione pedagogica e didattica della proposta antesignana di Pasolini che intuì l'urgenza di una ri-educazione linguistica della società analizzando primariamente gli effetti e l'impatto educativo del mediatore televisivo sulla società dei consumi.

identificare i processi analitico, teoretico e teorico della filosofia dell'educazione, che per lo studioso implicano un processo di ragionamento riflessivo (Dewey 1910) e "metariflessivo" (Cambi 2008, 6) e che in Pasolini investono tanto il proprio ruolo di intellettuale-educatore quanto la stessa società:

1- Qual è il discorso delle pedagogie?
2- Quali sono i valori che le sostanziano?
3- Quali metodi e strategie operative possono essere impiegate per l'intervento educativo sulla società?

Pasolini, inoltre, risponde con la sua *opera omnia* alla specifica domanda della filosofia dell'educazione individuata da Reboul (1989: 41-45): perché apprendere?

Occorre a questo punto ricordare che l'intellettuale delle *Ceneri* sin dal suo arrivo a Versuta diventa maestro dei giovani che in Friuli-Venezia Giulia fuggono dai rastrellamenti della Repubblica di Salò e non possono recarsi nelle vicine scuole di San Giovanni e di San Vito. Dopo il 16 ottobre 1943, come annota nei *Quaderni rossi* (1988: 146-147), si dedica all'insegnamento insieme alla madre Susanna Colussi, maestra di scuola elementare, che aveva il compito di occuparsi della formazione dei più piccoli.[7] Si tratta di un vero e proprio atto di resistenza intellettuale e culturale (Gianeselli 2024b) e, allo stesso tempo, è l'inizio di un apprendistato che gli permetterà di costruire un'esperienza professionale solida, basata su riscontri empirici: impiegherà le consapevolezze acquisite per analizzare l'attivismo di matrice deweyana e per applicarne le istanze più coerenti con la propria formazione e i propri principi etico-politici costruendo un metodo didattico personale, come emerge dalle sue stesse

[7] Insegnerà dall'ottobre 1947 sino all'autunno del 1949 alla Scuola Media di Valvasone (PN) e otterrà la cattedra come supplente alla Scuola Media Parificata "Francesco Petrarca" di Ciampino quando si trasferirà a Roma, tra il 1952 e il 1955.

testimonianze dell'epoca. Addirittura, analizzando i suoi articoli *Scolari e libri di testo* (26 novembre 1947; 1993: 269-272), *Dal diario di un insegnante* (29 febbraio 1948; 1993: 273-276), *Scuola senza feticci* (25 dicembre 1947; 1993: 277-279), *Poesia nella scuola* (4 luglio 1948; 1993: 280-283) comparsi tra il 26 novembre 1947 e il 4 luglio 1948 su «Il mattino del popolo», poi raccolti in *Un paese di temporali e di primule* (1993), si compone un altro manifesto per una scuola liberata dalle costrizioni gentiliane e dalle vessazioni intimidatorie clerico-fasciste, fondata sui valori costituzionali democratici e su una forma di *curiositas* molto simile al concetto di «umiltà epistemica» (Russell 1960; Hare 2001) che prevede la possibilità di individuare e autocorreggere errori o debolezze interpretative (Halpern 2014).

Alcuni dei punti che il giovane «maestro ribelle» (Gianeselli 2024b) indica strutturando la sua teoria e quindi la sua prassi, anticipano i contenuti fondativi del *Manifesto per un nuovo teatro* del 1968 e, in particolare, il problema filosofico dello scopo dell'educazione che deve essere la «creazione di una cultura» e di una «passione autosufficiente» (Pasolini 1993: 279) cioè di una passione che sia auto-determinata nell'essere sociale che deve essere messo in grado di auto-educarsi e, in termini psicologici, di coltivare la «motivazione intrinseca» (Locke et al. 1981).

Pasolini ha programmato la propria proposta di fondare una scuola di ri-educazione linguistica per la società (1968; Gianeselli 2022a; 2022b; 2022c; 2023; 2024) sin dal 1946 ponendosi la cruciale questione dell'educazione in termini filosofici prima ancora che pratici. Si guardi proprio all'aspetto linguistico: negli appunti preparatori del *Manifesto per un nuovo teatro*, Pasolini definisce il suo teatro come «teatro di parola» (ACGV PPP. C2. II. 1. 135), dove "parola" si deve intendere in quanto lemma polisemantico; raccoglie infatti due tensioni e due significati: "discorso" (*λόγος*) e «creazione poetica» (*ποίησις*). Ciò non significa, come vedremo, separare il pensiero

e il corpo dal linguaggio e dall'ambiente, al contrario, Pasolini riprende nel 1968 proprio le considerazioni che già aveva condiviso da insegnante nell'articolo *Poesia nella scuola* comparso su «Il Popolo di Roma» il 28 settembre 1951.

Qui sottolinea che i valori da scoprire nella lettura di un testo di poesia nella scuola «sono valori soprattutto propedeutici (un testo diviene una monade in cui si concretano e trovano una forte vita fantastica, vasti e essenziali motivi culturali e psicologici)»[8] e che bisognerebbe dare allo studio della poesia «un carattere critico, almeno *in nuce*», poiché

> in termini pedagogici questo studio è strettamente complementare a quello della grammatica e della sintassi, a parte la maggiore altezza dell'esercizio. Ecco allora che può chiarirsi la funzione della poesia nella scuola come *coscienza linguistica*, come iniziazione all'*inventio*, dopo il chiarimento grammaticale, sintattico e fraseologico dell'istituzione linguistica, dell'*inventum*. Ma se si tien conto che a ogni approfondimento sentimentale, a ogni scoperta interiore, corrisponde un approfondimento e una scoperta linguistica, e *viceversa*, si vedrà quale ulteriore importanza può avere una poesia il cui funzionamento sia così inteso, quando giunga a mettere in movimento il meccanismo mentale che conduce dalla introspezione alla espressione, e quindi dall'espressione all'introspezione. Ecco un preciso compito pedagogico, addirittura profilattico nell'ordine della salute sentimentale, quando il risultato sia una presa di coscienza e un superamento dall'istinto e dell'abitudine, che conducono il ragazzo ad *accorgersi* di sé e del suo ambiente. (1993: 281)

Il discorso è assolutamente innovativo: intanto qui Pasolini allude a un meccanismo metacognitivo (Wells 2002), oltre che cognitivo, da attivare mediante l'analisi critica del linguaggio poetico e tale consapevolezza, come si vedrà, è fondativa del metodo didattico di ascendenza pasoliniana che questa ricerca propone e testa empiricamente.

[8] Si noti il termine "monade" di ascendenza filosofica per identificare una unità costitutiva del reale: per Leibniz è la sostanza semplice che entra nei composti, atomo metafisico, centro di appetizione e appercezione che comprende tutti i propri predicati ed è indipendente dalle altre singolarità. Nella monade si rispecchia l'universo che viene così espresso a seconda della peculiare posizione di ciascun atomo metafisico.

Inoltre, il concetto di «salute sentimentale» può essere valutato come affine a quello di «intelligenza emotiva» secondo Salovey e Mayer (1990) che la concettualizzano come un processo in tre fasi (190-191):

1. valutare (*appraising*) ed esprimere emozioni nel sé (*verbal* e *non-verbal*) e negli altri (*non-verbal perception*, *empathy*);
2. regolare (*regulating*) emozioni nel sé e negli altri;
3. usare (*using*) le emozioni in modi adattivi (*flexible planning*; *creative thinking*; *redirected attention*; *motivation*).

Salovey e Mayer indicano nel linguaggio una chiave per analizzare e comprendere le emozioni in quanto esso è «un *medium* attraverso cui le emozioni sono valutate e espresse» (1990: 191),[9] ma già nel 1951 Pasolini sottolinea che le poesie sono da intendersi come

> insegnamenti di lingue, esempi di metafora, di trascrizione e d'invenzione: ecco, dunque, che quei testi saranno da scegliersi tra quelli dei poeti viventi, che usano una lingua *viva* non solo come lessico ma proprio come concezione dell'uso espressivo e come scelte dei sentimenti da esprimersi in una tonalità che è per definizione attuale. (1993: 282)

La riflessione dell'intellettuale corsaro è già qui orientata nell'ambito di una filosofia dell'educazione; infatti, prosegue e conclude con delle notazioni critiche sulla didattica del linguaggio poetico radicandolo in un *ethos* democratico con il quale l'insegnante deve impostare la relazione, si tratta di un'altra anticipazione: questa volta il «clemente principio di autorità» che deve annullare la fatica dell'apprendimento passivo si avvicina a una definizione antesignana di *leadership* democratica (Lewin, Lippitt, & White 1939). Per Pasolini

> l'insegnamento della poesia è dunque assai indicativo dall'angolo visuale strettamente didattico specialmente se si inserisce la questione nel giro della

[9] Trad. it. di chi scrive.

> problematica proposta con insistenza e passione dagli «attivisti»; anzi è proprio nell'esaminare in termini didattici le caratteristiche di una lettera di poesia che la tradizione autoritaristica e l'innovazione attivistica (il metodo «europeo» e il metodo «americano», secondo le generalizzazioni del Foerster) mettono in luce i loro dati profondi. È ben pacifico, infatti, che il commento di una poesia letta a ragazzi di dodici anni rischi di divenire la cosa più assurda e innaturale del mondo, se inteso e effettuato secondo un qualsiasi principio d'autorità (sia filologico che estetico, o grammaticale e moralistico); che, didatticamente, divenga imposizione; ma è anche pacifico che un ragazzo di dodici anni non è in grado di partecipare attivisticamente (cioè, con un intervento diretto di qualche efficacia o con quei mezzi che certa scuola attivistica superficiale offre gratuitamente e ingenuamente) alla traduzione di una poesia in termini logici e in parafrasi equivalenti. È allora equo che l'insegnante ricorra a un clemente principio d'autorità (che potrebbe essere: necessità della poesia come il più alto mezzo di comunicazione in una società e come il più certo modo di chiarificazione), e che nello stesso tempo susciti nell'allievo quella curiosità e quella passione che, naturalmente, eliminino la fatica di un'attenzione «passiva». (1993: 282-283)

Nel *Manifesto* del 1968 il «clemente principio di autorità» verrà definitivamente decostruito e rinnovato nell'assoluta simmetria tra autore, attori e spettatori che condividono il rito culturale del teatro di parola.

1.4. La pedagogia pasoliniana in sintesi

A questo punto, a partire dall'analisi pasoliniana che emerge dagli scritti pubblicati negli anni 1947-1949, possiamo desumere la struttura della sua pedagogia così come riassunto in *Tabella 1*. Emerge uno scetticismo di fondo nei confronti dell'impostazione didattica gentiliana e un sostanziale rifiuto del didatticismo didascalico e moraleggiante della propria contemporaneità, Pasolini considera la passione pedagogica come «puro e impersonale veicolo di insegnamento» (1993: 275). I valori costituzionali, cioè quelli della Resistenza (libertà e democrazia), sono la base dell'agire pedagogico dell'intellettuale friulano che intende sin dal principio l'educazione come processo di autodeterminazione e di piena realizzazione dell'essere sociale in formazione.

Gli strumenti e le tecniche di tale pedagogia sono di matrice deweyana (1927), in quanto il dibattito è il fondamento di qualsiasi gioco o drammatizzazione "attiva".

Quesiti della filosofia dell'educazione	**Proposta dedotta dagli scritti di Pasolini**
Qual è il discorso della pedagogia?	Dalla formazione scolastica istituzionale emergono sin troppe inibizioni poiché si tratta di «un istituto che richiede un vastissimo numero di consensi» e pertanto si deve fondare «sul compromesso e orientarsi verso il generico» (1993: 269). Solitamente la formazione si muove dall'alto verso il basso, cioè, regredisce a schemi interpretativi facilitati rispetto alle conoscenze parziali del giovane in apprendimento, per Pasolini questo è un «equivoco secolare»: bisogna piuttosto procedere offrendo alla persona in formazione la complessità del mondo. Non bisogna impostare la didattica in base a una «preoccupazione moraleggiante» e a una «costante didascalica». Il difficile appassiona, la scoperta è voluttà e la curiosità è l'istinto da coltivare negli studenti (272). La passione pedagogica dell'insegnante deve essere mezzo, non fine d'amore: il docente deve farsi in disparte. La passione pedagogica è «puro e impersonale veicolo di insegnamento» (275).
Quali sono i valori che la sostanziano?	I valori di riferimento sono quelli costituzionali, libertà e democrazia devono essere sempre assicurate nel gruppo di formazione. I valori della pedagogia pasoliniana sono orientati alla «creazione di una cultura» e di una «passione autosufficiente» (279).
Quali metodi e strategie operative possono essere impiegate per l'intervento educativo?	La drammatizzazione, l'uso sapiente della narrazione come "giochi" che favoriscono la partecipazione attiva di tutti i membri della formazione. (275-276).

Tabella 1 – Questioni di filosofia dell'educazione in Pasolini

2. Il *Manifesto per un nuovo teatro* per la didattica con le arti performative

2.1. Il *Manifesto per un nuovo teatro*: istruzioni per l'uso

Nel numero di gennaio-marzo 1968 la rivista «Nuovi Argomenti» ospita il *Manifesto per un nuovo teatro* di Pier Paolo Pasolini. Si tratta di un documento trattato con moderatismo dalla critica, fino ad ora non ne sono stati analizzati i contenuti etico-politici e educativi dalla prospettiva della filosofia dell'educazione.

La scelta arbitraria e approssimativa di Walter Siti e Silvia De Laude, curatori del volume *Teatro* per Mondadori (2001), ha costituito un riferimento granitico che ha minato la ricezione del *Manifesto*: le interpretazioni del progetto pasoliniano si sono basate perlopiù su psicologismi riduttivi o, peggio, su decontestualizzazioni dell'opera:

> I pochi saggi di Pasolini sul linguaggio teatrale e il *Manifesto per un nuovo teatro* sono già usciti in *SLA* [*Saggi sulla letteratura e sull'arte*, n.d.r.]. (Abbiamo preferito non pubblicare qui il *Manifesto*, per non dare l'impressione di una necessaria dipendenza dei testi dalla teoria; semmai è la teoria che è derivata dai testi, caricandoli di desiderio politico ma anche irrigidendoli). (Pasolini 2001: cxiv)

L'errore prospettico e l'evidente contraddizione in termini che viene proposta in modo asseverativo da Siti e De Laude, peraltro senza il riscontro qualitativo e senza un'indagine scientificamente e filologicamente orientata delle proprie considerazioni, hanno impedito a lungo di considerare il «nuovo teatro» di Pasolini come una proposta rivoluzionaria per lo studio delle arti performative e per la loro trasmissione. I curatori preferiscono ignorare che l'autore del *Manifesto* si è sempre dichiarato marxista e non considerano che tale impostazione teorica è senza dubbio alla base della sua produzione artistico-letteraria. Separare la teoria dalla prassi in un autore come

Pasolini è, in definitiva, un errore critico che ne depotenzia le istanze artistiche, etiche e politiche. Pasolini padroneggia la dialettica e la prassi, proprio secondo la lezione che suggerisce il filosofo ungherese György Lukács.

> Il legame della dialettica materialistica con la prassi, il suo sorgere dalla prassi, il suo controllo mediante la prassi, il suo ruolo primario nella prassi dipendono da questa profonda comprensione dell'essenza dialettica della realtà oggettiva e della dialettica del suo rispecchiamento nella coscienza umana. La teoria leniniana della prassi rivoluzionaria poggia per l'appunto sul riconoscimento che la realtà è sempre più ricca e varia della migliore e più completa teoria che possa essere configurata su di essa. Ma insieme sulla consapevolezza che in virtù della viva dialettica è sempre possibile imparare dalla realtà, comprenderne con il pensiero le nuove determinazioni essenziali e convertirle in prassi. (1972: 148)

Il *Manifesto per un nuovo teatro* risulta interessante per molteplici aspetti: da quello culturale a quello etico-politico sino a quello educativo e formativo, sino a quelli di tipo cognitivo e metacognitivo proprio in virtù del peculiare legame tra dialettica materialista e prassi rivoluzionaria, cioè trasformativa per la società e per l'essere sociale. La presente ricerca considera l'interdipendenza tra il *Manifesto* e i drammi a partire dall'analisi dei manoscritti d'autore e delle opere (Gianeselli 2022a; 2022b; 2022d). All'Archivio Contemporaneo «Alessandro Bonsanti» – Gabinetto G. P. Vieusseux di Firenze si trovano infatti due stesure dattiloscritte con correzioni autografe del *Manifesto per un nuovo teatro* (ACGV PPP. C2. II. 1. 135).

La prima delle due stesure, in 25 punti, ha per titolo *Programma*: tale definizione rende piuttosto evidenti le intenzioni di Pasolini che risultano essere tutt'altro che utopistiche o vagamente provocatorie (Gianeselli 2022a. I: 106) come spesso sostenuto da certa critica che ha bollato il *Manifesto* come «fuoco d'artificio» (Casi 2019: 200). L'idea del "programma" sussume non soltanto lo slancio teoretico e teorico, ma anche quello pratico e, quindi, didatticamente orientato dell'autore.[10]

[10] Per un'analisi più approfondita che compara i manoscritti alla versione edita del *Manifesto* rimando a *Atti diversi, incanti di corpi* (Gianeselli 2022a. I: 106-164).

Il *Manifesto per un nuovo teatro* (1968) è parte di un progetto educativo transdisciplinare per la società strutturato da Pasolini che assume il profilo di intellettuale-educatore così come individuato da Antonio Gramsci.

> [Nella cultura italiana] manca una identità di concezione del mondo tra "scrittori" e "popolo", cioè i sentimenti popolari non sono vissuti come propri dagli scrittori, né gli scrittori hanno una funzione "educatrice nazionale", cioè non si sono posti e non si pongono il problema di elaborare i sentimenti popolari dopo averli rivissuti e fatti propri (Gramsci 1975, Q. 21, § 5, 2114)

Nel *Manifesto* l'intellettuale-educatore stabilisce alcune traiettorie programmatiche. Pasolini dichiara in modo inequivocabile anche nelle bozze preparatorie che il suo intento è quello di fondare una scuola che ri-educhi tanto gli attori, quanto gli spettatori alla mutualità delle relazioni nella *polis* democratica e al linguaggio: il teatro è il mediatore che sceglie per operare questa rivoluzione culturale. Tali indicazioni pasoliniane sono qui proposte per organizzare il nostro metodo didattico con le arti dello spettacolo. Esse sono:

a) l'assoluta parità tra i gruppi avanzati della borghesia e l'autore dei drammi rappresentati è garanzia di democraticità (1999 II: 2482), e diviene anche e soprattutto questione metodologica per la ricerca di un paradigma formativo per la società con le arti dello spettacolo;
b) i gruppi avanzanti della borghesia producono e consumano il teatro di parola come forma di dialogo per la *polis* (ACGV PPP. C2. II. 1. 135);
c) la parola definisce questo nuovo teatro poiché è mediante l'analisi del linguaggio poetico e quindi del discorso poetico-performativo che si può costruire il rito culturale (ACGV PPP. C2. II. 1. 135);
d) il rito culturale è l'officina, il laboratorio permanente per la decostruzione e ricostruzione dell'*ethos* democratico;

e) il nuovo teatro è una «scuola di rieducazione linguistica»: tale rieducazione deve porre le basi di una recitazione il cui oggetto diretto non sia la lingua, ma il significato delle parole e il senso dell'opera. Ciò richiede uno «sforzo totale» anche per l'interprete, che sia «insieme di acume critico e di sincerità» poiché «comporta una revisione completa dell'idea che ha di sé l'attore» (1999. II: 2492-2493).

È opportuno a questo punto prendere in esame la versione dei dattiloscritti in cui Pasolini chiarisce chi sono i destinatari del suo nuovo teatro:

> 13) Poiché i gruppi culturali avanzati sono costituiti in grande parte da giovani, ciò può far accrescere la speranza che dal senso di tali gruppi un teatro nazionale, con un futuro, possa nascere: questo significa, che superata la secca del rapporto con la borghesia – ossia o l'insuccesso o il puro scandalo, il teatro sotto la specie del "teatro di parola" possa raggiungere la classe operaia, di cui è tradizionale il rapporto "diretto" con gli intellettuali avanzati. (ACGV PPP. C2. II. 1. 135)

Nel comma 13, Pasolini dichiara di rivolgersi agli adulti e, in particolare, ai giovani adulti, poiché la sua intenzione è quella di ri-educare la società e garantire il dialogo diretto tra borghesia intellettuale avanzata e classe operaia. Il riferimento ai giovani non compare nella versione edita del *Manifesto*. Nella stesura definitiva l'autore amplia questa responsabilità politica ed educativa, sottolineando che il rapporto tra intellettuali e classe operaia è «nozione tradizionale e ineliminabile dell'ideologia marxista e su cui sia gli eretici che gli ortodossi non possono non essere d'accordo, come su un fatto naturale» (1999. II: 2487-2488).

Già nel 1968 Pasolini affida pertanto dei compiti a chi legge il *Manifesto*, sono compiti di natura etico-politica ed educativa, e ne sono coinvolti tanto agli attori quanto gli spettatori: ciò sancisce una reciprocità non soltanto di intenti artistici, ma soprattutto nella co-creazione di una comunità educante. L'aspetto linguistico su cui Pasolini insiste molto fa sempre parte di questi compiti etico-politici: analizzare i discorsi delle arti performative significa darsi l'occasione di conoscere le alterità, di condividerle e

trasmetterle alla comunità dialogante mediante l'esperienza sonora che prevede il coinvolgimento attivo del corpo nell'apprendimento elicitato dall'atto teatrale o performativo. Questa risulterà essere una indicazione piuttosto rilevante ai fini della nostra ricerca: sul problema del rapporto tra lingua orale e lingua scritta (cioè sulla questione di come il pensiero si realizzi in modo diverso se oralmente trasmesso o se espresso in peculiari forme e strutture grafiche), e sulla necessità di tornare ad ascoltare i processi di pensiero, Pasolini tornerà anche in *Empirismo eretico* (1972), dando prova di avere intuito il complesso rapporto tra pensiero e linguaggio, profilando così un intervento didattico enattivo (Bruner 1964; Merleau-Ponty 1962; 1965; Noë 2004): Pasolini si concentra infatti sulla relazione e sull'effettiva congruenza tra pensiero e azione, valorizzando il corpo come sistema in costante apprendimento, sottoposto e rispondente ai vari stimoli che deve imparare, soprattutto, ad avere consapevolezza di sé nello spazio della polis e nella mutualità relazionale con gli esseri sociali e, in generale, con la realtà.[11]

> La contraddizione in atto, violenta, sostanziale, filosofica, tra lingua orale e lingua grafica – che a quanto io so, e forse so male, i linguisti hanno preso in considerazione solo per operazioni di laboratorio, quasi fatto episodico, per comodità di studio. Se un fonologo si occupa della fonazione (attraverso registrazioni, cioè, studiando la lingua come qualcosa che si distende e succede nel tempo), tiene presente nella coscienza una radicale e profonda unità di questa con la lingua scritta (che si distende e succede nello spazio). A me sembra – e in Italia viviamo radicalmente questo dramma – che tra lingua orale e lingua grafica ci sia l'urto che c'è tra due strutture diverse e in opposizione. Certi fenomeni non solo linguistici si attuano e si comprendono solo considerando la lingua orale come una lingua a sé, che solo casualmente e episodicamente diviene anche scritta. (Pasolini 2015: 61)

[11] Come sottolineato da Scarpa e Zambianchi (2022: 718), Merleau-Ponty non utilizza il termine "enattivismo" o l'attributo "enattivo" nell'opera originale in lingua francese *Phénoménologie de la perception* del 1945. Nell'edizione inglese del 1962 *Phenomenology of Perception* invece il termine "enact" è scelto dalla traduzione quattro volte in riferimento a Piaget (1926), in particolare rispetto ai suoi studi sulle rappresentazioni mentali dei bambini. Scarpa e Zambianchi indicano anche che Bruner ha utilizzato il termine enattivo per tripartire la rappresentazione mentale nello sviluppo cognitivo infantile. Le tre fasi individuate da Bruner sono: 1) enattiva - basata sull'azione (0-1 anni); iconica - basata sulle immagini (1-6 anni); simbolica - basata sul linguaggio (dai 7 anni in poi).

Non a caso, già nel *Manifesto* Pasolini chiede esplicitamente ai suoi spettatori «Venite muniti quasi esclusivamente di orecchie» e, ancora, precisa che questo teatro «è consigliabile ascoltarlo in parte a occhi chiusi» (ACGV PPP. C2. II. 1. 135).

Il *Manifesto* offre in tal senso una importante indicazione pratica.

Quando Pasolini suggerisce all'attore di farsi «trasparente sul pensiero» affinché gli spettatori possano capire che lui per primo ha compreso il testo, anticipando oggi la cogenza di quella che noi oggi chiamiamo riflessione metacognitiva. In altri termini, la richiesta che Pasolini fa a chi interpreta e a chi segue il suo *Teatro del Manifesto* (Gianeselli 2022a; 2022b; 2022d) oggi può essere intesa, sia teoricamente che praticamente, come una stimolazione alla pratica di riflessione sui processi di pensiero propri e collettivi: il discorso culturale può elicitare, se così inteso, una reazione trasformativa poiché stimola chi partecipa al «rito culturale» a interrogarsi e a interrogare le strutture politiche e culturali che caratterizzano la relazione sociale.

Così può essere letto il comma 35, che qui è bene riportare integralmente per facilitare la fruizione del discorso, nel quale viene caratterizzato l'attore del "nuovo" teatro:

> 35) Sarà dunque necessario che l'attore del «teatro di parola», in quanto attore, cambi natura: non dovrà più sentirsi, fisicamente, portatore di un verbo che trascenda la cultura in una idea sacrale del teatro: *ma dovrà semplicemente essere un uomo di cultura*. Egli non dovrà più, dunque, fondare la sua abilità sul fascino personale (teatro borghese) o su una specie di forza isterica e medianica (teatro antiborghese) sfruttando demagogicamente il desiderio di spettacolo dello spettatore (teatro borghese), o prevaricando lo spettatore attraverso l'imposizione implicita del farlo partecipare a un rito sacrale (teatro antiborghese). Egli dovrà piuttosto fondare la sua abilità sulla sua capacità di comprendere veramente il testo. E non essere dunque interprete in quanto portatore di un messaggio (il Teatro!) che trascende il testo: ma essere veicolo vivente del testo stesso. Egli dovrà rendersi trasparente sul pensiero: e sarà tanto più bravo quanto più, sentendolo dire il testo, lo spettatore capirà che egli ha capito. (1999. II, 2496-2497)

La «trasparenza sul pensiero» è una *callida iunctura* piuttosto efficace con la quale Pasolini pare indicare il punto di incontro di due traiettorie di ricerca assolutamente complementari: la prima è quella legata alla necessità di praticare la metacognizione[12] (Wells 2002; Ianes 2001) come strumento per potenziare il pensiero critico dell'intellettuale-educatore e della società, quindi della comunità che co-crea il rito culturale del nuovo teatro e porta alla pratica etico-politica trasformativa; la seconda è quella che nasce dovendo rispondere all'interrogativo «quale rapporto ha l'immagine che si forma nella coscienza con la realtà oggettiva?» (Lukács 1970. I: 315) e rimane a «canone sospeso» (Pasolini 1999. II, 2483), cioè, aperta al massimo nei termini di una prospettiva dialettica che valuta i processi di pensiero nel loro farsi azione, come lo stesso autore suggerisce rifacendosi all'analisi critica di Roland Barthes (1966: 31-35) su Bertolt Brecht, sottolineando nel *Manifesto* (2483) che, per lui, il «canone sospeso» è strumento gnoseologico fondativo della propria idea di tragedia per il «rito culturale» (Gianeselli 2022a; 2022b).

L'interrogativo lukácsiano «quale rapporto ha l'immagine che si forma nella coscienza con la realtà oggettiva?» (1970. I: 315) deve essere collocato rispetto alla teoria del rispecchiamento.

György Lukács scrive un contributo per la rivista «Internationale Literatur» nel 1934, poi raccolto nell'edizione italiana per i tipi di Editori Riuniti *Arte e società* (1972), nel quale approfondisce il rapporto tra *Arte e verità oggettiva*, analizzando appunto la *Bildertheorie* (teoria delle immagini o del rispecchiamento) sorta nel materialismo dialettico e presente, come sottolinea il filosofo, nelle opere di Marx, Engels e Lenin.

[12] Si consideri la definizione di metacognizione che, secondo Jerry A. Fodor (1983), è la capacità di riflettere sui propri processi di pensiero e sui contenuti dei ragionamenti riuscendo a controllare tali dinamiche cognitive.

> La base di qualsiasi corretta conoscenza della realtà, e non importa che si tratti della natura o della società, è il riconoscimento della oggettività del mondo esterno, cioè della sua esistenza indipendente dalla coscienza umana. Ogni interpretazione del mondo esterno non è altro che un rispecchiamento, da parte della coscienza umana, del mondo che esiste indipendentemente dalla coscienza. Questo fatto basilare della relazione fra coscienza ed essere vale ovviamente anche per il rispecchiamento artistico della realtà. La teoria del rispecchiamento è la base comune di *tutte* le forme di padroneggiamento teoretico e pratico della realtà da parte della coscienza umana, ed è quindi la base anche della teoria del rispecchiamento artistico della realtà. (1972: 143)

Questa definizione lukácsiana per la teoria del rispecchiamento contiene l'idea di «semiologia generale della realtà» che Pasolini struttura a partire dal concetto di *ierosemia*, cioè di *realtà in quanto linguaggio sacro*: la società neocapitalista deve essere rieducata alla realtà; ma per lui, uomo nato nel 1922, tale realtà non può che contenere una manifestazione divina di matrice contadina e pre-cristiana (2005: 49-51), non può che essere, appunto, mistica proprio come «il sogno di una cosa» marxiano (Marx, Engels & Lassalle 1914; Pasolini 1988: 499-500).[13]

Lenin in particolare sottolinea che, se da un lato la gnoseologia borghese è incapace di «applicare la dialettica alla *Bildertheorie* al processo e allo sviluppo della conoscenza» (Lenin 1969: 365), dall'altro essa precipita nell'idealismo esaltato (*überschwengliches*) che ossifica in soggettivismo cieco il materialismo dialettico (366). Per Lukács Marx offre una indicazione coerente rispetto al problema delle «immagini speculari immediate del mondo esterno» (Lukács 1972: 145) quando afferma che «ogni scienza sarebbe superflua se l'essenza delle cose e la loro forma fenomenica direttamente coincidessero» (Marx 1965. III: 930).

In altri termini, la scienza, la ricerca esistono proprio perché dalla realtà emergono delle contraddizioni tra l'essenza delle cose e come concretamente si manifestano: le immagini speculari della realtà sono dunque da considerarsi come dei

[13] Per un approfondimento di questa concezione pasoliniana rimando al confronto con Lorenzo Milani (Gianeselli 2023h) e con Janusz Korczak (Gianeselli 2023l).

modelli predittivi per affrontare il processo conoscitivo. Tale consapevolezza, che è intrinsecamente legata a un approccio scientifico-sperimentale nei confronti della realtà, pare appartenere anche a Pasolini che infatti nel *Manifesto* cerca un'organizzazione sistematica, addirittura scolastica, per rieducare linguisticamente la società e creare un ambiente protetto per valutare come i corpi in apprendimento reagiscono agli stimoli elicitati dal mediatore teatrale.

Pasolini ha intuito che è necessario attivare un processo educativo-conoscitivo e quindi formativo per la borghesia intellettuale avanzata che, nelle more, dovrebbe essere in grado, se guidata dal laboratorio poetico permanente dei drammi in versi neo-aristotelici (è Pasolini stesso a definirli "neoaristotelici" in una carta sciolta in ACGV PPP. C2. II. 1. 135), di applicare la dialettica alla *Bildertheorie*. A tal proposito, conviene specificare che, per Pasolini, recuperare le indicazioni sulla catarsi contenute nella *Poetica* di Aristotele significa restituire a quel processo di immedesimazione tra spettatori e personaggi un valore di atto politico. A questo l'intellettuale-educatore aggiunge l'intenzione di validare la catarsi come strumento che stimoli coloro i quali partecipano al «rito culturale» alla pratica critica e riflessiva sulla realtà condivisa nella *polis*.[14] Pasolini, diversamente da Bertolt Brecht, che sceglie di sviluppare il proprio teatro in termini di drammaturgia dichiaratamente non-aristotelica[15] – si pensi a *La madre* (1975: 85) –, costruisce drammaturgie che hanno un duplice compito: ripristinare il senso socratico e platonico della catarsi intesa come dialogo e processo conoscitivo (come proposto nel *Fedone* in cui la morte del filosofo è un atto liberatorio per raggiungere la saggezza), e restituire alla catarsi il valore aristotelico di processo

[14] Rimando a *Atti diversi, incanti di corpi* (Gianeselli 2022a. I).
[15] A tal proposito Walter Benjamin istituisce un paragone tra la geometria non-euclidea di Bernhard Riemann e la drammaturgia non-aristotelica di Brecht in quanto il primo nega il V postulato di Euclide, mentre il secondo sospende il concetto di catarsi intesa come «scarica degli affetti tramite la partecipazione al commovente destino dell'eroe» (1966: 130), in entrambi i casi, secondo Benjamin, non si tratta di una messa in discussione dell'intera teoria, ma solo di un presupposto.

emotivo che si conclude con un distacco dalle passione che la mimesi elicita attraverso l'azione scenica.[16] Questo è il cuore rivoluzionario del *Manifesto per un nuovo teatro*, forse escluso dalla critica e ridimensionato proprio in virtù della sua impostazione filosofica e ideologica.[17]

Lenin suggerisce che

> l'accostarsi dell'intelletto (dell'uomo) alla singola cosa, il trarre da essa una copia, (= concetto) *non* è un atto semplice, immediato, specularmente inerte, ma un atto complesso, sdoppiato, a zig-zag, *racchiudente* in sé la possibilità del volo della fantasia dalla vita… Infatti, anche nella generalizzazione più semplice, nell'idea generale più elementare (il «tavolo» in generale) è *contenuta* una piccola dose di *fantasia*. (Viceversa: è assurdo negare la funzione della fantasia anche nella scienza più rigorosa). (1969: 374)

E quando Pasolini nel *Manifesto* indica ai suoi spettatori di partecipare al rito culturale del nuovo teatro con gli occhi chiusi (ACGV PPP. C2. II. 1. 135) sta cercando un modo chiaro e diretto per suggerire loro di lasciarsi stimolare dal dramma in scena per esplorare anche le potenzialità della propria fantasia. Del resto, già durante la sua esperienza di insegnante in Friuli, Pasolini aveva avuto modo di annotare che «la curiosità è l'unico *istinto* di cui l'educatore può debitamente usufruire» (1993: 269). Si potrebbe quindi anche leggere la proposta pasoliniana come un tentativo di costruire uno spazio laboratoriale permanente per l'adulto con lo scopo di sollecitare quella che Vygotskij identifica nel bambino come la *zona di sviluppo prossimale* ([1934] 2013): la

[16] Per questo uso aggiornato della catarsi, il *Teatro degli Oppressi* di Augusto Boal (Fabbri, Romano 2017: 193-210) ispirato da Paulo Freire (1970) potrebbe essere comparato con *il Teatro del Manifesto* pasoliniano, ma la differenza è sostanziale: Pasolini, infatti, non intende educare gli oppressi, ma ri-educare gli oppressori e i potenziali oppressori conducendo la classe borghese (rappresentata dagli intellettuali avanzati che dovrebbero poi dialogare con la classe operaia) a un atto di critica e autocritica individuale e collettivo. Anche una comparazione con lo "psicodramma" di Jacob Levi Moreno (1946; 1947) parrebbe avventata: il *Teatro del Manifesto* non intende curare la società, ma farsi strumento di formazione e spazio laboratoriale permanente per l'analisi delle dinamiche politiche e sociali. I registi di Pasolini non sono dei medici-sacerdoti come quelli di Moreno, ma degli intellettuali in dialogo paritario con la società.

[17] Uso il termine con accezione positiva, secondo la definizione che ne dà Lukács intorno al 1968 da intendersi come di una complessità, cioè di un complesso di complessi. È possibile, a questo punto, identificare l'ideologia come un sistema complesso di processi cognitivi e metacognitivi interdipendenti che applichiamo funzionalmente e strategicamente per decostruire e ricostruire i nostri rispecchiamenti individuali e quindi sociali, ma questo sistema meriterebbe una trattazione a sé.

distanza, cioè, tra lo sviluppo cognitivo che il bambino può raggiungere in autonomia e lo sviluppo che raggiunge se entra in relazione con guide esperte o strumenti di supporto. Quello che definisco *Teatro del Manifesto* di Pasolini (Gianeselli 2022°. I: 29; 2022b; 2022d) propone pertanto agli spettatori il rapporto con l'intellettuale-educatore che strategicamente individua nel teatro lo strumento didattico per la rieducazione della società: tale strumento, però, risulta completo solo se associato al dialogo paritario di ascendenza maieutica e all'analisi critica del discorso artistico-performativo. Nel suo complesso il *Teatro del Manifesto* può rappresentare una proposta che coniuga efficacemente arte e scienza: la fantasia, la creatività, il pensiero laterale (De Bono 2001), sono funzionali per mettere empiricamente alla prova una formazione etico-politica dell'essere sociale.

Anche Pasolini, al pari di Lukács (che da giovane, tra il 1908 e il 1909, affrontò un impegno teatrale pratico e attivo quando nel quadriennio 1904-1907 fu uno dei direttori della Thalia-Gesellschaft a Budapest), indica l'artista come rappresentante e agente (attore, appunto) dell'umanità. Così inteso, l'agente dell'atto linguistico e in particolare l'agente dell'atto linguistico performativo compirà delle scelte espressive (estetiche) la cui ampiezza e profondità dipenderanno «dall'ampiezza, dalla larghezza e dalla profondità del mondo che è accumulato come materiale di rispecchiamento nel soggetto, e che determina l'espressione in via immediata e mediata» (Lukács 1970. II: 1112).

Farsi trasparenti sul pensiero significa quindi avviare due processi: il primo, metacognitivo, porta ad affrontare una riflessione critica sul rispecchiamento soggettivo di chi propone il discorso artistico-performativo; il secondo, trasformativo, richiede all'attore di farsi educatore della comunità di spettatori offrendo una

interpretazione che attivi in questo gruppo di intellettuali un processo metacognitivo, potremmo dire “totale”, sui rispecchiamenti individuali e di classe.

Il rito culturale che Pasolini propone nel *Manifesto* è uno spazio laboratoriale nel quale mettere alla prova l’opera d’arte che deve

> rispecchiare in una interrelazione corretta e correttamente proporzionata tutte le determinazioni essenziali, oggettive, che oggettivamente determinano il brano di vita da essa configurato. E deve rispecchiarle in modo tale che questo brano di vita sia comprensibile e risperimentabile in sé e a partire da sé, che esso appaia come una totalità di vita.

Per Lukács ciò non significa che ogni opera d’arte debba porsi il fine di rispecchiare l’oggettiva totalità estensiva della vita. Al contrario:

> la totalità estensiva della realtà oltrepassa necessariamente i possibili confini di qualsiasi rappresentazione artistica; essa può venir riprodotta nel pensiero soltanto dal processo infinito della scienza complessiva in una approssimazione costantemente crescente. La totalità dell’opera d’arte è piuttosto una totalità intensiva: il contesto incurvato e compiuto in sé di quelle determinazioni che – oggettivamente – sono d’importanza decisiva per il brano di vita configurato, che determinano la sua esistenza e il suo movimento, la sua qualità specifica e la sua collocazione nell’insieme del processo vitale. (Lukács 1972: 159)

Non a caso, nel comma 37 (anche in questo caso riportato integralmente per facilitare la fruizione del discorso) del *Manifesto* compare una disamina piuttosto precisa, poiché Pasolini individua nel rito naturale l’archetipo del teatro e lo spiega così:

> 37) Semiologicamente il teatro è un sistema di segni i cui segni, non simbolici ma iconici, viventi, sono gli stessi segni della realtà. Il teatro rappresenta un corpo un oggetto per mezzo di un oggetto, un'azione per mezzo di una azione.
> Naturalmente il sistema di segni del teatro ha dei suoi codici particolari, a livello estetico. Ma a livello puramente semiologico esso non si differenzia (come il cinema) dal sistema di segni della realtà. L'archetipo semiologico del teatro è dunque lo spettacolo che si svolge ogni giorno davanti ai nostri occhi e alla portata delle nostre orecchie, per strada, in casa, nei ritrovi pubblici, ecc. In tal senso la realtà sociale è una rappresentazione che non è priva del tutto della coscienza di esserlo, e ha dunque i suoi codici (regole di buona educazione, di comportamento, tecniche corporali, ecc.): in una parola essa non è priva del tutto della coscienza della propria ritualità. (1999. II: 2497)

Il comma 42 propone la sintesi che abbiamo individuato tra arte e scienza mediante un corretto, dialettico rispecchiamento della realtà:

> Rivolgendosi a destinatari di "gruppi culturali avanzati della borghesia", e, quindi, alla classe operaia più cosciente, attraverso testi fondati sulla parola (magari poetica) e su temi che potrebbero essere tipici di una conferenza, di un comizio ideale o di un dibattito scientifico - il teatro di Parola nasce ed opera totalmente nell'ambito della cultura. Il suo rito non si può definire dunque altrimenti che RITO CULTURALE. (1999. II: 2499-2500)

Ecco che la definizione di rito culturale che l'autore offre per il suo *Teatro del Manifesto* (Gianeselli 2022a; 2022b; 2022d; 2024b) è formalmente coerente dal punto di vista pedagogico, specie se letta in relazione alle considerazioni lukácsiane rispetto alla "partigianeria" che l'atto artistico implica nel momento in cui sviluppa la rappresentazione di una vita

> che è insieme più ricca e più nettamente articolata e ordinata di quel che siano in generale le esperienze di vita dell'uomo, è strettissimamente collegata con la funzione sociale attiva, con l'efficacia propagandistica delle opere d'arte autentiche. Gli artisti sono «ingegneri delle anime» (Stalin) innanzi tutto perché hanno la capacità di rappresentare la vita in tale unità e moto.

Per il filosofo ungherese è impossibile infatti che tale rappresentazione

> sia la morta e falsa oggettività di una riproduzione «imparziale», senza presa di posizione, senza tendenza, senza appello all'attività. Noi sappiamo già attraverso Lenin che questa partiticità non viene arbitrariamente immessa nel mondo esterno dal soggetto, ma è invece una forza motrice intrinseca alla realtà stessa, la quale viene portata alla coscienza e introdotta nella prassi mediante il corretto, dialettico rispecchiamento della realtà. Questa partigianeria della oggettività non può dunque non ritrovarsi potenziata nell'opera d'arte. Potenziata nel senso della chiarezza e dell'evidenza; perché il materiale dell'opera d'arte viene consapevolmente raggruppato e ordinato dall'artista proprio a tal fine, in direzione di tale partigianeria. (Lukács 1972: 161)

La partigianeria pasoliniana investe la riflessione linguistica e determina la scelta della poesia come espressione e tecnica del nuovo teatro: tale scelta risulta debitrice della filosofia aristotelica se la consideriamo secondo Lukács che nel suo discorso estetico sottolinea come risulti chiaro

> che cosa intenda Aristotele dicendo che la poesia esprime l'universale e quindi è più filosofica della storiografia. Egli vuol dire che la poesia nei suoi caratteri, situazioni e azioni non imita semplicemente singoli caratteri, situazioni e azioni, ma invece porta ad espressione in essi il momento della legge, l'universale, il tipico. Engels, in pieno

> accordo con questa tesi, dice che compito del realismo è di dar forma a «caratteri tipici in circostanze tipiche». (169)

In altri termini, la peculiarità neo-aristotelica del *Teatro del Manifesto* è proprio nel considerare il linguaggio delle arti performative come un linguaggio trasversalmente poetico che proponga caratteri tipici di circostanze tipiche e che eliciti una riflessione su ciò che propone, una riflessione che, però, non ha come scopo né la terapia, né la cura, quanto la presa di coscienza individuale e di classe della borghesia intellettuale avanzata e poi della classe operaia rispetto alle dinamiche politiche e sociali. Così orientato, il *Manifesto per un nuovo teatro* risulta effettivamente lontano dalle posizioni non formalizzate del Convegno di Ivrea del 1966 che era stato intitolato *Per un nuovo teatro* (10-12 giugno) e che ha sicuramente rappresentato uno stimolo intellettuale per il pedagogista corsaro (Gianeselli 2023e). A Ivrea si erano riuniti esponenti della sperimentazione teatrale italiana, tra cui Carmelo Bene e Leo De Berardinis, chiamati dal critico Edoardo Fadini che però coinvolse anche registi come Marco Bellocchio e Giuseppe Bertolucci o altri esperti, a vario titolo, di teatro. L'esito del Convegno fu raccolto in due pagine poco significative, di fatto si trattò di una doglianza sul rapporto tra sistema governativo e produzione culturale, pubblicate a cura del critico Franco Quadri sul numero di novembre della rivista «Sipario» in quello stesso anno. Confrontando il titolo del Convegno di Ivrea con quello del *Manifesto* è evidente che Pasolini abbia recepito la necessità sociale, etica e politica di ripensare il teatro e che nel 1968 abbia rilanciato con una proposta teorica e pratica che andasse oltre la contestazione puramente grammaticale dei colleghi di Ivrea.

Pasolini nel 1968 passa all'azione, ma lo fa nel senso gramsciano del termine: pensa a una scuola di rieducazione linguistica, propone un metodo, tenta una messinscena per testare empiricamente le sue valutazioni (si pensi proprio alla regia di *Orgia* nel

1968 per il Teatro Stabile di Torino) e sceglie una posizione filosofica chiara e netta, il suo è un teatro marxista. È infatti Marx a dire che

> Il concreto è concreto perché è sintesi di molte determinazioni ed unità, quindi, del molteplice. Per questo esso appare nel pensiero come processo di sintesi, come risultato e non come punto di partenza, benché sia l'effettivo punto di partenza e perciò anche il punto di partenza dell'intuizione e della rappresentazione. (Marx 1969: 189)

Quando Gideon Bachmann intervisterà Pasolini negli anni Settanta, dopo l'esperimento purtroppo non proseguito della sua rivoluzione teatrale e dopo i successi e le contestazioni al *corpus* della sua opera che sperimenta i linguaggi delle arti performative, l'intellettuale ribadirà questo concetto filosofico marxiano:

> Credo alle cose concrete, che si tratti di fare un film come del mio rivolgermi a te come individuo. Nel fare una piccola lotta politica per ottenere delle cose concrete, so benissimo che questa concretezza è pericolosa, perché può sconfinare nel pragmatismo e nell'empirismo: filosofie pericolose. […] In me questo pericolo non c'è perché considero concreto anche un fatto puramente mentale, intellettuale come un film, per esempio. La distinzione che ricordavi [identificare azione e realtà, pensiero e astrattismo] è nociva, pericolosa. Io per poter andare oltre questo rischio allargo smisuratamente il concetto di azione. Quando parlo del film come azione non mi riferisco all'azione politica come la intendono i gruppi extraparlamentari che vorrebbero che il film fosse di per sé un'azione politica, utilitaristica e pragmatica. La intendo come un'azione in un senso molto più ampio della parola. (Pasolini 2015: 53-54)

2.1.1. Gli obbiettivi della ricerca in sintesi

Il *Manifesto per un nuovo teatro* è pertanto considerato qui come un discorso etico-politico e culturale concreto da cui vengono tratti gli elementi fondativi di un metodo didattico con le arti performative (e quindi con i loro linguaggi specifici) che possono essere già qui riassunti:

a) il metodo è fondato sulla dialettica pasoliniana che si realizza nella prassi di un dialogo paritario e di una pedagogia dell'esplicito tra educatore e educando che hanno un rapporto simmetrico;
b) l'educatore deve gestire la sua *leadership* in modo democratico (Lewin, Lippitt, & White 1939);
c) l'ambiente di apprendimento è opportunamente studiato affinché se ne possa garantire l'assoluta democraticità: si propone ai partecipanti alla formazione di scegliere il proprio posto in base alle singole necessità fisiche, purché venga ricostruita una disposizione nello spazio che mantenga la parità tra educatore e educandi e purché tale disposizione riproduca il semicerchio del teatro greco antico;
d) l'osservazione diretta e costante dei corpi coinvolti nell'apprendimento (sia di quello dell'educatore che di quelli degli educandi) deve essere intesa come strumento per facilitare i processi cognitivi e metacognitivi, non come mezzo di repressione o punizione quando i partecipanti mostrano stanchezza o fatica durante la formazione;
e) la relazione con gli educandi non deve modificare il programma didattico, ma arricchirlo: il programma è stabilito con coerenza dall'educatore prima dell'intervento educativo. L'interazione promossa dal dialogo paritario tra educatore

e educandi deve produrre, se mai, traiettorie complementari per approfondimenti al programma che possono e devono essere gestiti anche autonomamente dai partecipanti;

f) il processo metacognitivo deve essere stimolato in modo costante e continuato, è compito dell'educatore cogliere dubbi e necessità durante l'analisi dei discorsi culturali;

g) i comportamenti dei partecipanti devono essere analizzati durante il laboratorio, poiché il gruppo di lavoro si configura come una comunità, cioè come una piccola *polis* greca: tale aspetto è fondamentale per definire i valori etico-politici che regolano le relazioni interpersonali nel gruppo;

h) le arti performative possono essere intese come strumento didattico se e solo se all'esperienza, alla trasmissione o visione del discorso culturale viene associata l'analisi dei linguaggi disciplinari (siano essi teatrali, cinematografici, musicali o coreutici);

i) l'innovazione del metodo didattico di ascendenza pasoliniana sta nel fatto che agisce considerando una prospettiva di formazione a lungo termine rifiutando pratiche estemporanee come il *cineforum*: i laboratori, devono ripetersi nel tempo e assicurare alla comunità di studio una continuità dell'azione didattica e formativa attraverso l'analisi delle arti performative considerando come complementari i mediatori e i linguaggi teatrali e cinematografici;

j) la trasformazione investe anche gli educatori: come propone Antonio Gramsci, la formazione deve «educare gli educatori» (1967) e quindi la pratica metacognitiva non è somministrata *ex cathedra* agli educandi, ma deve essere intesa come strumento trasformativo duplice: per il gruppo in formazione e per la pratica

riflessiva di chi insegna. Si fonda così una comunità di apprendimento (Wenger 1999).

La *Tabella 2* rende schematicamente accessibile l'individuazione di strategie, tecniche, *setting* e postura pedagogica del metodo didattico di ascendenza pasoliniana con le arti performative.

Strategie	Il metodo didattico applica strategie metacognitive già note: a) selezione (scelta delle informazioni rilevanti); b) organizzazione (capacità di contestualizzare e collegare tra loro gli apprendimenti); c) elaborazione (mettere in relazione i nuovi apprendimenti con le competenze già acquisite); d) ripetizione (interiorizzazione e memorizzazione degli apprendimenti acquisiti) e ne aggiunge una quinta: e) elaborazione autonoma dei contenuti appresi e dei processi di pensiero attivati condividendo la riflessione con i pari nella dimensione del gruppo o scegliendo modi personali e creativi per conservare la memoria di tali meccanismi cognitivi.
Tecniche	Il metodo applica in modo sincretico diverse tecniche scientificamente fondate e/o riconosciute: a) dialogo socratico maieutico; b) dialogo paritario pasoliniano; c) prassi laboratoriale e cooperativa democratica (a partire dal già noto apprendimento cooperativo); d) discussione partecipata e strutturata; e) *problem solving*; f) 10 fasi dell'apprendimento trasformativo (Meziow 2000); g) *peer tutoring*; h) drammatizzazione; i) *Serious Game*
Setting	L'ambiente viene strutturato per rendere accessibile e inclusiva la pratica del dialogo paritario di ascendenza pasoliniana. Lo spazio di lavoro è gestito per riprodurre la struttura semicircolare del teatro greco ateniese. Il gruppo è informato riguardo il senso e il significato di questa gestione dello spazio condiviso. Il riferimento per la gestione del *setting* è la *polis* ateniese democratica.
Postura pedagogica e gestione della relazione	L'educatore si dispone rispetto all'educando simmetricamente e gestisce la sua *leadership* in modo democratico (Lewin, Lippitt, & White 1939), la sua è una didattica dell'esplicito. L'obiettivo di questa pedagogia è fornire all'essere sociale strategie e competenze cognitive e metacognitive per ristrutturare la società contemporanea in chiave trasformativa, democratica e inclusiva avviando un processo di autoeducazione consapevole.

Tabella 2 – Formalizzazione del metodo didattico di ascendenza pasoliniana

2.2. Sull'educazione come dialettica

Nel *Manifesto per un nuovo teatro* (1968) viene restituita per la prima volta in modo programmatico e formalizzato l'idea che alla base dell'educazione o, meglio, dell'autoeducazione (Cariota 1977: 14-17) debba esserci la dialettica. Ora, il termine "dialettica" è storicamente determinato e per comprendere il significato che assume in Pasolini occorre prendere in esame, nel caso specifico, almeno quattro diverse definizioni, cioè quelle secondo Socrate (trasmessaci dall'allievo Platone), Marx (con riferimento al pensiero hegeliano) Lukács e Gramsci. Una osservazione preliminare risulta doverosa: la dialettica, in senso antico, coincide con il concetto di un metodo filosofico, come suggerisce il filosofo tedesco Theodor Adorno nella prima delle sue lezioni tenuta l'8 maggio 1958 all'Università di Francoforte.[18]

> Questa è l'esperienza fondamentale della dialettica, la messa in moto dei concetti attraverso il confronto con ciò che essi esprimono. Bisogna andare a vedere se i dati si accordano o meno con i concetti. È questo il nervo vitale del pensiero dialettico, il momento dell'opposizione. La dialettica è il contrario di ciò che si pensa: non una semplice arte dell'operazione, ma il tentativo di superare la manipolazione meramente concettuale, di portare a compimento, a ogni livello, la tensione fra il pensiero e ciò che sta sotto di esso. Dialettica è il metodo del pensiero che non è semplice metodo, ma il tentativo di superare il semplice arbitrio del metodo e accogliere nel concetto, insieme, ciò che non è a sua volta concetto. La dialettica è consapevole che da un lato c'è il pensiero e, dall'altro, ciò su cui esso si affatica. Il pensiero dialettico non è qualcosa di puramente intellettualistico, ma anzi il tentativo del pensiero di autolimitarsi attraverso la cosa. (Adorno 2020: 11-12)

Pasolini padroneggia tale metodo, ne crea addirittura uno personale, eclettico e trasversale che trae la sua forza dalla pratica maieutica, ma si spinge oltre, accogliendo in modo onesto la tensione anche fisica dell'essere sociale che si oppone all'irrisolvibilità delle cose umane: converrà quindi parlare di una dialettica sincretica e di un sincretismo dialettico che raccolgono le precedenti proposte filosofiche traendo

[18] Il ciclo di lezioni è pubblicato in traduzione italiana nel volume *Introduzione alla dialettica* (2020).

da ciascuna uno o più aspetti funzionali al progetto di formazione e ri-educazione della società neocapitalista.

Una sera del marzo 1966 Pasolini è nel ghetto di Roma, sta cenando con Dacia Maraini e Alberto Moravia quando viene colto da un attacco di ulcera che lo costringerà a letto per i due mesi successivi. Nel 1970, nell'introduzione *Al lettore nuovo* al volume *Poesie* edito da Garzanti, Pasolini riprende l'episodio, lo colloca nel 1965 (probabilmente ricordando di avere cominciato a occuparsi del teatro pensandolo come strumento per una pedagogia marxista ben prima del 1968, anno di pubblicazione del *Manifesto*)[19] e cita in modo diretto Platone:

> […] nel '65 sono stato un mese a letto ammalato, e, durante la convalescenza, ho ripreso a lavorare – e – forse perché durante la malattia avevo riletto Platone, con una gioia che non so descrivere – mi sono messo a scrivere del teatro: sei tragedie in versi, a cui ho lavorato per tutti questi cinque anni – tornandoci alle volte dopo un anno e più di abbandono – e che stanno per uscire col titolo di *Calderón*. Evidentemente, in quel periodo, potevo scrivere versi solo attribuendoli a dei personaggi, che mi facessero da interposte persone. (1999. II: 2511-2512)

Dia-logos ed *erotikoi logoi* socratici, come sottolinea anche Trotta (2023: 156), sono l'indicazione di metodo per impostare l'incontro e l'esplosione delle contraddizioni storiche, politiche e sociali, individuali e di classe che animano il teatro "neo-aristotelico" di Pasolini che allude spesso a Platone nel proporre le proprie drammaturgie. È anche il caso di *Calderón*, dramma in versi che per l'autore ha una chiave di lettura comprensibile se si fa riferimento alla politica platonica così come questa si configura nel *Convito* e nel *Fedro* (1999. II: 1936). L'indicazione dei due *Dialoghi* non è casuale: nel *Convito* o *Simposio*, Socrate sostiene che *eros* è privazione, va cercato in chi ama piuttosto che nell'amato poiché chi ama si orienta

[19] È il 1965, quindi ben prima del Convegno di Ivrea del giugno 1966, quando Pasolini scrive *Progetto di uno spettacolo sullo spettacolo* scegliendo come protagonista di quest'opera Carlo Emilio Gadda. (1999. II: 1809-1810). Per un approfondimento sul Gadda-personaggio nei progetti drammaturgici pasoliniani (Gianeselli 2022a. I: 67-78).

verso ciò che ancora non possiede. Per Pasolini, come vedremo, questa indicazione è una possibilità di autoanalisi per la classe borghese se consideriamo lo scritto di Lukács dal titolo *La fisionomia intellettuale dei personaggi artistici* (1972: 187-222) risalente al 1934 poi raccolto in *Il marxismo e la critica letteraria* (1964). Qui Lukács rilegge la «perenne freschezza» del *Simposio* platonico facendola derivare dalla presenza delle vivaci caratterizzazioni di Socrate, Alcibiade, Aristofane e gli altri. «Platone è un grande artista in grado di rappresentare l'aspetto e l'ambiente delle sue figure con una plasticità veramente ellenica» (1972: 187) spiega Lukács e aggiunge «le idee dei singoli personaggi non sono risultati astratti e generali, ma è tutta la personalità di ognuno di essi che si accentra nel ragionamento, nel modo di impostare e di risolvere il problema» (188). In effetti, Pasolini si interessa al *Simposio* perché il *Dialogo* elicita una riflessione sul rapporto tra il processo di pensiero e l'azione. Lukács, infatti, illustra che è proprio questo «processo genetico del pensiero che si svolge davanti a noi» a permette a Platone di

> presentare come profonda, sintomatica peculiarità di ogni personaggio il modo in cui questi affronta il problema; ciò che egli ne accoglie come assioma che non abbisogna di dimostrazione; ciò che egli dimostra e come lo dimostra; quale grado di astrazione raggiungono i suoi pensieri; donde egli desume i suoi esempi concreti; ciò che trascura od omette e il modo in cui lo fa. (1972: 188)

Il meccanismo di ricerca che il filosofo ungherese coglie nel *Simposio* traccia in modo preciso proprio l'itinerario investigativo e speculativo della filosofia dell'educazione pasoliniana: come pensano gli esseri sociali e perché? Queste due domande sono la chiave per accedere al senso etico-politico della prassi che il *Manifesto per un nuovo teatro* sussume, la via d'accesso all'impostazione di una pratica metacognitiva esplicita, che formi l'essere sociale al riconoscimento di sé e degli altri nella relazione. In altri termini, la scuola di rieducazione linguistica pensata da Pasolini deve tenere

conto delle singole concezioni del mondo, intese come «la più alta forma di coscienza» e come «profonda esperienza personale dell'individuo singolo, un'espressione altamente caratteristica della sua intima essenza» che «rispecchia i problemi generali dell'epoca» (Lukács 1972: 189). Solo analizzando e comprendendo le ragioni alla base della coscienza dell'essere sociale, infatti, è possibile condurre quel movimento rivoluzionario trasformativo che investa il singolo nelle sue dinamiche interiori e l'intera società.

Nel *Fedro* Platone, affrontando nuovamente *eros*, fa emergere la sua concezione della retorica: a nulla vale un bel discorso se non è fondato su una dialettica che abbia come scopo la conoscenza del mondo delle idee e quindi la conoscenza filosofica in sé e tale dialettica è l'arte dei discorsi contrapposti che si concreta nella competenza di distinguere tra concetti simili ciò che è bene o ciò che male, cioè il vero dal falso.

Si potrebbe a questo punto proporre una interpretazione: Pasolini legge da marxista i due *Dialoghi*; nel paradigma pasoliniano l'amante che affronta la privazione è la classe operaia che cerca di emanciparsi dalla propria subalternità, sentendosi attratta rischiosamente dalla piccolo-borghesia egemone a cui vorrebbe assomigliare.

Il *Manifesto per un nuovo teatro* è dunque il programma educativo che si concreta nella dialettica dei drammi in versi: tale programma è pensato affinché la borghesia intellettuale avanzata possa a sua volta educare la classe operaia e orientarla alla verità, che per Pasolini coincide con la realizzazione della rivoluzione del proletariato e, pertanto, di una società democratica, equa, inclusiva e trasformata. La borghesia intellettuale avanzata, così, diventa per Pasolini la classe dei custodi, dei sorveglianti che però lavorano insieme al poeta-intellettuale-educatore per la creazione di una società di pari, in cui ciascuno deve essere custode della *Kallipolis*:

è una visione sostanzialmente differente da quella di Platone che tende a rimanere in una prospettiva aristocratica classista nella *Repubblica* (III, 403e).

Si tratta di una interpretazione che possiamo sostenere in virtù della *Lettera luterana a Italo Calvino* pubblicata su «Il Mondo» il 30 ottobre 1975: qui l'intellettuale marxista intuisce la necessità di rendere "scientifiche" le sue istanze filosofiche-educative.

> Oggi pare che solo i platonici intellettuali (aggiungo: marxisti) – magari privi di informazioni, ma certamente privi di interessi e complicità – abbiano qualche probabilità di intuire il senso di ciò che sta veramente succedendo: naturalmente però a patto che tale loro intuire venga tradotto – letteralmente tradotto – da scienziati, anch'essi platonici, nei termini dell'unica scienza la cui realtà è oggettivamente certa come quella della Natura, cioè l'Economia Politica. (1999: 705)

Il sistema di pensiero pasoliniano, quindi, associa Platone a Marx, ma di quest'ultimo non assorbe la matrice hegeliana, come Pasolini stesso spiega conversando con Sergio Arecco quando introduce il concetto di "antidialettica", che già aveva esposto nel 1969 durante la conversazione con Jean Duflot, nota come *Il sogno del centauro* (1983).[20]

> Sono privo, praticamente e ideologicamente, di ogni speranza. Quindi di giustificazioni, di possibilità, di alibi, di procrastinazioni. Da cosa nasce la «speranza», quella della prassi marxista e quella della pragmatica borghese? Nasce da una comune matrice: Hegel. Io sono contro Hegel (esistenzialmente - empirismo eretico). Tesi? Antitesi? Sintesi? Mi sembra troppo comodo. La mia dialettica non più ternaria ma binaria. Ci sono solo opposizioni, inconciliabili. Quindi niente «sol dell'avvenire», niente «mondo migliore». (Arecco 1972: 75)

Si tratta di un concetto complesso: anti-dialettica potrebbe semanticamente ricondurre alla nozione di «dialettica negativa» (1970) del filosofo Theodor Adorno. In verità, sebbene anche Pasolini metta in discussione la struttura del pensiero hegeliana, non

[20] Qui Pasolini chiarisce il proprio punto di vista «Hegel! Sade! Il mito! Eh già. Quando parlo di natura bisogna sempre intendere "mito della natura": mito antihegeliano e antidialettico, perché la natura non conosce superamenti» (1999: 1460). Suggerisco di leggere tale indicazione alla luce della definizione pasoliniana di "realtà come linguaggio sacro" (ierosemia) presentata dall'intellettuale in un'altra intervista condotta da Giuseppe Cardillo, nota come *L'inedito di New York* che risale al 1969 (Pasolini 2005: 49-51).

cerca di costruire un antisistema come fa Adorno,[21] ma sceglie piuttosto la strada dell'antagonismo che sarà ripresa da Leone de Castris nel saggio *Sinistra senza classe: i giovani, la politica e l'egemonia liberale* del 1995:

> Sono i nuovi processi dell'alienazione a richiedere una lotta politica consapevole di tutto lo spessore di organicità che lega l'organizzazione dei saperi al cuore del modo di produzione, e che confonde nella parzialità e nella frantumazione delle spinte rivendicative questa prospettiva di consapevolezza e questa dilatazione qualitativa della soggettività antagonista. È per questo, sembra, che la risposta di "cultura antagonista" dovrebbe svilupparsi dalla ipotesi di una critica collettiva e organica del capitalismo, della cultura che in mille modi oggettivamente ne complica la visibilità e ne giustifica di fatto le forme di dominio: di una critica in quanto negazione della negazione reale che è il capitalismo. Questo sapere negativo è dunque il massimo di positività oggi possibile, è un orizzonte di valori la cui funzione positiva sta nel loro formarsi nella rottura di un sistema di valori ingannevoli perché separati, sta nel loro svelarne gli statuti formativi e gli effetti sociali. (91-92)

La riflessione di Leone de Castris deve essere collocata alla fine degli anni Novanta, ma coglie pienamente la medesima tensione che agitava Pasolini nella prima metà degli anni Settanta. L'idea di antidialettica, di possibilità di negazione in Pasolini è infatti determinata e prende i connotati di una alternativa non utopica perché tessuta di determinazione storica. Pasolini conferma di non rinunciare al proprio marxismo sebbene si ritrovi *contro* e *con* Gramsci già nelle *Ceneri*. Tale negazione, ben diversa da quella prospettata da Adorno,

> nasce nella ricerca e nella lotta reale, nelle possibilità concrete di liberare soggetti e idee potenziali. La libertà che persegue è una liberazione da, l'uguaglianza che intende costruire è il rovesciamento dei suoi impedimenti, è la soppressione della negazione dell'uguaglianza. Non ha senso, è un ricatto logico, obiettare che chi ipotizza questo non può rispondere in positivo ai problemi positivi della società perché non ha cultura da opporre all'altra, e sospende nel vuoto il processo storico. Chi obietta questo non possiede l'idea di critica, la confonde con la distruzione e l'azzeramento: ritiene ancora una volta che per capire e cambiare la realtà occorra disporre preliminarmente di uno strumento culturale confezionato altrove, e non di un pensiero teso alla costruzione delle idee che gli servono. (92)

[21] Alla luce di queste considerazioni ritengo al limite del sofismo attribuire a Pasolini una adesione piena alla *Dialettica negativa* di Adorno, ritengo che si debba approfondire la suggestione proposta da Francesco Verde (2020: 69).

La filosofia dell'educazione pasoliniana che emerge dal *Manifesto* in modo programmatico e dal *corpus* delle opere risponde proprio a tale questione: come riattivare l'antagonismo dialettico? Leone de Castris suggerisce di valutare che

> Se non c'è stato altro modo di riattivare l'antagonismo che la nostra cultura ha contribuito a sedare, forse ripartire dal possibile dal possibile movimento di questo sapere critico, non formalizzabile e perciò non produttivo e non proprietario, potrebbe non essere un'altra illusione scoraggiabile dallo scetticismo degli intellettuali, così sempre pronti a chiamare idealistico qualsiasi movimento che tratti le idee come cose e non le lasci libere di conservare le cose esistenti. (92)

Si tratta di una considerazione che allude proprio al concetto di «canone sospeso» che attraversa il *Manifesto* e la ricerca filosofico-educativa, quindi etico-politica di Pasolini sin dagli anni Sessanta. E, infatti, Leone de Castris chiosa tornando sull'idea di movimento marxiana e gramsciana quando afferma che questa prospettiva antagonistica

> Nascerebbe da una verifica critica di esperienze già tentate, dalla loro crisi e da questo vuoto di iniziative che oggi si fa più evidente e allarmante, dal sovraccarico di dominio e di esproprio umano che si manifesta oggi nella logica produttiva del capitalismo, e dalla realtà potenzialmente visibile dell'accresciuto "bisogno di forma" che sta nel mondo straniato dal potere dell'informazione; un bisogno di forma che ancora si oppone, in condizioni ultimative, a un disegno di *formazione* che minaccia di conformare gli individui nell'impotenza definitiva della subalternità. (92)

A ben guardare, Pasolini perviene alla medesima duplice polarità dialettica che pervade la maturità di Lukács, il quale nell'*Ontologia dell'essere sociale* (1976-1981) insiste sulla *Alternativentscheidungen* (scelta autonoma tra alternative) e indica la necessità dell'essere sociale di coniugare il *Sollen* (dover essere) per la trasformazione individuale e di classe. Lukács afferma che:

> Un grosso compito verso cui dobbiamo dirigere i nostri sforzi consiste nel dimostrare, innanzi tutto sul piano teorico, che tutte queste condizioni statiche e reificate sono solo forme fenomeniche di processi reali. Così a poco a poco renderemo consapevoli gli uomini della necessità di vivere la loro vita come un processo storico […]. Si tratta perciò di risvegliare la vera autonomia della personalità di cui lo sviluppo economico che ha avuto luogo fino a questo momento ha creato le condizioni. (Abendroth, Heinz Holz & Kofler 1969, 144; 67)

Pasolini comprende la necessità di opporsi all'anti-pedagogia del neocapitalismo, lo dichiarerà nel trattatello pedagogico *Gennariello* raccolto ora in *Lettere luterane* (1976), ed è ben consapevole del fatto che sulle spalle dell'intellettuale ricade il compito etico-morale, di fatto educativo, individuato da Lukács in questi termini:

> Ci sono connessioni causali che operano in modo spontaneamente causale, e ci sono connessioni causali che sono messe in moto in un modo particolare sulla base di una iniziativa teleologica, senza con ciò perdere la loro necessità causale […]. Giungo ora a un altro problema profondamente ontologico dello sviluppo sociale, un problema da mettere in rapporto con la struttura della società e cioè con il suo essere un complesso di complessi straordinariamente ricco e dotato di due poli in relazione reciproca: da un lato la totalità della società che in ultima analisi determina l'azione reciproca dei singoli complessi, dall'altro il complesso costituito dall'individuo umano che forma l'unità minima irriducibile del processo. (Abendroth, Heinz Holz & Kofler 1969: 155, 161-168)

Per affrontare il compito educativo l'intellettuale deve quindi ricorso a due concetti lukácsiani totalità e mediazione che concorrono per affrontare i succitati poli in relazione reciproca. La totalità viene intesa concretamente come la categoria autentica della realtà che deve essere considerata in quanto *gesellschaftliches Geschehen* (accadere sociale) che ha per scopo l'unificazione di soggetto e oggetto attraverso il superamento della frammentazione artistico-teorico intellettuale, come ben riassume István Mészáros ([1971] in Oldrini 1979; e in Infranca & Mapelli 2022).

Il 20 dicembre 1947 Lukács interviene alla conferenza del Congresso di filosofia marxista di Milano, sostenendo che:

> La concezione materialistico-dialettica della totalità significa prima di tutto l'unità concreta delle contraddizioni interagenti…; in secondo luogo, la relatività sistematica di ogni totalità sia verso l'alto che verso il basso (il che significa che ogni totalità è composta di totalità a essa subordinate, e anche che la totalità in questione è, allo stesso tempo, surdeterminata da totalità di complessità superiore…), e in terzo luogo, la relatività storica di ogni totalità, vale a dire che il carattere di totalità di ogni totalità è mutevole, disgregabile, ristretto a un determinato periodo storico concreto (1948: 11-12)

Non a caso, Pasolini non rigetta il concetto di movimento marxista, ma tenta di separare tale superamento dalla prospettiva idealista hegeliana che se da un lato ha

il merito di concepire la relazione tra teoria e storia come un rapporto di compenetrazione dialettica, dall'altro può ricadere nella negazione della mediazione e produrre miti pragmatici pericolosi come il nazismo fondato sul settarismo che, secondo Lukács,

> sottovaluta politicamente il ruolo mediatore degli interessi immediati (incentivi) nella realizzazione di compiti storici mondiali, crea la stessa sorta di dogmatismo al livello della concezione individuale del mondo: un dogmatismo che ricusa tutti i fattori mediatori. (1948: 134)

Ciò che risulta piuttosto rilevante è che sia Pasolini che Lukács sono spesso accusati di utopismo etico: a entrambi si contesta di avere sopravvalutato il ruolo degli intellettuali nella società contemporanea.

A ben guardare, però, si contesta loro un problema di prassi che ricade piuttosto intellettuali stessi che non hanno risposto all'appello etico-politico e che hanno declinato il loro compito o mandato di mediazione preferendo confermare alla borghesia egemone il primato classista e settario.

È evidente, come pure ha notato Vitilio Masiello nel saggio *Alla ricerca della «totalità»* pubblicato su «Il Contemporaneo-Rinascita» il 30 luglio 1971, che in Lukács, proprio come in Pasolini, è presente una matrice decadentista, specie quando afferma che «non si dà più alcuna spontanea totalità dell'essere» poiché «gli alvei (entro cui scorrevano le acque che "hanno dissolto l'antica unità"), senza speranza asciutti hanno per sempre inciso e deturpato il volto del mondo» (Lukács 1962: 67).

Eppure, entrambi si proiettano nella potenzialità dell'essere sociale: mentre Pasolini pensa a un "nuovo" teatro per trasformare la società, Lukács propone una "nuova" democrazia:

> La vera democrazia – la nuova democrazia – produce ovunque transizioni dialettiche, reali, tra vita privata e vita pubblica. Il punto di svolta della nuova democrazia consiste in ciò, che ora l'uomo prende parte alle interazioni di vita privata e vita pubblica come un soggetto attivo e non come un oggetto passivo […]. La

> nuova fase eticamente emergente dimostra soprattutto che la libertà dell'uno non è di ostacolo alla libertà dell'altro, ma ne è la condizione pregiudiziale. L'individuo non può essere davvero libero che in una società libera […]. L'autocoscienza ora emergente dell'umanità annuncia come prospettiva la fine della "preistoria" umana. Con ciò l'autocreazione dell'uomo acquista un nuovo accento; vediamo ora, come tendenza, l'emergere di un'unità tra l'auto-costituzione umana dell'individuo e l'autocreazione dell'umanità. L'etica forma un nesso intermedio decisivo dell'intero processo. (1948: 134)

Entrambe le istanze sono state rigettate, ma formano un tessuto unico nel sincretismo dialettico pasoliniano che risulterebbe monco se privato dell'analisi gramsciana. È nella *filosofia della praxis*, infatti, che si concreta il sistema di sistemi attraversato da Pasolini il quale conferma di avere avuto Gramsci come riferimento cruciale per la propria formazione e, in particolare, indica *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce* (1971) come prima lettura che ha contribuito alla sua «adesione palingenetica» al marxismo (2015: 40).

Qui si trova un passo fondamentale per definire la filosofia dell'educazione pasoliniana:

> L'elemento popolare «sente», ma non sempre comprende o sa; l'elemento intellettuale «Sa», ma non sempre comprende e specialmente «sente». L'errore dell'intellettuale consiste (nel credere) che si possa sapere senza comprendere e specialmente senza sentire ed essere appassionato (non solo del sapere in sé, ma per l'oggetto del sapere) che l'intellettuale possa essere tale […] se distinto e staccato dal popolo-nazione, cioè senza sentire le passioni elementari del popolo, comprendendole […]. Non si fa politica-storia senza questa passione, cioè senza questa connessione sentimentale tra intellettuali e popolo-nazione. (1975, Q. 11, § 67)

La connessione sentimentale è esattamente il cuore del *Manifesto per un nuovo teatro*: coincide con la convinzione che la democraticità del rito culturale debba educare la borghesia intellettuale avanzata e la classe operaia a essere pari, questa parità democratica è posta a garanzia dell'essere sociale in sé, quindi anche delle sue emozioni e dei suoi sentimenti, investendo così tutte le dimensioni del processo di pensiero che deve trasformarsi per rinnovare la società. Pasolini stesso nota che

> Gramsci sosteneva che la politica tendesse a mantenere la realtà – intendendola come realtà sociale – come fosse, mentre l'arte tentasse di cambiarla. Sono sempre i movimenti politici a trasformare la realtà: poi purtroppo i movimenti politici, quasi sempre, arrivati al potere si fossilizzano, si cristallizzano e diventano conservatori a loro volta. L'artista non trasforma mai la realtà sociale in un senso organizzativo della parola, la trasforma nell'intimo. È un discorso personale, psicologico, che Gramsci non affrontava. (2015: 17)

Lo sforzo pasoliniano sta proprio nel tentativo di affrontare il discorso personale e psicologico dell'artista, tenendo ben presente che solo facendo esplodere le contraddizioni e analizzandole criticamente è possibile trasformare l'individuo e la classe e il loro rapporto con la realtà. Questa è la lezione gramsciana della *filosofia della praxis* secondo cui

> le superstrutture sono una realtà […] oggettiva e operante; essa afferma esplicitamente che gli uomini prendono conoscenza della loro posizione sociale e quindi dei loro compiti sul terreno delle ideologie […]; la stessa filosofia della *praxis* è una superstruttura […]. C'è però una differenza fondamentale tra la filosofia della *praxis* e le altre filosofie: le altre ideologie sono creazioni inorganiche perché contraddittorie, perché dirette a conciliare interessi opposti e contraddittori […]. La filosofia della praxis invece non tende a risolvere pacificamente le contraddizioni esistenti nella storia e nella società, anzi è la stessa teoria di tali contraddizioni (1975, Q. 10, § 43).

Risulta opportuno concludere l'analisi del sincretismo dialettico di Pasolini facendo riferimento alla *filosofia della praxis* che, secondo lo stesso Gramsci, «supera (e superando, ne include in sé gli elementi vitali) e l'idealismo e il materialismo tradizionali» (Q. 7, § 29) in quanto Marx «non adopera mai la formula "dialettica materialistica" ma "razionale" in contrapposto a "mistica"» (Q. 8, § 206).

Pasolini seguirà l'analisi gramsciana che rigetta il concetto di sintesi hegeliana: Gramsci considera infatti che gli opposti in tesi possono non risolversi in sintesi e addirittura annullarsi «in modo catastrofico, cioè [...] in modo che la continuazione della lotta non può concludersi che con la distruzione reciproca» (Q. 13, § 27) oppure con la creazione di due opposte sintesi: una innovatrice e una conservatrice.

Gramsci sceglie un lemma che pertiene al teatro per identificare il processo trasformativo nelle soprastrutture: usa "catarsi" e spiega che «il processo catartico

coincide con la catena di sintesi che sono risultato dello svolgimento dialettico» (Q. 10 II, § 6). «Catarsi» dice Gramsci può «indicare il passaggio dal momento meramente economico (o egoistico-passionale) al momento etico-politico, cioè l'elaborazione superiore della struttura in superstruttura», e può indicare il «passaggio dall'"oggettivo al soggettivo" e dalla "necessità alla libertà"».

Ecco che il nuovo teatro di Pasolini si configura come una messa in pratica del processo dialettico attraverso cui individuare la catena di sintesi della trasformazione sociale e politica: il termine è di derivazione aristotelica e individua l'effetto che la tragedia elicita nello spettatore in quanto «purgazione delle passioni». Pasolini coglie il senso del superamento, ciò che Lukács definisce totalità e che Gramsci chiama appunto catarsi e si propone di realizzarne le istanze nel *Manifesto per un nuovo teatro* progettando una scuola di teatro per l'essere sociale in cui il rapporto tra maestro e allievo

> è un rapporto attivo, di relazioni reciproche e pertanto ogni maestro è sempre scolaro e ogni scolaro maestro. Ma il rapporto pedagogico non può essere limitato ai rapporti specificatamente "scolastici", per i quali le nuove generazioni entrano in contatto con le anziane e ne assorbono le esperienze e i valori storicamente necessari, "maturando" e sviluppando una propria personalità storicamente e culturalmente superiore. Questo rapporto esiste in tutta la società nel suo complesso e per ogni individuo rispetto ad altri individui, tra ceti intellettuali e non intellettuali, tra governanti e governati, tra élites e seguaci, tra dirigenti e diretti, tra avanguardie e corpi di eserciti. Ogni rapporto di "egemonia" è necessariamente un rapporto pedagogico e si verifica non solo nell'interno di una nazione, fra le diverse forze che la compongono, ma nell'intero campo internazionale e mondiale, tra complessi di civiltà nazionali e continentali. (Gramsci 1971: 30-31)

2.3. Per una scuola di rieducazione linguistica: questioni di psicologia

L'originale proposta di Pasolini nel *Teatro del Manifesto* risiede proprio nel livello complesso di mediazioni elaborate per formare l'essere sociale. La parola incarnata è il dispositivo del dispositivo (il teatro): la scuola di rieducazione linguistica per l'attore e per la società si concreta nel discorso portato in scena dai personaggi che deve poi essere analizzato da autore e spettatori in assoluta parità rendendo espliciti i processi di pensiero. Lev Semënovič Vygotskij affronta il problema del pensiero e del linguaggio spostando il fulcro della questione nella relazione tra pensiero (o idea) e parola.
Lo psicologo russo suggerisce infatti una metodologia di analisi che decompone un insieme unitario di base in unità componenti:

> Per unità componenti intendiamo quei prodotti dell'analisi tali che, pur nella differenza degli elementi, possiedono le proprietà fondamentali proprie dell'insieme, e che sono parti viventi, non decomponibili ulteriormente, di questa unità globale. Non la formula chimica dell'acqua, ma lo studio delle molecole e del movimento molecolare è la chiave della spiegazione delle proprietà singole dell'acqua. Così come la cellula vivente, che conserva tutte le proprietà fondamentali della vita, inerenti all'organismo vivente, è la vera unità di analisi biologica. La psicologia, che vuole studiare le unità complesse, le deve includere necessariamente. Deve sostituire i metodi di scomposizione in elementi con il metodo di analisi basato sulla scomposizione in unità. (2013: 13)

Vygotskij individua nel *significato* l'unità non decomponibile attraverso cui studiare le proprietà del linguaggio verbale inteso come insieme.

> Conosciamo della parola sempre solo l'aspetto esterno, quello rivolto verso di noi. L'altro suo aspetto interno, il suo significato, come l'altra parte della luna, è sempre stato ed è ancor oggi inesplorato ed ignorato. È in quest'altra parte che si nasconde la possibilità di risolvere il problema che ci interessa sulla relazione tra pensiero e linguaggio, perché proprio nel significato della parola sta il centro di questa unità che chiamiamo pensiero verbale. […] La parola si riferisce sempre non ad un solo oggetto singolare, ma a tutto un gruppo o a tutta una classe di oggetti […] e dal punto di vista psicologico il significato della parola è prima di tutto una generalizzazione. (2013: 13-14)

Pasolini segue la medesima logica quando nel *Manifesto per un nuovo teatro* indica all'attore di farsi «trasparente sul pensiero» (1999: 2496-2497) in modo da trasmettere agli spettatori il pieno significato del testo che incarna, di scoprire, cioè, l'altra parte della luna. Pasolini fonda sul dibattito paritario dopo lo spettacolo la riflessione metacognitiva (Gianeselli 2024a), considerandola mediazione fondamentale nella «relazione sociale» (intesa nel suo senso marxiano)[22] promossa dal rito culturale del nuovo teatro. Vygotskij mostra come la parola senza significato sia un suono vuoto che non è più in rapporto con il regno del linguaggio: il significato, infatti, è sia fenomeno verbale che fenomeno dell'area del pensiero (2013: 14). Per questo, conviene osservare che la prima funzione del linguaggio è quella comunicativa: esso è il mezzo della relazione sociale (nel senso marxiano del termine), un mezzo di espressione e comprensione. Secondo Vygotskij questa funzione è stata separata dalla funzione intellettiva del linguaggio, quando invece

> [come] non è possibile la relazione sociale senza segni, essa non è possibile senza significato. Per trasmettere ad altri un'esperienza o un contenuto di coscienza, non c'è altra strada che riferire il contenuto comunicato ad una classe data, a un gruppo di fenomeni, ma ciò, come già sappiamo, richiede una generalizzazione. Così si vede che la relazione sociale presuppone necessariamente la generalizzazione e lo sviluppo del significato della parola, cioè la generalizzazione diventa possibile con lo sviluppo della relazione sociale. Così le forme superiori, proprie dell'uomo, della relazione psichica sono possibili soltanto perché l'uomo mediante il pensiero in modo generalizzato riflette sulla realtà. (2013: 16)

La generalizzazione che il pensiero elabora nella relazione sociale consente all'essere sociale la riflessione sulla realtà. Recuperando gli studi di Edward Sapir, lo psicologo riprende l'idea che il significato della parola vada inteso non in quanto simbolo della percezione isolato, ma come simbolo del concetto (Sapir [1922] 1968: 12) e aggiunge che la parola è quasi sempre pronta, quando è pronto il concetto (2013: 17). Dunque, la presente ricerca tiene conto di quattro problemi di relazione: tra pensiero e parola,

[22] Si veda *Lessico Vygotskijano* (2013: xix - xxi).

tra generalizzazione e relazione sociale, tra aspetto sonoro del linguaggio e significato, tra intelletto e affetto (19). L'ultimo problema è quello che conduce alla categoria di atto linguistico performativo individuata da John Langshaw Austin nell'ambito della sua teoria degli atti linguistici (1962) maturata negli anni Cinquanta. Il recitare va pertanto inteso come un modo per eseguire o appunto giocare con l'atto linguistico performativo illocutorio (*inlocutionary*), modificandone la contestualizzazione. Il dinamismo del processo di pensiero è così espresso da Vygotskij che spiega come

> la separazione dell'aspetto intellettivo della nostra coscienza dall'aspetto affettivo e volitivo è uno dei difetti fondamentali e principali di tutta la psicologia tradizionale. Il pensiero si trasforma inevitabilmente in una corrente autonoma di pensieri che pensano a se stessi, esso è staccato da tutta la pienezza della vita vivente, dagli impulsi vivi, dagli interessi, dalle inclinazioni dell'uomo che pensa e per questo è apparso come un epifenomeno del tutto inutile che non può cambiare nulla nella vita della coscienza e nella vita della personalità, esercita su di esse un'influenza in modo inspiegabile. […] [L'analisi] mostra che esiste un sistema dinamico di sensi, che rappresenta l'unità componente dei processi affettivi ed intellettivi. Essa mostra che in ogni idea si trova, in forma rimaneggiata, la relazione affettiva dell'uomo con la realtà rappresentata in questa idea. Essa permette di scoprire il movimento diretto dai bisogni e dagli impulsi dell'uomo ad una certa direzione del suo pensiero e il movimento inverso dalla dinamica del pensiero alla dinamica del comportamento e all'attività concreta della persona. (2013: 19)

Per tale ragione analizzare il linguaggio del poetare è un atto conoscitivo, ma anche dialettico: la proposta pasoliniana si pone tra queste dinamiche, considerando i movimenti esteriori e interiori dell'essere sociale. Lo strumento per attraversare il processo del pensiero diventa proprio la carne, il corpo che fa da contenitore per la manifestazione del significato, ma a sua volta è significato. In altri termini, Pasolini può essere ritenuto un antesignano della cognizione incarnata: nel corpo che dice e compie l'azione, infatti, il Verbo (*logos*) può essere trasmesso, ma il corpo performativo è un corpo che ha compreso la dinamica del pensiero e dei sensi, che si è fatto trasparente (Pasolini 1968) fino a dimostrare empiricamente come si de-compone l'unità componente dei processi affettivi ed intellettivi.

Non è possibile supporre un Pasolini lettore di Vygotskij: il pedagogista e psicologo russo, meglio il pedologista (movimento condannato nel 1936 con decreto del PCUS) muore di tubercolosi l'11 giugno 1934, il suo *Pensiero e linguaggio* esce nel dicembre 1934, tradotto dagli americani e pubblicato solo nel 1962 epurato e tagliato (furono eliminati tutti riferimenti a Marx, Engels e Lenin). Tra gli anni Sessanta e Settanta questo diviene un volume di riferimento per la psicologia cognitiva, ma solo nel 1978 il filosofo Stephen E. Toulmin consacra Vygotskij come «il Mozart della psicologia» (Mecacci 2013: viii). Pasolini nasce nel 1922, viene assassinato nel 1975. L'intellettuale delle *Ceneri* – che registicamente suggerisce ai suoi attori di essere mozartiani, come testimonia Luigi Mezzanotte (Gianeselli 2022a. I) – applica il medesimo metodo di analisi che Vygotskij suggerisce per decomporre la realtà pur senza conoscere l'opera del pedologista russo. Pasolini sceglie infatti in modo sistematico l'utilizzo di un processo di pensiero che «divide tutto l'insieme del pensiero verbale in unità componenti, intendendo così i prodotti dell'analisi che a differenza dell'elemento sono dei composti primari non in rapporto all'insieme del fenomeno studiato, ma solo in rapporto alle sue proprietà e ai suoi aspetti singoli concreti […] [e che] conservano in sé, nella forma iniziale più semplice, le proprietà del tutto» (2013: 325). Del resto, proprio Pasolini arriva ad affermare, come se avesse letto e studiato puntualmente lo psicologo marxista, che sarebbe necessaria una «semiologia generale della realtà», poiché «la realtà è un linguaggio sacro» (Pasolini 2005: 49-51). Tant'è che questa tesi di ricerca parte dall'asserzione che l'unico modo per rendere il significato attraverso il prodotto culturale è studiare tale prodotto non come un oggetto culturale che possa essere utilizzato didatticamente in modo strumentale, ma proprio come un discorso sociale.

> Il significato della parola è un fenomeno del pensiero nella misura in cui il pensiero è legato alla parola e incarnato nella parola e viceversa: è un fenomeno del linguaggio

> nella misura in cui il linguaggio è legato al pensiero ed è da esso illuminato. […] È un'unità globale di parola e di pensiero. […] I significati della parola *si sviluppano*. (2013: 325-26).

Studiare i prodotti culturali come discorsi sociali consente di analizzare lo sviluppo dei significati delle unità minime di drammatizzazione (Rodari 1973: 10). Il significato, come suggerisce Vygotskij studiando l'evoluzione infantile, si sviluppa secondo i diversi modi di funzionamento del pensiero e se il significato può modificarsi nella sua natura interna, bisogna ammettere che si modifichi anche la relazione del pensiero con la parola (Vygotskij 2013: 333). Così possiamo affermare che il pensiero non si esprime nella parola, ma si realizza in essa e si potrebbe perciò parlare di «un divenire (unità di essere e non essere) del pensiero nella parola», perché «ogni pensiero ha un movimento, un corso, uno sviluppo» e «assolve ad una certa funzione, effettua un certo lavoro, risolve un certo problema» (2013: 334), proprio come Austin teorizza durante le sue lezioni ad Harward nel 1955 quando propone il concetto di *atto linguistico performativo* (Rowe 2023), che infatti rispetta la scoperta vygotskijana secondo la quale «l'aspetto interno, dotato di senso, semantico del linguaggio e l'aspetto esterno, sonoro, fasico, pur formando un'unità autentica, hanno ciascuno delle proprie leggi di movimento» (Vygotskij 2013: 335). Lo psicologo russo studia le leggi di questo movimento attraverso il bambino:

> L'aspetto semantico della parola nel suo sviluppo va dal tutto alla parte, dalla frase alla parola, mentre l'aspetto esteriore del linguaggio va dalla parte al tutto, dalla parola alla frase. (2013: 335)

Analizzando questo movimento su due piani e fissando come solida base della presente ricerca l'idea che «l'unità del linguaggio è un'unità complessa, ma non omogenea e congenere» (2013: 335), si comprende per quale ragione questa proposta di metodo didattico di ascendenza pasoliniana ritorni al significato del *logos* e cerchi di analizzarlo nel suo movimento di sviluppo per coglierne l'aspetto più positivo, quello

trasformativo (nel senso che lo studioso Jack Mezirow dà a questa categoria teorico-didattica). Avere queste consapevolezze dinanzi allo studio dei discorsi culturali permette di impostare un metodo didattico fondato sull'analisi di tali discorsi: anche nell'adulto, come nel bambino, non c'è mai una coincidenza completa tra i due piani del linguaggio.

> Non esiste probabilmente modo più errato di interpretare il senso spirituale di un qualsiasi fatto del linguaggio che il modo dell'interpretazione grammaticale. Questo modo di procedere provoca inevitabilmente degli errori di comprensione, dovuti al fatto che l'articolazione psicologica del discorso e la s ua articolazione grammaticale non corrispondono. Uhland apre il prologo del suo pezzo *Il duca Ernst von Schwaben* con queste parole: "Un cupo spettacolo si svolgerà davanti a voi". (2013: 337-338).

In particolare, emerge una sostanziale differenza tra le strutture grammaticali e quelle psicologiche (che nella pratica teatrale sono individuate con il termine "sottotesto").

> Dal punto di vista della struttura grammaticale "un cupo spettacolo" è il soggetto, "si svolgerà davanti a voi" il predicato. Ma dal punto di vista della struttura psicologica della frase, dal punto di vista del poeta, dell'idea che egli voleva esprimere, "si svolgerà davanti a voi" è il soggetto e "un cupo spettacolo" è il predicato. Il poeta voleva dire con queste parole: quello che si svolgerà davanti a voi è una tragedia. Quello che accade in primo luogo nella coscienza dell'ascoltatore è l'idea che uno spettacolo si svolge davanti a lui. È proprio questo di cui si tratta nella frase, cioè il soggetto psicologico. La nuova cosa enunciata a proposito di questo soggetto è l'idea di tragedia, che è il predicato psicologico (2013: 337-338).

Vygotskij cita il passo di Karl Vossler (1928) che suggerisce come la chiave analitica è proprio nella scoperta di una sostanziale non coincidenza tra il soggetto e il predicato grammaticali e psicologici. Questa non coincidenza è la *conditio sine qua non* per la realizzazione del movimento dal pensiero alla parola. In particolare, il concetto di predicatività mette in discussione in modo piuttosto definitivo l'idea che l'atto performativo artistico possa basarsi su una spontaneità non analizzabile, pura manifestazione di intima insoddisfazione o desiderio dell'artista che la esprime. Sempre studiando il bambino, Vygotskij individua e analizza il linguaggio interno e lo mette in relazione a quello orale e così segue lo sviluppo della predicatività:

> Le osservazioni fatte nel momento dell'esperimento indicano sempre in che modo e da quale fonte deriva questa nuova sintassi del linguaggio interno. Il bambino parla di ciò che lo interessa in quel momento, di ciò che fa ora, di ciò che sta davanti ai suoi occhi. Perciò egli omette, riassume, condensa sempre più il soggetto e le parole ad esso collegate. E sempre più riduce il suo linguaggio al solo predicato. Come risultato di questi esperimenti, abbiamo potuto stabilire la seguente regola importante: quanto più il linguaggio egocentrico si manifesta in quanto tale, nel suo significato funzionale, tanto più appaiono le caratteristiche della sua sintassi nel senso della semplificazione e della predicatività. (2013: 377)

Nel linguaggio interno, infatti, non è necessario pronunciare le parole fino in fondo: comprendiamo già per intenzione quale parola deve essere pronunciata (2013: 378). Questo risultato enunciato da Vygotskij rivela l'esistenza (che bisogna necessariamente tenere presente in questa ricerca) di un linguaggio orale e di un linguaggio interno, proprio come intuito da Pasolini: nel secondo la relazione tra aspetti semantici e fasici del linguaggio è completamente diversa rispetto a quella presente nel primo. Il linguaggio interno infatti presenta fenomeni come la predicatività, la riduzione dell'aspetto fasico del linguaggio e l'uso preferenziale dell'aspetto semantico, l'agglutinazione che esprime concetti complessi, l'in-fluenza del senso (2013: 382-383). In altri termini, quando analizziamo pedagogicamente e didatticamente il linguaggio dei discorsi performativi dobbiamo tenere conto che nel linguaggio interno esiste una indipendenza del significato della parola dal suo aspetto fonetico. Conviene pertanto stabilire che nel linguaggio interno prevale il senso della parola, non il suo significato: la parola cambia di senso in contesti diversi (2013: 380) e così costringe anche il significato ad una certa dinamicità.

Se non valutiamo tutto ciò, il nostro metodo pedagogico e didattico sarà autoreferenziale, fine a sé stesso, fuori dalla realtà e pertanto del tutto inapplicabile oltre che intrinsecamente inefficace.

> La parola assorbe in sé, assimila dal contesto in cui è inserita i contenuti intellettivi ed affettivi e comincia a significare di più o di meno di quanto è contenuto nel suo significato quando la consideriamo isolatamente e fuori dal contesto: di più perché il cerchio del suo significato si allarga, acquistando ancora tutta una serie di zone cariche di contenuti

> nuovi; di meno perché il significato astratto della parola è ristretto e limitato a ciò che la parola significa soltanto nel contesto dato. […] A questo riguardo il senso di una parola è inesauribile. […] Le parole possono dissociarsi dai sensi espressi in esse (2013: 379-381).

Questa prospettiva carica di responsabilità il valore pedagogico e didattico dell'atto performativo artistico: Vygotskij fa qui rifermento agli studi di Frederic M. Paulhan (1928: 289-329; 1929) secondo il quale la parola può sussistere senza il senso e viceversa. Una consapevolezza, questa, altamente sfidante: la spontaneità in qualsiasi atto umano, di fatto, non esiste, a maggior ragione non può essere ritenuta come categoria epistemologica dell'atto performativo, nel quale si manifesta invece una logica combinatoria di linguaggio interiore e orale, nel quale la riflessione metacognitiva dell'esperienza di cognizione incarnata rende facilmente identificabile il fenomeno dell'in-fluenza del senso. Nell'atto performativo artistico, infatti, i sensi si riversano l'uno nell'altro e si influenzano l'uno con l'altro (2013: 383). A questo punto, Vygotskij ci offre una intuizione risolutiva: istituisce un paragone tra il linguaggio esterno e quello letterario: la parola può, come nel linguaggio interno, «assorbire in sé il senso delle parole precedenti e successive, allargando quasi senza limiti l'ambito del suo significato» poiché è «un condensato concentrato di senso» (384). Quindi possiamo concludere che «il pensiero non coincide immediatamente con l'espressione verbale» (2013: 390). Questa conclusione contiene una possibilità rivoluzionaria se applicata alla pedagogia e didattica delle arti dello spettacolo: cosa c'è prima dell'espressione verbale o fisica che solitamente ci si limita a credere emanazione spontanea di una personalità artistica *tout court*?

Vygotskij suggerisce di studiare il processo di passaggio dal pensiero al linguaggio come un processo estremamente complesso di decomposizione del pensiero e della sua ricostruzione in parole o, meglio, in atto linguistico (390). Questo conduce a un'altra rivelazione: dietro al discorso c'è un sottotesto celato, il compito della

pedagogia e della didattica che qui propongo è proprio disvelare questo sottotesto celato. La didattica di ascendenza pasoliniana si fa mediatrice, compiendo un'azione di scavo, a tratti archeologica: la comunicazione immediata tra le coscienze è impossibile fisicamente e psicologicamente (391), dunque l'analisi dei linguaggi dello spettacolo non deve limitarsi a interpretare, ma deve cercare di seguire i processi per comprenderli. Percorrere questa strada è possibile solo tenendo conto del fatto che

> Il pensiero non corrisponde mai al significato diretto delle parole. Il significato media il pensiero nella sua strada verso l'espressione verbale, cioè la strada dal pensiero alla parola è una strada indiretta, internamente mediata. […] Il pensiero stesso nasce non da un altro pensiero, ma dalla sfera motivazionale della nostra coscienza, che abbraccia i nostri impulsi e le nostre motivazioni, i nostri affetti e le nostre emozioni. Dietro al pensiero vi è una tendenza affettiva e volitiva. Soltanto essa può dare una risposta all'ultimo "perché" nell'analisi del pensiero. […] Una comprensione reale e completa del pensiero altrui è possibile soltanto quando scopriamo il suo retroscena reale, affettivo-volitivo. (2013: 391)

Vygotskij usa come esempio di tale procedimento lo «svelamento del sottotesto nell'interpretazione scenica di un ruolo» (391) e fa riferimento a Stanislavskij che indica di ponderare come dietro ad ogni enunciato si debba indagare il valore del desiderio che è orientato e dunque orienta la persona in scena verso un obbiettivo volontario. Pasolini, stando alla testimonianza di Luigi Mezzanotte (Gianeselli 2022a; 2024b), dà ai suoi attori la medesima indicazione: ecco perché il suo teatro non può essere liquidato come umoristico e borghese[23] solo perché permette ai suoi personaggi di esprimersi verbalmente rendendo manifesti i peculiari processi di pensiero e quindi i comportamenti della classe sociale borghese che vuole ri-educare. Ecco perché il suo è un rivoluzionario teatro antiborghese e anti-umoristico: Pasolini riesce a fare emergere nella sua drammaturgia fondata sul *logos* il retroscena reale, affettivo-volitivo dei borghesi ai quali si rivolge. Pasolini è perfettamente in grado, nel suo teatro,

[23] Come suggerisce Casi (2022) ossificando erroneamente la sagacia della drammaturgia pasoliniana nell'etichetta «tragedie umoristiche» Casi applica la teoria filosofica-estetica di "umorismo" pirandelliana alla poetica pasoliniana in modo tanto ardito quanto forzato.

nel suo cinema e in qualsiasi suo atto di intellettuale-educatore, di disvelare «il più segreto piano interiore del pensiero verbale: la sua motivazione» (Vygotskij 2013: 393) e ha consapevolezza del fatto che «nel dramma vivente del pensiero verbale il movimento va in senso inverso: dalla motivazione che fa nascere un pensiero alla formulazione» e «alla sua mediazione nelle parole del linguaggio interno, poi nei significati delle parole esterne e infine nelle parole» (393). Come Vygotskij, Pasolini non è interessato a studiare i movimenti possibili e molteplici che possono realizzarsi nel percorso fondamentale dal pensiero alla parola, ma gli interessa l'aspetto generale e fondamentale di questa analisi: «svelare il rapporto tra il pensiero e la parola come un processo dinamico, come la via dal pensiero alla parola, come la realizzazione e l'incarnazione del pensiero nella parola» (393). Come si vedrà, questa è proprio la peculiarità trasformativa del progetto educativo pasoliniano: il disvelamento del rapporto tra pensiero e parola può mettere in discussione, se analizzato e decostruito, pregiudizi, credenze, sistemi di decodifica e comportamenti nei confronti della realtà. Pasolini comprende che «l'intera società, ricorrendo tra l'altro al sistema educativo, formativo, orientativo, lavora per produrre immagini della vocazione che allineano gli individui alle precondizioni di futuri arruolati, condizionati a desiderare l'arruolamento» (Lordon 2015: 103) e per tale ragione sceglie di opporsi a questa forma di vocazione alla passività costruendo un sistema di atti performativi a difesa di quello che definirei il sentimento umano della vulnerabilità. Difendere tale sentimento significa permettere all'essere sociale di accedere alla totalità, cioè alla catarsi in senso gramsciano.

2.4. Prospettive per un approccio enattivo e co-ontologico nel *Manifesto per un nuovo teatro*

Lo studio del progetto pasoliniano di ricostruzione dell'*ethos* democratico mediante il rito culturale del nuovo teatro non può escludere due direttrici piuttosto significative che emergono dal *Manifesto* del 1968. Sebbene possa sembrare problematico riconoscere la matrice di un approccio didattico che oggi possiamo definire enattivo, conviene considerare questa opportunità, poiché Pasolini coglie due tensioni: da un lato quella metacognitiva, dall'altro quella che conduce alla cognizione incarnata debitrice della fenomenologia del filosofo tedesco Edmund Husserl. Pasolini dichiara in modo inequivocabile che il suo teatro investe i processi cognitivi e metacognitivi, ma tali processi si attivano nel contesto ambientale situato che è il rito culturale che comprende il movimento del corpo, proprio come previsto dal paradigma enattivo, diffusosi negli anni Ottanta, fondato sull'*embodied cognition* e sul *learnig by doing*.

> *Il teatro di Parola ricerca il suo "spazio teatrale" non nell'ambiente ma nella testa. Tecnicamente tale «spazio teatrale» sarà frontale; testo e attori di fronte al pubblico: l'assoluta parità culturale tra questi due interlocutori, che si guardano negli occhi, è garanzia di reale democraticità anche scenica. Il teatro di Parola è popolare non in quanto si rivolge direttamente o retoricamente alla classe lavoratrice, ma in quanto vi si rivolge indirettamente e realisticamente attraverso gli intellettuali borghesi avanzati che sono il suo solo pubblico. Il teatro di Parola non ha alcun interesse spettacolare, mondano ecc.: il suo unico interesse è l'interesse culturale, comune all'autore, agli attori e agli spettatori; che, dunque, quando si radunano, compiono un «rito culturale»*. (1999. II: 2500)

Nello spazio della mente si materializza, di fatto, una riflessione intrapsichica che era già stata proposta da Husserl, ma Pasolini la applica in modo tale da potenziare la dialettica contrastiva della realtà. In altre parole, nel *Manifesto* Pasolini fa dell'*epoché* (il momento della sospensione del giudizio sul fenomeno) un atto di transizione dei processi di analisi e critica individuale e di classe elicitati dalla messinscena: ecco perché nei suoi drammi i protagonisti sono sempre borghesi intellettuali che

espongono nella parola incarnata il complesso di complessi di cui sono composti e che a loro volta compongono e disfano mentre riflettono sulle ragioni interne delle loro realtà, sui potenziali atti e sulla materia delle loro esistenze. La sospensione diventa separazione, distacco, forza razionale ordinatrice, ma non coincide con uno straniamento poiché chi partecipa al rito culturale deve rimanere presente a sé stesso: l'autoumorismo, come indica Pasolini a Mezzanotte durante le prove di *Orgia* (Gianeselli 2022a), serve all'attore quanto allo spettatore per capire la tragedia e collocarla nella propria realtà storico-politica, annullando così la pretesa dell'immedesimazione. In termini aristotelici potremmo dire che il nuovo teatro è lo spazio elettivo per sospendere il giudizio sulla δύναμις (*dýnamis*, potenza, forza) mentre si analizza quale στέρησις (*stéresis*, privazione) la provoca o la sussume potenziandola. Non deve stupire quindi, che Pasolini definisca il suo teatro "neo-aristotelico" e che sembri rileggere la nozione aristotelica (*Met. VI*, 1027a 20) di συμβεβηκός (*symbebekós*) alla lettera, traducendola nella drammaturgia non come *accidente* (*accidens*) in senso lato (cioè, come qualcosa di casuale *tout court*) ma come ciò che con-viene, cioè che viene assieme all'essere in quanto ζῷον λόγον ἔχον (*zoòn lògon èchon* animale dotato di parola, animale sociale) derivando da qualcosa di altro (premesse, ipotesi, condizioni collaterali).[24] Un esempio di questo processo è nella drammaturgia di *Affabulazione* (2001): il Padre, protagonista dell'opera, al risveglio da un incubo non ricorda quale visione lo abbia sconvolto, ma questo con-venire di sé stesso in relazione a ciò che egli realmente è (un borghese che possiede un'industria, sposato e con un figlio) e ciò che potenzialmente potrebbe essere (un borghese intellettuale avanzato) lo fanno precipitare nella privazione, quindi nella tragedia in sé. Poiché Pasolini tratta la relazione tra gli esseri umani come una

[24] Si direbbe quindi che tale interpretazione pasoliniana sia vicina a quella del filosofo Martin Heidegger raccolta in *Aristoteles, Metaphysik IX –. Vom Wesen und Wirklichkeit der Kraft* ([1931] 1981).

questione epistemologica, ma non la risolve effettivamente né nella gnoseologia né nella fenomenologia, conviene tornare all'ontologia. Da questa prospettiva Pasolini anticipa la teoria di Jean-Luc Nancy secondo cui esiste l'essere-in-comune in una società che è lo spettacolo di sé stessa, cioè, l'apparizione simultanea del sé davanti al sé e agli altri (2020: 75).

> […] il "pensiero" di "noi", anteriore ad ogni pensiero – e la sua stessa condizione a ben vedere –, non è un pensiero rappresentativo (non è un'idea, una nozione, un concetto) ma una *praxis* e un *ethos*: la messa in scena della comparizione, quella messa in scena che la comparizione è. Noi già ci siamo, ci siamo già sempre, ad ogni istante. Non è una novità – ma occorre, a noi occorre, reinventarla ogni volta, entrare ogni volta di nuovo in scena. (2020: 80)

Con questa co-ontologia, Nancy di fatto mette al centro del discorso etico-politico proprio l'accidente, il *symbebekós*, cioè la possibilità tra due (o addirittura più di due) con-venienze. Questo venire insieme alla luce della ribalta esistenziale comporta l'incontro dei corpi che sono in relazione tra loro e che sviluppano il processo di pensiero grazie ai sensi. Questo è essere anche il tentativo di Pasolini che nel *Manifesto* vuole organizzare una comunità di apprendimento in ascolto di sé e degli altri, ma soprattutto attiva nel pensare e praticare la trasformazione della società. Sempre Nancy, in *Corpo teatro*, offre una definizione a posteriori del concetto di rito culturale di Pasolini:

> Ogni culto comporta una teatralità, anche se il teatro è quello che è, solo perché ha abbandonato ogni culto (anche il proprio o i propri, come continua a fare). Ma ciò che nel teatro resta culturale, ciò che in un senso ben preciso vi si sacrifica (o anche vi si ludifica, per fare ancora una volta riferimento alla commedia romana) è il corpo parlante – la parola corporea, non il racconto ma l'apostrofe, il segnalamento dei corpi e quindi anche la gestualità e tutta la fisica o la fisiologia, l'energetica e la dinamica – la "biomeccanica" per usare una parola di Meyerhold – che fanno propriamente la scena. (2010: 36)

Sull'attributo "biomeccanico" a cui ricorre Nancy, il cerchio si chiude: contrariamente a quanto si potrebbe immaginare, il teatro di parola è un teatro di parola incarnata, che restituisce al corpo la sua dimensione di sistema che apprende, ri-educandolo alla

libertà «con il cuore cosciente di chi soltanto nella storia ha vita» (Pasolini 2003, I: 826) come già l'intellettuale corsaro annunciava nelle *Ceneri* suggerendo che la lotta comune è una lotta di corpi coscienti, di cognizioni incarnate con e contro la Storia, cioè capaci di vivere e realizzare la dialettica senza temere le contraddizioni della realtà, per trasformarla. Il *Manifesto per un nuovo teatro* anticipa persino le nozioni dell'enattivismo radicale e fare proprie le analisi foucaultiane sul potere perché pone al centro della pratica didattica l'attenzione al corpo che deve autoeducarsi e fare della formazione uno strumento non soltanto per liberare sé stesso dall'oppressione, ma per trasformare la polis. Come ben nota Desogus

> per Pasolini il corpo costituisce infatti l'ultimo baluardo da difendere contro l'omologazione, contro il potere alienante della società dei consumi, in una chiave che rinnova il marxismo gramsciano recidendo i suoi legami con la filosofia hegeliana. In questa nuova fase l'umano diviene il punto di partenza per una ripoliticizzazione che elegge la componente vivente che perdura oltre le contingenze della storia a elemento di opposizione alle illusioni del progresso. Questa è forse la ragione per cui, nelle stesse pagine in cui discute intorno all'anti-dialettica, Pasolini non rinuncia a definirsi un intellettuale marxista e continua a far riferimento alla lotta dei subalterni nelle varie realtà del mondo. Quella del corpo, dell'*eros* non è infatti una lotta individualistica, ma è la battaglia biopolitica per costruire una comunità, un *ethos* collettivo capace di ripensare il rapporto tra essere e divenire, e per rinnovare, senza alcuna illusione utopistica e con la consapevolezza della tragicità dell'esistenza, la lotta contro il capitale e la barbarie del consumismo. (2016: 96)

Conviene quindi considerare che il *Manifesto* del 1968 contiene *in nuce* l'analisi della nuova società dei consumi che viene formalizzata tra il 1974 e il 1975, con la definizione della «minaccia di una mutazione antropologica» (Pasolini 2015: 31-32). In una intervista a Gideon Bachmann, infatti, l'intellettuale sottolinea che «la vera apocalisse è che la tecnologia, l'era della scienza applicata, quella civiltà industriale di cui parlavo, muterà antropologicamente l'uomo, farà dell'uomo qualcos'altro da quello che era prima. Noi siamo terrorizzati all'idea che i nostri discendenti non siano più come noi; che noi potremmo essere gli ultimi di una razza di uomini; che cominci una nuova razza che non ci comprenderà più. In fondo sarebbe la fine del mondo: la nascita di un nuovo tipo di uomo significherebbe la fine del tipo di uomo attuale» (31-32).

Pasolini imputa la responsabilità di questa mutazione antropologica al «nuovo Potere non ancora rappresentato da nessuno e dovuto a una “mutazione” della classe dominante» che a suo avviso «è in realtà – se proprio vogliamo conservare la vecchia terminologia – una forma “totale” di fascismo». Per Pasolini questo Potere «ha anche “omologato” culturalmente l’Italia: si tratta dunque di una omologazione repressiva, pur se ottenuta attraverso l’impostazione dell’edonismo e della *joie de vivre*». Verso la fine degli anni Sessanta, quindi, Pasolini aveva già compreso che le arti performative e i mediatori culturali avrebbero potuto essere uno strumento educativo fondamentale per opporsi al principio moralistico di omologazione e repressione della pedagogia neoliberista (Orsenigo 2013; Orsenigo & Pirone 2023).

2.5. Il *Manifesto* di Pasolini e la didattica trasformativa di Jack Mezirow

Il *Manifesto per un nuovo teatro* risulta una *summa* antesignana di diverse concezioni pedagogiche e didattiche che sono state formalizzate a partire dalla seconda metà degli anni Settanta in Italia e all'estero. Un aspetto che risulta piuttosto interessante è l'obiettivo trasformativo che Pasolini sceglie per il proprio mandato di artista e intellettuale. Spiega infatti che «sono sempre i movimenti politici a trasformare la realtà: poi purtroppo i movimenti politici, quasi sempre, arrivati al potere si fossilizzano, si cristallizzano e diventano conservatori a loro volta» mentre «l'artista non trasforma mai la realtà sociale in un senso organizzativo della parola, la trasforma nell'intimo» (Pasolini 2015: 17). Il tentativo del *Manifesto* del 1968 è proprio quello di trasformare la società per mezzo di una catarsi, sia in senso aristotelico che gramsciano. L'indicazione del comma 3 deve essere pertanto letta senza cedere alla tentazione di trovarvi una provocazione *tout court*:

> fischi e le disapprovazioni saranno naturalmente ammessi, ma, al posto degli eventuali applausi sarà richiesta da parte dello spettatore quella fiducia quasi mistica nella democrazia che consente un dialogo, totalmente disinteressato e idealistico, sui problemi posti o dibattuti (a canone sospeso!) del testo. (1999. II: 2483)

L'attributo "mistica" relativo a "democrazia" è un calco marxiano si pensi infatti alla lettera di Marx a Ruge nella quale si trova l'indicazione secondo cui

> Il nostro motto dev'essere dunque: riforma della coscienza non per mezzo di dogmi, ma mediante l'analisi della coscienza mistica non chiara a se stessa, o si presenti sotto forma religiosa o politica. Apparirà allora che il mondo ha da lungo tempo il sogno di una cosa… (1914: 21-22).

Leone de Castris in *L'anima e la classe* (1972) ha approfondito il rapporto di Fortini con «il sogno di una cosa»: fu proprio Fortini a condividere con Pasolini il passo dalla

lettera di Marx a Ruge (1914: 21-22) e Pasolini lesse con grande interesse il fortiniano *Verifica dei poteri* (1965) in cui leggiamo, come sottolinea Leone de Castris che

> la prassi-coscienza che è il fine della "storia" marxista non è diversa cosa dal "sogno di una cosa" che gli uomini avrebbero sempre avuto: è insomma la facoltà formatrice sulla vita, quell'ordinarla a partire dalla meta, che è appunto il proprio delle opere d'arte. (1972: 107-108)

Anche la *Teoria dell'apprendimento trasformativo* di Mezirow risponde all'esigenza di educare la prassi-coscienza dell'essere sociale per emanciparlo. Non a caso, lo studioso americano scelse di avviare le proprie ricerche negli anni Settanta dedicandosi all'emancipazione femminile. Nel 1978 Mezirow pubblica l'esito di una indagine esplorativa in *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges* (Mezirow & Marsick 1978) nel quale afferma che la trasformazione è il processo cardine per l'emancipazione delle donne (7). Vengono considerati 36 casi di studio a partire dal dato che negli anni 1970-75 si è registrato un incremento del 100% del fenomeno *Re-entry Programs*: studentesse tra i 25 e 34 anni hanno ripreso a frequentare il *college* grazie a tali programmi. Mediante l'analisi di questionari psicometrici, Mezirow nota che le studentesse che completano gli studi cambiano il modo di pensare il loro ruolo sociale, diventano autonome e si autodeterminano. In altre parole, seguire il corso di studio e completarlo definisce la loro concezione di sé, modifica la tendenza ad accettare una dimensione subalterna nei confronti dell'uomo (il padre, il marito, il fratello maggiore, il collega di lavoro). Questa indagine esplorativa riveste un ruolo di primaria importanza nella formalizzazione della *Transformative Learning Theory*, poiché fa comprendere a Mezirow quanto il processo educativo in sé possegga un potenziale trasformativo per gli educandi. Lo studioso americano ritiene perciò che un approccio che abbia per obiettivo la ricostruzione del sé a partire dall'analisi della propria funzione sociale,

possa stimolare la creazione di una cittadinanza democratica e inclusiva: per tale ragione la sua teoria si rivolge al giovane adulto e all'adulto, proprio come il *Manifesto* pasoliniano aveva ipotizzato già nel 1968.

> Pensare come agente autonomo e responsabile è essenziale per una piena cittadinanza democratica e per il processo decisionale morale in situazioni di rapido cambiamento. Le esigenze di apprendimento dei lavoratori individuate riconoscono implicitamente la centralità dell'apprendimento autonomo [...]. L'educatore degli adulti deve riconoscere sia gli obiettivi che le mete del discente. La responsabilità dell'educatore è di aiutare gli studenti a raggiungere i loro obiettivi in modo tale che possano agire come pensatori più autonomi e socialmente responsabili. Aiutare le persone a imparare a raggiungere uno specifico obiettivo a breve termine può comportare un apprendimento strumentale (Mezirow 1997: 8)[25]

Così, Mezirow coglie nella combinazione tra apprendimento strumentale e apprendimento comunicativo il *focus* della sua pratica didattica che si basa sulla consapevolezza che chi apprende modifica la propria visione del mondo e della realtà sociale in base alle nuove conoscenze e alle nuove competenze.

> Una condizione fondamentale per l'essere umano è che dobbiamo comprendere il significato della nostra esperienza. Per alcuni, qualsiasi spiegazione assimilata acriticamente da una figura autoritaria sarà sufficiente. Ma nelle società contemporanee dobbiamo imparare a fare le nostre proprie interpretazioni piuttosto che agire sugli scopi, credenze, giudizi e sentimenti degli altri. Facilitare tale comprensione è l'obiettivo primario dell'educazione degli adulti. (Mezirow 1997: 5)[26]

Saper costruire le proprie analisi e interpretazioni della realtà rende l'essere sociale emancipato, capace cioè di vivere la relazione sociale senza cedere alla tentazione di rinunciare alla propria individualità nel rispetto delle alterità e, soprattutto, realizzando

[25] «Thinking as an autonomous and responsible agent is essential for full citizenship in democracy and for moral decision making in situations of rapid change. The identified learning needs of the workforce implicitly recognize the centrality of autonomous learning […]. The adult educator must recognize both the learner's objectives and goal. The educator's responsibility is to help learners reach their objectives in such a way that they will function as more autonomous, socially responsible thinkers. Helping people learn to achieve a specific short-term objective may involve instrumental learning». [trad.it. di chi scrive].
[26] «A defining condition of being human is that we must understand the meaning of our experience. For some, any uncritically assimilated explanation by an authority figure will suffice. But in contemporary societies we must learn to make our own interpretations rather than act on the purposes, beliefs, judgments, and feelings of others. Facilitating such understanding is the cardinal goal of adult education». [trad. it. di chi scrive]

pienamente l'*ethos* democratico, evitando così le pericolose derive autoritariste ben note al Novecento.

Mezirow aggiunge che il modello

> L'apprendimento trasformativo si riferisce al processo con cui trasformiamo i nostri quadri di riferimento assimilati e per questo dati per scontato (cioè, prospettive di significato, abitudini mentali, atteggiamenti) per renderli più inclusivi, discriminatori, aperti, emotivamente capaci di cambiare, e riflessivi in modo che possano generare credenze e opinioni che si dimostreranno più appropriate per guidare l'azione. (2000: 7-8)[27]

Quando nel 1968 Pasolini propone un approccio critico alla nuova società e ai suoi sistemi produttivi attraverso il teatro considerato come uno spazio per esercitarsi a comprendere il linguaggio sacro della realtà mediante un rito culturale, sta anticipando di fatto il modello di Mezirow. Il rito culturale, come detto, è composto dalla visione degli spettacoli e dall'analisi di questi e prevede un dibattito continuo tra pubblico e autore. Significa che il pubblico deve attivare un processo metacognitivo nella fruizione dell'atto teatrale: il dibattito è funzionale all'analisi di ciò che accade sul palco che è un'emanazione diretta di ciò che accade nei meccanismi interpersonali della *polis*. Il rito culturale è dunque completamente trasformativo, perché diventa una formazione per la vita politica (Gianeselli 2024b: 119). Pasolini anticipa la possibilità di pensare una scuola di rieducazione linguistica nella quale attivare un laboratorio permanente: lo scopo è costruire un processo educativo trasformativo che possiamo oggi leggere alla luce delle 10 fasi proposte da Mezirow nel suo modello (1978, 2000: 22): la tragedia diventa un «dilemma disorientante» per avviare «un esame di sé» e «una valutazione critica dei presupposti» per «relazionare il proprio malcontento con un problema pubblico attuale» ed «esplorare opzioni per nuovi modi di vivere». Il metodo

[27] «Transformative learning refers to the process by which we transform our taken-for-granted frames of reference (meaning perspectives, habits of mind, mind-sets) to make them more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective so that they may generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action». [trad. it. di chi scrive]

didattico che viene qui proposto e il suo *training* metacognitivo specifico *Attraverso lo specchio* (Gianeselli, Bosco 2024; Gianeselli, Bosco & Pastore 2024a; 2024b; 2025; Gianeselli, Pastore & Bosco 2025) sono perciò pensati per «acquisire conoscenze e competenze per l'attuazione dei propri piani» attraverso l'analisi dei discorsi e dei linguaggi delle arti dello spettacolo e infine per reintegrare l'essere sociale nella società «sulla base di condizioni dettate dalla nuova prospettiva». La formazione spinge i partecipanti a «costruire competenza e fiducia in sé stessi in nuovi ruoli» promuovendo una pratica di dialogo simmetrico (Gianeselli & Bosco 2024). Pasolini, infatti, ripensa il ruolo sociale intellettuale in una prospettiva trasformativa suggerendo all'educatore di riflettere sulla propria pratica professionale co-creando il processo di apprendimento con gli studenti, proprio come indica Alexis Kokkos (2019: 60) che ha approfondito la *Transformative Learning Theory* nell'ambito delle arti figurative. Il valore e la responsabilità che Mezirow attribuisce all'attivazione dei processi critici possono essere collocati, di fatto, nella prospettiva pasoliniana che già nel 1968 denunciava come

> Il mondo del Sud, e poi il mondo intero, sta correndo alla distruzione. Certo non è la cultura a distruggere. Sono bensì poteri, sistemi, uomini, che tuttavia senza l'avallo pratico-ideale di una cultura che li rende anonimi e "naturali", non riuscirebbero a tanto. Non riuscirebbero a nascondersi ai nostri occhi. Se non capiamo questo fino in fondo, è perché il sapere che ha formato le nostre coscienze ci ha formato ad altro. Ha formato metodi, sogni, slanci estetici, progressi tecnici, primati individuali o di classe, autonomie e distinzioni, idee di dominio e di civiltà, pensieri di utilità proprietaria, giudizi di comodo. Ha formato l'economia politica, la scienza che oggi santifica una produttività che affama il mondo. Non ha formato coscienza critica, cioè conoscenza per la trasformazione. E invece senza questa conoscenza liberata, che può costruirsi nella pratica della liberazione, è patetico e parassitario chiedersi ancora "che fare"? (Leone de Castris 1995: 98-99)

Proprio perché intellettuale in grado di esercitare e di trasmettere l'*ethos* democratico mediato dalla coscienza critica, Pasolini pensa già nel 1968 a una scuola di rieducazione linguistica per ri-educare la classe borghese avanzata e attivare un processo trasformativo che investa e renda responsabili, autonomi, i proletari della

classe operaia, tutti coinvolti in un grande compito *in* e *di* classe che si sarebbe riproposto sino agli anni Novanta e oltre, come suggerisce Leone de Castris:

> Il fare che serve non può cercarsi se non dentro la mobilitazione dei soggetti e dei bisogni a cui serve, in un progetto che nomini le cose reali e non sia addomesticabile come un gioco di puro opportunismo politico. È sparita la classe? O si è dilatata enormemente fino confondere gli schemi della democrazia liberale? Forse nasce da qua il ridicolo di questa ossessione del centro che toglie il sonno alla disarmata sinistra. Non hanno capito che lavorare per cambiare la direzione di questa società è oggi più che mai un grande compito in classe. (Leone de Castris 1995: 99)

Non è un caso che Pasolini si riferisca all'idea di fondare una vera e propria scuola, pensando quindi a un ambito istituzionale di formazione del cittadino adulto da accompagnare per tutta la vita mediante le arti performative e il teatro neo-aristotelico e non è casuale che nei cartelli della prima torinese di *Orgia* compaiano come indicazioni «l'attore è un critico; il regista è un critico; lo spettatore è un critico; l'autore è un soggetto e oggetto critico» e che «il teatro è una forma di lotta contro la cultura di massa» in cui praticare una forma di "decentramento" rispetto alle proprie cognizioni e rispetto al centralismo che viene prodotto dalle opere pensate in serie per la massa (Pasolini 2001: 315). Il *Teatro del Manifesto* si configura così come una forma di opposizione pratica, una contro-pedagogia della crudeltà (Segato 2024) che propone un'alternativa alla brutalizzazione dei corpi e dei discorsi, un'alternativa dialettica, empatica e razionale allo stesso tempo.

2.6. L’insegnamento delle arti performative nelle Università Statali italiane: come e dove collocare la prassi oggi

2.6.1. Sul concetto di *performance*

Il lemma *performance* è considerato un «concetto essenzialmente contestato» (Carlson 2004). In latino il termine rimanda al «dare forma», cioè al produrre e al creare. Si tratta quindi di una etimologia che, mediante una immagine materica, restituisce l’azione derivata da un processo di pensiero: è un significato molto vicino a quello greco del poetare inteso come atto creativo visionario che produce linguaggio. L’antropologo Victor Turner ([1986] 1993: 35) aggiunge la possibile origine francese del termine dal verbo antico “par-fournir” che può essere tradotto con l’immagine del «portare a compimento» un processo. Turner, infatti, riprendendo la nozione fenomenologica di *Erlebnis* secondo Wilhelm Dilthey, valuta l’esperienza vissuta differente da quella accumulata (*Erfahrung*), poiché quest’ultima ha origine dalla stratificazione di ciò che viene conservato dalla memoria nel tempo. La performance è quindi qui indicata come l’atto finale di un processo durante il quale prima si esperisce un fenomeno e poi lo si riporta alla memoria. Ma ciò che rende tale processo effettivamente completo è proprio l’atto performativo attraverso il quale si elabora e condivide l’esperienza, trasformata così da soggettiva in oggettiva e quindi «portata a termine». Turner (1986) aggiunge inoltre, sempre rifacendosi a Dilthey, che il termine *Ausdruck* per “espressione” deriva dal tedesco *Ausdrucken* che letteralmente può essere tradotto con «premere o spremere fuori»: il significato viene spremuto fuori da un fenomeno esperito direttamente dal poeta o, ancora, una esperienza vissuta è in sé da studiare come un processo che tende a rendere esogena una espressione che, una volta formata, dà senso e compimento all’impulso da cui tutto è cominciato. Ben

diversa è la nozione secondo Jean Alter che nel suo *A Sociosemiotic Theory of Theatre* (1990) definisce "performant" qualunque azione che abbia come suo scopo intrinseco l'espressione di un virtuosismo straordinario: questa funzione ha ispirato le concezioni contemporanee di professionalità o individualità performanti dando luogo agli attuali *bias* secondo i quali l'esibizionismo sovverte il senso rituale dell'esibizione e lo sostituisce negando così la possibilità della riflessione metacognitiva che la performance dovrebbe produrre. Se teniamo conto del fatto che nella nostra lingua traduciamo spesso performance con "comportamento" è sicuramente più chiaro il concetto di comportamento recuperato (*twice-behaved-behaviour*) e di *Restoration of Behavior* che propone Schechner negli anni Ottanta del Novecento concetto che, peraltro, influenzò Turner stesso, suo collaboratore nei seminari del *Performing Garage* di Soho:

> Recuperare un comportamento significa trattare una parte del vissuto come un regista tratta la sequenza di un film. Queste sequenze di comportamento (strips of behavior), infatti, si rimontano e ricostruiscono in modo indipendente dai rapporti causa/effetto (sociali, psicologici, tecnologici) che le hanno prodotte, hanno una vita propria, tant'è che si potrebbe perfino ignorare o contraddire la motivazione originaria di quel dato comportamento. [...] Il recupero di un comportamento si trova in tutti i tipi di performance, dallo sciamanesimo all'esorcismo, alla trance fino al teatro rituale e al teatro estetico, dai riti di iniziazione ai drammi sociali, dalla psicoanalisi alle più recenti terapie come lo psicodramma e l'analisi transazionale [...] Si presume, da parte di coloro che praticano tutte queste forme artistiche, rituali e terapeutiche, che alcuni tipi di comportamento – sequenze organizzate di eventi, sceneggiature, testi conosciuti, movimenti codificati – esistano indipendentemente dai performer che li "eseguono", per cui si possono conservare, trasmettere, manipolare, trasformare. (Schechner 1984: 213-214)

Naturalmente, quello che Schechner pone alla nostra attenzione è un grande pericolo: se la stringa del comportamento può sottrarsi in modo imprevedibile dai rapporti causa-effetto che l'hanno prodotta, è chiaro che la comunicazione e, soprattutto, la dinamica interpersonale subirà variazioni significative non positive causando nell'individuo una forma di disorientamento emotivo e comportamentale inconsapevole. Un simile processo attivato su larga scala produce infatti dinamiche politiche e sociali alterate: il

verbo chiave del nostro tempo è proprio “manipolare”. Notizie, nozioni, consapevolezze, emozioni e sentimenti nel nostro tempo vengono manipolate strumentalmente per ottenere consensi e generare insicurezze, con conseguenze devastanti per l’individuo e, soprattutto, per la comunità. Per questa ragione è utile valutare la performance non soltanto come un genere di interazione personale e sociale (Deriu 2012), ma proprio come un linguaggio che produce discorsi e altri linguaggi che però devono essere necessariamente contestualizzati nel momento storico in cui li si esamina, come pure suggerisce Turner quando indica che le rappresentazioni collettive devono essere intese come sistemi socio-culturali proteiformi, compiuti ma dinamici, e non elementi di un sistema gnoseologico atemporale, logico e protologico (1986: 51). Elliot W. Eisner già nel 1965 coglie il senso di una crisi dell’insegnamento delle arti in senso lato e di quelle performative in particolare: il suo suggerimento è quello di esaminare le forme di rappresentazione nella pratica educativa, intendendo l’insegnamento mediato dal pensiero creativo e fondato sulla performatività (1965). Wolfgang Hallet (2010) introduce la categoria di «competenza performativa» definendola come insieme di competenze per comprendere e affrontare o avviare situazioni di interazione sociale – quindi per comprendere che le attività sociali sono tutte situazioni di «messa in scena» – per parteciparvi in modo autodeterminato e per riflettere criticamente su di esse: una prospettiva, questa, esplorata dalle più recenti metodologie performative in ambito di insegnamento (Tisdell, Whalen, & Johnson 2022; Romano 2022) che valutano il principio secondo cui tutte le azioni quotidiane sono teatrali o, meglio, performative (Hallet 2007, 2008). Lo studioso fa riferimento in particolare alle teorie di Austin (1962) poi diffuse da J. R. Searle (1969). Austin sostiene che l’atto linguistico è composto da tre parti: locuzione (struttura ed enunciato), illocuzione (intenzione comunicativa) e

perlocuzione (effetto dell'atto linguistico sull'interlocutore). Hallet riprende Austin, il quale individua l'atto linguistico performativo: si tratta di affermazioni non semplicemente descrittive, propositive, ma trasformative: nell'atto (*Akte*) del dire si compiono azioni (*Handlungen*) (traducibili anche con "comportamenti") che modificano la realtà:

> L'attributo Performativo ha un duplice senso: da un lato i ruoli e le identità sono costituiti nell'interazione (performativamente secondo il concetto di performatività come esso è presentato nella teoria degli atti linguistici), dall'altro queste interazioni sociali manifestano caratteristiche strutturali significative di *performace* (Hallett 2010: 6) [28]

In tutti i più contemporanei e specifici significati, nel termine *performance* si riconosce il senso della coscienza di questa duplicità ricorrente (*consciousness of doubleness*): Richard Bauman (1977, 1992) si sofferma sul fatto che l'effettiva esecuzione di una qualsiasi azione è sempre paragonata mentalmente a un modello originario, idealizzato, potenziale di quella stessa azione (Carlson 2004: 5).

Erika Fischer-Lichte ha rimesso la scienza del teatro e la sua tradizione al centro dei *Performance Studies*, come sottolinea Trancredi Gusman (2014, 11), ritenendo che è proprio il processo performativo «a mettere in discussione i confini tra i diversi ambiti dell'agire umano e tra i patterns di comportamento considerati adeguati a ciascuno di essi» (11). L'estetica del performativo, secondo Fischer-Lichte che riprende gli studi di Max Herrmann, si fonda sul concetto di spettacolo come «oggetto teorico» (11) e quindi risulta necessario pensare l'atto performativo come una dinamica attiva che è linguaggio e che, a sua volta, produce linguaggio: è da questa

[28] «Drammatiche Performativ ist dies zu nennen in einem zweifachen Sinn: Zum einen werden Rollen und Identitäten in der Interaktion konstituiert (performativ also gemäß dem Performativitätsbegriff der Sprechakttheorie), und zum anderen eisen solche sozialen Interaktionen deutliche strukturelle Merkmale dramatischer performance auf» (trad. it. di chi scrive). Hallet giunge a proporre di notare la «Dramenästhetische Struktur» (2010: 7) che sostiene ogni situazione sociale e quindi di soffermarsi sull'idea che la formazione estetica è allo stesso tempo educazione sociale e culturale, e viceversa (Hallet 2007, 2010).

concatenazione di atti linguistici, per così dire, che viene generato un modo di pensare e di concepire la realtà. Fischer-Lichte suggerisce inoltre di analizzare la messinscena come l'effettiva esecuzione che invera e realizza il programma o progetto che l'opera sussume e consiglia di porre attenzione nel qui e ora, poiché è in questo spazio-tempo che si genera un meccanismo reciproco tra attore e spettatore e, di più, tra atto performativo in sé – che diventa così una cellula di cognizione incarnata – e spettatori: la studiosa definisce tale meccanismo come *loop autopoietico di feedback* (247). L'attore quindi, proprio come Pasolini suggerisce nel suo *Manifesto* (1968), si fa «trasparente sul pensiero» con lo scopo di permettere allo spettatore di sperimentare in modo diretto, continuativo, anzi proprio reiterato, la partecipazione all'atto performativo e quindi a una sua esperienza di *embodied mind*. In altri termini, il *loop autopoietico di feedback* è un processo cognitivo dinamico che si attiva nello spettatore durante l'esperienza estetica, studiata come «esperienza di soglia in grado di trasformare coloro che vi partecipano» (Gusman 2014: 15). In questo senso, potremmo dire che l'esperienza estetica è caricata di senso etico, politico e civile, ma soprattutto metacognitivo: il potenziale trasformativo dell'atto performativo viene restituito pienamente proprio in virtù del fatto che per Fischer-Lichte lo spettatore deve compiere uno sforzo analitico sui processi di pensiero che attiva durante la performance. In altri termini, il linguaggio è un atto della cognizione incarnata che si manifesta in un qui e ora che non è subito dagli spettatori in modo passivo: l'esperienza del performativo è uno strumento per l'attivazione di un processo cognitivo e metacognitivo insieme, poiché lo spettatore e gli attori riflettono su ciò che stanno vivendo in quel momento e la riflessione continua anche dopo, quando l'atto performativo si è consumato, e solo a queste condizioni possiamo affermare che l'esperienza estetica è trasformativa (Kokkos 2019; 2021). Gusman sottolinea come

Fischer-Lichte abbia individuato nello spettacolo la capacità (e il dovere etico-politico, aggiungiamo) di «restituire l'incantesimo al mondo» (2014: 15), una possibile risposta, questa, alla tesi del sociologo Max Weber ([1918] 2001: 16-17) secondo la quale il processo di disincanto è la genesi della società moderna occidentale.

2.6.2. Indagine sulla *Performing Arts Education* nelle Università Statali italiane

L'analisi esplorativa dei Corsi di Laurea Magistrale in Scienze dello Spettacolo e della Produzione Multimediale (Classe LM-65) e dei Syllabi disciplinari con riferimento alla didattica delle arti dello spettacolo nelle Università Statali italiane è stata impostata facendo riferimento, per il metodo di indagine e analisi, alla ricerca di Serbati, Picasso, Doria e Grion e di Doria e Grion (2022). Tale ricerca studia qualitativamente le pratiche di valutazione e il valore ad esse assegnato mediante il campionamento casuale semplice e la successiva estrazione di 1145 Syllabi delle "Mega Università" italiane (Censis 2021/2022).

Nel nostro caso sono stati considerati 28 programmi dei CdLM-65 selezionati mediante un campionamento ragionato attraverso la banca dati di AlmaLaurea.[29]

Il criterio di selezione risponde alla necessità stabilita *ex ante* di un'analisi dei programmi afferenti all'ambito della didattica delle arti dello spettacolo nei corsi specializzanti attivi nelle Università statali italiane nell'Anno Accademico 2022-2023.

È stata individuata una domanda di carattere generale:

> Q1: Che tipo di programma viene proposto rispetto alla didattica delle arti dello spettacolo nei CdLM-65 che sono altamente specializzanti e professionalizzanti?

Da Q1 sono state ricavate due sotto domande mirate per procedere nell'analisi qualitativa dei Syllabi di ciascun insegnamento relativo alla didattica delle arti dello spettacolo.

[29] https://shorturl.at/lmoX1 ultima consultazione 08/04/2024.

Q2: A quali teorie fanno riferimento i docenti per insegnare a insegnare le arti dello spettacolo?

Q3: Quali pratiche nei luoghi dell'apprendimento informale (cioè di quello che, a prescindere dalla propria volontà, è elicitato da interazioni, atteggiamenti e comportamenti appresi o indotti dalla società) e/o non formale (quello intenzionalmente scelto dalla persona che si aggrega o segue corsi abilitanti o professionalizzanti proposti da agenzie non istituzionali del privato sociale o di imprese) mettono in atto per «educare gli educatori» e quindi insegnare la didattica delle arti dello spettacolo?

Dall'analisi dei programmi emerge il seguente contesto: è una variabile il numero di programmi CdLM-65 attivi in Italia con riferimento agli insegnamenti delle discipline dello spettacolo con N=28, le frequenze sono distribuite come da *Tabella 3*.

Programmi CdLM-65 attivi in Italia nell'A.A. 2022-2023	**Frequenze N=28**
Corsi che presentano in programma almeno un insegnamento di didattica/pedagogia di una disciplina delle arti dello spettacolo.	11
Corsi che non presentano in programma un insegnamento di didattica/pedagogia disciplinare delle arti dello spettacolo.[30]	17

Tabella 3 – Programmi CdLM-65 attivi in Italia A.A. 2022-2023

In soli 11 CdLM-65 è presente almeno un insegnamento di didattica/pedagogia di una disciplina delle arti dello spettacolo, i nove insegnamenti individuati si distribuiscono come specificato dalla *Tabella 4*.

[30] Di questi CdL uno non risulta attivo nell'A.A. 2022-2023, mentre di un altro il sito web risulta non raggiungibile e dunque è da rubricare come non attivo.

Singoli Insegnamenti erogati in 11 CdLM-65	Frequenze N=13[31]
Didattica della storia della musica	1
Didattica del cinema e dell'audiovisivo	3
Pedagogia e didattica della musica	3
Pedagogia dell'espressione artistica	1
Didattica della musica	1
Storia e didattica del teatro musicale	1
Pedagogia musicale	1
Media Literacy	1
Media Education	2

Tabella 4 – Singoli insegnamenti di didattica/pedagogia disciplinare dello spettacolo

La *Tabella 5* mostra le frequenze dei macro-ambiti disciplinari musicali, teatrali e dell'audiovisivo (nel quale comprendiamo anche *Media Literacy* e *Media Education*).

Pedagogie/didattiche disciplinari dello spettacolo	Frequenze
Pedagogia/Didattica delle discipline musicali	5
Didattica del cinema e dell'audiovisivo / *Media Literacy* / *Media Education*	3
Pedagogia dell'espressione artistica	1

Tabella 5 – Macro-ambiti disciplinari

In base a tali dati rispondiamo alla domanda di ricerca Q1. Le frequenze suggeriscono che 17 dei CdLM-65 non presentano in programma un insegnamento di didattica o pedagogia delle arti dello spettacolo, mentre 11 ne prevedono almeno uno di didattica o pedagogia disciplinare risultando prevalentemente orientati alla formazione di ambito musicale. Le discipline dell'audiovisivo sono presenti solo in tre programmi, ma in tali contesti non è inserita organicamente la *Film Literacy*. La didattica del teatro non viene contemplata in alcun caso. In un solo programma viene proposta una didattica dell'espressione artistica impostata con un'ottica olistica e integrale, quindi non classificabile come propriamente o esclusivamente teatrale o cinematografica. L'analisi dei Syllabi conferma le premesse di questa ricerca: in Italia non è prevista una didattica delle discipline dello spettacolo nei CdLM-65. L'unico ambito disciplinare che

[31] Si noti che in questo caso N=13 invece che N=11 poiché in due CdL sono erogati due insegnamenti invece che uno soltanto come accade invece nei restati nove CdL.

ha una sua distribuzione pressoché organica è quello musicale, mentre quello cinematografico è impiegato in Corsi organizzati per l'inserimento professionale dei neolaureati nell'industria dell'audiovisivo (perlopiù in Festival e rassegne cinematografiche). Del tutto assente quello teatrale nonostante alcuni Corsi intendano formare futuri direttori e curatori di rassegne e festival di teatro o futuri registi e interpreti. Dall'analisi qualitativa dei 13 Syllabi emerge che in un caso il programma non risulta disponibile per essere consultato, in due è incompleto, in particolare sugli aspetti relativi alle teorie e alle metodologie didattiche adottate. Su 10 Syllabi soltanto tre fanno riferimento in modo organico alla metodologia didattica, agli scopi dell'insegnamento (la creazione di unità di apprendimento per le scuole di ogni ordine e grado) e sono quelli relativi alla didattica della musica e pedagogia della musica per cui peraltro è maggiormente richiesta una conoscenza di base pregressa. Soltanto in questi tre Syllabi si indica come fondamentale la funzione delle esercitazioni laboratoriali con ascolto e analisi di brani musicali opportunamente scelti dal docente. I Syllabi della didattica del cinema sono invece vaghi per quanto riguarda la metodologia, indicano come riferimento contenutistico la Storia della disciplina e solo in un caso fanno cenno a un possibile laboratorio pratico. Rimangono puramente teorici gli insegnamenti della pedagogia artistica e della *Media Literacy*. In sette Syllabi prevalgono essenzialmente lezioni frontali o seminariali. In nessun programma disciplinare viene menzionata la possibilità di sperimentare la fruizione e l'analisi dei prodotti culturali nei contesti specifici della loro creazione, della loro programmazione e distribuzione, mentre la valutazione è basata in tutti i casi su una prova orale. L'analisi qualitativa ci permette di comprendere che l'esercitazione critico-analitica sui prodotti culturali è applicata prevalentemente per la disciplina musicale e che in alcun caso è previsto un metodo didattico che permetta agli studenti di studiare già la teoria

stessa come una pratica e quindi l'atto analitico e quello creativo come formalmente validi per una adeguata formazione nell'ambito delle arti dello spettacolo e del performativo che non viene mai menzionato nei programmi e nei Syllabi come categoria di riferimento.

La *Tabella 6* riassume le risposte alle sotto domande:

Q2: A quali metodologie didattiche fanno riferimento i docenti per insegnare a insegnare le arti dello spettacolo?

Q3: Quali pratiche nei luoghi dell'apprendimento informale e/o non formale mettono in atto per «educare gli educatori» e quindi insegnare la didattica delle arti dello spettacolo?

Insegnamenti	**Q2**	**Q3**
Pedagogia/Didattica delle discipline musicali	In un Syllabus viene indicata la didattica dell'ascolto come riferimento metodologico per un approccio interdisciplinare che mette in relazione le discipline musicologiche e quelle umanistiche. La maggior parte dei Syllabi sostituisce il riferimento metodologico con l'indicazione di un obiettivo: strutturare una unità di apprendimento per le scuole. In tutti i casi è proposto il laboratorio o l'esercitazione all'ascolto e all'analisi di opere.	Non previste.
Didattica del cinema e dell'audiovisivo; *Media Literacy*; *Media Education*	Mancano indicazioni chiare in termini di metodologia didattica. Sono forniti riferimenti teorici adeguati. Non sono previsti laboratori. Prevale la possibilità di proiettare in aula documenti o prodotti audiovisivi, non è esplicitato se mediati da un'analisi con il docente.	Non previste.
Pedagogia dell'espressione artistica	Attivazione di percorsi di auto-riflessività relativamente ai vissuti (rappresentazioni, motivazioni, emozioni) di coloro che, da educatori e/o da insegnanti, si trovano a svolgere attività legate all'espressione artistica per il controllo della propria comunicazione. Non sono però specificate in modo chiaro le metodologie didattiche. Si fa poi riferimento a percorsi specifici e letture differenziate che devono essere concordate con il docente per i soli studenti frequentanti.	Non previste.

Tabella 6 – Risposte a Q2 e Q3

2.7. Il metodo didattico di ascendenza pasoliniana per la *Performing Arts Education*

Il metodo didattico di ascendenza pasoliniana utilizza i linguaggi delle arti performative come dispositivi per la formazione dell'adulto nei contesti di apprendimento formali, informali e non formali inserendosi nelle pratiche della didattica metacognitiva (Wells 2002). Si propone come una prassi educativa per la comunità agendo su due contesti in modo simultaneo: «educa gli educatori» (Gramsci 1967) mentre fonda un sistema educativo per la comunità di pratica alla quale si rivolge (Wenger 1999) in un'ottica di co-creazione del paradigma pedagogico post-qualitativa (Fabbri et al. 2021; Nicolaides & Marsick 2017; St. Pierre 2011). Tale prassi ha come obbiettivo primario il potenziamento e il mantenimento dell'*ethos* democratico (Elia 2014) e mette al centro del discorso educativo l'essere sociale e la sua relazione con la *polis*. Il percorso di formazione è co-creato da educatori e educandi che ristabiliscono un rapporto simmetrico socratico, fondamento della pratica metacognitiva che viene esplicitamente stimolata durante la formazione. Infatti, è proprio il dialogo paritario nella dinamica didattica a favorire l'incontro piuttosto che lo scontro tra idee e tra processi di pensiero. Quando l'educatore attiva la pratica riflessiva sul proprio agire in modo esplicito, conferma all'educando l'importanza del suo ruolo sociale e allo stesso tempo rende esemplari le pratiche di autovalutazione che già stimola con il *training*. Il metodo didattico si basa sull'indicazione desunta dal *Manifesto* di Pasolini (1968) di utilizzare il laboratorio poetico permanente come spazio-tempo, ambiente e contesto ideale di sperimentazione educativa: il dispositivo linguistico, se e solo se associato all'analisi del linguaggio specifico delle discipline performative, diviene strumento per l'analisi della realtà sociale in un processo che fonda la sua efficacia sulla continuità dell'agire educativo. La prassi rende esplicito, oltre alla pratica riflessiva, anche il *design*

educativo, contestualizzando i linguaggi delle arti performative rispetto alle istanze della società. Così l'essere sociale impara ad analizzare, comprendere, formalizzare discorsi performativi in sé diventando autonomo, indipendente e cosciente dei meccanismi della *polis*. In un contesto che esaspera l'idea di performativo svuotandola di senso, il metodo didattico ha lo scopo di restituire al rapporto tra pensiero e linguaggio la sua validità epistemologica, ridefinendo i linguaggi delle discipline performative nei loro significati e ruoli trasformativi, ne disinnesca pertanto la funzione omologante di matrice neoliberista. Come suggerisce Schechner, il concetto di *performace* ha acquisito il potere di schiacciare l'essere sociale nel suo ruolo produttivo capitalistico, il metodo didattico intende scardinare tale applicazione strumentale di un linguaggio e di discorsi che, al contrario, possiedono un potenziale trasformativo.

> Nel mondo degli affari, dello sport e del sesso, "esibirsi" è fare qualcosa secondo uno standard - avere successo, eccellere. Nelle arti, "esibirsi" è allestire uno spettacolo, un'azione, una danza, un concerto. Nella vita di tutti i giorni "esibirsi" significa mettersi in mostra, andare agli estremi, sottolineare un'azione per chi sta guardando. Nel ventunesimo secolo, le persone vivono come mai prima d'ora attraverso la *performance*. (1988: 28).[32]

Analizzare il performativo in un'ottica trasformativa ha come scopo principale l'emancipazione dell'essere sociale e la possibilità di potenziare le competenze trasversali che risultano essenziali per la costruzione di una *polis* democraticamente orientata all'inclusione e alla valorizzazione delle dinamiche relazionali. Il metodo risponde alle esigenze conoscitive dell'essere sociale, ma situando l'insegnamento delle grammatiche e sintassi delle arti performative nella costruzione di un ambiente che rimanda alla struttura della *polis* ateniese: è nella possibilità di accedere

[32] «In business, sports, and sex, 'to perform' is to do something up to a standard – to succeed, to excel. In the arts, 'to perform' is to put on a show, a play, a dance, a concert. In everyday life, 'to perform' is to show off, to go to the extremes, to underline an action for those who are watching. In twenty-first century, people as never before live by means of performance». (Trad. it. di chi scrive)

democraticamente al sapere e, soprattutto, al reciproco interrogarsi attorno al significato del discorso artistico che si realizza una prima prova empirica di come potrebbe svolgersi la dinamica politica. Nel laboratorio poetico permanente si sperimentano pertanto l'ascolto reciproco e si argomentano le proprie tesi e interpretazioni con una metodologia di ricerca scientificamente fondata. Il dibattito mediato dall'educatore-insegnante decostruisce e ricostruisce idee e pregiudizi (siano essi positivi o negativi) ancorandosi a una pratica analitica che interroga le fonti, le verifica e le discute esplicitando sempre i nodi dei processi di pensiero e stimolando in modo continuativo le pratiche metacognitive. Interagire in modo responsabile e coerente mentre si analizza il discorso artistico (sia esso teatrale, cinematografico, coreutico o musicale) si rivela un esercizio importante per costruire una dinamica politica attiva fuori e oltre il contesto di apprendimento.

3. Materiali e metodi

3.1. Quesito di ricerca e ipotesi

Le istanze educative che Pasolini condensa nel programma del *Manifesto per un nuovo teatro* (1968), come lui stesso ribadisce in modo inequivocabile in tutto il documento e nei manoscritti, hanno lo scopo di "ri-educare" gli esseri sociali e si riferiscono, in particolare, alla formazione degli adulti nel contesto di apprendimento informale (cioè quotidiano e indipendente dalle scelte intenzionali dell'essere sociale di rivolgersi ad agenzie istituzionali o non istituzionali per la proprio formazione). In particolare, Pasolini individua nel «rito culturale» lo spazio laboratoriale ideale per tale formazione. L'intellettuale, così, assume il ruolo di educatore della società a lui contemporanea attraverso il teatro, che diviene strumento efficace se e solo se pensato come spazio-tempo di azione scenica e di analisi dell'azione, di riflessione metacognitiva e di dialogo tra le parti (attore-autore e spettatori) fisicamente paritario oltre che democratico. Ispirato dalla tradizione socratica filtrata da Platone e portatore di una visione filosofica eclettica (al punto che suggerisco di valutare l'azione educativa pasoliniana come un complesso meccanismo risultante da due vettori, quello della dialettica sincretica e quello del sincretismo dialettico che raccolgono le precedenti proposte filosofiche traendo da ciascuna uno o più aspetti funzionali al progetto di formazione e ri-educazione della società neocapitalista), Pasolini suggerisce di ripensare lo spettacolo a partire dagli insegnamenti gramsciani che, non a caso, sono pure alla base della didattica trasformativa formalizzata nel 1978 (quindi dieci anni dopo il Manifesto) dal sociologo statunitense Jack Mezirow. A partire da questa ricollocazione teorica delle istanze educative pasoliniane, la ricerca intende esplorare

le possibilità applicative del Manifesto per la formazione dell'adulto, sviluppando un metodo didattico per la didattica delle arti dello spettacolo e uno specifico *training* metacognitivo qui illustrati.

La ricerca individua una questione macroscopica:

Q0: come sviluppare una didattica con le arti performative adattabile agli ambiti di apprendimento formali, non formali e informali (Scribner & Cole 1973; Eraut 2000; Werquin 2010) nel contesto post-pandemico (2021-2024)?[33]

Ne derivano due sotto domande di ricerca più specifiche rispetto all'individuazione della filosofia dell'educazione pasoliniana e del metodo didattico con le arti performative che è qui proposto:

Q1: come strutturare il *training* metacognitivo che sia il dispositivo del metodo didattico di ascendenza pasoliniana individuato a partire dalle indicazioni teorico-pratiche e dalle istanze educative contenute nel *Manifesto per un nuovo teatro* (Pasolini 1968)?

Q2: quale potrebbe essere l'impatto degli effetti di tale *training*, non soltanto in termini cognitivi, ma anche rispetto alle competenze trasversali (Isfol 1993; 1998) degli adulti ai quali si rivolge?

[33] In base al *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, documento di lavoro dei servizi della Commissione* fornito dalla Commissione Europea "si distinguono tre diverse categorie fondamentali di apprendimento finalizzato [tra loro complementari]:
a) l'apprendimento formale che si svolge negli istituti d'istruzione e di formazione e porta all'ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute;
b) l'apprendimento non formale che si svolge al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali. L'apprendimento non formale è dispensato sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile (associazioni giovanili, sindacati o partiti politici). Può essere fornito anche da organizzazioni o servizi istituiti a complemento dei sistemi formali (quali corsi d'istruzione artistica, musicale e sportiva o corsi privati per la preparazione degli esami);
c) l'apprendimento informale è il corollario naturale della vita quotidiana. Contrariamente all'apprendimento formale e non formale, esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle sue conoscenze e competenze" (2000: 9-10).

La natura dei linguaggi delle discipline performative dovrebbe tendere infatti a stimolare le competenze trasversali della categoria personale (conoscenza di sé, capacità di gestione dello *stress*, intelligenza emotiva, autoefficacia e orientamento nei compiti), quelle della categoria relazionale (comunicare e interagire con gli altri in modo efficace, ascoltare e riconoscere le emozioni proprie ed altrui, lavorare in gruppo). Sono inoltre coinvolte le competenze cognitive di analisi e di sintesi delle informazioni insieme a quelle di *decision making* e di *problem solving*. La creatività, da considerarsi in rapporto ai procedimenti del pensiero laterale (De Bono 2001), è inoltre fondamentale per sviluppare capacità organizzative nella gestione dei tempi e nell'esercizio dell'autocontrollo per portare i compiti a termine (nello specifico delle arti performative, si tratta di compiti legati alla drammatizzazione o alla messinscena del problema sociale che si intende analizzare e quindi all'analisi stessa). In base a tali considerazioni, sono state impostate le esperienze pilota laboratoriali in contesto universitario che hanno permesso di individuare alcuni costrutti emergenti utili per formalizzare il metodo didattico con le arti performative, ispirato dall'idea di fondare una «scuola di rieducazione linguistica» per la *polis* come suggerito da Pier Paolo Pasolini nel *Manifesto per un nuovo teatro* del 1968.

I quesiti di ricerca si concentrano pertanto sull'applicabilità e l'efficacia di un metodo didattico di ascendenza pasoliniana e di uno specifico *training metacognitivo* (Moritz & Woodward 2007: Moritz, Woodward & Di Michele 2010; Moritz et al. 2011; Moritz et al. 2014) impostato per studiare i linguaggi delle arti performative in contesti di educazione formale opportunamente scelti, con lo scopo di orientare l'essere sociale nell'acquisizione di competenze analitiche e critiche applicabili anche nelle dimensioni relazionali e sociali in un'ottica trasformativa e inclusiva (Ianes 2009; Dettori & Letteri

2021).[34] La fase empirica ha testato il *Training Attraverso lo Specchio* – tradotto con *Through the Glass Training* – (Gianeselli, Bosco 2024; Gianeselli, Bosco & Pastore 2024a; 2024b; 2025; Gianeselli, Pastore & Bosco 2025).

Pertanto, gli obbiettivi conoscitivi di questa "nuova" didattica con le discipline dello spettacolo sono:

1- fornire strumenti di analisi dei linguaggi delle arti performative che diventino competenze disciplinari specifiche per i partecipanti al *training* metacognitivo;
2- individuare, potenziare e sostenere le competenze trasversali dell'essere sociale per strutturare il suo *ethos* democratico;
3- programmare un percorso transdisciplinare per la riflessione metacognitiva trasformativa individuale e di gruppo da applicare nel *Lifelong Learning*;
4- costruire una dinamica sociale democratica inclusiva e attiva orientata alla trasformazione di *bias*, credenze e comportamenti individuali e collettivi.

Si è ipotizzato che:

a) la didattica delle arti performative venga fondata sull'analisi dei linguaggi disciplinari specifici per fornire a chi studia la possibilità di orientarsi eticamente anche nella realtà;

[34] Si anticipa che i laboratori della fase empirica non sono stati considerati interventi utili alla valutazione di come i mediatori (teatro e cinema) vengano separatamente recepiti dai partecipanti poiché separare i linguaggi performativi e considerare il dramma teatrale e il film come meri strumenti di una discussione *tout court* è proprio il modo "tradizionale" di impiegare i discorsi culturali alla stregua di "oggetti" di intrattenimento che possano "anche" elicitare riflessioni (si veda la pratica tanto diffusa quanto poco efficace dei *cineforum* nelle scuole condotti spesso in modo estemporaneo e senza preparare gli studenti adeguatamente al linguaggio disciplinare specifico e ai contenuti dei discorsi culturali e performativi). Per valutare il nostro *training* (che è quindi un approccio alternativo a quello tradizionale poiché si basa sull'analisi dei linguaggi specifici delle discipline performative e sulla riflessione critica nei confronti dei contenuti proposti dai discorsi culturali) si è scelto di entrare nelle classi modificando il *setting* in modo laboratoriale per i gruppi sperimentali, mentre i gruppi di controllo hanno esperito il setting tradizionale (cioè privo di mediazione e di stimolazione metacognitiva, con *setting* scolastico abituale).

b) le competenze di analisi e di pratica dei linguaggi delle arti performative possono essere impiegate nella dinamica sociale per comprendere comportamenti individuali e collettivi in un'ottica trasformativa valorizzando le competenze trasversali della comunità in formazione;
c) i temi cogenti e le istanze della *polis* (ad esempio quello della parità di genere) possono essere analizzati, decostruiti e trasmessi nei luoghi di apprendimento formali mediante questa nuova didattica con le arti performative.

3.2. Disegno di ricerca

La strategia impiegata è di tipo misto, esplorativa con architettura sequenziale (*Mixed Method Sequential Exploratory Design*): ad un primo studio esplorativo qualitativo – durante il quale si è valutata l'esperienza di partecipanti nell'*Higher Education* sottoposti per la prima volta al metodo didattico di ascendenza pasoliniana – è seguito uno studio quantitativo in ambito di apprendimento formale per la rilevazione empirica e l'analisi rigorosa dei costrutti emersi durante l'indagine qualitativa.

La fase qualitativa si è articolata in cinque sottofasi ed ha fornito i materiali di riferimento per costruire la base empirica della ricerca (Trinchero & Robasto 2019: 13). Sono state infatti raccolte informazioni mediante sottoprocessi osservativi, dialogici e documentari applicati ai partecipanti coinvolti e ai processi di interesse (17).

Le 5 sottofasi dello studio esplorativo-qualitativo sono:

1- laboratorio didattico su come condurre l'analisi di un prodotto audiovisivo o di un film (*focus* sulle opere di Vittorio De Sica e sul Neorealismo italiano) con 169 studentesse del Corso di Laurea Triennale in Scienze dell'educazione e della formazione (Classe L-19 – UniBa) svolto nel periodo marzo-aprile 2022 (Corso *Teoria della didattica e analisi delle pratiche educative* nel secondo semestre);

2- *focus group* sul teatro di Pasolini (tutor esperto l'attore Luigi Mezzanotte) dedicato all'analisi delle tragedie pasoliniane *Orgia* e *Pilade*, svolto a maggio 2022 con 30 studentesse e studenti di Scuola Secondaria di II grado (Liceo Scientifico "Enrico Fermi" e Liceo Classico "Quinto Orazio Flacco" di Bari);

3- laboratorio *Possiamo sempre fare qualcosa: itinerari didattici per la legalità* sull'analisi del film per il potenziamento e lo sviluppo dell'*ethos* democratico (Elia 2014) nel periodo ottobre-dicembre 2023 con 300 studentesse del Corso di Laurea

Magistrale in Scienze della Formazione Primaria (CdLM-85 bis – UniBa, Corso *Didattica Generale* nel primo semestre, esperto regista Pierfrancesco Diliberto);[35]

4- *focus group* impostato secondo il metodo di Lawshe (1975) con sei studentesse e studenti esperti sull'argomento selezionati in quanto partecipanti ad almeno una delle prime tre fasi pilota e frequentati CdL con discipline affini all'oggetto di interesse (Bosco 2003: 54). Il materiale è stato sottoposto a codifica mediante ricostruzione di percorsi e in tale contesto sono state inoltre effettuate due *interviste cognitive* per verificare ed eventualmente correggere la comprensibilità degli *item* del questionario somministrato durante la fase dello studio pilota 1 e 3;

5- *interviste in profondità* (54) a esperti condotte con domande semi-strutturate, le informazioni raccolte e codificate vengono proposte valorizzando i concetti emergenti.

Il *report* dello studio qualitativo si concentrerà in particolare sugli esiti del *focus group* con le e gli studenti (sottofase 4) e delle interviste semi-strutturate alle esperte e agli esperti (sottofase 5). La fase qualitativa-esplorativa ha orientato l'impostazione del questionario per la raccolta dei dati quantitativi svoltasi tra settembre e dicembre 2023 durante la fase empirica che è stata attivata in parallelo all'intervento di formazione *Futura 1922-2030: Manifesto per la Diversità dare forma alla nuova società*.[36] Le

[35] Riguardo alle esperienze pilota rimando ai *paper* e alle monografie (Gianeselli 2022a-d; 2023a-l; 2024a-b). Il progetto pilota della sottofase qualitativa 3 è risultato vincitore del V Bando "Le Università per la Legalità" indetto dalla Fondazione Giovanni Falcone.

[36] Questo progetto è risultato vincitore del finanziamento dell'avviso *Futura. La Puglia per la parità* del Consiglio regionale della Puglia (I edizione - 2022) il cui obiettivo «è la realizzazione di progetti culturali che consentano la comprensione della dimensione della disparità tra i generi e la decostruzione degli stereotipi». Il tema individuato dall'avviso è infatti «Le donne in un mondo del lavoro in evoluzione: verso un pianeta 50-50 nel 2030» (cfr. https://www.consiglio.puglia.it/futura-la-puglia-per-la-parit%C3%A0). La Sezione Biblioteca e Comunicazione Istituzionale del Consiglio regionale della Puglia ha provveduto alla valutazione delle domande e *Futura 1922-2030* ha ricevuto una valutazione complessiva positiva (82/100) attestandosi al terzo posto nella graduatoria delle iniziative da realizzare sul territorio pugliese (DD. n.50/2022; NDD n. 475/2022). Una restituzione qualitativa della formazione è stata pubblicata nella monografia *Manifesto per futura: un quaderno per la polis* (Gianeselli 2023f).

sottofasi 1-3 sono state utili per valutare l'impatto di teatro e cinema come mediatori didattici applicando il metodo pasoliniano: si tratta quindi di prime esperienze durante le quali sono stati raccolti dati che però risentivano dell'effetto coorte e dell'assenza di un adeguato campione di partecipanti di genere maschile (la popolazione dei Corsi di Laurea di riferimento per le sottofasi 1 e 3, in particolare, è composta prevalentemente da partecipanti di genere femminile che tendenzialmente hanno tra loro rapporti amichevoli e/o affettivi e, inoltre, non è stato possibile sottoporre i gruppi a randomizzazione). Nonostante queste criticità relative ai campioni delle sottofasi 1 e 3 che non risultavano idonei per una corretta e complessa analisi statistica dei dati raccolti con i primi questionari (che in ogni caso indagavano qualitativamente l'impatto dei mediatori performativi e della didattica pasoliniana rispetto agli apprendimenti) è stato possibile in ogni caso stabilire il protocollo sperimentale per la fase empirica: sono state valutate infatti le prime modificazioni comportamentali rispetto ai mediatori (teatro e cinema) e si è potuta individuare una efficacia del metodo didattico di ascendenza pasoliniana, in particolare per quel che riguarda i costrutti latenti *Autoefficacia percepita metacognitiva*, *Comportamento cinema* e *Comportamento teatro* [cfr. Cap. 3 e Cap. 4 della tesi]. Le sottofasi 1 e 3 sono state condotte individuando come mediatore di riferimento il cinema per una questione puramente pratica: il laboratorio teatrale pasoliniano, impostato per l'indagine della sottofase 2, richiede, come da indicazioni pasoliniane nel *Manifesto*, un gruppo di partecipanti decisamente inferiore rispetto agli iscritti dei corsi di *Didattica Generale* e di *Teoria della didattica e analisi delle pratiche educative* per i quali, appunto, sono state predisposte le sottofasi 1 e 3. In ogni caso, risultava necessario indagare gli impatti di teatro e cinema nella formazione dell'essere sociale: nonostante il *Manifesto* si concentri sul teatro, infatti, Pasolini tende a utilizzare nella pratica didattica di

intellettuale-educatore entrambi i mediatori (alternativamente e stabilendo una concatenazione sia a livello contenutistico che formale tra discorsi teatrali e cinematografici). Il metodo dialogico socratico-pasoliniano, secondo le nostre ipotesi, poteva quindi essere applicato utilizzando entrambi i mediatori performativi e ciò era confermato dagli esiti delle diverse sottofasi: i partecipanti alle indagini esplorative, infatti, manifestano un interesse e un livello di autoefficacia decisamente significativo nei confronti delle discipline performative e nei discorsi culturali analizzati in base alla prospettiva psico-sociale pasoliniana. Su tale ipotesi è stata strutturata la fase empirica che potesse mettere alla prova il *training* metacognitivo individuato e il metodo didattico pasoliniano in contesti similari, analizzando un mediatore alla volta [rimando al Cap. 3 della tesi per approfondire tale indicazione]. Anticipiamo quindi che questo processo ha richiesto l'individuazione di due gruppi sperimentali (uno per analizzare gli impatti del mediatore teatrale e uno per analizzare gli impatti del mediatore cinematografico sull'apprendimento e sull'efficacia dei processi metacognitivi percepita dai partecipanti allo studio) e di un gruppo sperimentale che, in assenza di trattamento (quindi in assenza di *training* metacognitivo e di metodo didattico pasoliniano) è stato sottoposto a un trattamento con entrambi i mediatori (quindi cinematografico e teatrale insieme, ma senza alcun riferimento a Pasolini e alla sua opera per evitare di stimolare anche solo con un'allusione i partecipanti a tale gruppo).[37]

[37] Vengono qui anticipati in sintesi il procedimento e il protocollo della fase empirica della ricerca. Per un approfondimento relativo ai limiti del campione delle sottofasi 1 e 3 rimando a Gianeselli (2023i).

3.3. Lo studio esplorativo qualitativo

3.3.1. *Focus Group* con studenti esperti

Il *Focus Group* (*FG*) è una tecnica che permette di raccogliere dati qualitativi mediante il coinvolgimento di un piccolo gruppo di persone in una discussione "focalizzata" su un particolare argomento o su insieme di questioni (Wilkinson 2004: 177). Così si produce una dinamica di gruppo nella quale le dichiarazioni di un partecipante possono influenzare gli altri rispondenti, generando reazioni e attivando processi di pensiero: si tratta dunque di un *setting* artificiale, costruito con il preciso scopo di mettere in discussione una determinata questione relativa alla ricerca. Si struttura «una società pensante in miniatura» – concetto che Markova (2003) fa risalire a Tafoya e Farr (1992) – che esprime e raccogli democraticamente le idee delle persone reclutate a cui sono sottoposte domande aperte in base ad una logica scelta dalla ricercatrice o dal ricercatore. Il fatto che si debba argomentare l'essere contro o a favore di un punto di vista può risultare utile per alcuni partecipanti che non hanno ancora individuato la propria opinione rispetto all'argomento oggetto di analisi per il quale inizialmente potrebbero anche non provare interesse: come suggerito da Geoffrion, i rispondenti che non hanno una opinione specifica, così come accade in società, «a volte cambiano idea quando ascoltano le parole di altri partecipanti» (1993: 312).

In questa ricerca il *FG* prevedeva una moderatrice (Zammuner 2003: 189) e sei studenti esperti che hanno partecipato un anno prima ai laboratori dell'indagine qualitativa pilota (Baumgartner, Strong & Hensley 2006; Bernard 1995; Johnson & Christensen 2004; Krueger & Casey 2000; Langford, Schoenfeld, & Izzo 2002; Morgan 1997; Onwuegbuzie, Jiao, & Bostick 2004), coinvolti in un'ora di discussione (Morgan 1997; Vaughn et al. 1996), per i *questioning route* rimando alla *Tabella 8*. Il *setting*

scelto è un'aula confortevole, lontana da fonti di rumore, i partecipanti si sono disposti in modo autonomo intorno al tavolo da lavoro a disposizione. Le risposte alla *questioning route* sono codificate considerando il gruppo come unità di analisi (Morgan 1997), i dati non verbali sono stati codificati secondo i sistemi suggeriti da Gorden (1980) e i risultati di tale analisi sono riportati in *Tabella 7*.

Sono stati considerati in una Scala Likert da 1 a 5 le seguenti variazioni attribuendo a 1 valori che registrano livelli di partecipazione molto bassi e a 5 molto alti:

- sistema vocale: intensità, modulazione, tono della voce;
- sistema prossemico: distanza tra i partecipanti, gestione dello spazio interpersonale;
- sistema cronemico: variazioni interne ai singoli discorsi, durata di pause e alternanza degli interventi;
- sistema cinesico: mimica del viso, gestualità, postura.

Q	Sistema vocale	Sistema Prossemico	Sistema Cronemico	Sistema Cinesico
Q1	2	3	3	2
Q2	3	3	4	3
Q3	3	3	4	4

Tabella 7 – Risultati dell'analisi secondo i sistemi di Gorden dei dati del Focus Group

Si è registrato un comportamento dei partecipanti sempre rispettoso, con un'ottima capacità di gestione dei turni di parola, con un incremento della partecipazione a partire dal *Quesito 2*. Tutti i partecipanti hanno discusso attivamente, integrando le opinioni e le idee sull'argomento senza manifestare comportamenti aggressivi o dissenso sul discorso che si è mantenuto fluido. A partire dal *Quesito 2* si è registrato un incremento delle variazioni interne ai singoli discorsi, in particolare delle pause per la formulazione di ipotesi e per la rievocazione delle esperienze. L'alternanza degli interventi si è mantenuta stabile, con un alto livello di interrelazione tra i partecipanti che hanno espresso l'accordo o il disaccordo con gli altri annuendo spesso, sorridendo e ridendo,

mantenendo un atteggiamento posturale caratterizzato da una generale apertura e attenzione nei confronti dei discorsi e un livello di concentrazione piuttosto elevato come suggeriscono anche gli studi sul rapporto tra postura e metacognizione di Briñol e Petty (2003) che associano il movimento verticale della testa (quello che appunto compiamo annuendo) a una maggiore predisposizione ad esporre in modo entusiastico le proprie idee. L'ambiente del *FG* si è mantenuto estremamente democratico proprio in virtù del rapporto cordiale tra i partecipanti, probabilmente influenzato in modo positivo soprattutto dalle precedenti esperienze laboratoriali fondate sul metodo didattico in esame che prevede la costruzione di una simmetria democratica tra i rispondenti e la moderatrice. La *Tabella 8* raccoglie gli esiti della codifica selettiva (Strauss e Corbin 1998) della *Constant comparison analysis* (Glaser & Strauss 1967; Glaser 1978; 1992; Strauss 1987). Con *Q* sono indicati i *questioning route* – cioè, la griglia di conduzione strutturata utilizzata per portare avanti la discussione, qui non vengono riportate l'introduzione alla sessione e la prima domanda di auto-presentazione posta ai partecipanti, di riscaldamento, la conclusione con i saluti e i ringraziamenti per aver partecipato –. Sono individuati i *cluster* tematici emersi dalle interazioni discorsive dei rispondenti (Myers, Macnaghten 1999) considerando che interagiscono e attivano un processo di negoziazione e di costruzione del discorso facendo riferimento a valori, conoscenze e credenze anche pregressi (Salazar Orvig, Grossen 2004).

Q1	**Comportamento nei confronti delle arti performative prima dei laboratori.**
R1	• interesse nei confronti della possibilità di attivare una riflessione sul sé seguendo uno spettacolo teatrale (quindi in ambito di apprendimento informale); • difficoltà a comprendere come conciliare il curricolo scolastico con le rappresentazioni teatrali o le proiezioni cinematografiche proposte in modo estemporaneo da docenti; • interesse nel poter sperimentare a teatro o al cinema una riflessione sui sentimenti degli altri; • difficoltà a immagine una possibile applicabilità educativa del teatro e dei linguaggi delle arti performative nell'ambito formale e informale; • mancanza di consapevolezza nei confronti delle arti performative, dei loro linguaggi e discorsi culturali; • difficoltà a considerare lo studio dei linguaggi delle discipline dello spettacolo come professioni socialmente valide
Q2	**Comportamento nei confronti delle arti performative dopo i laboratori, quindi dopo avere sperimentato personalmente il metodo didattico.**
R2	• maggiori consapevolezze, riscontro di una competenza che permette di comprendere e analizzare i discorsi performativi diventando spettatori attivi; • esperienza di gestione degli spazi e dell'ambiente di un set grazie alla competenza acquisita durante i laboratori (capacità di gestire la disposizione delle macchine da presa e degli strumenti tecnici oltre che del rapporto tra i professionisti); • possibilità di costruire un programma didattico con le arti performative che sia integrato al curriculo; • possibilità di sperimentare la relazione con gli altri a partire dalla corporeità: possibilità di costruire una didattica inclusiva; • possibilità di accedere ai linguaggi delle arti performative anche senza uno studio pregresso senza che questo significhi dovere rinunciare all'apprendimento; • registrazione di un incremento della propria motivazione a studiare e a pensare strategie educative attraverso le arti performative in base al singolo ambiente e al contesto di apprendimento; • consapevolezza rispetto alle proprie competenze trasversali e alla possibilità di sviluppare in particolare l'Intelligenza emotiva nello sperimentare il teatro o il cinema.
Q3	**Quali aspetti del metodo didattico sono stati considerati positivamente dai partecipanti anche per la futura professione.**
R3	• valutazione positiva dell'asimmetria: disposizione e prossemica tra studente e docente migliora l'apprendimento, attiva la partecipazione dello studente, permette di facilitare i processi cognitivi in quanto è più semplice ricordare non soltanto contenuti e nozioni, ma processi di pensiero condivisi durante il dialogo paritario; • l'esperienza del dialogo paritario risulta essere positiva anche nei casi in cui è stata mediata dalla didattica a distanza (DAD) e risulta essere inclusiva perché consente a tutti di esprimersi e di collaborare al discorso educativo; • nella scuola manca, in base alle esperienze dei partecipanti, l'ascolto degli studenti, dei laboratori rimane una sensazione positiva legata alla possibilità di esprimere le proprie idee e di mettere in discussione *bias* e credenze: si registra un incremento di autostima e di motivazione; • la presenza dei testimoni contribuisce a sviluppare i processi cognitivi e metacognitivi e a interpretare la realtà, suggerendo prospettive e strategie per trasformarla; • i processi metacognitivi sono stimolati dal dialogo paritario che incoraggia i partecipanti a esprimere le proprie idee e questa esperienza rimane un punto di riferimento anche mesi dopo la conclusione del laboratorio; • i processi metacognitivi sono influenzati dal modo in cui sono gestiti i corpi e le voci dei partecipanti ai laboratori, in particolare è considerato positivo il fatto che il metodo didattico si basa sull'intenzione esplicita di non giudicare i partecipanti, ma di promuovere piuttosto la loro capacità di autovalutarsi; • un metodo didattico di questo tipo in Università viene percepito come una novità perché tendenzialmente non si considera possibile esprimere le proprie riflessioni in un dibattito paritario nell'ambito di apprendimento formale; • la novità del metodo didattico è anche un limite: difficilmente nel percorso universitario o professionale si potrà replicare l'esperienza dei laboratori.

Tabella 8 – Codifica selettiva cluster *FG*

3.3.2. Esisti del *Focus Group* in sintesi

In sintesi, i partecipanti al *Focus Group* hanno mostrato particolare interesse per:

- l'acquisizione di consapevolezza e competenza rispetto ai linguaggi e ai discorsi delle arti performative;

- il metodo didattico di ascendenza pasoliniana a loro avviso ha una ricaduta positiva soprattutto in termini di motivazione e autostima in quanto il dialogo paritario e simmetrico consente di orientarsi per l'autovalutazione e nella relazione con altri adulti in formazione;

- il *framework* teorico che comprende la concezione del corpo derivante dall'*Embodied Education* (Zambaldi 2016) e la partecipazione attiva degli studenti ai processi di formazione come suggerito da *Student Voice* (Cook-Sather 2002; Grion e Cook Sather 2013);

- la possibilità di pensare una didattica con le arti performative inclusiva, democratica e trasformativa sia in ambito formale, non formale e informale;

- l'attivazione di processi cognitivi e metacognitivi che perdurano nel tempo e a cui si fa riferimento anche diversi mesi dopo l'esperienza laboratoriale.

Il *FG* ha anche individuato un limite e cioè il fatto che il metodo didattico proposto, essendo appunto nuovo e sin qui inedito, risulta essere un *unicum* in termini di pratica didattica nell'ambito formale e professionale.

3.3.3. Interviste agli esperti

3.3.3.1. David Grieco: cinema e pensiero critico

David Grieco è un critico cinematografico e giornalista. È stato assistente alla regia di Pier Paolo Pasolini per *Teorema* (1968) e di Bernardo Bertolucci per *Partner* (1968). Sceneggiatore e regista, ha diretto *Evilenko* (2004) e *La macchinazione* (2016), quest'ultimo film ricostruisce i moventi dell'omicidio politico di Pasolini.

Q1: In base alla sua esperienza come giornalista, critico cinematografico, sceneggiatore e regista ritiene che mettere in pratica le indicazioni pasoliniane etiche e educative del *Manifesto per un nuovo teatro* (1968) possa avere delle ricadute importanti per queste professioni?

R1: Quello del *Manifesto* è un Pasolini del 1968. Se volessimo definire un «metodo Pasolini» dovremmo dire che è l'anticonformismo in sé. Le sue indicazioni etiche sono sempre state: «Guarda con i tuoi occhi e pensa con la tua testa e confrontati con me anche se non siamo d'accordo». È una indicazione didattica, ma in modo totalmente anticonformista. Quindi penso che un metodo derivato da Pasolini e dal *Manifesto* dovrebbe formare persone anticonformiste, curiose, con un'etica del lavoro solida e attente alla democrazia. Se il metodo riesce a stimolare il pensiero critico senza ingabbiare il ruolo critico in una casacca giudicante, allora penso che ci saranno ottime possibilità per ricominciare il dibattito con il cinema e pensare una didattica con il cinema.

Q2: Il nostro metodo didattico è pensato per stimolare i corpi in apprendimento. Come testimone del lavoro di ricerca di Pasolini in più discipline e in varie forme, come valuta questa proposta?

R2: Pasolini era un’anima viaggiante, ma soprattutto un corpo viaggiante: lui stesso apprendeva muovendosi. Il suo era un corpo in movimento, anzi, lui era un corpo in movimento. C’è la falsa credenza che Pasolini vivesse la sua lotta intellettuale solo dietro una scrivania: niente di più falso, ha sempre voluto e cercato esperienze che gli permettessero di conoscere la realtà fisicamente. Quindi ritengo che questa proposta sia coerente con la sua idea di formazione e di autoeducazione.

Q3: Il nostro metodo per le arti dello spettacolo è fondato sulla revisione del rapporto simmetrico e sul dialogo paritario tra insegnanti e allievi per l’analisi critica dei discorsi culturali. Ritiene valida questa impostazione?

R3: Assolutamente sì, è proprio una impostazione pasoliniana. Rompere il diaframma tra insegnanti e allievi è fondamentale: non c’è altro modo per trasmettere l’esperienza oggi. A questo proposito non penso che l’AI sia infallibile: è uno strumento, ma non può sostituire l’incontro tra i corpi; quindi, penso che ci sia una possibilità per imparare di nuovo a vivere, cioè a fare cose non banali, quelle banali può farle un sistema addestrato. Noi possiamo concentrarci sui corpi e sulle esperienze orientando l’azione in base a una concezione filosofica come quella pasoliniana di cui mi sembra abbiate individuato perfettamente sia l’origine che gli scopi.

3.3.3.2. Valentina Grion: Student Voice e Autovalutazione

Valentina Grion è Professoressa Ordinaria di Pedagogia Sperimentale all'Università Telematica Pegaso. Il *framework* teorico di riferimento della presente ricerca comprende il paradigma *Student Voice* (Angus 2006; Cook-Sather 2002; 2013; Grion & Cook-Sather 2013; Grion & De Vecchi 2014; Grion & Dettori 2014; 2015; Grion & Manca 2015; Manca & Grion 2017; Grion & Maretto 2017), di cui Grion è massima esperta in Italia. *Student Voice* considera gli studenti come «'membri esperti' delle comunità formative, piuttosto che meri fruitori di servizi offerti da un sistema pre-determinato» (Grion & Maretto 2017) e in quanto «soggetti politici» (Smyth 2006; Smyth & McInerney 2012) della formazione intesa come esercizio della democrazia partecipata (Grion & Maretto 2017). Il movimento *Student Voice* risulta ad oggi poco applicato in Italia, mentre è radicato in Regno Unito, Usa, Canada e Australia: qui gli studiosi analizzano e sperimentano le condizioni per legittimare la voce degli studenti come forza trasformativa della scuola (Grion & Cook-Sather 2013). Il paradigma è applicato durante la formazione laboratoriale della fase empirica di questa ricerca (Gianeselli 2024b: 15-18).

Q1: In base alla sua ricerca come valuta la possibilità di applicare il *framework Student Voice* per l'applicazione di un metodo didattico con le arti dello spettacolo pensato per trasformare la partecipazione dei giovani adulti e degli adulti alla loro formazione anche in contesti di educazione non formali e informali?

R1: *Student Voice* può essere impiegato sicuramente: dà responsabilità agli studenti, non dà loro genericamente «quello che vogliono». Certo, significa anche cedere responsabilità e rivedere il potere dell'educatore nella dinamica educativa, ma rende

gli studenti consapevoli che il proprio futuro dipende dalle scelte personali e dai propri comportamenti. Passivizziamo gli studenti per 15 anni di scuola: qui devono solo rispettare regole che non hanno condiviso, vengono puniti se non lo fanno, ma non vengono responsabilizzati e non diventano realmente autonomi. La responsabilità si esercita. A mio parere *Student Voice* dovrebbe essere applicato sempre e ovunque; quindi, penso sia interessante applicarlo anche in questo caso.

Q2: Il metodo di ascendenza pasoliniana, se applicato in contesti formali, può favorire sia l'autovalutazione che la valutazione tra pari proprio perché il dialogo paritario stimola all'ascolto delle idee formando una comunità. Quali strategie a suo avviso si potrebbero applicare per rendere efficaci valutazione e autovalutazione?

R2: Un tema centrale dell'educazione è proprio la valutazione: è un momento critico, marginale e vissuto spesso come un meccanismo punitivo e selettivo. Da una parte ci sono movimenti avanzati, ma minoritari, dall'altra ci sono movimenti di reazione che stanno riportando indietro la scuola di almeno cinquant'anni.

Q3: Questo metodo didattico, se applicato in contesti formali, può favorire sia l'autovalutazione che la valutazione tra pari proprio perché il dialogo pasoliniano stimola all'ascolto delle idee formando una comunità. Quali strategie a suo avviso si potrebbero applicare per rendere efficaci valutazione e autovalutazione?

R3: Sarebbe necessario in effetti parlare prima di didattica in sé, specie in Università: bisognerebbe fare una rivoluzione dal punto di vista della formazione dei docenti. Per insegnare non è sufficiente conoscere la propria disciplina, occorre quindi pensare una

formazione dei docenti di base diversa. Occorre pensare ad esempio che l'insegnamento è un insieme di tecniche e tecnologie che devono essere acquisite e applicate a seconda dei contesti e degli obbiettivi da considerare di volta in volta. Questo metodo è una possibilità, ma senza la consapevolezza del ruolo e delle funzioni della didattica, delle sue tecniche e dei suoi scopi, temo sarà complesso condividerlo con il corpo docente. Si potrebbe in questo caso far sperimentare ai docenti il metodo facendo assumere anche a loro il ruolo degli studenti: devono rendersi consapevoli di ciò che avviene, vivendo l'esperienza, sperimentandola su di sé.

3.3.3.3. Lino Guanciale: l'attore-educatore della *polis*

Lino Guanciale è un attore di teatro e cinema diplomato all'Accademia Nazionale d'Arte Drammatica «Silvio d'Amico» di Roma, formatore e educatore. Nella sua carriera ha affrontato vari autori e differenti possibilità tecniche e espressive tra teatro, cinema, televisione e radio.

Q1: Il metodo didattico che intendiamo sperimentare a partire dal *Manifesto per un nuovo teatro* potrebbe investire anche la formazione professionale degli attori caricandola di responsabilità etico-politica. Nel *Manifesto*, Pasolini indica all'attore di farsi «trasparente sul pensiero». In base alla sua esperienza quale dovrebbe essere il ruolo politico e sociale dell'attore oggi?

R1: Questa è davvero una domanda di importanza capitale. Attrici e attori devono tenere sempre presente quando lavorano che fanno un atto politico, in senso proprio etimologico: parli dal palco a una parte statisticamente apprezzabile della società. Puoi non porti il problema, ma compi in ogni caso un atto politico. Gian Maria Volonté faceva delle riunioni sindacali in cui si discuteva di questo aspetto, ma la coscienza era diffusa e a quelle riunioni partecipavano anche interpreti che lavoravano per proporre contenuti che potremmo definire di intrattenimento (penso a Paolo Villaggio o a Renzo Montagnani). C'era quindi questa coscienza collettiva sul senso che questo mestiere non ha smesso di avere, ma oggi abbiamo preferito dimenticarcene. Ma se dimentichi che il tuo mestiere un senso politico ce lo ha, stai proponendo un disimpegno antipolitico. In effetti, bisogna essere consapevoli di ciò che si sceglie. Io per primo ho lavorato in progetti pensati per l'intrattenimento massivo, ma ho sempre cercato di essere sempre io il detentore dei mezzi di produzione culturale, specie a teatro. Non possiamo dare risposte, ma porci dei problemi che riteniamo cogenti per la collettività.

Significa darsi delle responsabilità: un'altra cosa complessa è riuscire a fare categoria con altre attrici e altri attori cosa che nel nostro Paese manca, forse da sempre. Un'altra cosa, altrettanto complessa ma da fare, è tessere un dialogo con il pubblico oltre lo spettacolo in senso stretto.

Q2: Aveva mai incontrato il teatro di Pasolini come un metodo o una possibilità didattico?

R2: Ricordo che un docente particolarmente illuminato, Giuseppe Rocca, ci fece studiare in Accademia d'Arte Drammatica proprio il *Manifesto* spiegandoci che a suo avviso, ma penso che anche tu sia d'accordo, è proprio questo il frutto maturo del teatro di Pasolini. Penso sia vero: tutta la drammaturgia di Pasolini cerca di essere coerente con il *Manifesto*, talune cose sono più efficaci, altre meno, ma questo può accadere, è fisiologico addirittura. Rocca ci proponeva il problema dell'italiano come lingua astratta e il fatto che il teatro può essere un motore di ricerca e sperimentazione, di rinnovamento riguardo la lingua dei nostri giorni: cioè, può essere anche un luogo dove riappropriarsi della lingua letteraria, che è astratta rispetto alla quotidianità popolare regionale. È chiaro che un simile processo richiede tempo e se viene condotto in modo rizomatico o rapsodico, oppure non viene proprio condotto, non può dare i risultati attesi che erano gli obiettivi di Pasolini. Quindi in Accademia io ho lavorato sul *Manifesto* con i miei colleghi in formazione, ricordo che provammo a trattarlo anche come materiale scenico. Facemmo proprio quello che credo anche a Pasolini sarebbe interessato: provammo a usare la tessitura semantica del *Manifesto* come materiale per lo studio scenico, utilizzando il palcoscenico non come luogo del risultato, ma come luogo del processo, dell'esperimento. Se preso in questo modo, come un serbatoio di spunti metodologici che non come un risultato finito, penso che sia effettivamente molto interessante costruire una dinamica didattica. È un materiale

incandescente dal punto di vista pedagogico se si abbandonano le etiche del risultato che sono pestilenziali a teatro e si acquisisce quella bella mentalità che adombravi tu riguardo il processo metacognitivo. Fare l'attore, fare l'attrice significa incarnare un linguaggio. Quindi più è accidentato il percorso, meglio è: Pasolini lo aveva intuito. È un orizzonte utopico, però se non si guarda l'orizzonte, non si va per mare mai.

Q3: Nella sua esperienza ha portato in scena il romanzo *Ragazzi di vita* (1955) nell'adattamento teatrale di Massimo Popolizio, era il 2016: anche in questo caso, è emersa la valenza filosofica-educativa del progetto pasoliniano.

R3: Sì, ed è stata una esperienza forte per me, anche perché *Ragazzi di vita* ha segnato il percorso artistico di Pasolini: per questa ragione finivi per prendere di petto tutto in scena, proprio come lui. C'è il mondo in cui è entrato a contatto e il modo in cui lo ha toccato, c'è ancora una volta il tema della lingua: quella popolare e quella dello straniero che dà forma alla scena. È stato bello mettersi nei panni di un intellettuale che legge per la prima volta il romanzo, piuttosto che essere Pasolini stesso sul palco (questo fu anche il suggerimento della regia di Popolizio, del resto). Ho pensato in quell'occasione che mi sarebbe piaciuto mettere in scena il suo teatro. Credo che oggi il senso della sua provocazione sarebbe intatto. Dopo la pandemia le persone si sono riavvicinate in qualche modo, anche superando determinati pregiudizi e bisogna essere bravi a non disperdere questa dote, faresti bene a continuare questo progetto di didattica, ma soprattutto di messa in scena del teatro di Pasolini, fallo, portalo tu in scena con questo metodo che hai individuato. Più lo si pensa, più Pasolini si presenta come un prisma. E il suo è un percorso onesto, fatto di ripensamenti e di riflessioni: a proposito di trasparenza sul pensiero.

Q4: Queste sue esperienze hanno avuto una ricaduta in termini didattici? Come era impostata la formazione alla Scuola di Teatro Iolanda Gazzerro di Emilia-Romagna Teatro ERT / Teatro Nazionale per la quale ha lavorato come educatore e formatore?

R4: Non insegno più lì in questo momento perché ERT ha scelto un'altra strada, non ha più la sua Accademia, ma si concentra su corsi di perfezionamento. È un peccato, perché il primo triennio di allievi aveva prodotto buoni esiti, il modello pedagogico era molto interessante: molto teso alla preparazione intellettuale, linguistica e musicale e solo poi a quella scenica. Sono convinta che sia meglio, proprio per cercare quella trasparenza sul pensiero che è frutto di scelte, di proposte alternative che devi imparare a valutare con strumenti di lettura dei testi e della realtà. Significa darti una formazione intellettuale. Io ero entusiasta di queste possibilità con l'Accademia: ci vedevo l'incarnazione di un'idea di teatro che ho condiviso per anni e che condivido ancora con Claudio Longhi e con la nostra Compagnia. Un teatro politico, popolare, inclusivo in cui il dialogo con spettatori e spettatrici è ininterrotto. Quando lavori per insegnare il teatro sei il primo a imparare, specie nel vedere come la teoria si traduce in prassi. Lavorare in Accademia significa, per tanta parte del tempo, aiutare i giovani a imparare a metabolizzare ansie e affrontare nemici interni come l'impazienza del fare in palcoscenico. La scuola non deve ridurti tutto ad una esperienza di palco, ti deve innescare l'amore per il nutrimento che devi dare tu all'immaginario che hai. Pasolini aveva ragione: è questione di autoeducazione.

3.3.3.4. Remo Job: processi metacognitivi e competenze trasversali

Remo Job è Professore emerito di Psicologia presso il Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento. I temi della sua ricerca sono: psicolinguistica (acquisizione, produzione e comprensione del linguaggio), bilinguismo, processi cognitivi ed emotivi, neuropsicologia, tecnologie e apprendimento.

Q1: In base alla sua esperienza come valuta l'idea di strutturare un processo di formazione in cui il linguaggio delle arti dello spettacolo (teatrale o cinematografico il che significa anche musicale e coreutico) diviene mezzo per analizzare tematiche che partono da un suggerimento durante il dialogo paritario e vengono poi integrate sulla base delle riflessioni condotte con il gruppo di lavoro?

R1: Senz'altro proponete una tecnica molto interessante e innovativa, potenzialmente anche molto creativa. A me sembra che si mettano insieme diversi aspetti: l'acquisizione di un vocabolario tecnico, la capacità di creare sfumature di significato attraverso questo vocabolario che prima potrebbero non essere presenti o, perlomeno, delle quali si potrebbe non essere consapevoli. La creazione di capacità di teoria della mente, ovverosia attribuire al personaggio degli stati mentali che sono spesso o talvolta diversi dai nostri. Faccio un esempio concreto: potrei trovarmi in una giornata in cui mi sento particolarmente felice, mentre riesco a riconoscere la tristezza del personaggio. E poi c'è anche un passo in più rispetto alla teoria della mente: cioè, la capacità di fare propri quei processi mentali che attribuiamo a un'altra persona, interpretandoli e poi mettendoli anche in atto. Quindi c'è anche il valore di un apprendimento implicito di modi di essere, di modi di dire che permettono di esprimere

vari stati interiori. Da questo punto di vista direi che questa mi sembra una tecnica assolutamente molto buona, nel senso che movimenta diversi aspetti, non semplicemente «l'interpretazione» o «la riflessione» e «la messa in atto». La considero una tecnica promettente, anche perché esperienze di questo genere, su teatro o cinema, ce ne sono, ma questa si differenzia dalle altre perché vedo una riflessione alla base di tipo teorica molto completa e anche complessa, mi sembra molto positivo.

Q2: Quali potrebbero essere, a suo avviso, le strategie per innescare un processo metacognitivo durante l'analisi e lo studio dei linguaggi delle arti performative, e per usare gli spunti emersi dalla visione/discussione con i partecipanti per modificare, per esempio, atteggiamenti, rappresentazioni e quindi relazioni sociali?

R2: In qualche modo potrebbe crearsi una sorta di circolo virtuoso: nel momento in cui la persona diviene consapevole o, meglio, nel momento in cui la sperimentatrice rende consapevoli le persone di quelle che sono per l'appunto le potenzialità, gli atteggiamenti che vengono espressi, i potenziali comportamenti che vengono messi in atto, c'è già consapevolezza da parte dei partecipanti. Forse, i passaggi ulteriori potrebbero essere due. Il primo potrebbe essere quello chiedere alle persone se la loro rappresentazione di concetti e sentimenti è quella della stessa sperimentatrice (lo si potrebbe fare mediante un meccanismo di associazione, per esempio). Quindi se abbiamo delle categorie come "tristezza", potremmo chiedere ai partecipanti di esprimere il loro concetto di tristezza per verificare se coincide o è simile a quello della sperimentatrice. L'altro passo, in una fase molto avanzata, potrebbe essere quello di fare diventare i partecipanti proattivi, facendo costruire delle scene in modo

collaborativo, farli diventare da “analizzatori” a “fruitori” a “registi” addirittura provare a diventare Pasolini essi stessi.

Q3: Il nostro *training* metacognitivo, in base alle indicazioni di Mezirow, considera il pensiero critico in una duplice valenza: l’obiettivo è fornire ai partecipanti la possibilità di attivare processi di pensiero utili anche per scardinare *bias* e credenze e rivalutare i propri comportamenti mediante lo studio dei linguaggi specifici delle discipline performative e della relazione sociale; il secondo è offrire potenzialmente gli strumenti di base per scomporre, analizzare e interpretare il linguaggio specifico della disciplina artistica per comprendere i discorsi culturali e contestualizzarli rispetto alla Storia. Come valuta questo approccio?

R3: Direi che il duplice approccio è essenziale: da un lato la persona deve essere consapevole, in modo esplicito, del tipo di sensazioni, emozioni che riesce a sentire. È interessante che il pensiero critico aiuti, o passa aiutare a mettere in relazione comportamenti e potenziali comportamenti con questo tipo di sensazioni. Peraltro, il pensiero critico può essere considerato sia come *critical thinking* – cioè, capacità di raccogliere informazioni e di analizzarle mettendole in relazione (può essere una relazione causale, temporale…) – e può essere anche considerato dal punto di vista del *problem solving* ovverosia quando mi trovo in una situazione problematica tendo, attraverso ragionamento, conoscenze, analisi dei nessi logici, a cercare di risolvere la situazione. Il pensiero critico tende ad andare oltre la fruizione estetica, che pure è una parte importante di tutto questo vostro lavoro. Ma il pensiero critico nel caso del vostro metodo e del *training* che proponete, penso che fornisca un *asset* molto buono perché funge anche da motivazione intrinseca per i partecipanti: in qualche modo mi sembra che l’opportunità sia nell’essere stimolati a «risolvere un problema», che in questo

caso può essere anche solo l'interpretazione o la comprensione di una vicenda, in una dimensione estetica che, se non è soverchiante, addirittura sostiene il processo di pensiero.

Q4: Il nostro *training* intende stimolare i partecipanti nell'utilizzo delle competenze trasversali: l'analisi dei discorsi culturali (siano essi teatrali o cinematografici) diventa lo strumento didattico per analizzare la realtà sociale (cause ed effetti di fenomeni sociali, politici, economici…). In base alla sua esperienza, come si potrebbero classificare queste competenze che hanno un ruolo chiave nella formazione e nella vita dell'essere sociale, e come potrebbe orientarsi il *training* metacognitivo per svilupparle efficacemente?

R4: Di fatto, secondo me, per il momento, l'unico termine che possiamo usare è «competenze trasversali», ma perché non ne sappiamo abbastanza. Come vedremo durante il Seminario di Studi organizzato da GEO, CRUI e Università di Trento *Competenze Trasversali: dalla formazione al lavoro*[38], gli studiosi tendono utilizzare il termine in modo molto ampio, ma lo si fa anche con onestà intellettuale, nel senso che si prova a separare, per esempio, il livello socio-emotivo dal resto, ma è difficile mettere dei confini. Penso che la risposta alla sua domanda ci sarà nel momento in cui noi avremo a livello teorico una buona descrizione di quelle che adesso chiamiamo competenze trasversali, ma che magari potrebbero chiamarsi socio-relazionali o addirittura in maniera tecnicamente più precisa; e nel momento in cui avremo a disposizione dei dati empirici che ci permetteranno di definire in modo chiaro le varie

[38] Il Seminario si è tenuto in UniTN il 12 aprile 2024. https://geo.uniud.it/eventi/geo-2024/competenze-trasversali

tipologie di competenze, sapendo che nell'ambito del cognitivo e metacognitivo i confini non sono semplici, così come le interazioni tra diversi fattori ed elementi, variabili e competenze (basti pensare alla memoria che ora sappiamo non essere un sistema unitario). Più che concetti, sono fasi con confini molto labili.

Q5: Quali potrebbero essere gli sviluppi futuri di questa ricerca che, in effetti, si confronta anche con la messa in pratica di un approccio enattivo che Pasolini intuisce a partire dalla propria esperienza di insegnante durante la Resistenza?

R5: Ci sono elementi nella sua sperimentazione sui cui c'è maggiore focalizzazione, perché sono utilizzati proprio dal punto di vista strumentale per raggiungere degli obiettivi che mi sembrano ben definiti. Io penso che, però, lei sia molto consapevole della interrelazione tra più elementi. Faccio una premessa: lei lavora con giovani adulti in formazione universitaria, ma personalmente vedrei questo approccio molto bene anche ad altri livelli. Intendo a livelli più precoci, molto più precoci, in cui potrebbe avere anche un ruolo a monte delle competenze trasversali. Lo vedrei quindi in età precoci proprio per la messa a punto delle competenze trasversali. Vengono chiamate in gioco in modo molto forte le emozioni: questo potrebbe diventare uno strumento attraverso il quale insegnare in maniera esplicita i nomi delle emozioni a dei bambini, ma anche permettere loro di mettere in relazione l'etichetta linguistica con il sentimento che provano e poi questa interazione dovrebbe corrispondere a dei comportamenti congruenti con quello che i bambini provano. Saltellare potrebbe essere una espressione di gioia, ma anche di angoscia: perciò con il metodo e il *training* che avete individuato noi potremmo aiutare il bambino a percepire queste differenze, a individuare le relative etichette linguistiche e quindi a capire o controllare il proprio

corpo, la propria mobilità corporea. Ma questo stesso esempio lo possiamo applicare anche con un campione di persone anziane. Quindi davvero bisognerebbe pensare a una traiettoria nello sviluppo di tutta la vita delle potenzialità che, di volta in volta, in base alle età, sono diverse, anche se il processo di base è, però, il medesimo. Si potrebbe pertanto accompagnare la persona in questo processo di apprendimento e accrescimento di competenze con il metodo e il *training*, dall'età infantile a quella adulta.

3.3.3.5. Victoria Marsick: l'eredità di Jack Mezirow

Victoria Marsick è stata allieva di Jack Mezirow. È Professoressa di Didattica (*Education*) al *Department of Adult and Organizational Leadership*, *Teachers College*, della Columbia University di New York (US) dove è anche Co-Direttrice del *J.M. Huber Institute* e *Program Director* del Corso *Adult Learning*. I suoi studi sull'*Apprendimento trasformativo* recentemente si concentrano sulla complessità intesa come possibilità di apprendimento e sviluppo in ambito lavorativo (Marsick & Watkins 2023).

Q1: Professoressa Marsick, come presenterebbe l'importanza del *Transformative Learning* (TL) oggi nell'ambito dell'*Adult Education*, in particolare per le donne? Le pongo questa domanda perché la fase empirica della nostra ricerca si concentrerà anche sulla possibilità di de-costruire stereotipi di genere attraverso l'apprendimento mediato dalle arti performative con giovani adulti in formazione.

R1: Penso che il *Transformative Learning* abbia molteplici ruoli fondamentali nell'*Adult Education*, ma forse situarlo concretamente è la cosa più importante. Tu hai la tua vita davanti a te e hai un senso di cosa vuoi essere nel mondo e cosa vuoi realizzare nel mondo: l'apprendimento trasformativo può darti speranza e una prospettiva, proporti una possibilità su come rendere quei sogni realtà senza scoraggiarti nel momento in cui devi affrontare vari ostacoli. Oggi tu vuoi appassionatamente raggiungere i tuoi obiettivi, ma a volte il mondo cerca di ridimensionarti, di spingerti indietro nel percorso. Quindi l'apprendimento trasformativo credo che oggi ci aiuti a dare una prospettiva per ragionare: «Come potrei pensare alla mia situazione e a ciò che voglio raggiungere? Quale voce posso chiamare a raccolta attorno ai miei ideali per un conforto e un confronto? Come posso interagire con altre persone in modo che abbiamo un insieme ragionevole di idee e possiamo trovare una via anche quando ci sono ostacoli lungo il

cammino?». Quindi penso che l'apprendimento trasformativo offra speranza, la consapevolezza che abbiamo il potere di cambiare il modo in cui pensiamo e di far andare le cose avanti anche solo un po': persino questo poco può fare una grande differenza. Oggi come donne e cittadine sappiamo che la complessità è una regola: quando interviene in una parte del sistema produce un grande cambiamento anche altrove, in altri meccanismi dello stesso sistema. La prospettiva TL ci dà speranza, ci dà gli strumenti e la cognizione per andare avanti e tu porti questa energia, tu porti questa energia perché sei appassionata agli obiettivi che hai per te stessa e per il mondo. Jack Mezirow era del parere che l'apprendimento trasformativo fosse molto importante: è unico per gli adulti, perché noi crescendo arriviamo in un punto dal quale possiamo guardare indietro a come si sono formati e perché i processi della nostra mente, quello che pensiamo, quello in cui crediamo, e possiamo imparare a modellarli e cambiarli se necessario. Voglio dire, ha sempre pensato che ciascuno di noi potesse contribuire alla trasformazione. Rende felice me, ma renderebbe felice anche lui sapere che ci sono ancora tante persone che usano alcune di queste sue idee e le coltivano, le fanno bene e le usano nel mondo per renderlo un posto migliore.

Q2: Come valuta la scelta del nostro *training* di utilizzare la *Performing Arts Education* per trasformare l'adulto in formazione? Ho notato che, sebbene provenienti da formazioni diverse, Pasolini anticipa approccio e intenzioni di Mezirow nel suo *Manifesto per un nuovo teatro* del 1968.

R2: Bisogna utilizzare la *Performing Arts Education*, davvero! Non mi reputo un'artista personalmente, ma ho sempre saputo che creare uno spazio attraverso le arti stimola l'immaginazione. Con e da Janet Ferguson ho imparato molto sul *Teatro degli Oppressi* di Boal: lo abbiamo anche usato nel nostro programma di Dottorato nella prima estate per aiutare le persone a entrare in contatto con i loro sentimenti, con il

loro corpo e il loro modo di pensare al mondo. Penso che la consapevolezza a cui le arti performative possono condurci nei nostri corpi, così come nelle nostre menti e nei nostri cuori, apre delle possibilità: ci permette di visualizzare e dare visibilità a cose che sono drammatiche ed importanti, ma non facilmente codificabili in modo immediato in parole. Credo che il vostro sia un approccio molto, molto prezioso per l'apprendimento trasformativo. Non mi stupisce che Pasolini anticipi alcuni aspetti della prospettiva trasformativa di Mezirow perché entrambi si muovono nel medesimo periodo storico; quindi, le istanze degli anni Sessanta e Settanta li hanno condotti ad approcci similari.

Q3: Come valuta la nostra scelta metodologica di affrontare la ricerca empirica sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo, facendo dialogare tra loro diversi ambiti disciplinari: dagli studi sul performativo e dalla filosofia dell'educazione alla psicometria basandoci sulla proposta didattica di Pier Paolo Pasolini contenuta nel *Manifesto* del 1968?

R3: Penso che questo sia esattamente ciò che dobbiamo fare. Viviamo in un tempo in cui è molto chiaro che, se schiacciamo la nostra prospettiva a partire da una sola disciplina e da un unico punto di vista, allora falliremo. Abbiamo già iniziato a temere questi fallimenti; ma ci vorrà anche una grande trasformazione per riuscire a far capire e accettare a molte persone che la loro disciplina non è la prima e unica disciplina e che l'unico modo in cui possiamo riunirci in modo produttivo è attraversare le discipline per riunirle. Oggi dobbiamo essere in grado di vedere ciò che un antropologo, un sociologo, uno psicologo, un economista propongono senza fossilizzarci su una visione unica e dogmatica. Bisogna mettere in comune i saperi, in questo modo, senza avere paura di rischiare. Nora Bateson (2021) e il suo gruppo di ricerca hanno proposto l'idea che esistano molti contesti, gli uni diversi dagli altri e che potrebbero sembrare

tra loro contraddittori, ma per comprendere la complessità bisogna metterli insieme, metterli in relazione e viverci quotidianamente. Questo approccio aiuterà a far crescere il nostro pensiero in modi più produttivi: penso che saremo in grado di trasformare noi stessi e il mondo solo quando avremo pienamente ottenuto di condividere una visione e un apprendimento trans-contestuali.

3.3.4. Esiti delle interviste agli esperti in sintesi

Le interviste agli esperti hanno permesso di raccogliere preziose testimonianze dirette della pratica didattica pasoliniana, si pensi alle dichiarazioni del regista David Grieco, e importanti attestazioni positive rispetto al *framework* teorico di riferimento, cioè per l'applicazione coerente di *Student Voice* (Valentina Grion) e *Transformative Learning Theory* (Victoria Marsick) nel metodo didattico e nel *training* metacognitivo. L'approccio multi- e trans-disciplinare è stato particolarmente apprezzato dagli esperti. Remo Job ha valutato innovativo il *Training* metacognitivo *Attraverso lo Specchio* proprio in virtù del suo potenziale trasformativo e per l'obbiettivo esplicito di stimolare le competenze trasversali e il pensiero laterale utilizzando come mediatori didattici i linguaggi specifici delle discipline performative opportunamente analizzati durante i laboratori. Grieco individua nell'anticonformismo il "metodo Pasolini" per eccellenza, pertanto si esprime favorevolmente alla possibilità che il *training* formi l'essere sociale con un'etica del lavoro e della democrazia solide e coerenti con la filosofia dell'auto-educazione pasoliniana. Grieco riscontra inoltre una coerenza intrinseca tra l'apprendimento "embodied" elicitato dal *training* e quello incarnato tipicamente pasoliniano facendo riferimento alla nostra contemporaneità. Per il regista e critico cinematografico, infatti, il *training* orienta l'essere sociale sull'esperienza basandosi sulla concezione filosofica di Pasolini che non separa la mente dal corpo. Non a caso, la stimolazione metacognitiva si concentra proprio sui corpi mentre apprendono e quindi si svincola dalle pressanti pretese della pedagogia neoliberista che vede oggi nell'intelligenza artificiale uno scopo più che uno strumento per l'apprendimento. In effetti, Pasolini risponde già nel 1968 alle esigenze di una separazione netta dalle istanze del neocapitalismo e da quella che oggi sembra una incapacità critica di considerare le

intelligenze artificiali per quello che sono, cioè come “agenti artificiali interattivi cognitivi” (Bosco 2024a) quindi come strumenti più che come sostituti dell’intelligenza umana. L’attore Lino Guanciale, contattato in quanto esperto di didattica del teatro, sottolinea l’estremo valore etico della proposta di questa ricerca: il lavoro di chi opera con i linguaggi performativi non può essere disimpegnato e antipolitico. Anche Guanciale concorda sulla necessità di rifuggire le logiche delle etiche del risultato neoliberiste e di approfondire invece la proposta pasoliniana di istituire un laboratorio permanente con le arti performative per il benessere psicosociale. Valentina Grion conferma l’importanza di rivedere il potere dell’educatore nella dinamica educativa e di utilizzare quindi il *framework Student Voice* per impostare il patto pedagogico prima di avviare il *training* metacognitivo *Attraverso lo Specchio* e per stimolare l’autoefficacia percepita e la capacità di valutare e autovalutarsi nei partecipanti. Grion suggerisce inoltre di sperimentare il *training* metacognitivo con i docenti nelle Università e nelle scuole per acquisire consapevolezza di come si possono attivare i processi di pensiero nei propri studenti applicando tale procedura durante la formazione istituzionale e per considerarne gli impatti anche al di fuori dell’ambito di apprendimento formale. Remo Job valuta la tecnica innovativa e potenzialmente molto creativa poiché mette insieme diversi aspetti: dall’acquisizione di un lessico disciplinare specifico, alla consapevolezza di poter creare sfumature di significato mediante tali acquisizioni e, in soprattutto, alla possibilità di diventare capaci di creare una teoria della mente non soltanto di sé, ma anche degli altri. Analizzare e attribuire correttamente stati mentali propri e altrui nell’ambito relazionale quotidiano può essere uno strumento fondamentale per comprendere e quindi acquisire le competenze trasversali. L’aspetto rilevante per Job è la possibilità di elicitare consapevolezza dei propri stati mentali e emotivi nei partecipanti e propone addirittura di avanzare lo studio facendo diventare i

partecipanti al training proattivi. Job suggerisce inoltre di testare l'efficacia del *training* anche in altri contesti e con campioni di età differenti in quanto ritiene tale tecnica e il metodo didattico potenzialmente molto favorevoli per il benessere psicosociale nel corso della vita in quanto il pensiero critica diviene in questo caso una motivazione intrinseca per i partecipanti alla formazione. Victoria Marsick approva la proposta di situare concretamente nell'ambito dell'apprendimento adulto il paradigma *Transformative Learning* di Jack Mezirow, suo maestro e guida nella ricerca. Per la studiosa è efficace individuare nel *Manifesto* del 1968 di Pasolini delle anticipazioni di quelle che saranno le teorie diffuse da Mezirow negli anni Settanta e ritiene prezioso l'approccio del *training* per il potenziamento del TL. Anche Marsick, in conclusione, concorda con la metodologia *Mixed Method* impiegata nella ricerca e nell'apporto della psicometria per valutare l'impatto del *training* e del metodo nei partecipanti.

3.4. Lo studio confermativo quantitativo

3.4.1. Obbiettivo e ipotesi dello studio confermativo

L'obiettivo primario dello studio confermativo è indagare se e in che misura il trattamento, cioè il ricorso al metodo didattico di ascendenza pasoliniana con i linguaggi delle arti performative (in particolare teatrale e cinematografico) e il *training* metacognitivo *Training Attraverso lo Specchio - Through the Glass Training* (Gianeselli, Bosco 2024; Gianeselli, Bosco & Pastore 2024a; 2024b; 2025; Gianeselli, Pastore & Bosco 2025) hanno un impatto in termini di percezione di accrescimento di competenza, di riflessione metacognitiva (Cfr. il costrutto latente *Autoefficacia percepita metacognitiva*) e in termini di riflessione sui comportamenti rispetto ai discorsi audiovisivi in un campione di partecipanti di età adulta e in formazione.

In particolare, si è inteso:

1- valutare se e in che misura nel post-intervento (T2) si modifica rispetto alla valutazione pre-intervento (T2) la percezione di competenza nei gruppi sottoposti al trattamento del metodo didattico e del *training* metacognitivo rispetto al gruppo di controllo cioè, valutare in che misura si modifica la percezione della competenza di analisi e comprensione dei linguaggi delle discipline performative (in particolare quello teatrale e cinematografico), dell'opera e del progetto educativo di Pasolini per la società che sono oggetto della ricerca e che sostanziano il *training*;

2- valutare se e in che misura nel post-intervento si modifica rispetto alla valutazione pre-intervento la percezione di autoefficacia delle competenze metacognitive nei

gruppi sottoposti al trattamento del metodo didattico e del *training* metacognitivo rispetto al gruppo di controllo;[39]

3- valutare se e in che misura nel post-intervento si modifica rispetto alla valutazione pre-intervento l'impatto emotivo e il *comportamento* nei confronti dei mediatori cinematografici (proponendo la visione di prodotti in bianco e nero, a colori) e teatrali;
4- identificare e valutare l'effetto di variabili sociodemografiche associate alla percezione di competenza e all'attivazione del processo metacognitivo (*outcomes* primari) al T1 e al T2;
5- valutare se e in che misura si attiva il processo metacognitivo nei gruppi sottoposti al trattamento del metodo didattico rispetto al gruppo di controllo.

Si è ipotizzato che:

a) in T1 le medie marginali di base dei tre gruppi debbano risultare perlopiù omogenee poiché sia i contenuti disciplinari proposti nei laboratori sia il *training* metacognitivo non fanno parte del percorso curriculare degli studenti e poiché, per effetto dell'attribuzione randomizzata dei partecipanti ai diversi gruppi, dovrebbero essere evitati gli effetti di coorte;
b) in T2 (rispetto a T1) i partecipanti dei gruppi sperimentali dovrebbero registrare un incremento della percezione di competenza disciplinare e delle proprie abilità metacognitive rispetto ai partecipanti del gruppo di controllo;
c) in T2 i partecipanti dei gruppi sperimentali, se paragonati ai valori registrati dal gruppo di controllo, dovrebbero registrare un decremento della propria percezioni

[39] Per individuare il costrutto rispetto alla nostra ricerca è stato preso in esame quello di Bandura che, come ben riassume Caprara, «non è né un tratto né un atteggiamento: piuttosto è la chiave di volta per cogliere il senso di un sistema che si autoregola in interazione con altri sistemi» (Caprara 1997:14).

di *discomfort* nei confronti dei prodotti audiovisivi e un incremento della propria predisposizione ad immedesimarsi nella dinamica relazionale elicitata dal dispositivo drammaturgico in quanto la mediazione del *training* metacognitivo dovrebbe favorire una fruizione consapevole dei discorsi culturali e una maggiore capacità di analizzare i linguaggi delle arti performative;

d) i partecipanti dei gruppi di controllo non dovrebbero registrare variazioni significative della percezione di competenza disciplinare e metacognitiva in T2 rispetto al T1;

e) la percezione di competenza, l'attivazione del processo metacognitivo e l'impatto emotivo-comportamentale rispetto ai prodotti audiovisivi e teatrali non dovrebbero risultare influenzati dalle variabili sociodemografiche in quanto il campione selezionato è numeroso e omogeneo e i partecipanti sono stati suddivisi in gruppi randomizzati.

3.4.2. Metodo

3.4.2.1. Partecipanti

L'obiettivo generale della ricerca si riferisce idealmente a una popolazione di partecipanti di qualsiasi genere, di età adulta (≥ 15), nel ciclo formativo. Durante la fase esplorativa sono stati sottoposti al metodo didattico partecipanti in formazione in contesto formale (con particolare riferimento all'*Higher Education* e all'ambito dell'orientamento per la scelta del percorso di studi universitario o della carriera professionale) inclusi nell'ampia fascia d'età 15-50. In base agli esiti suggeriti dall'indagine qualitativa, e con lo scopo di massimizzare la validità ecologica dello studio, per la fase empirica si è ritenuto opportuno procedere selezionando le unità statistiche del sottogruppo di età compresa nella fascia 16-21 (Cfr. *Tabella 9*).

Nello specifico, si è testato il metodo didattico e il *training* metacognitivo con studentesse e studenti pugliesi di Istituti ad indirizzo Tecnico e Professionale.[40]

Una volta costituita la rete di scuole, in base al campionamento casuale misto sequenziale (Teddlie & Yu 2007) i partecipanti vengono randomizzati e sono costituiti tre nuovi gruppi per ciascuna scuola per un totale di 12 gruppi.

Il campione finale dei reclutati è composto da 237 partecipanti come mostrato dalle analisi descrittive con riferimento in particolare alla segmentazione per genere della variabile età [Tab. 9].

[40] La fase empirica della ricerca si è svolta in parallelo al progetto *Futura 1922-2030: Manifesto per la Diversità dare forma alla nuova società* che è risultato vincitore del finanziamento dell'avviso *Futura. La Puglia per la parità* del Consiglio regionale della Puglia (I edizione - 2022). Sono stati coinvolti: Istituto Tecnico Economico e Tecnologico de Viti de Marco (Triggiano e Valenzano), Liceo Linguistico e Istituto Tecnico Economico Statale Marco Polo (Bari), IISS Ferraris - De Marco - Valzani - Polo tecnico professionale Messapia (Brindisi). Per lo studio qualitativo del progetto *Futura* – qui non approfondito, ma oggetto della pubblicazione *Manifesto per futura: un quaderno per la polis* (Gianeselli 2023d) – sono stati coinvolti in totale 277 studenti.

Asimmetria e curtosi della variabile età nei due sottocampioni segnalano una distribuzione *mesocurtica* e simmetrica del campione. I dati sono stati raccolti tra ottobre e novembre 2023.

Descrittive

					Asimmetria		Curtosi	
	Genere	**N**	**Minimo**	**Massimo**	**Asimmetria**	**SE**	**Curtosi**	**SE**
Età	F	102	16	20	0.418	0.239	-0.0628	0.474
	M	134	16	21	0.409	0.209	0.3498	0.416
	A	1	19	19	NaN	0.000	NaN	0.000

Tabella 9 – Statistiche Descrittive relative al campione (Variabile Età suddivisa per Genere)

3.4.3. Materiali e procedura

3.4.3.1. *Training* Metacognitivo *Attraverso lo Specchio* (*Through the Glass Training*) per la fase empirica della ricerca

A partire dagli obbiettivi individuati attraverso l'analisi del sistema educativo pasoliniano è stato strutturato uno specifico *training* metacognitivo (Carpenter et al. 2019) denominato *Attraverso lo Specchio* (TMAS) basato sull'analisi dei discorsi performativi teatrali e cinematografici valutati entrambi validi per la formazione, non necessariamente subalterni, ma, anzi, analizzabili in sessioni laboratoriali autonome senza eluderne la complementarità. Il nome del *training* deriva da due considerazioni: la prima è che occorre tenere a mente la *teoria del rispecchiamento* com'è proposta dal filosofo ungherese György Lukács rispetto al suggerimento pasoliniano contenuto nel *Manifesto per un nuovo teatro* di farsi trasparenti sul pensiero; la seconda è che nel discorso pasoliniano pedagogico, didattico, ma prima di tutto filosofico compare in anticipo di diversi decenni il concetto di "autoeducazione" (Cariota 1977: 14-17) che risulta molto vicino a quello di "autopoiesi" proposta da Maturana e Varela (1987).

Se presi in esame rispetto a un processo di apprendimento stimolato dalla drammatizzazione e dall'analisi cognitiva e metacognitiva sui linguaggi e i discorsi delle arti performative, i due estremi (la trasparenza sul pensiero e l'autopoiesi) producono visivamente l'immagine di uno specchio nel quale la persona in formazione (si) riflette.

Si tratta di un'immagine sicuramente metaforica in quanto i nostri corpi non possono essere attraversati dalla luce come può accadere ad un prisma, eppure Pasolini ha intuito che è la riflessione metacognitiva a garantire l'avviarsi di processi trasformativi poiché l'azione non è soltanto questione fisica, ma è propria di ciò che oggi definiamo

coscienza incarnata, come indicano Maturana e Varela quando sottolineano che il momento della riflessione davanti a uno specchio

> è sempre molto particolare, perché è il momento in cui possiamo prendere coscienza di ciò che, da soli, non è possibile vedere in nessun altro modo, come quando scopriamo il punto cieco che ci rende consci della nostra stessa struttura, e come quando eliminiamo la cecità che ne deriva riempiendo il vuoto. La riflessione è un procedimento per conoscere il modo in cui conosciamo, un atto per volgerci su noi stessi, l'unica opportunità che abbiamo per scoprire le nostre cecità e di riconoscere che le certezze e le conoscenze degli altri sono a loro volta poco chiare e tenui quanto le nostre. (1987: 43)

Gli autori, inoltre, indicano che tale circolarità, cioè il concatenamento fra azione ed esperienza, moltiplica non soltanto il portato esperienziale in sé, ma anche quello conoscitivo e proprio questa specifica caratteristica della conoscenza può essere condensata come aforisma:

> ogni azione è conoscenza e ogni conoscenza è azione. Commetteremmo un errore se, parlando di azione e di esperienza, ritenessimo che ciò valga solo in rapporto al mondo che ci circonda, sul piano puramente «fisico». (1987: 43)

3.4.3.2. Schema del trattamento per i gruppi sperimentali con il TMAS

Per testare il *training* è stato strutturato un *workshop* di sei ore come schematizzato in *Tabella 10*; complessivamente la formazione si è svolta in 72 ore tra ottobre e novembre 2023. Tra ogni attività è stata programmata una pausa della durata di 15 minuti, ma si è concordato con i partecipanti di ricorrere a pause ulteriori in base alle necessità del singolo gruppo. In tre gruppi di controllo su quattro si è verificata una richiesta di incrementare le pause e i partecipanti hanno manifestato un comportamento più aggressivo e sfidante rispetto agli altri gruppi sottoposti al *training* che invece hanno accolto sia la nuova scansione oraria proposta dalla formazione, sia

lo stimolo di sostenere la concentrazione per più tempo (sessioni di due ore continuative) rispetto all'impegno scolastico abituale che, secondo le testimonianze di docenti e studenti, solitamente non supera i 15 minuti.[41]

Tempi (in ore)	Attività
1	Somministrazione questionario pre-intervento.
2-3	Introduzione al metodo didattico, esplicitazione del sistema educativo, introduzione alle grammatiche dei linguaggi delle arti performative (in particolare di teatro o cinema per i due gruppi sperimentali), introduzione ai processi metacognitivi, esplicitazione del programma didattico.
4-5	Analisi della drammaturgia, analisi del film, stimolazione metacognitiva mediante il dialogo paritario e il dibattito mediato.
6	Somministrazione questionario post-intervento

Tabella 10 – Struttura intervento

Ai partecipanti viene proposto un percorso per riconoscere le abilità e le competenze necessarie allo svolgimento dell'analisi dei discorsi delle discipline performative in esame, suggerendo di considerare tali abilità e competenze anche per lo svolgimento di compiti contestualizzati rispetto alla realtà quotidiana e sociale: durante il dibattito sono posti quesiti chiave che orientano i rispondenti nella pratica dell'autovalutazione dei processi cognitivi e lo stesso questionario (pre- e post-intervento) è strutturato con tale obiettivo. Il laboratorio tende a fare emergere le strategie necessarie per pianificare ed eseguire le operazioni cognitive legate allo specifico oggetto di studio, suggerendo agli studenti di prendere in esame il contesto storico-politico e sociale a loro contemporaneo e di situare la pratica metacognitiva nella propria quotidianità per affrontare le relazioni che si ramificano ben oltre il contesto di apprendimento formale nel quale si svolge l'intervento di formazione. Il *training* metacognitivo ha vagliato la possibilità di utilizzare le 10 fasi dell'apprendimento trasformativo proposte da Mezirow

[41] Secondo le testimonianze dei docenti curriculari, gli studenti dei gruppi di controllo hanno reagito all'attività proposta replicando uno schema comportamentale adottato quotidianamente nel contesto scolastico. Gli stessi docenti referenti hanno riscontrato negli studenti del *Gruppo 1* e del *Gruppo 2* un comportamento diverso da quello scolastico abituale e un'attivazione degli studenti durante il laboratorio con una concentrazione maggiore rispetto a quella ottenuta solitamente negli orari e nelle attività curriculari.

(1978, 2000: 22) in modo inedito perché, come anticipato, la tragedia o il film analizzati diventano il «dilemma disorientante» da cui partire per iniziare «un autoesame e una valutazione critica delle ipotesi» per «mettere in relazione il proprio malcontento con una questione pubblica attuale» con lo scopo di «esplorare opzioni per nuovi modi di vivere». Così, il *training* metacognitivo ha come fine «l'acquisizione di conoscenze e competenze per l'attuazione dei propri progetti» per reintegrare l'essere sociale così rieducato nella società «sulla base di condizioni dettate dalla nuova prospettiva» che è stata raggiunta attraverso la scomposizione del discorso performativo e il riconoscimento dei significati che sono espressi dal linguaggio performativo (Gianeselli, Bosco 2024).

Le nuove prospettive sono individuabili proprio in virtù dei processi metacognitivi che vengono attivati esplicitamente durante il *training*: i partecipanti imparano a imparare e a decostruire i propri processi di pensiero, a costruire ipotesi e quindi strategie comportamentali alternative per la risoluzione dei conflitti e, più in generale, per compiere scelte coerenti con i propri valori etico-politici e i propri desideri. La formazione spinge pertanto i partecipanti a «costruire competenze e fiducia in sé stessi in nuovi ruoli» proprio promuovendo la pratica del dialogo simmetrico tra educatore a discente estendendosi nell'intero gruppo di sperimentazione che si configura come una piccola *polis* in cui ciascun "sistema" (cioè, ciascun individuo) è in relazione con l'altro in modo biunivoco. Fondato sui principi fondamentali della didattica metacognitiva (autoregolazione, riflessione, autovalutazione, autoefficacia), il *training* suggerisce inoltre ai partecipanti di considerare il corpo come strumento attivo in relazione all'ambiente e al contesto (che sia di apprendimento formale, non formale o informale o che si tratti della quotidianità) secondo i suggerimenti della Neurodidattica (Rivoltella 2011). Tale implicazione si trova peraltro nel *Manifesto per*

un nuovo teatro di Pasolini che indica tanto all'attore quanto allo spettatore di «farsi trasparente sul pensiero» e di portare il corpo non semplicemente per assistere alla rappresentazione, quanto a viverla attivamente riflettendo durante l'esperienza per poi analizzare in un consesso democratico condiviso con la compagnia e gli altri spettatori proprio le idee e i sentimenti elicitati dallo spettacolo (siano essi potenzialmente positivi o negativi). Le scelte didattiche di Pasolini sono in linea con la definizione di *embodiement* di Merleau-Ponty che, come spiegano Varela, Thompson & Rosch (1991: xvi), ha una doppia valenza: comprende sia il corpo come struttura vissuta ed esperienziale che il corpo come ulteriore contesto o ambiente di meccanismi cognitivi. Proprio in base a tale proposta, durante il *training* i rispondenti sono sempre stimolati a considerare come il loro corpo vive l'esperienza laboratoriale e come vi si relaziona, e invitati a decostruire i comportamenti scolastici routinari e a notare come reagiscono al ricordo della quotidianità scandita dall'alternarsi di vari insegnamenti erogati in intervalli di tempo diversi rispetto al programma della formazione.

3.4.3.3. Setting laboratoriale e applicazione del training

Il *setting* dei laboratori è stato concordato con i docenti referenti dei singoli Istituti allestendo spazi di lavoro differenti da quelli scolastici routinari per consentire l'effettiva applicazione dell'approccio enattivo. Sono stati pertanto scelti spazi in cui gli studenti potessero esperire comodamente il *training* disponendosi come in un teatro ateniese. La prossemica tra ricercatrice e partecipanti al *training* ha seguito l'indicazione di Pasolini secondo cui tecnicamente lo spazio di sperimentazione è frontale, con «testo e attori di fronte al pubblico» poiché «l'assoluta parità culturale tra questi due interlocutori, che si guardano negli occhi, è garanzia di reale democraticità anche

scenica» (1968: 21-22). Il laboratorio, della durata complessiva di sei ore, è stato organizzato in una singola sessione per ciascun gruppo sospendendo la scansione e gli intervalli routinari. I materiali (o discorsi performativi) oggetto di analisi nei tre interventi sono indicati in *Tabella 11*.

Interventi	**Materiali**
1- Gruppo sperimentale	Analisi del monologo finale di Rosaura *Calderón* di Pasolini (2001).
2- Gruppo sperimentale	Analisi sequenza iniziale e finale di *Accattone* (Pasolini, 1961), intervista in Sicilia da *Comizi d'amore* (Pasolini, 1964), sequenza dialogo tra Ida e Julian da *Porcile* (Pasolini, 1969)
3- Gruppo di controllo	Visione senza introduzione né analisi di *Filumena Marturano* (De Filippo, 1946, versione per la televisione del 1962), setting non modificato rispetto alla quotidianità scolastica, mancanza di mediazione didattica pasoliniana, assenza di stimolazione metacognitiva costante e continua.

Tabella 11 – Materiali dei tre Interventi

Il trattamento per il *Gruppo sperimentale 1* è focalizzato sul teatro come dispositivo didattico, studentesse e studenti hanno sperimentato l'analisi della drammaturgia impegnandosi a seguire le indicazioni del *Manifesto* pasoliniano. Il trattamento per il *Gruppo sperimentale 2* analizza il linguaggio performativo cinematografico, sempre con riferimento al rapporto tra teatro, *Manifesto*, e cinema di Pasolini. Il gruppo di controllo (*Gruppo 3*) non è stato sottoposto al *training* metacognitivo, la visione dell'opera teatrale proposta nella versione televisiva non è stata mediata: in tal modo è stato individuato uno stimolo che mantenesse le specificità linguistiche performative analizzate con gli altri due gruppi per verificare gli esiti della condizione nella quale si escludono struttura formativa e contenuti pasoliniani. Anche il *setting* rimane quello scolastico quotidiano per il *Gruppo di controllo 3*.

3.4.4. Disegno della ricerca e descrizione delle variabili oggetto di studio

Lo studio è di tipo *misto* (Corbetta 2014) con T1 (pre-intervento), T2 (post-intervento) per tre gruppi, di cui due con trattamento sperimentale e uno di controllo. I partecipanti sono stati attribuiti ai gruppi in base alla randomizzazione per garantire che la covariazione non si debba attribuire a effetti di coorte o a fattori differenti da quelli ipotizzati. A tutti i partecipanti reclutati appartenenti ai tre gruppi è stato sottoposto un questionario prima dell'esposizione al trattamento (T1) e al termine del trattamento (T2).

I rispondenti hanno fornito il proprio consenso informato scritto per la partecipazione allo studio che è stato impostato in modo conforme alle indicazioni del Comitato Etico del Dipartimento di Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro e secondo le norme etiche definite dagli *Standards for Educational and Psychological Testing* dell'APA (APA 2014; Bosco 2003, 14).[42]

[42] Per i partecipanti minorenni è stato richiesto il consenso scritto dei genitori o di chi ne fa le veci.

3.4.4.1. Il questionario come strumento per la valutazione pre- e post-intervento

Gli indicatori empirici osservati sono raggruppati in quattro costrutti latenti: *Competenza percepita*, *Autoefficacia percepita metacognitiva*, *Comportamento rispetto al mediatore cinematografico, Comportamento rispetto al mediatore teatrale*. Si è scelto il questionario come strumento per la valutazione pre- e post-intervento considerando le dinamiche che si attivano durante la compilazione dei test, in particolare la propensione dei rispondenti a concentrarsi in modo parziale sulle risposte precedenti in quanto elementi recenti esercitano un'influenza sostanziale nella successiva selezione della risposta (Bosco 2024b). Le domande chiuse a Scala Likert (Likert 1932), minimo 1 – massimo 5, termine medio 3 con quantificatore determinato esplicitato per minimo e massimo, sono state predisposte singolarmente per gli indicatori empirici dei costrutti latenti *Competenza percepita*, *Comportamento rispetto al mediatore cinematografico, Comportamento rispetto al mediatore teatrale*. Gli indicatori empirici della variabile latente *Autoefficacia percepita metacognitiva* sono stati sottoposti ai rispondenti graficamente in matrice. Le tre domande sulla percezione della competenza, inoltre, sono state poste all'inizio del questionario come domande filtro (Bogart 1967) per «dividere in primo luogo il campione tra partecipanti che effettivamente hanno già un'opinione sull'argomento dell'indagine e quelli che invece non ne hanno una» (Bosco 2003: 71). Il questionario è strutturato per essere accolto serenamente (e non subìto) dai rispondenti, eludendo quindi domande ambigue (Belson 1981) e tenendo conto, in sede di somministrazione, che anche il formato, il contesto delle domande e la struttura dei quesiti, l'affiliazione della ricercatrice e lo *sponsor* dello studio possono orientare e influenzare il soggetto nella risposta (Schwarz 1994, 1996). Inoltre, le domande chiuse sono state impostate per stimolare il processo di memoria della *rievocazione seriale* e quello del *riconoscimento* (Bosco

2003: 20-21), in particolare in relazione a domande autobiografiche (34-35) relative ad *extended periods* (Belli 1998). Tale impostazione dei quesiti risulta efficace per individuare abitudini più che ricordi puntuali di singoli comportamenti (Blair, Burton 1987; Bosco 2003: 65) in particolare al T1. Si è scelto di non valutare la *performance* massima dei partecipanti sottoposti all'intervento per evitare un generale stato di *stress*, e di misurare in ogni caso la percezione di competenza relativa agli argomenti affrontati in relazione alla mediazione o all'assenza del metodo didattico e del *training*. L'*α* di Cronbach (1951) del questionario (indicatore di attendibilità degli item considerati appartenenti al costrutto unitario per la misurazione dell'efficacia del *training* sulla dimensione di competenza e di attivazione metacognitiva nel contesto del campione qui analizzato) si attesta per la competenza sui valori .564 (T1) e .715 (T2), e per l'attivazione metacognitiva su .644 (T1) e .737 (T2). Tali valori risultano accettabili per uno strumento non pensato per essere successivamente standardizzato.

3.4.4.2. Competenza percepita

La *Competenza percepita* raggruppa tre indicatori empirici *Espert* Teatro*; *Espert* Cinema*; *Espert* Pasolini* valutati rispettivamente al T1 e al T2 sottoponendo il medesimo questionario a tutti e tre i gruppi. La *Tabella 12* rende sistematica l'interpretazione dei tre indicatori empirici e quindi della variabile latente proposta nei quesiti in Scala Likert (minimo 1, massimo 5; termine medio 3). L'ipotesi relativa al costrutto latente intende valutare se c'è una differenza tra T1 e T2 nella percezione di competenza rispetto alla capacità di analisi dei linguaggi disciplinari di teatro, cinema e rispetto all'opera educativa di Pasolini nei gruppi sottoposti al metodo didattico e al *training* metacognitivo rispetto al gruppo di controllo.

Indicatori	Descrizione indicatori	Punteggio minimo (1)	Punteggio massimo (5)
Espert* Teatro	Autovalutazione della capacità di applicare conoscenze, abilità e metodologie del linguaggio performativo teatrale per far fronte a un compito o a una serie di compiti.	Competenza rispetto al linguaggio performativo teatrale percepita scarsa o assente.	Competenza rispetto al linguaggio performativo teatrale percepita ottima o eccellente.
Espert* Cinema	Autovalutazione della capacità di applicare conoscenze, abilità e metodologie del linguaggio performativo cinematografico per far fronte a un compito o a una serie di compiti	Competenza rispetto al linguaggio performativo cinematografico percepita scarsa o assente.	Competenza rispetto al linguaggio performativo cinematografico percepita ottima o eccellente.
Espert* Pasolini	Autovalutazione della capacità di applicare conoscenze, abilità e metodologie dei linguaggi delle arti performative nell'opera e rispetto al progetto rieducativo sociale di Pier Paolo Pasolini.	Competenza rispetto al costrutto percepita scarsa o assente.	Competenza rispetto al costrutto percepita ottima o eccellente.

Tabella 12 – Interpretazione costrutto latente Competenza percepita

3.4.4.3. Autoefficacia percepita metacognitiva

L'*Autoefficacia percepita metacognitiva* raggruppa sette indicatori empirici valutati rispettivamente al T1 e al T2 sottoponendo il medesimo questionario a tutti e tre i gruppi: *Concentrazione*, *Mind Wandering*, *Intelligenza Intrapersonale*, *Intelligenza Interpersonale*, *Creatività*, *Motivazione*, *Competenza nell'analisi dei linguaggi delle arti performative*. La *Tabella 13* rende sistematica l'interpretazione degli indicatori empirici e quindi della variabile latente proposta nei quesiti in Scala Likert (minimo 1, massimo 5; termine medio 3). L'ipotesi relativa al costrutto latente intende misurare se c'è una differenza tra T1 e T2 nell'autovalutazione delle competenze metacognitive nei gruppi sottoposti al metodo didattico e al *training* metacognitivo rispetto al gruppo di controllo.

Indicatori	Descrizione indicatori	Minimo (1)	Massimo (5)
Conc	Autovalutazione della capacità di concentrazione durante la fruizione dei discorsi performativi.	Capacità di concentrazione percepita scarsa o assente.	Capacità di concentrazione percepita ottima o eccellente.
MW	Autovalutazione di fenomeni di *Mind Wandering* durante la fruizione dei discorsi performativi.	Fenomeno di *Mind Wandering* percepito poco o non percepito.	Fenomeno di *Mind Wandering* percepito in modo chiaro e definito.
Intra	Autovalutazione della capacità di monitorare le proprie emozioni, di differenziarle per guidare il proprio pensiero e le proprie azioni (Salovey & Mayer 1990) a partire dalla fruizione di discorsi performativi.	Competenza rispetto al costrutto percepita scarsa o assente.	Competenza rispetto al costrutto percepita ottima o eccellente.
Inter	Autovalutazione della propria capacità di costruire una relazione con gli altri a partire dalla fruizione condivisa di discorsi performativi.	Competenza rispetto al costrutto percepita scarsa o assente.	Competenza rispetto al costrutto percepita ottima o eccellente.
Cre	Autovalutazione relativa alla percezione di sé rispetto al costrutto di creatività. (De Bono 2001)	Percezione della propria creatività scarsa o assente.	Percezione della propria creatività ottima o eccellente.
Mot	Autovalutazione relativa alla motivazione indotta dalla fruizione di un discorso performativo.	Motivazione percepita scarsa o assente.	Motivazione percepita ottima o eccellente.
Perf	Autovalutazione relativa alla capacità di analisi dei linguaggi delle arti performative.	Capacità di analisi percepita scarsa o assente.	Capacità di analisi percepita ottima o eccellente.

Tabella 13 – Interpretazione costrutto latente Autoefficacia percepita metacognitiva

3.4.4.4. Comportamento rispetto al mediatore cinematografico

Il C*omportamento rispetto al mediatore cinematografico* raggruppa tre indicatori empirici *Bianco e nero*, *Colori*, *Visione Interrotta* valutati rispettivamente al T1 e al T2 sottoponendo il medesimo questionario a tutti e tre i gruppi. La *Tabella 14* rende sistematica l'interpretazione degli indicatori empirici e quindi della variabile latente proposta nei quesiti in Scala Likert (minimo 1, massimo 5; termine medio 3). L'ipotesi relativa al costrutto latente intende misurare se c'è una differenza tra T1 e T2 nella percezione di *discomfort* di prodotti audiovisivi in bianco e nero e a colori dei partecipanti ai gruppi sperimentali rispetto al gruppo di controllo. In questo caso si considera che il contenuto a colori dovrebbe essere più vicino agli stimoli quotidiani a cui tutti i partecipanti sono sottoposti nella fruizione dei contenuti diffusi sulle piattaforme *social*. L'ipotesi considera pertanto che il maggiore *discomfort* rispetto a prodotti audiovisivi in bianco e nero dovrebbe essere registrato dai gruppi di controllo nel T2 poiché la visione dei prodotti in bianco e nero in questo caso non è mediata dal metodo didattico e dal *training* metacognitivo.

Indicatori	Descrizione indicatori	Minimo (1)	Massimo (5)
BN	Autovalutazione dell'impatto emotivo del Bianco e nero sul proprio comportamento.	Percezione neutra di *discomfort* nei confronti della visione di prodotti audiovisivi in bianco e nero.	Alta percezione di *discomfort* nei confronti della visione di prodotti audiovisivi in bianco e nero.
Color	Autovalutazione dell'impatto emotivo dei prodotti audiovisivi a colori sul proprio comportamento.	Percezione neutra di *discomfort* nei confronti della visione di prodotti audiovisivi a colori.	Alta percezione di *discomfort* nei confronti della visione di prodotti audiovisivi a colori.
Vis Int	Autovalutazione della tendenza a interrompere la visione dei prodotti audiovisivi.	Bassa tendenza a interrompere la visione dei prodotti audiovisivi.	Alta tendenza a interrompere la visione dei prodotti audiovisivi.

Tabella 14 – Interpretazione costrutto latente Comportamento Cinema

3.4.4.5. Comportamento rispetto al mediatore teatrale

Il *Comportamento rispetto al mediatore teatrale* raggruppa due indicatori empirici *Immedesimazione*, *Impatto emotivo Teatro* valutati rispettivamente al T1 e al T2 sottoponendo il medesimo questionario a tutti e tre i gruppi. La *Tabella 15* rende sistematica l'interpretazione degli indicatori empirici e quindi della variabile latente proposta nei quesiti in Scala Likert (minimo 1, massimo 5; termine medio 3). Anche in questo caso, le domande del questionario erano le medesime per tutti e i tre gruppi.

Indicatori	Descrizione indicatori	Minimo (1)	Massimo (5)
Immedesimazione	Autovalutazione della tendenza a immedesimarsi nelle emozioni dei protagonisti dell'opera teatrale.	Autovalutazione di bassa capacità di immedesimarsi.	Autovalutazione di alta capacità di immedesimarsi.
Impatto Emotivo del mediatore percepito	Valutazione dell'impatto emotivo dei discorsi teatrali su di sé.	Basso impatto emotivo percepito.	Alto impatto emotivo percepito.

Tabella 15 – Interpretazione costrutto latente Comportamento Teatro

In questo caso si è ipotizzato che si debba riscontrare una differenza tra T1 e T2 nella percezione della propria capacità o tendenza a immedesimarsi nei personaggi e nelle situazioni disorientanti che essi affrontano nei drammi proposti durante il laboratorio per i partecipanti ai gruppi sperimentali rispetto al gruppo di controllo. Si intende inoltre verificare se c'è una variazione nella valutazione dell'impatto emotivo elicitato dal teatro nei gruppi sperimentali tra T1 e T2 e rispetto ai gruppi di controllo, i quali non dovrebbero manifestare miglioramenti o peggioramenti significativi nell'autovalutazione poiché sottoposti alla visione di un prodotto audiovisivo in bianco e nero (registrazione e adattamento per la televisione di uno spettacolo teatrale) in assenza di trattamento.

4. Risultati

4.1. Analisi statistiche

Dopo avere organizzato i dati in matrice non sono stati rilevati valori mancanti. L'analisi è stata effettuata con la versione 2.3 del *Software Jamovi* (2022). In particolare, i costrutti latenti *Competenza percepita*, *Autoefficacia percepita metacognitiva* e *Comportamento rispetto ai mediatori Cinema e Teatro* sono stati analizzati dando elevata rilevanza all'interpretazione dei grafici. L'intervallo di fiducia è stato settato al 95%. L'indice η^2 parziale è stato utilizzato per valutare l'*effect size*, nel *range* compreso tra .01 e .05 è stato considerato debole, tra .06 e .13 moderato e ≥ .14 forte (Cohen 1973). L'*ANOVA a misure ripetute* (*Repeated Measures Analysis of Variance*) permette di analizzare la variabile indipendente quando è stata misurata più di una volta, cioè di considerare un fattore del medesimo soggetto in ciascuna condizione o tempo di interesse, avendo la possibilità di verificare anche il contributo contestuale di variabili *between-subjects*. L'*ANOVA a misure ripetute* è quindi utilizzata per esplorare la relazione tra una variabile dipendente continua e una o più variabili esplicative categoriche considerate *within-subjects* (all'interno dei soggetti), le misurazioni multiple provengono quindi dal medesimo soggetto).

Viene qui utilizzato l'approccio *VeSN*: *Verifica della Significatività dell'Ipotesi Nulla* (*NHST - Null Hypothesis Significance Testing*). Secondo tale approccio (Pisati 2003) si formulano due ipotesi che si escludono mutuamente: l'ipotesi nulla H_0 (il trattamento non ha avuto effetto), l'ipotesi sostantiva H_1 (il trattamento ha avuto effetto). L'ipotesi nulla è detta anche «ipotesi della non-relazione» o della «non-differenza» (Bakan 1966; Cohen 1988; Hinkle, Wiersma & Jurs 1998). L'ipotesi sperimentale (o sostantiva)

è utilizzata per indicare la differenza tra le medie marginali dei gruppi presi in analisi. È possibile rifiutare H_0 in favore di H_1 se la *p-value* (Fisher 1925: 9) associata ai dati risulta più bassa del coefficiente *α* scelto per convenzione come valore standard (0,05). Per tutti i costrutti latenti analizzati è stato possibile rigettare H_0.

L'*ANOVA mista* è stata utilizzata per esaminare l'effetto del tempo (fattore a misure ripetute) e del gruppo (fattore tra i soggetti: sperimentale 1, sperimentale 2, e controllo) sul comportamento. I tre livelli di *Competenza percepita* (*Espert* Teatro*, *Espert* Cinema*, *Espert* Pasolini*) e i sette di *Autoefficacia percepita metacognitiva* (*Conc*, *MW*, *Intra*, *Inter*, *Cre*, *Mot*, *Perf*), i tre di *Comportamento Cinema* (*BN*, *Color*, *Vis Int*) e i due di *Comportamento Teatro* (*Immedesimazione*, *Impatto Emotivo*) sia al T1 che al T2 sono stati inseriti nelle celle relative alle misure ripetute. È stata quindi condotta un'analisi ANOVA per ciascun costrutto latente (*Competenza percepita*, *Autoefficacia percepita metacognitiva*, *Comportamento cinema*, *Comportamento teatro*). La variabile sociodemografica *Età* è stata considerata come covariata.

Il genere non è stato incluso come covariata nel modello perché non sono emersi né l'effetto principale, né di interazione del genere sulle variabili di *outcome*. Non risultano dati mancanti, ma ne sono stati esclusi cinque dal *Gruppo sperimentale 1*, due dal *Gruppo sperimentale 2* e dal *Gruppo di controllo 3* per il fattore *Autoefficacia percepita metacognitiva*; quattro dal *Gruppo sperimentale 1*, otto dal *Gruppo sperimentale 2* e sei dal *Gruppo di controllo 3* per *Comportamento Cinema*; due dal *Gruppo sperimentale 1*, cinque dal *Gruppo sperimentale 2*, quattro dal *Gruppo di controllo 3* per *Comportamento Teatro*. I valori sono stati esclusi automaticamente dal *software Jamovi* in quanto considerati *outliers* (valori anomali).

4.2. Risultati per *Competenza percepita*

A livello macroscopico la covariata *Età* non influenza in alcun caso i fattori e non risulta un effetto principale dovuto a T1 e T2. Si verifica invece una significativa interazione tra *Tempo* e *Gruppo* sebbene l'*effect size* sia debole [Fig. 1].

Effetti Entro i Soggetti

	Somma dei Quadrati	gdl	Media Quadratica	F	p	η^2_G	η^2	η^2_p
TEMPO	2.196	1	2.1965	3.649	0.057	0.002	0.001	0.015
TEMPO ✻ GRUPPO	16.606	2	8.3028	13.794	< .001	0.014	0.010	0.106
TEMPO ✻ ETÀ	0.832	1	0.8324	1.383	0.241	0.001	0.000	0.006
Residuo	140.243	233	0.6019					
COMPETENZA	0.171	2	0.0856	0.118	0.889	0.000	0.000	0.001
COMPETENZA ✻ GRUPPO	11.172	4	2.7929	3.842	0.004	0.010	0.006	0.032
COMPETENZA ✻ ETÀ	1.675	2	0.8376	1.152	0.317	0.001	0.001	0.005
Residuo	338.768	466	0.7270					
TEMPO ✻ COMPETENZA	1.830	2	0.9148	3.550	0.030	0.002	0.001	0.015
TEMPO ✻ COMPETENZA ✻ GRUPPO	5.472	4	1.3681	5.309	< .001	0.005	0.003	0.044
TEMPO ✻ COMPETENZA ✻ ETÀ	1.067	2	0.5336	2.070	0.127	0.001	0.001	0.009
Residuo	120.092	466	0.2577					

Nota. Somma dei quadrati Tipo 3

Figura 1 - Effetti Entro i Soggetti per Competenza percepita

Analizzando i grafici delle medie marginali stimate dell'interazione *Tempo*Gruppo* [Fig. 2] occorre notare prima di tutto che le medie al T1 dei tre *Gruppi* sono congruenti e omogenee. I *Gruppi 1* e *2* producono un miglioramento del risultato (fattore *Competenza*) rispetto al *Gruppo 3*.

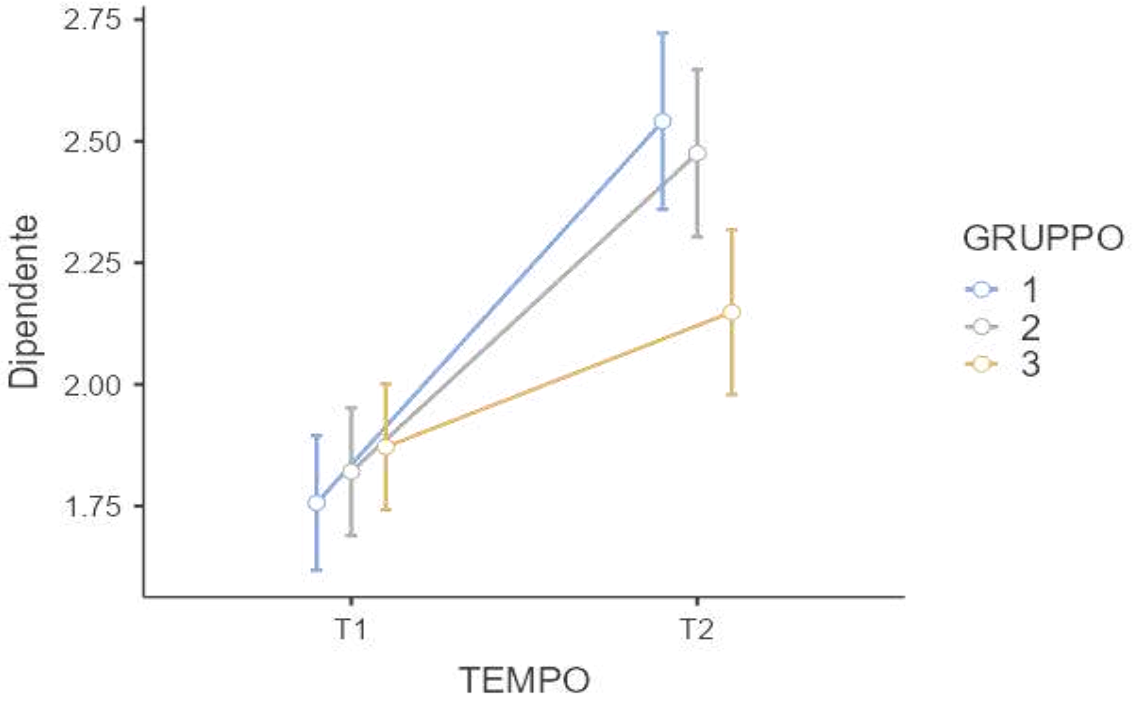


*Figura 2 – Tempo*Gruppo*

L'interazione *Tempo*Gruppo*Competenza* [Fig. 3] mostra che la media di partenza più alta è registrata per *Competenza Cinema*, la più bassa per *Competenza Pasolini* mentre *Competenza Teatro* si pone nella media delle due precedenti. Il trattamento tra T1 e T2 ha un impatto decisamente maggiore per *Competenza Pasolini* rispetto alle *Competenze Cinema* e *Teatro*. È utile considerare che i partecipanti coinvolti nel *Gruppo di controllo 3* non sono stimolati dal *training* e che i linguaggi delle arti performative proposti durante il *workshop* in questo caso non sono collegati all'opera di Pasolini. Pertanto, il leggero incremento al T2 per *Competenza Pasolini* registrato dal *Gruppo di controllo 3* può essere spiegato come un effetto di compiacenza. Le

medie marginali suggeriscono che gli interventi (cioè, le azioni didattico-formative sui gruppi) aumentano la percezione di competenza dei partecipanti rispetto agli indicatori *Teatro*, *Cinema* e *Pasolini*. Occorre notare che l'incremento registrato dalla variabile *Competenza Pasolini* è più marcato in rapporto a quello delle altre due *Competenze* poiché già le sue medie di partenza risultano nettamente inferiori in quanto l'argomento proposto (l'opera di Pasolini come processo e strumento educativo per la società) è quasi o del tutto nuovo per i partecipanti.

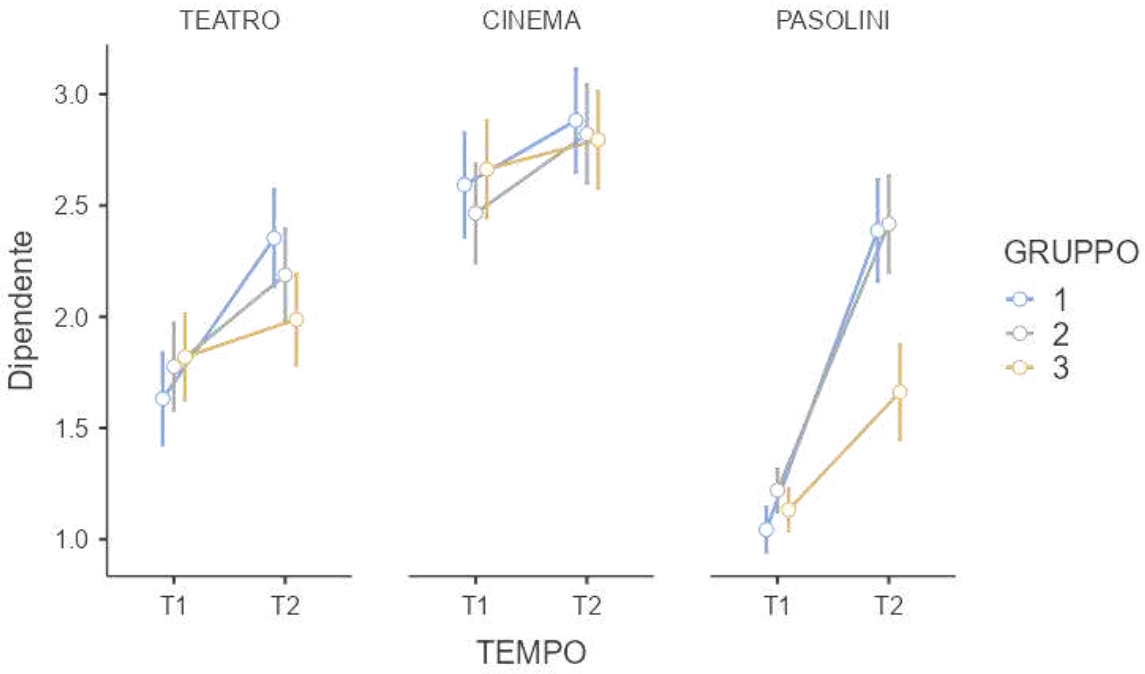


*Figura 3 - Tempo*Gruppo *Competenza*

4.3. Risultati per *Autoefficacia percepita metacognitiva*

A livello macroscopico del costrutto *Autoefficacia percepita metacognitiva* la covariata *Età* non interagisce con la variabile latente. Si verifica una interazione significativa tra *Tempo* e *Gruppo*, tra *Autoefficacia* e *Gruppo*, con un *effect size* debole in entrambi i casi [Fig. 4].

Effetti Entro i Soggetti

	Somma dei Quadrati	gdl	Media Quadratica	F	p	η^2_G	η^2	η^2_p
TEMPO	0.01502	1	0.01502	0.01929	0.890	0.000	0.000	0.000
TEMPO ✻ GRUPPO	10.15183	2	5.07592	6.51940	0.002	0.002	0.002	0.055
TEMPO ✻ ETÀ	0.00597	1	0.00597	0.00767	0.930	0.000	0.000	0.000
Residuo	172.84624	222	0.77859					
AUTOEFFICACIA	22.45012	6	3.74169	2.14400	0.046	0.005	0.004	0.010
AUTOEFFICACIA ✻ GRUPPO	54.07903	12	4.50659	2.58229	0.002	0.013	0.010	0.023
AUTOEFFICACIA ✻ ETÀ	15.00777	6	2.50130	1.43325	0.198	0.004	0.003	0.006
Residuo	2324.59169	1332	1.74519					
TEMPO ✻ AUTOEFFICACIA	1.10122	6	0.18354	0.36975	0.898	0.000	0.000	0.002
TEMPO ✻ AUTOEFFICACIA ✻ GRUPPO	4.75787	12	0.39649	0.79875	0.652	0.001	0.001	0.007
TEMPO ✻ AUTOEFFICACIA ✻ ETÀ	0.82007	6	0.13668	0.27535	0.949	0.000	0.000	0.001
Residuo	661.18615	1332	0.49639					

Nota. Somma dei quadrati Tipo 3

Figura 4 – Effetti Entro i Soggetti per Autoefficacia percepita metacognitiva

Non si riscontrano differenze significative tra le *baseline* dei tre *gruppi* al T1. Il grafico [Fig. 5] mostra tra T1 e T2 un lieve incremento marginale solo nel caso del *Gruppo sperimentale 1*, mentre non c'è una differenza significativa tra *Gruppo sperimentale 1* e *Gruppo sperimentale 2*. Si riscontra un peggioramento nel *Gruppo di controllo 3* le

cui medie marginali decrescono in modo evidente rispetto alla crescita marginale del *Gruppo sperimentale 1*. Vi è quindi un vantaggio del *Gruppo sperimentale 1* rispetto al *Gruppo sperimentale 2* (che rimane stabile) e rispetto al *Gruppo di controllo 3* che peggiora marcatamente rispetto ai gruppi sperimentali. Tale peggioramento non è previsto: il *Gruppo di controllo 3* non essendo stato sottoposto a trattamento dovrebbe mantenere i risultati registrati al T1 anche al T2.

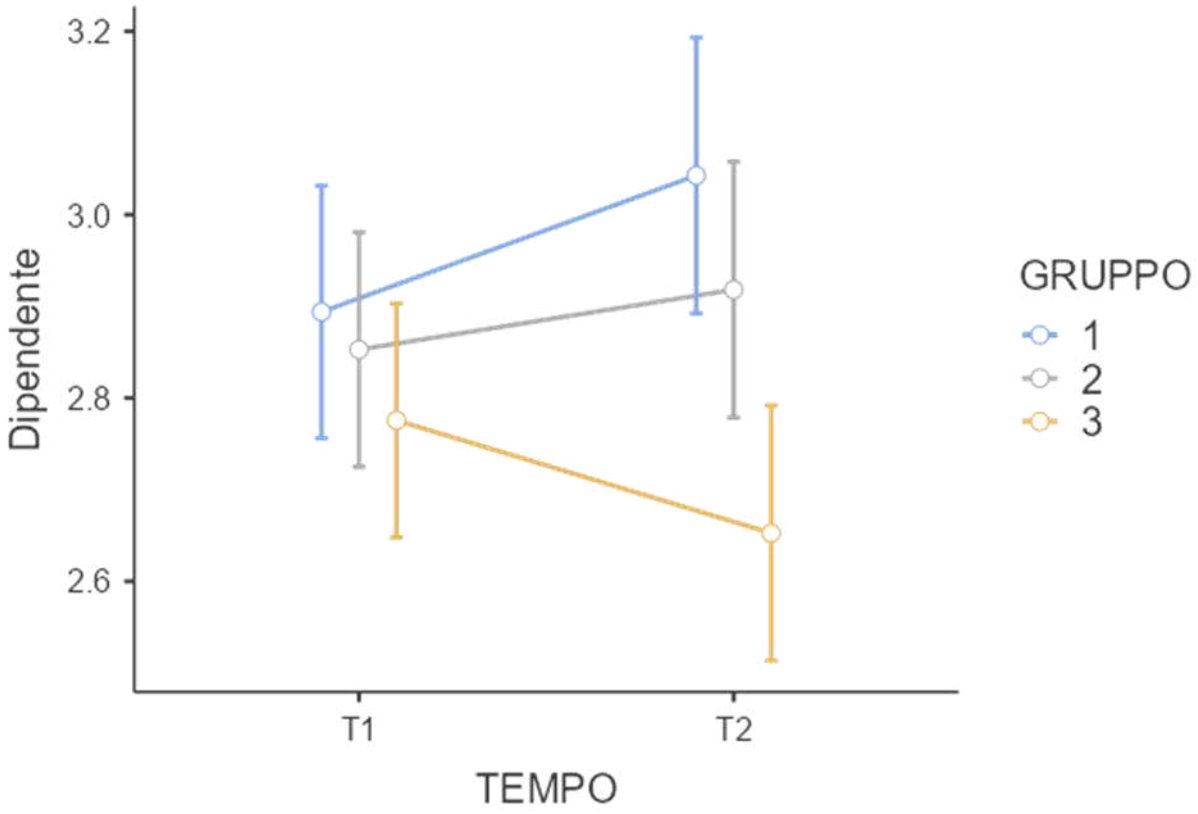


*Figura 5 – Tempo*Gruppo per Autoefficacia percepita metacognitiva*

In T1 le medie di partenza riguardanti l'interazione *Autoefficacia percepita metacognitiva *Gruppo*Tempo* [Fig. 6] sono

a) superiori per il *Gruppo sperimentale 1* rispetto al *Gruppo di controllo 3* per gli indicatori *Concentrazione*, *Intelligenza intrapersonale* e *Interpersonale*,

Performativo, congruenti per *Mind Wandering* e *Motivazione*, e inferiori per *Creatività*;

b) superiori per il *Gruppo sperimentale 1* rispetto al *Gruppo sperimentale 2* per gli indicatori *Concentrazione*, *Intelligenza Intrapersonale* e *interpersonale*, *Performativo*, congruenti per *Mind Wandering* e *Motivazione*, inferiori per *Creatività*;

c) congruenti per il *Gruppo sperimentale 2* rispetto al *Gruppo di controllo 3*.

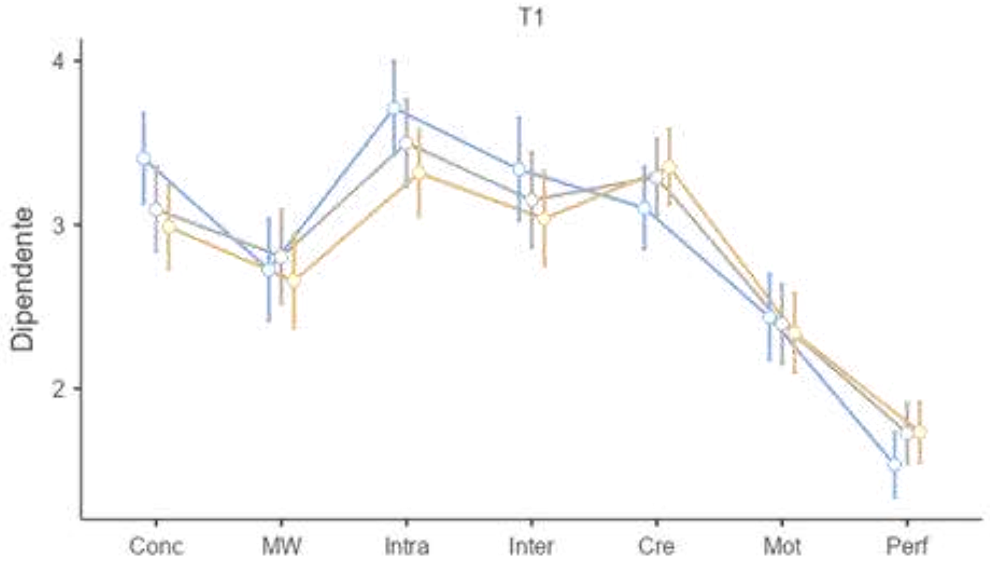


*Figura 6 – Autoefficacia percepita metacognitiva *Gruppo*Tempo* T1

In T2 le medie riguardanti l'interazione *Autoefficacia percepita metacognitiva *Gruppo*Tempo* [Fig. 7] risultano:

a) in netto vantaggio per il *Gruppo sperimentale 1* rispetto al *Gruppo di controllo 3* per gli indicatori *Concentrazione*, *Mind Wandering*, *Intelligenza intrapersonale* e *Interpersonale* in modo meno significativo per *Performativo*, congruenti per *Motivazione* e per *Creatività*;

b) in netto vantaggio per il *Gruppo sperimentale 1* rispetto al *Gruppo sperimentale 2* per *Concentrazione*, *Intelligenza Intrapersonale* e *Interpersonale* e *Performativo*, congruenti per *Mind Wandering*, *Creatività* e *Motivazione*;

c) in netto vantaggio per il *Gruppo sperimentale 2* rispetto al *Gruppo di controllo 3* per *Mind Wandering*, *Intelligenza Intrapersonale*, congruenti per *Concentrazione*, *Intelligenza Interpersonale*, *Creatività*, *Motivazione* e *Performativo*.

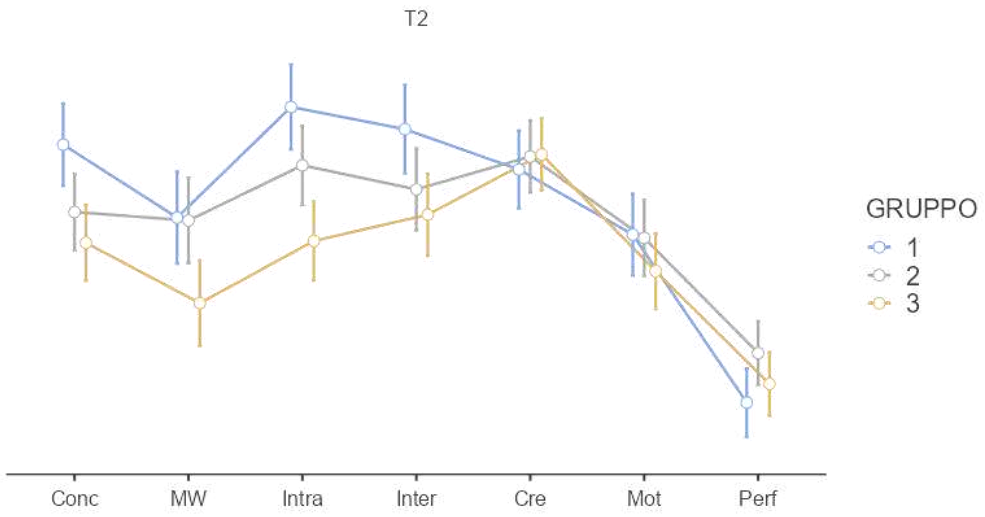


*Figura 7- Autoefficacia metacognitiva percepita*Gruppo*Tempo* T2

Il grafico dell'interazione *Tempo*Gruppo*Autoefficacia percepita metacognitiva* [Fig.8] mostra che i rispondenti del *Gruppo sperimentale 1* percepiscono la propria autoefficacia in modo stabile anche dopo la sollecitazione del *training* rispetto agli altri due gruppi. Il *Gruppo sperimentale 1* registra un incremento di consapevolezza dei fenomeni di *Mind Wandering* e un incremento di *Intelligenza Interpersonale* con un netto miglioramento di *Motivazione* rispetto al *Gruppo di controllo 3*.

Il *Gruppo sperimentale 1* considera inoltre in modo più critico le proprie effettive competenze di analisi del linguaggio performativo in modo congruente al *Gruppo*

sperimentale 2 che ridimensiona anche maggiormente la percezione *Autoefficacia* per la variabile *Performativo* rispetto agli altri *gruppi*. Il *Gruppo sperimentale 2* registra una certa stabilità di *Autoefficacia* rispetto agli altri gruppi, anche se in calo per *Concentrazione* e *Intelligenza Intrapersonale*.

Il *Gruppo di controllo 3* registra un interessante peggioramento della propria *Autoefficacia* rispetto ai gruppi sperimentali: non essendo sottoposto al trattamento avrebbe dovuto mantenersi stabile; invece, i rispondenti segnalano un calo della propria *Concentrazione* e dell'*Intelligenza Intrapersonale*, e tendono a notare meno i fenomeni di *Mind Wandering*. Tutti e tre i gruppi registrano un miglioramento della *Motivazione*.

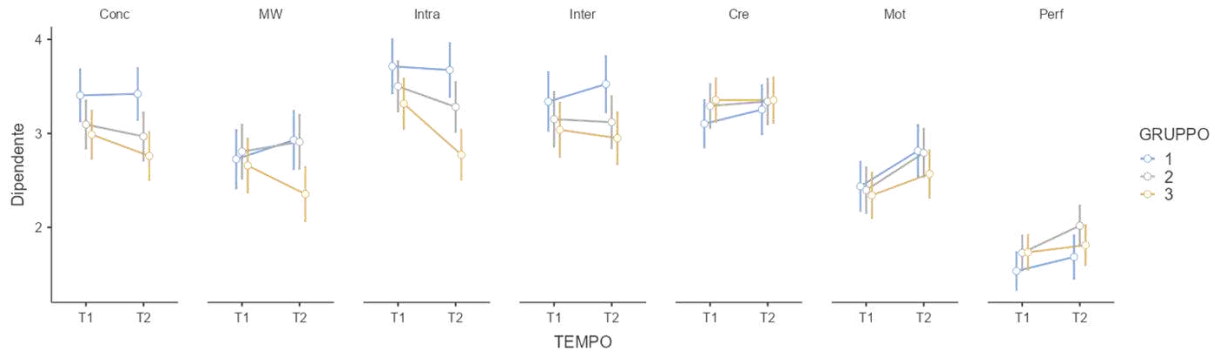


*Figura 8- Tempo*Gruppo*Autoefficacia percepita metacognitiva*

4.4. Risultati per *Comportamento rispetto al mediatore cinematografico*

A livello macroscopico nel caso del costrutto *Comportamento Cinema* la covariata *Età* non interagisce con la variabile latente. Si verifica una interazione significativa tra *Tempo* e *Gruppo*, tra *Comportamento Cinema* e *Gruppo*, con un *effect size* debole [Fig. 9].

Effetti Entro i Soggetti

	Somma dei Quadrati	gdl	Media Quadratica	F	p	η^2_G	η^2	η^2_p
TEMPO	0.279	1	0.2785	0.4073	0.524	0.000	0.000	0.002
TEMPO ✻ ETÀ	0.174	1	0.1739	0.2543	0.615	0.000	0.000	0.001
TEMPO ✻ GRUPPO	5.678	2	2.8388	4.1511	0.017	0.004	0.003	0.037
Residuo	147.029	215	0.6839					
COMPORTAMENTO CINEMA	0.109	2	0.0546	0.0449	0.956	0.000	0.000	0.000
COMPORTAMENTO CINEMA ✻ ETÀ	0.772	2	0.3862	0.3174	0.728	0.001	0.000	0.001
COMPORTAMENTO CINEMA ✻ GRUPPO	6.084	4	1.5209	1.2499	0.289	0.004	0.003	0.011
Residuo	523.263	430	1.2169					
TEMPO ✻ COMPORTAMENTO CINEMA	0.313	2	0.1563	0.3808	0.684	0.000	0.000	0.002
TEMPO ✻ COMPORTAMENTO CINEMA ✻ ETÀ	0.395	2	0.1977	0.4816	0.618	0.000	0.000	0.002
TEMPO ✻ COMPORTAMENTO CINEMA ✻ GRUPPO	1.768	4	0.4421	1.0772	0.367	0.001	0.001	0.010
Residuo	176.490	430	0.4104					

Nota. Somma dei quadrati Tipo 3

Figura 9 - Effetti Entro i Soggetti per Comportamento Cinema

Non si riscontrano differenze significative tra le *baseline* dei tre *gruppi* al T1. Il grafico [Fig. 10] mostra che il *Gruppo sperimentale 1* e il *Gruppo sperimentale 2* si

mantengono stabili tra T1 e T2 rispetto al *Gruppo di controllo 3* che registra un decremento piuttosto evidente, specie se si confronta al *Gruppo di controllo 3* con il *Gruppo sperimentale 1*. La decrescita non è attesa in quanto il gruppo di controllo dovrebbe mantenersi stabile non essendo stato sottoposto alla stimolazione metacognitiva continuativa durante il laboratorio e non avendo lavorato nelle sei ore con il metodo didattico pasoliniano mantenendo il *setting* dell'aula tradizionale.

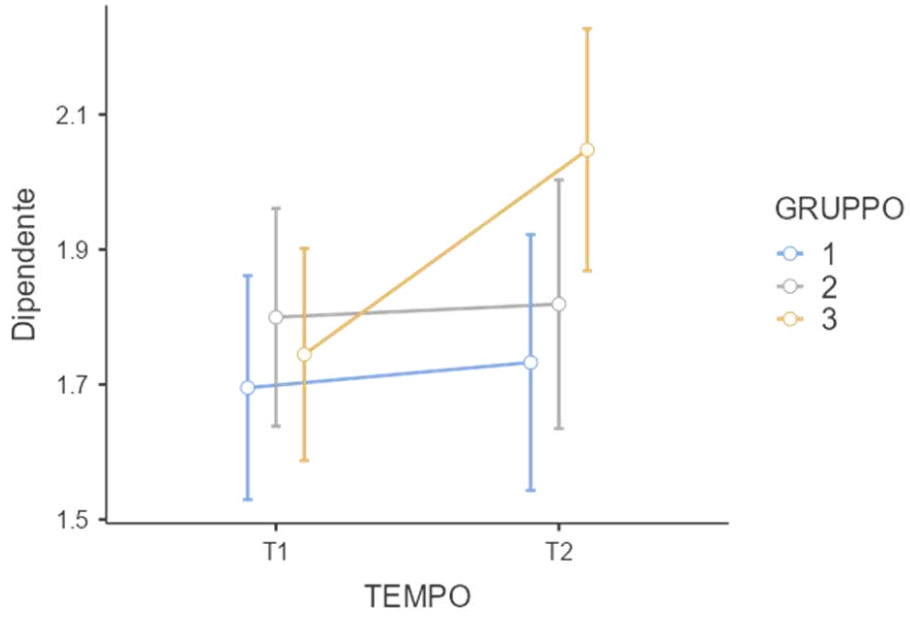


*Figura 10 – Tempo*Gruppo per Comportamento Cinema*

In T1 le medie di partenza riguardanti l'interazione *Tempo*Gruppo*Comportamento Cinema* [Fig. 11] sono congruenti per *BN*, *Color* per tutti i gruppi, la media del *Gruppo sperimentale 1* è inferiore rispetto al *Gruppo di Controllo 3* per *Vis Int.* In T2 il *Gruppo di Controllo 3* registra un incremento peggiorativo per tutte e tre gli indicatori latenti: si riscontra una maggiore percezione di *discomfort* per *BN*, *Color* e *Vis Int*. I *Gruppi sperimentali 1* e *2* registrano invece una lieve decrescita migliorativa per *BN* mentre il *Gruppo sperimentale 2* segnala una decrescita per *Color* rispetto all'*Gruppo sperimentale 1* che rimane stabile mentre il *Gruppo di controllo 3* registra un

incremento peggiorativo. *Gruppo sperimentale 2* e *Gruppo di Controllo 3* indicano una crescita per *Vis Int*. Il *Gruppo sperimentale 1* rimane il più stabile tra T1 e T2 rispetto agli altri *gruppi*, la formazione si concentra infatti sul mediatore teatrale benché fornisca in ogni caso elementi di analisi del prodotto audiovisivo. Il *Gruppo sperimentale 2* sviluppa maggiore consapevolezza dei propri comportamenti nei confronti del discorso cinematografico e la sua percezione negativa sul bianco e nero e sul colore migliora lievemente, mentre diventa più conscio della propria tendenza a interrompere la visione dei prodotti audiovisivi rispetto al *Gruppo sperimentale 1* che in ogni caso si abitua positivamente al rapporto con documenti in bianco e nero. Il *Gruppo di controllo 3* registra un peggioramento in tutti e tre gli indicatori rispetto agli altri due *gruppi sperimentali* e ciò emerge dall'incremento della percezione di *discomfort* che i rispondenti del gruppo di controllo registrano subiscono la visione del prodotto audiovisivo in bianco e nero senza la mediazione didattica e il *training metacognitivo*.

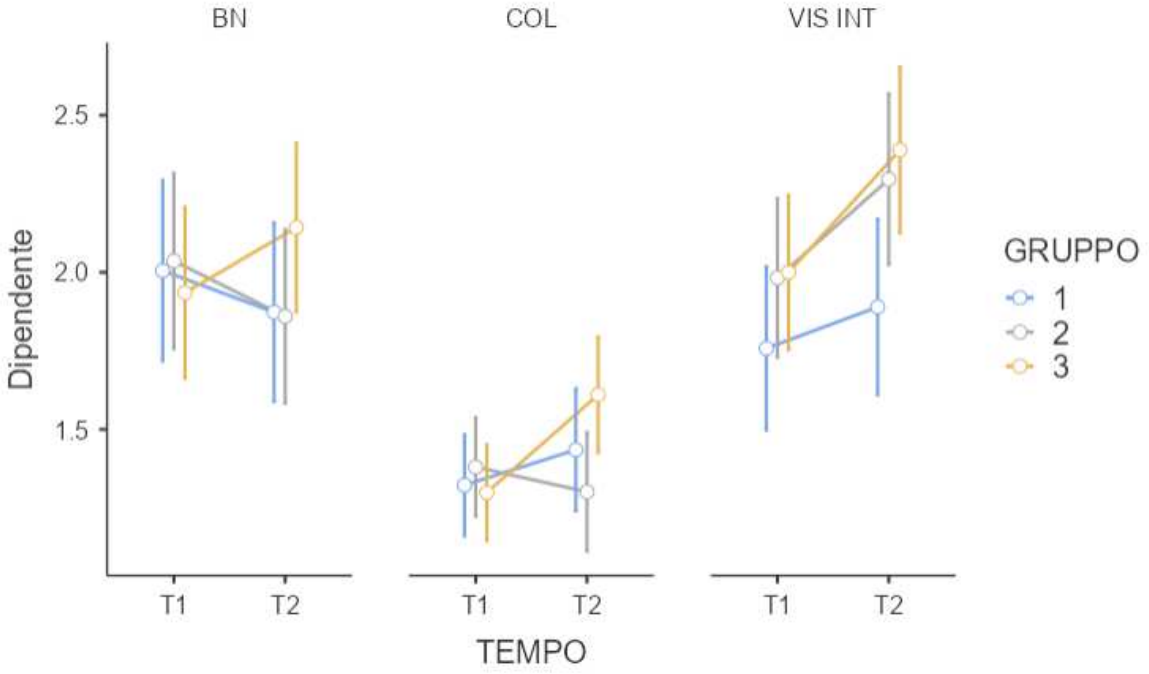


*Figura 11 - Tempo*Gruppo* Comportamento Cinema*

4.5. Risultati *per Comportamento rispetto al mediatore teatrale*

A livello macroscopico nel caso del costrutto *Comportamento Teatro* la covariata *Età* non interagisce con la variabile. Si verifica una interazione significativa tra *Tempo* e *Gruppo*, tra *Comportamento Teatro* e *Gruppo*, con un *effect size* debole [Fig. 12].

Effetti Entro i Soggetti

	Somma dei Quadrati	gdl	Media Quadratica	F	p	η^2_G	η^2	η^2_p
TEMPO	0.962	1	0.962	1.293	0.257	0.001	0.000	0.006
TEMPO ✻ GRUPPO	5.219	2	2.610	3.509	0.032	0.004	0.003	0.031
TEMPO ✻ ETÀ	0.923	1	0.923	1.241	0.266	0.001	0.000	0.006
Residuo	165.078	222	0.744					
COMPORTAMENTO TEATRO	5.995	1	5.995	3.567	0.060	0.004	0.003	0.016
COMPORTAMENTO TEATRO ✻ GRUPPO	7.676	2	3.838	2.284	0.104	0.006	0.004	0.020
COMPORTAMENTO TEATRO ✻ ETÀ	3.743	1	3.743	2.227	0.137	0.003	0.002	0.010
Residuo	373.104	222	1.681					
TEMPO ✻ COMPORTAMENTO TEATRO	0.852	1	0.852	0.991	0.321	0.001	0.000	0.004
TEMPO ✻ COMPORTAMENTO TEATRO ✻ GRUPPO	6.619	2	3.310	3.848	0.023	0.005	0.003	0.034
TEMPO ✻ COMPORTAMENTO TEATRO ✻ ETÀ	0.822	1	0.822	0.956	0.329	0.001	0.000	0.004
Residuo	190.964	222	0.860					

Nota. Somma dei quadrati Tipo 3

Figura 12 - Effetti Entro i Soggetti per Comportamento Teatro

Non si riscontrano differenze significative tra le *baseline* dei tre *gruppi* al T1. Il grafico [Fig. 13] mostra che in T2 il *Gruppo sperimentale 1* registra una crescita rispetto al *Gruppo sperimentale 2* e al *Gruppo di controllo 3* che decrescono.

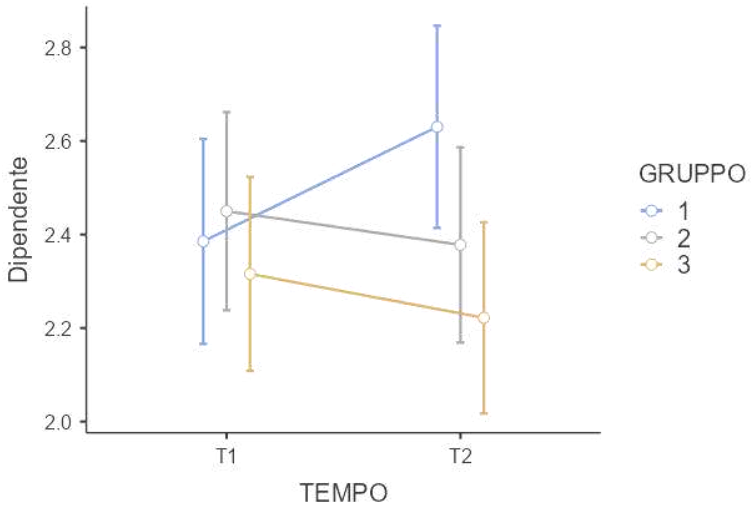


*Figura 13 – Tempo*Gruppo per Comportamento Teatro*

In T1 le medie di partenza riguardanti l'interazione *Tempo*Gruppo*Comportamento* [Fig. 14] sono congruenti per gli indicatori *Immedesimazione* e *Impatto Emotivo Teatro.* In T2 il Gruppo di Controllo *3* registra decrescita significativa rispetto agli altri *gruppi sperimentali* per *Immedesimazione*. Per *Impatto Emotivo*, l'incremento è a vantaggio del *Gruppo sperimentale 1* rispetto al *Gruppo sperimentale 2* che decresce, e rispetto al *Gruppo di controllo 3* che si mantiene stabile.

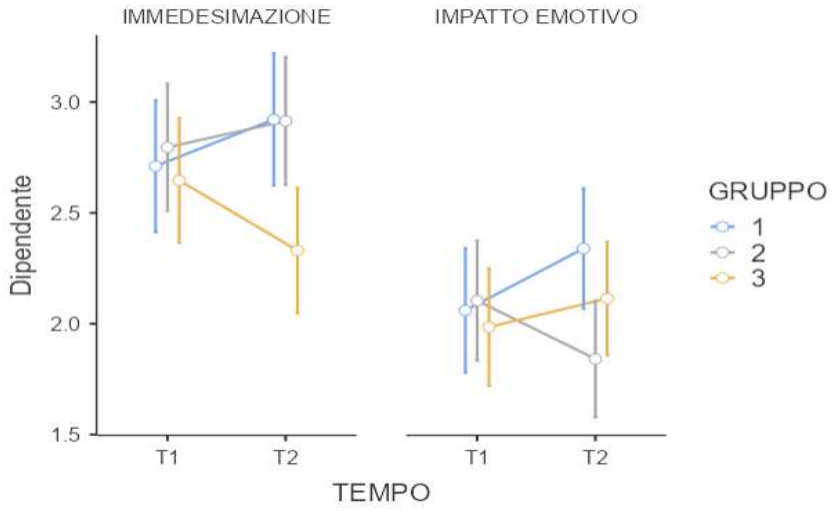


*Figura 14 - Tempo*Gruppo* Comportamento Teatro*

4.6. Sintesi dei risultati

Gli esiti dell'analisi dei dati possono essere sintetizzati in questi punti:

1. i partecipanti non si differenziano tra loro in base alle variabili sociodemografiche (la covariata *Età* non interferisce nelle *ANOVA a misure ripetute*) e pertanto, poiché i gruppi-classe sono stati sottoposti a randomizzazione e sono stati generati nuovi gruppi indipendenti dagli originari, gli esiti non sono influenzati dagli effetti di coorte. Si può perciò ritenere che l'interazione produce un cambiamento riscontrabile dal confronto tra i valori di base in T1 e i risultati post-intervento in T2;
2. per entrambe le variabili latenti *Competenza* e *Autoefficacia* in T2 si osserva un miglioramento a vantaggio del *Gruppo sperimentale 1* rispetto al *Gruppo sperimentale 2,* considerando l'omogeneità delle medie basali dei tre *gruppi* al T1.[43] Tale miglioramento del *Gruppo sperimentale 1* è marcatamente significativo rispetto a ciò che si produce nel *Gruppo di controllo 3*. Risulta quindi che sia la percezione di competenza che le variabili pertinenti al processo metacognitivo si modificano nei due gruppi sottoposti al trattamento del metodo didattico e del *Training Metacognitivo Attraverso lo Specchio* (*Gruppo sperimentale 1* e *2*) rispetto al *Gruppo di controllo 3* che non è sottoposto alla stimolazione del metodo e del *training*, ma con un netto vantaggio per il *Gruppo sperimentale 1*;
3. per il costrutto *Competenza* in tutti e tre i gruppi al T2 si registra un incremento positivo dei risultati relativi alla variabile che misura il grado di competenza percepita dai rispondenti ai quali si richiedeva di autovalutare la propria capacità di

[43] Si noti che il *Gruppo sperimentale 1* viene stimolato dall'analisi del mediatore teatrale, mentre il *Gruppo sperimentale 2* si concentra sull'analisi del linguaggio cinematografico. In entrambi i casi, viene proposto il metodo didattico di ascendenza pasoliniana unitamente al *training* metacognitivo. Tale approccio non separa quindi i mediatori e i linguaggi, ma li analizza separatamente pur considerandoli complementari.

applicare conoscenze, abilità e metodologie dei linguaggi delle arti performative nell'analisi dell'opera e del progetto rieducativo sociale di Pasolini;

4. per il costrutto *Autoefficacia* in T2 si verifica l'incremento di *Motivazione* e *Performativo* per tutti i *gruppi*, in particolare a vantaggio del *Gruppo sperimentale 1* per la prima variabile e del *Gruppo sperimentale 2* per la seconda;
5. complessivamente, il cambiamento nell'autovalutazione delle proprie competenze cognitive, metacognitive, comportamentali e relazionali registrato dalle variabili indipendenti può indicare che il trattamento abbia favorito l'apprendimento trasformativo dei rispondenti; quindi, *Competenza* e *Autoefficacia* possono essere considerate *outcomes* principali per la valutazione del processo trasformativo;
6. i *Gruppi sperimentali 1* e *2* registrano un miglioramento nella gestione del proprio comportamento rispetto al mediatore cinematografico con un vantaggio significativo del *Gruppo sperimentale 1* (si evidenzia infatti una stabilità tra T1 e T2) rispetto al *Gruppo di controllo 3* che registra un incremento di *discomfort*;
7. per quanto riguarda la gestione del comportamento rispetto al mediatore teatrale si registra un significativo vantaggio del *Gruppo sperimentale 1* in T2 rispetto agli altri gruppi. in particolare per quel che riguarda la capacità di immedesimarsi e di valutare l'impatto emotivo del mediatore sul proprio processo metacognitivo. Questo aspetto, messo in relazione con l'incremento di *Intelligenza interpersonale* registrato dal *Gruppo sperimentale 1* rispetto agli altri gruppi (verificato nell'analisi del costrutto latente *Autoefficacia percepita metacognitiva*) sembra confermare che il *training* sia a vantaggio del *Gruppo sperimentale 1;*
8. dal confronto tra i tre gruppi è possibile notare che il *Gruppo di Controllo 3* in assenza di trattamento è l'unico a manifestare un peggioramento a livello metacognitivo per *Autoefficacia* e a livello comportamentale nei confronti del

medium audiovisivo, come suggerito dall'analisi dei dati del costrutto *Comportamento Cinema*, e del *medium* teatrale, come indicano i risultati di *Comportamento Teatro*. Nel gruppo di controllo sarebbe stato plausibile che tra T1 e T2 non vi fossero sostanziali differenze; pertanto, occorre analizzare i peggioramenti registrati dai partecipanti non sottoposti al trattamento del metodo didattico e del *training*.

5. Discussione

La didattica *con* (e pertanto *delle*) arti dello spettacolo in Italia non possiede una autonomia disciplinare ed epistemologica a quanto risulta dall'analisi esplorativa qualitativa dei CdLM-65 (Scienze dello Spettacolo e della Produzione Multimediale) e dei *Syllabi* disciplinari delle Università Statali italiane condotta tramite la banca dati di AlmaLaurea per l'Anno Accademico 2022-2023 e la proposta applicativa della presente ricerca si inserisce in tale ambito.

Il presente studio ha individuato nel *Manifesto per un nuovo teatro* del 1968 di Pasolini un programma per la formazione dell'essere sociale impostato a partire dai quesiti chiave della filosofia dell'educazione: l'intellettuale delle *Ceneri* suggerisce la fondazione di una «scuola di rieducazione linguistica» per la società italiana neocapitalista (1968) e il rito culturale diviene non soltanto lo strumento, ma anche lo spazio mentale e fisico di elezione per attivare una prassi educativa trasformativa.

A partire da questo programma pasoliniano, pertanto, si propone la derivazione di un metodo didattico con le arti dello spettacolo che possa essere impiegato anche per l'insegnamento di tali discipline. È stato individuato il *training* metacognitivo *Attraverso lo Specchio* (Gianeselli, Bosco 2024; Gianeselli, Bosco & Pastore 2024a; 2024b; 2025; Gianeselli, Pastore & Bosco 2025) strutturato per l'età adulta (dai 15 anni in poi) da applicare in ambito laboratoriale (formale, non formale e informale) unitamente al metodo didattico di ascendenza pasoliniana: l'atto di «pensare al pensiero» durante l'apprendimento di competenze disciplinari specifiche stimola il potenziamento di pratiche di auto-regolazione dei processi cognitivi e di auto-monitoraggio durante le fasi del compito (l'analisi dei linguaggi delle arti performative condotta in modo democratico mediante il dialogo paritario nel gruppo di lavoro e la

relazione simmetrica tra educatore ed educandi), e comprende anche lo sviluppo della capacità di affrontare problematiche comportamentali e relazionali: il metodo ha come obbiettivo quello di creare una comunità di pratica e di ricerca che agisca quotidianamente per la trasformazione della società in base agli apprendimenti e alle strategie comportamentali maturate durante la formazione (Mezirow 1978, 2000); in tale ottica il metodo è pensato anche per «educare gli educatori» (Gramsci 1967) e potenziare le competenze trasversali dell'essere sociale, quelle che in letteratura sono definite *soft skills* o *character skills* (Heckman, Kautz 2012).

Per questo metodo didattico e nel *training*, l'autovalutazione diviene pratica fondamentale non soltanto per comprendere le proprie potenzialità nell'ambito di studio, ma anche per essere consapevoli delle attività mentali che concorrono alla realizzazione dei comportamenti e delle relazioni nella società contemporanea. Il *training* metacognitivo si offre come strumento per sviluppare l'*ethos* democratico trasformativo che Pasolini intendeva potenziare e ri-costruire attraverso il rito culturale educativo del suo «nuovo teatro» nel 1968.

La fase empirica della ricerca è stata condotta con un campione composto da 237 studentesse e studenti pugliesi tra i 16 e i 21 anni divisi in tre gruppi randomizzati (due sperimentali e uno di controllo). Lo studio longitudinale ha valutato gli indicatori che sono stati raggruppati in quattro fattori: *Competenza*, *Autoefficacia*, *Comportamento Cinema*, *Comportamento Teatro*. I dati raccolti mediante questionari pre- (T1) e post-intervento (T2) sono stati analizzati con l'*ANOVA a misure ripetute*.

Si è ipotizzato che i gruppi sperimentali sottoposti al trattamento – che prevedeva l'applicazione del metodo didattico di ascendenza pasoliniana e del *training* metacognitivo *Attraverso lo Specchio* (Gianeselli, Bosco 2024; Gianeselli, Bosco & Pastore 2024a; 2024b; 2025; Gianeselli, Pastore & Bosco 2025) con due *focus*

disciplinari distinti ma complementari (teatro e cinema) per i due gruppi sperimentali – se messi a confronto con il gruppo di controllo, dovessero rispondere al trattamento mostrando in T2 accresciute competenza e consapevolezza rispetto:

a) alle discipline e ai contenuti proposti durante il laboratorio;
b) alla percezione di autoefficacia metacognitiva;
c) alle proprie competenze trasversali;
d) ai propri comportamenti e all'impatto emotivo dei discorsi cinematografici;
e) ai propri comportamenti e all'impatto emotivo dei discorsi teatrali.

L'analisi dei dati raccolti in T1 e T2 suggerisce che tali ipotesi sono sostanzialmente confermate. In particolare, un primo risultato dall'analisi dei dati è che i due gruppi sperimentali in T2 si autovalutano maggiormente competenti nelle discipline teatrali, in quelle cinematografiche e rispetto all'opera di Pasolini proposta come progetto educativo per la società. Per i due gruppi sperimentali esposti al teatro (*Gruppo sperimentale 1*) e al cinema (*Gruppo sperimentale 2*) la mediazione che viene proposta come trattamento, stando alle risposte dei partecipanti post-trattamento, giova all'apprendimento disciplinare. Il fatto che l'autovalutazione di competenza rispetto all'opera di Pasolini in T2 risulti accresciuta nei due gruppi sperimentali rispetto alle altre relative alle discipline teatro e cinema si può interpretare considerando che la conoscenza dell'argomento «opera di Pasolini come progetto educativo per la società» in T1 è di base inferiore rispetto agli argomenti "teatro" e "cinema" e pertanto può statisticamente mostrare un incremento significativo: i rispondenti, in questo caso, dimostrano di non proporre in T1 una descrizione di sé idealizzata. Com'è noto, quando invece il dato in T1 parte da una media marginale di base più alta, in T2 il dato relativo allo stesso *item* non può crescere ancora, ma può, se mai, stabilizzarsi o calare lievemente come indicato dal cosiddetto *ceiling effect*. Si può invece ricondurre

all'effetto di compiacenza (Fornari 2008) l'incremento di competenza che viene registrato dal gruppo di controllo, il quale dovrebbe indicare i medesimi valori in T1 e in T2 non essendo sottoposto al trattamento del metodo e del *training* metacognitivo: al gruppo di controllo è infatti somministrata la visione della versione del dramma *Filumena Marturano* di Eduardo De Filippo (1946; 2007) per la televisione (1962). Si è scelto di somministrare al gruppo di controllo un prodotto audiovisivo in bianco e nero che avesse la medesima durata degli interventi sperimentali e investisse entrambi gli ambiti disciplinari analizzati con i due gruppi che testano il *training*, ma in questo caso senza aggiungere la mediazione didattica e metacognitiva.

Il secondo risultato che emerge dall'analisi dei dati è che per la variabile *Autoefficacia percepita metacognitiva* ad ottenere un netto vantaggio nel post-trattamento è il primo *Gruppo sperimentale*, quello in cui il *focus* è il teatro (ma che in ogni caso affronta anche il cinema che invece è pregnante per il laboratorio con il secondo gruppo): in T2, infatti, il *Gruppo sperimentale 1* accresce le proprie capacità di autovalutazione e riesce anche a riflettere serenamente sulle proprie competenze rispetto agli argomenti trattati dimostrando di riuscire a eludere in T2 i meccanismi di sovrastima che possono presentarsi nella compilazione del questionario in T1 a causa della *desiderabilità sociale* (Bosco 2003: 47-49). Anche il *Gruppo sperimentale 2* mostra un miglioramento nella propria motivazione allo studio a seguito della stimolazione e della mediazione didattica. Il gruppo di controllo, invece, in T2 risponde registrando un netto peggioramento in termini di autovalutazione di autoefficacia: non essendo stimolato didatticamente e metacognitivamente, manifesta la tendenza a sottostimarsi, non riesce più a provare entusiasmo nell'esprimere e nel condividere i propri processi di pensiero sia rispetto a sé che rispetto agli altri. Ciò mostra che l'assorbimento passivo del prodotto audiovisivo e teatrale depotenzia il *medium* che

viene subito con fatica dai rispondenti del gruppo di controllo e ciò trova riscontro nell'osservazione qualitativa dei comportamenti dei partecipanti: la maggioranza degli studenti coinvolti nell'attività del gruppo di controllo non tollera il prodotto audiovisivo e rinuncia a seguire la narrazione dopo pochi minuti, rifugiandosi sulle piattaforme *social* tramite i propri *device* oppure cercando di uscire spesso dallo spazio laboratoriale rifiutando di concentrarsi e di autocontrollarsi. I dati confermano gli esiti dell'osservazione qualitativa in quanto il gruppo di controllo in T2 registra un peggioramento nel monitorare fenomeni di *Mind Wandering* (Girardeau et al. 2022), non si impegna per valutarlo e tende a evitare di fare ricorso alle proprie risorse cognitive per esercitare le proprie intelligenze Intrapersonali e Interpersonali indicando un sostanziale peggioramento anche a livello ambientale. Il gruppo di controllo offre una visione piuttosto interessante anche nei risultati in T2 relativi a *Comportamento Cinema* e *Comportamento Teatro*. Nel caso del *Comportamento Cinema* i rispondenti del gruppo di controllo registrano un sostanziale aumento di *discomfort* causato dalla fruizione "passiva" dei media audiovisivi, specie di quelli in bianco e nero. Il fastidio associato alla visione di prodotti cinematografici o audiovisivi (quindi compresi quelli che sono a disposizione mediante le piattaforme *social*) aumenta anche se si tratta di prodotti di breve durata e a colori: dunque, indipendentemente dalla maggiore o minore prossimità dei rispondenti alla tecnica e alla poetica del discorso artistico (o comunicativo e pubblicitario), il *discomfort* pare aumentare in assenza di mediazione didattica e metacognitiva. In altri termini, il gruppo di controllo non analizza i linguaggi delle arti performative e quindi tende a tollerare poco la somministrazione di prodotti artistici in assenza di un'opportuna stimolazione didattica e metacognitiva. Il *Gruppo sperimentale 1*, invece, registra un lieve miglioramento nei confronti del prodotto audiovisivo sia a colori che in bianco e nero, così è anche per il *Gruppo sperimentale*

2 che riflette sul proprio comportamento e nota di essere abituato a interrompere spesso la fruizione di film o video. Anche il gruppo di controllo nota la propria abitudine a interrompere la visione, ma tale considerazione emerge a causa del *discomfort* elicitato dalla visione del film senza mediazione, mentre il *Gruppo sperimentale 2* raggiunge metacognitivamente, quindi in modo consapevole, tale considerazione sul proprio comportamento rispetto al *medium*. Per quanto riguarda i due indicatori del costrutto *Comportamento Teatro*, i risultati in T2 paiono essere a vantaggio del *Gruppo sperimentale 1*: nei rispondenti aumentano considerevolmente la predisposizione all'immedesimazione e la percezione dell'impatto emotivo che il *medium* teatrale ha su di loro. Il gruppo di controllo, invece, segnala in T2 un peggioramento del proprio interesse a immedesimarsi nei personaggi dell'opera teatrale e nelle loro vicende e la percezione dell'impatto emotivo che può avere il teatro rimane congruente rispetto a quella registrata in T1. Si potrebbe interpretare tale risultato sempre considerando che il gruppo di controllo non è guidato alla comprensione dei contenuti, dei modi e delle forme, delle tecniche dell'opera proposta e, pertanto, questo incide negativamente sull'efficacia del *medium* e sulla ricezione del discorso culturale.

In generale, il *training* metacognitivo pare avvantaggiare il *Gruppo sperimentale 1* rispetto al *Gruppo sperimentale 2* e ciò può essere dovuto al fatto che il gruppo sperimentale, che lavora sul linguaggio teatrale, ha modo di prendere consapevolezza della funzione del proprio corpo nell'apprendimento in modo diretto, senza dovere analizzare il linguaggio del mediatore cinematografico che richiede maggiori competenze e quindi un tempo di esposizione al trattamento considerevolmente più lungo affinché l'apprendimento risulti più accessibile agli studenti. In altri termini, il *Gruppo sperimentale 2* registra incrementi che però necessitano di ulteriori stimolazioni in quanto l'apprendimento del linguaggio cinematografico richiede un

tempo laboratoriale maggiore rispetto all'immediatezza con cui il processo cognitivo ed emotivo si realizza mediante il linguaggio teatrale che fa ricorso direttamente alla stimolazione dell'*embodiment*. In conclusione, tali riscontri empirici ci permettono di suggerire che, nonostante i giovani adulti del nostro tempo siano adusi alla frequentazione e all'utilizzo di prodotti audiovisivi massivi, ciò non garantisce una consapevolezza nell'uso dei linguaggi specifici di tali mediatori e che, messi in condizione di analizzare e apprendere tali discipline, gli studenti riscontrino un vantaggio maggiore e immediato nell'apprendere attraverso il corpo che pensa e agisce il pensiero, cioè attraverso il teatro.

5.1. Implicazioni educative

Le nostre ipotesi si basavano sull'assunto che il gruppo di controllo non dovesse registrare in T2 un peggioramento delle proprie competenze cognitive, metacognitive e dei propri comportamenti rispetto ai *media*. Il fatto che i rispondenti registrino tale peggioramento rispetto ai gruppi sottoposti al trattamento fa supporre che sia proprio l'assenza di mediazione didattica e di applicazione del *training* metacognitivo a implicare l'accresciuta percezione di *discomfort* e di bassa autostima nei partecipanti sottoposti all'attività del gruppo di controllo, in assenza di stimolo metacognitivo e di mediazione didattica. Come Bosco sottolinea:

> quando mancano le informazioni episodiche rilevanti, il rispondente ricorre quindi alle euristiche cognitive, alle sue conoscenze su sé stesso, alle sue personali opinioni e convinzioni su come funzioni il mondo per giungere a inferenze plausibili. Questo insieme di conoscenze, convinzioni e opinioni dà luogo alle cosiddette teorie implicite. Su queste teorie si basano, almeno parzialmente, il mondo dei valori, atteggiamenti e convinzioni degli individui. (2003, 59)

Dobbiamo pertanto ipotizzare, a questo punto, che i rispondenti del gruppo di controllo alla compilazione dei questionari in T2, cioè dopo avere esperito la fastidiosa somministrazione di un discorso culturale senza l'opportuna stimolazione metacognitiva e didattica, reagiscano al *discomfort*, alla noia e ai sentimenti negativi elicitati dal subire la visione del discorso audiovisivo ricorrendo, per autovalutarsi, a idee e giudizi pregressi, cioè già acquisiti nell'ambito delle proprie teorie implicite maturate nei contesti di apprendimento formali, non formali o informali. Chi partecipa al gruppo di controllo, infatti, non può che basarsi sulle sensazioni elicitate dall'assenza del trattamento per codificare la propria risposta al questionario, autovalutarsi e valutare l'esperienza e, non avendo un termine di paragone positivo (solitamente negli ambiti formali la somministrazione di opere teatrali e cinematografiche avviene proprio

in assenza di una mediazione didattica), non può che indicare un peggioramento del proprio umore, delle proprie emozioni e dei propri comportamenti.

Gli esiti differenti registrati dal *Gruppo sperimentale 1* rispetto al *Gruppo sperimentale 2* sembrano suggerire che i partecipanti avvantaggiati dal laboratorio sono quelli che hanno lavorato analizzando il linguaggio teatrale perché indicano un'accresciuta capacità di immedesimarsi e di valutare l'impatto emotivo del *medium* teatrale di solito frequentato raramente o mai, mentre chi ha lavorato sul linguaggio cinematografico risente della distanza tra l'oggetto di studio e la propria soggettività. Pare che la partecipazione attiva alla dinamica di apprendimento e di formazione elicitata dal linguaggio teatrale e dalla peculiare impostazione pasoliniana che si orienta nella dimensione della cognizione incarnata abbia un impatto considerevolmente positivo in termini metacognitivi e cognitivi per i partecipanti del *Gruppo sperimentale 1*. Ciò non esclude che il *Gruppo sperimentale 2*, quindi il *focus* sull'analisi dei linguaggi cinematografici, non produca una trasformazione individuale e di gruppo in assoluto, ma suggerisce che tali vantaggi siano meno raggiungibili a breve termine e che richiedano una maggiore dimestichezza con la pratica del linguaggio disciplinare specifico.

In base a tali risultati si ritiene di poter escludere che il *Gruppo sperimentale 1* e il *Gruppo sperimentale 2* abbiano risposto ai questionari in T2 confermando la *teoria del cambiamento* secondo cui i partecipanti ai laboratori solitamente tendono a confermare aprioristicamente un cambiamento a seguito della stimolazione quando questo è previsto (Bosco 2003: 60). I rispondenti, nel nostro caso, registrano un livello di motivazione crescente, ma dimostrano di impegnarsi nell'autovalutazione a seguito del *training* metacognitivo e dello stimolo didattico, nonostante questa non sia una pratica vissuta quotidianamente in ambito scolastico e l'approccio risulti inedito.

Il disegno sperimentale, che dovrebbe garantire una cerca oggettività dei nostri risultati (McBurney 2001) in effetti risulta piuttosto utile proprio perché permette di accedere alle osservazioni emergenti dai partecipanti al gruppo di controllo che non esitano a manifestare il proprio *discomfort* e l'effettiva mancanza di stimolazione cognitiva e metacognitiva subita a causa dell'assenza di *training* e di relazione simmetrica didattica. Le osservazioni del gruppo di controllo cristallizzate dai dati sono pertanto preziose per suggerire che non risulta efficace somministrare oggi a giovani adulti discorsi culturali senza una programmazione didattica che preveda l'analisi dei linguaggi specifici delle discipline artistiche e senza una programmazione formativa che metta al centro dell'apprendimento la costruzione di una comunità di ricerca all'interno del gruppo di lavoro con una prospettiva esplicitamente trasformativa, inclusiva e democratica.

In sintesi, i dati suggeriscono che i fattori *Competenza* e *Autoefficacia* così come *Comportamento Cinema* e *Comportamento Teatro* risultano direttamente in relazione con la stimolazione metacognitiva del *training Attraverso lo Specchio* e del metodo didattico con le arti performative di ascendenza pasoliniana: i partecipanti che hanno esperito la prassi educativa e formativa hanno registrato risultati positivi in termini di autovalutazione e automonitoraggio di competenze cognitive e metacognitive e in termini di autocontrollo comportamentale con un vantaggio per l'esercizio delle Intelligenze intrapersonali e interpersonali e delle competenze trasversali a esse sottese rispetto ai rispondenti del gruppo di controllo che hanno indicato un peggioramento nell'autovalutazione cognitiva e metacognitiva e nell'autocontrollo del comportamento rispetto alla fruizione e all'impatto emotivo dei *media* e dei discorsi culturali teatrali e cinematografici. Considerando anche i dati desunti dall'osservazione qualitativa durante i *focus group*, in futuro potrebbe essere

utile mettere in relazione il costrutto di *Autoefficacia percepita metacognitiva* con il buon funzionamento sociale e valutare la creazione di una specifica scala per la sua misurazione. Studi precedenti hanno infatti dimostrato che il costrutto dell'*Autoefficacia percepita emotiva* (inteso come capacità di regolare i propri affetti positivi e negativi facendo fronte a vari stimoli che elicitano diverse reazioni emotive) ha un ruolo cruciale nel funzionamento psicologico sociale (Caprara et al. 1999): così, approfondire l'*Autoefficacia percepita metacognitiva* (che nel nostro studio comprendeva già la variabile di *Autoefficacia percepita interpersonale*) nella prospettiva dell'apprendimento sociale di Bandura (1971; 1977; 1986; 1997; 2022) potrebbe ampliare ulteriormente il discorso sulla validità delle arti performative nella formazione dell'essere sociale per una indagine mirata sulle possibilità che il metodo didattico e il training qui presentati possano offrire un contributo efficace al cambiamento comportamentale (2022) potenziando l'apprendimento vicario.

L'efficacia del *training* metacognitivo, inoltre, può essere attribuita al *setting*: proporre ai partecipanti di ricostruire fisicamente posture e disposizioni del pubblico teatrale della *polis* ateniese del V secolo elicita un atteggiamento aperto e attento nei confronti del gruppo e della piccola società che costituisce la comunità del laboratorio. In altri termini, potremmo dire che gli esiti delle analisi e dell'osservazione suggeriscono di ritestare il *training* per verificarne l'efficacia nel potenziamento dell'apprendimento vicario, secondo la definizione che ne dà Bandura (1971). È possibile, infatti, notare che il *Gruppo sperimentale 1* (che appunto stimola l'osservazione reciproca in modo specifico facendo esercitare i partecipanti nell'interpretare una drammaturgia dopo averla analizzata) è avvantaggiato rispetto al *Gruppo sperimentale 2* che deve fare i conti con un mediatore virtuale che richiede maggiore concentrazione in quanto "esterno" alla propria fisicità e rispetto al *Gruppo di controllo 3* che non viene stimolato

a interagire e a osservare gli altri durante l'attività. I partecipanti del *Gruppo sperimentale 1* risultano maggiormente stimolati ad apprendere attraverso l'osservazione dei comportamenti dei singoli componenti nella dinamica di gruppo. Anche a livello qualitativo, si nota come i partecipanti del *Gruppo sperimentale 1* abbiamo sviluppato una maggiore flessibilità e un atteggiamento proattivo nei confronti delle attività proposte e della comunità di ricerca che si andava creando nelle ore laboratoriali.

5.2. I limiti dello studio

I limiti dello studio possono essere individuati nella mancanza di dati relativi al *follow up*: in questa indagine non è stato possibile attuare una raccolta dati per valutare l'efficacia del post-trattamento a distanza di mesi dall'esperienza laboratoriale, a causa della necessità da parte dei partecipanti di concentrarsi sulle rispettive carriere scolastiche. Nel futuro, un obbiettivo di ricerca può essere proprio quello di valutare gli impatti a lungo termine del metodo didattico e del *training* metacognitivo proposti nella presente ricerca. Il *training Attraverso lo Specchio*, inoltre, è strutturato per essere applicato in modo continuativo nel tempo, per garantire ai partecipanti in formazione di costruire una competenza metacognitiva e disciplinare solida e strutturata: uno studio futuro dovrà necessariamente tenere conto di questa peculiarità metodologica e valutare gli effetti del *training* a lungo termine, magari con una prospettiva quinquennale che preveda tre anni di formazione e almeno due di latenza prima della somministrazione dei questionari relativi al *follow up*.

Potrebbe essere inoltre utile uno studio di tipo confermativo che preveda la somministrazione di un questionario pre- e post-intervento formalizzato in base agli esiti di questa esperienza esplorativa e che combini valutazioni multimetodo per approfondire l'effettivo impatto del *training* in termini non soltanto cognitivi e metacognitivi, ma anche psicologici e neurodidattici con particolare riferimento agli effetti che i partecipanti possono notare sui propri corpi durante l'apprendimento.

In prospettiva potrebbe essere utile studiare l'impatto del metodo e del *training* nelle fasce d'età sin qui escluse dal progetto di ricerca (nello specifico: bambini e preadolescenti, giovani adulti tra i 21 e i 34 anni; adulti di mezza età tra i 35 e i 64 anni; persone anziane oltre i 65 anni).

5.3. Conclusioni

Attraverso lo Specchio è un *training* metacognitivo (Gianeselli, Bosco 2024; Gianeselli, Bosco & Pastore 2024a; 2024b; 2025; Gianeselli, Pastore & Bosco 2025) strutturato per offrire ai partecipanti le strategie cognitive e metacognitive per applicare le competenze disciplinari acquisite in ambito artistico-performativo a partire dall'analisi dei linguaggi delle discipline dello spettacolo, siano esse rinnovate o appena apprese, per trasformare la società contemporanea e renderla equa e inclusiva. Tali competenze disciplinari, associate alla pratica metacognitiva, possono essere strumentali al superamento di conflitti, *bias* cognitivi, atteggiamenti e pregiudizi operanti nella vita quotidiana: l'obiettivo primario del *training* è sviluppare abilità critiche e autocritiche per una cittadinanza autonoma e attiva, come suggerisce Mezirow (1997: 8) e come indica Pasolini nel suo *Manifesto per un nuovo teatro* nel 1968.

Sulla base di questi primi risultati empirici, possiamo considerare che una formazione con la *Performing Arts Education* così intesa può potenziare l'analisi delle istanze personali e incoraggiarne una revisione, se necessario, piuttosto che un’azione volta direttamente sugli scopi, le credenze, i giudizi e i sentimenti degli altri (Mezirow 1997, 5): compiere un atto autocritico, infatti, può risultare una pratica orientativa valida nel *Lifelong Learning* non soltanto nella vita professionale, ma anche per garantire il benessere psico-fisico dell’essere sociale in formazione perenne. Il *training Attraverso lo Specchio* pare consentire ai partecipanti coinvolti nelle attività laboratoriali di adottare nuove prospettive e comportamenti proprio grazie allo studio e all'analisi dei discorsi artistici-performativi, poiché tali riflessioni sono condotte nell’ambito di una comunità di ricerca che co-crea il progetto educativo per il gruppo di lavoro in modo democratico e inclusivo e mette in discussione *bias*, credenze, pregiudizi tipici della

realtà quotidiana, potenziando le competenze trasversali individuali e di gruppo. L'efficacia del disegno *Mixed Method*, inoltre, favorisce una dimensione post-qualitativa (Fabbri et al. 2021, Nicolaides & Marsick 2017, St. Pierre 2011) per la costruzione di una comunità di apprendimento.

La trasformazione, così, investe i singoli, ma nella dinamica sociale e politica attiva: guardare e agire la relazione con sé stessi e con gli altri in piena libertà e democrazia permette di rinnovare il patto sociale valorizzando l'individuo e rafforzando la sua relazione con gli altri, in un ambiente di ricerca che diviene positivo e promuove le istanze proattive dei partecipanti. Per ottenere ciò occorre stimolare l'intersoggettività e il riconoscimento di obbiettivi e processi di pensiero messi in comune tra pari: questi risultano essere i presupposti necessari per attivare in modo efficace la riflessione critica e il pensiero critico (Pastore, Dellantonio, Job 2019) e costruire una democrazia attiva e inclusiva basata sull'apprendimento trasformativo (Fleming 2018, Honneth 1995, 2004). Nel 1968 Pasolini anticipò, di fatto, la proposta educativa di Mezirow con il suo *Teatro del Manifesto* Pasolini (Gianeselli 2022a; 2022b; 2022d) e i risultati prodotti dalla sperimentazione in cui è stato testato il *training* metacognitivo *Attraverso lo Specchio* (Gianeselli, Bosco 2024; Gianeselli, Bosco & Pastore 2024a; 2024b; 2025; Gianeselli, Pastore & Bosco 2025) e il metodo didattico con le arti performative di ascendenza pasoliniana sono incoraggianti per strutturare e replicare questa *praxis* per la formazione dell'essere sociale, anche in ambiti di apprendimento non formali e informali, oltre che in quelli formali già esplorati dalla presente ricerca.

Il *training* propone di rinnovare anche la funzione dell'educatore: il potenziale trasformativo di questo metodo didattico con le arti performative sta proprio nell'approccio semplesso (Berthoz 2009; Sibilio 2012; 2016) che combina la

concezione della cognizione incarnata e le moderne acquisizioni teoriche e pratiche della Neurodidattica (Rivoltella 2011) e della didattica metacognitiva (Ianes 2001) e nella revisione del rapporto tra educatore e educando. La *leadership* democratica (Lewin, Lippitt, & White 1939) deve garantire una postura educativa simmetrica per facilitare la gestione del dialogo paritario pasoliniano nell'ambiente di ricerca e di studio che diventa così un riferimento etico-politico per gli esseri sociali in formazione, diventa, cioè, un laboratorio poetico permanente per l'emancipazione dell'essere sociale che in modo continuo analizza, decodifica, destruttura e ristruttura i processi e i meccanismi cognitivi, emotivi, comportamentali e comunicativi. L'essere sociale affronta così sistemi ideologici, dinamiche politiche e sociali senza subirne i segni e i disegni, ma re-agendo alla realtà poiché intimamente orientato da una identità etico-politica fondata sulla filosofia della *praxis* gramsciana e su una dialettica sincretica pasoliniana che prevede lo scontro e la conciliazione delle forze contrastive e dei vettori oppositivi che svolgono e stravolgono i complessi meccanismi del vivere in comune la Storia rimettendo al centro dell'analisi critica e autocritica il corpo come sistema che include e quindi sostiene tutti i suoi processi di pensiero.

Riassumendo e concludendo, gli esiti delle analisi suggeriscono che il *training metacognitivo Attraverso lo Specchio* (TMAS) insieme al metodo didattico di ascendenza pasoliniana può potenziare il pensiero critico (*critical thinking*) cioè le competenze di analizzare argomenti anche tra loro contrastivi, può potenziare la ricerca di evidenze disponibili (Pastore, Dellantonio & Job 2019: 882). I risultati sono compatibili con diversi *framework* teorici quali il potenziamento dell'umiltà epistemica (Russell 1960; Hare 2001), del ragionamento riflessivo (Dewey 1910) e della possibilità di individuare e autocorreggere errori o debolezze interpretative (Halpern 2014). Metodo e *training*, inoltre, stimolano la creatività (De Bono 2001) e le competenze

trasversali (Isfol 1993; 1998). Le più recenti ricerche hanno ampiamente mostrato come la didattica metacognitiva favorisca l'apprendimento inclusivo (Ianes 2009; Dettori & Letteri 2021). Il metodo di ascendenza pasoliniana insieme al *training Attraverso lo Specchio* permette all'adulto in formazione continua di conoscere i linguaggi delle arti performative per analizzare i discorsi culturali in uno spazio laboratoriale che ricrea la comunità della polis ateniese del V secolo a.C., come suggerito da Pasolini nel *Manifesto* del 1968. Così, il mediatore diventa uno strumento per stimolare la riflessione sui propri processi di pensiero e sui contenuti dei ragionamenti incoraggiando a controllare tali dinamiche cognitive secondo la definizione di metacognizione di Jerry A. Fodor (1983). I limiti dello studio, l'impossibilità di raccogliere dati di follow up e di testare metodo e training in altre fasce d'età (bambini e preadolescenti, giovani adulti tra i 21 e i 35 anni; adulti di mezza età tra i 35 e i 60 anni; persone anziane oltre i 60 anni), offrono anche una prospettiva di indagine futura: qual è l'impatto di questa didattica di ascendenza pasoliniana in tutte le età dell'essere sociale che deve affrontare sistemi ideologici, dinamiche politiche e sociali dopo il 2024?

Bibliografia

Abendroth, W., Heinz Holz, H., & Kofler, L. (1969). *Conversazioni con Lukács*. Bari: De Donato Editore.

Adorno, T. W. (2020). *Introduzione alla dialettica*. A c. di C. Ziermann per il Theodor W. Adorno Archiv, trad. it. G. Zanotti. Firenze: Edizioni Ets.

Alter, J. (1990). *A Sociosemiotic Theory of Theatre*. University of Pennsylvania Press. http://www.jstor.org/stable/j.ctv4t811z

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for educational and psychological testing, revised*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Angus, L. (2006). Educational leadership and the imperative of including student voices, student interests, and students' lives in the mainstream. *International Journal of Leadership in Education*. *9*(4): 369–379.

Arecco S. (1972). *Pier Paolo Pasolini*. Roma: Partisan.

Aristotele (2014). *La metafisica*. Torino: Utet.

Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford UP.

Bakan, D. (1966) The Test of Significance in Psychological Research. *Psychological Bulletin*, 66: 423-437.

Bandura, A. (1971). *Psychological Modelling*. New York: Lieber-Antherton.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Bandura, A. (2022). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale*. *28*(1): 81-104.

Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.

Barthes, R. (1966). *I compiti della critica brechtiana*. In *Saggi critici*. Trad. it. Lidia Lonzi. Torino: Einaudi, 31-35.

Bateson, N. (2021). Aphanipoiesis. In *Journal of the International Society for the Systems Sciences*, *Proceedings of the 64th Annual Meeting of the ISSS*, Virtual.

Bauman, R. (1977). *Verbal Art as Performance*. Waveland Press.

Bauman, R. (1992). *Folklore, Cultural Performances, and Popular Entertainments: A Communications-Centered Handbook*. New York, Oxford: University Press Oxford.

Baumgartner, T.A., Strong, C.H., & Hensley, L.D. (2006). *Conducting and reading research in health and human performance* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.

Belli, R. F. (1998). The structure of autobiographical memory and the Event History Calendar: potential improvements in the quality of retrospective reports in surveys. *Memory*, 6: 383-406.

Belson, W. A. (1981). *The Design and Understanding of Survey Questions*. Aldershot, Hants: Gower.

Benjamin, W. (1966). *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*. Torino: Einaudi.

Bernard, H. R. (1995). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. Walnut Creek (CA): AltaMira.

Berthoz, A. (2009). *La simplexité*. Parigi: Odile Jacob.

Betti, L. (1977). (Ed). *Pasolini: cronaca giudiziaria, persecuzione, morte*. Milano: Garzanti.

Blair, E., & Burton, S. (1987). Cognitive processes used by survey respondents to answer behavioral frequency questions. *Journal of Consumer Research*. *14*(2): 280–288.

Boals, A.; Banks, J. B. (2020). Stress and cognitive functioning during a pandemic: Thoughts from stress researchers. *Psychol. Trauma. 12*: S255–S257. DOI: 10.1037/tra0000716

Bogart, L. (1967). No opinion, don't know, and maybe no answer. *Public Opinion Quarterly*. 31: 331-345.

Bosco, A. (2003). *Come si costruisce un questionario*. Roma: Carocci Editore.

Bosco, A. (2024a). IA una questione di metodo? *Approcci «col-laborativi» e Intelligenza Artificiale nelle organizzazioni Il contributo delle Neuroscienze, IrcCAN - International research center for Cognitive Applied Neuroscience OssNEBEDISO - Osservatorio Nazionale Permanente sulle Neuroscienze del Benessere Diffuso e Sostenibile, Evento inaugurale in occasione dell'apertura del Master di I livello in Neuromanagement per le Organizzazioni: Neuroassessment, Neuropotenziamento e Innovazione, Brain Awareness Week 2024*, 15 marzo 2024, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.

Bosco, A. (2024b). Markov chain models for inspecting response dynamics in psychological testing. *arXiv preprint* arXiv:2403.17982.

Brecht, B. (1975). *Scritti teatrali*. 3 voll. Torino: Einaudi.

Briñol, P., & Petty, R. E. (2003). Overt head movements and persuasion: A self-validation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. *84*(6): 1123–1139.

Bruner, J. S. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*. *19*(1): 1-15.

Buckingham, D. (2020 [2019]). *Un Manifesto per la Media Education*. Milano: Mondadori.

Cambi, F. (2008). *Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Bari: Laterza.

Caprara, G.V. [Ed.] (1997). *Bandura*. Milano: FrancoAngeli.

Caprara, G.V., Scabini, E., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Regalia, C., & Bandura, A. (1999). Autoefficacia percepita emotiva e interpersonale e buon funzionamento sociale. *Giornale italiano di psicologia, Rivista trimestrale*. 4: 769-790, doi: 10.1421/271

Cariota, G. (1977). Fui antimoderno, sognai Platone: note di un antico incontro con Pasolini. *Rivista Machina, Spettacolo e comunicazione*. I: 14-17.

Carlson, M. ([1996] 2004). *Performance: A Critical Introduction*. London-New York: Routledge.

Carpenter, J. K., Conroy, K., Gomez, A. F., Curren, L. C., & Hofmann, S. G. (2019). The relationship between trait mindfulness and affective symptoms: A meta-analysis of the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *Clin Psychol Rev*.

Casi, S. (2019). *I teatri di Pasolini*. Bologna: CUE Press.

Casi, S. (2022). *Le tragedie umoristiche di Pasolini e altre eresie*. Livorno: ETS.

Cohen, J. (1973). Eta-Squared and Partial Eta-Squared in Fixed Factor Anova Designs. *Educational and Psychological Measurement*. *33*(1): 107–112.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Commissione Europea (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, documento di lavoro dei servizi della Commissione*. Bruxelles: 9-10.

Cook-Sather, A. (2002). Authorizing student perspectives: toward trust, dialogue, and

change in education. *Educational Researcher*. *31*(4): 3-14.

Cook-Sather, A. (2013). Espressione, Presenza e Potere: «Student Voice» nella ricerca educativa e in educazione. In V. Grion & A. Cook-Sather (eds.), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini, 121-135.

Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. 16: 297–334.

De Bono, E. (2001). *Creatività e pensiero laterale*. Milano: Rizzoli.

De Filippo, E. (2007). *Teatro*. 3 voll. Milano: Mondadori.

Deriu, F. (2012). *Performatico: teoria delle arti dinamiche*. Roma: Bulzoni.

Desogus, P. (2016). Lo scandalo della coscienza: Pasolini, Gramsci e il pensiero anti-dialettico. In R. Kirchmayr. *Pasolini, Foucault e il politico*. Venezia: Marsilio, 83-96.

Desogus, P. (2022). (Ed). *Il Gramsci di Pasolini: lingua, letteratura e ideologia*. Venezia: Marsilio Editore.

Desogus, P. (2023). Pasolini e la filosofia tra storicismo ed esistenzialismo. *Syzetesis*. X: 95-128.

Dettori, G. F., & Letteri, B. (2021). L'importanza della meta-cognizione per un apprendimento inclusivo: un'indagine con docenti di classe e di sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale. 20*(1): 102-123.

Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA: D.C. Heath.

Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. Holt.

Doria, B., & Grion, V. (2022). Quale valutazione? Una ricerca su pratiche e percezioni valutative dei docenti universitari italiani attraverso l'analisi dei Syllabi. In A. La Marca, A. Marzano, *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills: Atti del convegno Nazionale SIRD Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022*. Lecce: Pensa Multimedia, 697-709.

Eisner, E. W. (1965). Children's Creativity in Art: A Study of Types. *American Educational Research Journal*. *2*(3): 125-136. https://doi.org/10.3102/00028312002003125

Eisner, E. W. (1965). Critical Thinking: Some Cognitive Components. *Teachers College Record*. *66*(7): 1-10. https://doi.org/10.1177/016146816506600702

Elia, G. (2014). La scuola e la formazione del cittadino: percorsi di cittadinanza. In G.

Elia (Eds). *A scuola di cittadinanza: costruire saperi e valori etico-civili*. Bari: Progedit, 5-33.

Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psichology*. March: 113-136.

Fabbri, L., Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo: casi, modelli, teorie*. Milano: Crocci.

Fabbri L., Bracci, F., Romano A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali on-line della Didattica e della Formazione Docente*. *13*(21): 68-88.

Ferguson, J. C. (1998). *Experiential learning and the educational significance of the aesthetic dimension: an interpretative account of Augusto Boal's Theatre of the oppressed system of practices*. PhD thesis, University of Warwick.

Fisher, R.A. (1925). *Statistical methods for research workers* (11th ed. rev.). Oliver and Boyd: Edinburgh.

Fisher-Lichte, E. (2014). *Estetica del performativo: una teoria del teatro e dell'arte*. Roma: Carocci.

Fleming, T. (2018). Critical theory and transformative learning: Rethinking the radical intent of Mezirow's theory. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*. *9*(3): 1-13.

Fodor, J. A. (1983). *The Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge, MA: MIT Press.

Fornari, U. (2008): *Trattato di Psichiatria Forense*. Torino: UTET.

Fortini, F. (1965). *Verifica dei poteri*. Milano: Il Saggiatore.

Fortini, F. (1993). *Attraverso Pasolini*. Torino: Einaudi.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Geoffrion, P. (1993). Le groupe de discussion. In: Gauthier B. (ed.). *Recherche sociale: De la problématique à la cueillette des données.* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 311-335.

Gianeselli, I. (2022a). *Atti diversi, incanti di corpi: introduzione al teatro di Pier Paolo Pasolini con la testimonianza inedita di Luigi Mezzanotte*. 1. Bari: Les Flâneurs Edizioni.

Gianeselli, I. (2022b). *Atti diversi, incanti di corpi: Le Tragedie del Manifesto, il teatro di Pasolini come dispositivo per la didattica universitaria, prove di formalizzazione*. 2. Bari: Les Flâneurs Edizioni.

Gianeselli, I. (2022c). Nel laboratorio di Bestia da stile: La grammatica della meta-drammaturgia di Pasolini come atto di libertà. *Annali d'Italianistica*. *40* (1): 131-147.

Gianeselli, I. (2022d) Pasolini maestro della scena: introduzione al Manifesto per un nuovo teatro come programma per una scuola di rieducazione linguistica ed etico-politica. *Nuova Secondaria*. *XL*(1): 188-197.

Gianeselli, I. (2023a). Cinema and film analysis as serious game for the university active learning: analysis of a good pedagogical and didactic laboratory practice. *QTimes. XV*(2): 263-272. ISSN: 2038-3282, doi: 10.14668/QTimes_15221

Gianeselli, I. (2023b). Cinema and film analysis as educational system for active learning in today's social and cultural crisis: Take a lesson from Vittorio De Sica, the master of Neorealism. *Formazione & insegnamento*. 21(1): 141-148. ISSN: 2279-7505, doi: 10.7346/-fei-XXI-01-23_18

Gianeselli, I. (2023c). Educare alla pedagogia del desiderio con il Teatro del Manifesto di Pier Paolo Pasolini: la promessa della parola incarnata. *QTimes*. *XV*(3): 134-144.

Gianeselli, I. (2023d). Educare gli educatori: cinema e teatro come dispositivi per l'active learning universitario, la prova dei laboratori. In M. Michelini, & L. Perla (Eds.), *Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria*, Lecce: Pensa Multimedia, 467-471.

Gianeselli, I. (2023e). Il "Teatro del Manifesto" di Pier Paolo Pasolini come dispositivo pedagogico-didattico per la società: la proposta trasformativa del pedagogista corsaro in dialogo con Lorenzo Milani. *Journal of Health Care Education in Practice. 5*(2): 17-25.

Gianeselli, I. (2023f). *Manifesto per futura: un quaderno per la polis*. Bari: Les Flâneurs Edizioni.

Gianeselli, I. (2023g). *Possiamo sempre fare qualcosa: itinerari didattici per la legalità*. Bari: Les Flâneurs Edizioni.
.

Gianeselli, I. (2023h). Questione di grazia: l'eredità di Lorenzo Milani in Pier Paolo Pasolini per i ragazzini che devono cambiare il mondo e la scuola di oggi. *Quaderni di pedagogia della scuola*. *4*(1): 90-97.

Gianeselli, I. (2023i). Rethinking performing arts education in Italy: the "Manifesto Theatre" by Pier Paolo Pasolini as a methodological practice for a Transformative Learning social training. In L. Perla, L. S. Agrati, V. Vinci, A. Scarinci (Eds.), *Living and Leading in the Next Era: Connecting Teaching, Research, Citizenship and Equity Edited*, Lecce: Pensa Multimedia, 101-102.

Gianeselli, I. (2023l). The education of Janusz Korczak: study of a narrative body between evolution and simplexity. *CQIA Rivista. X*(28): 121-130

Gianeselli, I. (2024a). Pasolini and his “Manifesto Theatre”: A New Permanent Poetic Laboratory to Transform Society. In G. A. Koulaouzides, & D. Soeiro (Eds.), *Reimagining transformative and emancipatory adult education for a world to come: proceedings of the 1st Conference of the ESREA Transformative and Emancipatory Adult Education Network (5-7 July 2023, Hellenic Open University, Patras, Greece)*, Salonicco: Fylatos Publishing, 117-124.

Gianeselli, I. (2024b). *Pasolini maestro ribelle*. Bari: Les Flâneurs Edizioni.

Gianeselli, I., Bosco, A. (2024a). Through the Glass Training inspired by Pasolini’s Manifesto Theatre: for a transformative Performing Arts Education. In A. Romano, L. Fabbri, M. Fedeli, P. Faller & D. Holt, *Gettin Transformation into Good Trouble: Making new spaces of possibility with community and in practice* (pp. 386-389). *Proceedings of the “XV Biennial International Transformative Learning Conference”*, September 11 – 13, 2024, University of Siena, Italy.

Gianeselli, I., Bosco, A., Pastore, L. (2024b). A novel transformative approach to Performing Arts Education inspired by P. P. Pasolini’s "Manifesto Theatre": An embodied approach to permanent education. *In Book of Outline of the “First International Conference on Embodied Education”* (p. 3), 15-17 May 2024, Danish School of Education, Aarhus University, Copenhagen, Denmark.

Gianeselli, I., Bosco, A., & Pastore, L. (2024c) *Through the Glass Training with Performing Arts: bodies that think, experience emotions and transform behaviour*. “1st Specialist Seminar on Embodied Education”, 26-28 Settembre 2024, MultiLab of the Faculty of Education, Free University of Bozen-Bolzano, Campus Brixen, Italy.

Gianeselli, I., Bosco, A., Pastore, L. (2025). *The metacognitive training "Through the Glass" for Literacy Education: a best practice for the linguistic re-education of society*. “II Summit European Literacy Network University of Cologne”, March 10-12, Cologne.

Gianeselli, I., Pastore, L., Bosco, A. (2025). *No (meta)cognition, no party: a novel training through performing arts to educate a transparent mind*. “Cognitive Science Arena”, 13-15 Febbraio, Libera Università di Bolzano, Italia.

Girardeau, J. C., Sperduti, M., Blondé, P., Piolino, P. (2022) Where Is My Mind…? The Link between Mind Wandering and Prospective Memory. *Brain Sci*. *12*(9):1139.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Sociology Press, Mill Valley.

Gorden, R.L. (1980). *Interviewing strategy, techniques, and tactics*. Homewood, IL: Dorsey.

Gramsci, A. (1967). *La formazione dell’uomo*. Roma: Editori Riuniti.

Gramsci, A. (1971). *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*. Roma: Editori Riuniti.

Gramsci, A. (1975). *Quaderni dal carcere*. 4 voll. Torino: Einaudi.

Grion, V. (2017). 'Student Voice' in Italy: the State of the Art. *Teaching and Learning Together in Higher Education*. *1*(20): 1-4.

Grion, V., & Cook-Sather, A. (2013). Introduzione. Student Voice: dal movimento internazionale alle prospettive emergenti in Italia. In V. Grion & A. Cook-Sather (eds.), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini, 136-152.

Grion, V., & De Vecchi, G. (2014). Il ruolo di bambini e bambine nei processi d'insegnamento-apprendimento: Student Voice e leadership educativa condivisa. *Educational Reflective Practices*. 1: 30–46.

Grion, V., & Dettori, F. (2014). Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa. In M. Tomarchio & S. Ulivieri (eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS, 852-857.

Grion, V., & Manca, S. (2015). Voci e silenzi in un'esperienza di Student Voice mediata dai social network. *TD Tecnologie Didattiche*. *23*(2): 70-80.

Grion V. & Maretto, G. (2017). Student Voice e didattica partecipativa: un valore aggiunto per l'innovazione scolastica. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*. *17*(3): 174-187.

Grion, V., & Pagani, V. (2017). Autovalutazione all'università: una ricerca con studenti universitari spagnoli e italiani. In A. M. Notti, *La funzione educativa della valutazione*. Lecce: Pensa Multimedia, 585-598.

Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione e feedback nei contesti universitari*. Lecce: PensaMultimedia.

Grion, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Italian Journal of Educational Research*. 19: 210–224.

Gusman, T. (2014). *Introduzione* a *Estetica del performativo*. Roma: Carocci, 9-19.

Hall, S. (1980). Cultural studies: two paradigms. *Media, Culture & Society, 2*(1): 57-72. https://doi.org/10.1177/016344378000200106

Hallet, W. (2007). Literatur, Kognition und Kompetenz. Die Literarizität kulturellen Handelns. In Bredella, L.; Hallet, W. (Eds.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 31-64.

Hallet, W. (2008). Staging Lives: Die Entwicklung performativer Kompetenz im

Englischunterricht. In Ahrens, R.; Eisenmann, M; Merkl, M. (Eds.), *Moderne Dramendidaktik für den Eng lischunterricht*. Heidelberg: Winter, 387-408.

Hallet, W. (2010). Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. *Scenario*. 1: 4-17.

Halpern, D.F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. New York: Psychology Press.

Hare, W. (2001). Bertrand Russel on critical thinking. *Journal of Thought*. *36* (1): 7-16.

Harris, R. J. (1989). *A cognitive psychology of mass communication.* Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Heckman, J. J., Kautz, T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*, *19*(4): 451 464.

Heidegger, M. (1981). *Aristoteles, Metaphysik IX – Vom Wesen und Wirklichkeit der Kraft: Freiburger Vorlesung Sommersemester 1931 herausgegeben von H. Hüni*. Frankfurt am Main.

Hinkle, D. E., Wiersma, W., & Jurs, S. G. (1998). *Applied Statistics for Behavioural Sciences* (4th ed.). Chicago, IL: Rand McNally College Publishing.

Höijer, B. (1992). Socio-Cognitive Structures and Television Reception. *Media Culture & Society*. 14: 583-603.

Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT Press.

Honneth, A. (2014). *Freedom's right: The social foundations of democratic life*. Polity.

Ianes, D. (2001). *Metacognizione e insegnamento*. Trento: Erickson.

Ianes, D. (2009). *Il Piano educativo individualizzato*. I. Trento: Erickson.

Isfol. (1993). *Formazione, orientamento, occupazione, nuove tecnologie, professionalità*. Milano: FrancoAngeli.

Isfol. (1998). *Formazione e occupazione in Italia e Europa*. Milano: FrancoAngeli.

Johnson R. B., Christensen, l. B. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston: Allyn and Bacon.

Kokkos, A. (2019). Transformative learning strategies in Higher Education: A critical review. In L. Fabbri & A. Romano (Eds.), *Transformative Teaching in Higher Education*. Pensa Multimedia, 55-71.

Kokkos, A. (2021). *Exploring Art for Perspective Transformation*. Rotterdam: Brill/Sense.

Kokkos, A. (2021). The Legacy of Freire and Gramsci. In A. Kokkos (eds.), *Exploring Art for Perspective Transformation*. Leida: Brill, 94-101.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). F*ocus groups: A practical guide for applied researchers* (3rd ed.). Thousand Oaks (CA): Sage.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.

Langford, B. E., Schoenfeld, G., & Izzo, G. (2002). Nominal grouping sessions vs. focus groups. *Qualitative Market Research*. 5: 58-70.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personel Psychology*. 28: 563-575.

Lenin, V. I. (1969). *Quaderni filosofici*. In *Opere complete*, V (XXXVIII). Roma: Editori Riuniti.

Leone de Castris, A. (1972). *L'anima e la classe*. Bari: De Donato.

Leone de Castris, A. (1995). *Sinistra senza classe: i giovani, la politica e l'egemonia liberale*. Roma: Datanews.

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology*. 10: 271-299.

Liguori, G. & Voza, P. (eds.). (2009) *Dizionario Gramsciano 1926-1937*. Roma: Carocci.

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, *22*: *140*, 55.

Lordon, F. (2015). *Capitalismo, desiderio e servitù: Antropologia delle passioni nel lavoro contemporaneo*. Roma: DeriveApprodi.

Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin*. *90*(1): 125–152. https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.1.125

Lukács, G. (1948). *Új magyar kultardért.* Budapest: Szikra.

Lukács, G. (1948). *A marxista filozófia feladatai az új demokráciában*, Budapest.

Lukács, G. (1962). *Il marxismo e la critica letteraria*. Torino: Einaudi.

Lukács, G. (1962). *Teoria del romanzo*. Milano: Sugar.

Lukács, G. (1970). *Estetica*. 2 voll. Torino: Einaudi.

Lukács, G. (1972). *Arte e società*. Roma: Editori Riuniti.

Lukács, G. (1976-1981). *Ontologia dell'essere sociale*. Roma: Editori Riuniti.

Manca, S., & Grion, V. (2017). Engaging students in school participatory practice through Facebook: the story of a failure. *British Journal of Educational Technology*. *48*(3): 1153–1163.

Markova, I. (2003). Les focus groups. In: S. Moscovici, & F. Buschini (Eds.). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris: Presses Universitaires de France.

Marsick, V, & Watkins, K. E. (2023). *Rethinking Workplace Learning and Development*. Edward Elgard Publishing.

Marx, K. (1965). *Il capitale*. 3 voll. Roma: Editori Riuniti.

Marx, K. (1969). *Per la critica dell'economia politica*. Roma: Editori Riuniti.

Marx, K., Engels, F., & Lassalle, F. (1914) *Opere*. Milano: Avanti!

Masiello, V. (1971). Alla ricerca della «totalità». *Il Contemporaneo-Rinascita*.

Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1985). *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.

Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. New Science Library/Shambhala Publications.

Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *L'albero della conoscenza: un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana*. Milano: Garzanti.

McBurney, D. H. (2001). *Research methods* (5th ed.). Wadsworth/Thomson Learning.

Mecacci, L. (2013). *Introduzione* di *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bar: Ed. Laterza, v-x.

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. Routeldge & Kegan Paul.

Merleau-Ponty, M. (1965). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.

Mészáros, I. ([1971] 2022). *Il concetto lukacsiano di dialettica*. In A. Infranca, e R. Mapelli (Eds.), *Lukács. Maestro di pensiero critico*. Milano: Edizioni PuntoRosso.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in action: Insights from practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, n. 74. (5-12). Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow, Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (3-33). San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J., & Marick, V. (1978). *Education for Perspective Transformation: Women's Reentry Programs in Community Colleges*. New York: Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University.

Mininni, G. (2004). *Psicologia e media*. Bari: Laterza.

Moreno J. L. (1946). *Psychodrama*. I. Beacon House. https://doi.org/10.1037/11506-000.

Moreno J. L. (1947). *The Theatre of Spontaneity*. Beacon House. https://doi.org/10.1037/11506-012.

Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks (CA): Sage.

Moritz, S., & Woodward, T. S. (2007). Metacognitive training in schizophrenia: from basic research to knowledge translation and intervention. *Curr Opin Psychiatry*. 20: 619–625.

Moritz, S., Woodward, T. S., & Di Michele, V. (2010). *Training metacognitivo per pazienti con schizofrenia (MCT)*, IV vol., versione 4.0. Hamburg: Van Ham Campus Press.

Moritz, S., Kerstan, A., Veckenstedt, R., Randjbar, S., Vitzthum, F., Schmidt, C., Heise, M., Woodward, T. S. (2011). Further evidence for the efficacy of a metacognitive group training in schizophrenia. *Behav Res Ther* 49: 151–157.

Moritz, S., Andreou, C., Schneider, B. C., Wittekind, C. E., Menon, M., Balzan, R. P., Woodward, T. S. (2014). Sowing the seeds of doubt: a narrative review on metacognitive training in schizophrenia. *Clinical Psychology Review*. *34*(4): 358-366. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.04.004.

Myers, G., & Macnaghten, P. (1999). Can focus groups be analysed as talk? In R. S. Barbour, J. Kitzinger (Eds.), *Developing focus group research: Politics, theory, and practice*. London: Sage, 173-185.

Nancy, J.-L. (2010). *Corpo Teatro*. Napoli: Cronopio.

Nancy, J.-L. (2020). *Essere singolare plurale*. Torino: Einaudi.

Nicolaides, A. & Marsick V. (2016). Understanding adult learning in the midst of complex social "liquid modernity". *New Directions for Adult and Continuing Education*. 149, 9–20.

Noë, A. (2004). *Action in Perception*. Cambridge: MIT Press.

Núñez, R. (2010). Enacting infinity: Bringing transfinite cardinals into being. In J.

O' Regan, K., & Noë, A. (2001). A sensorimotor account of vision and visual consciousness. *Behavioral and Brain Sciences*. 24: 939–1031.

Oldrini, G. (1979). *Lukács negli scritti di negli scritti di C. Cases ... [et al.].* Milano: Isedi.

Onwuegbuzie, A.J., Jiao, Q.G., & Bostick S.L. (2004). *Library anxiety: Theory, research, and applications*. Lanham, Maryland: Scarecrow.

Orsenigo, J. (2013). *Desiderio e potere: riflessioni pedagogiche*. Sesto San Giovanni: Mimesis Edizioni.

Orsenigo, J., & Pirone, I. (2023). *Oltre il sentimentalismo, il moralismo e l'ideale: desiderare è una questione politica*. In Attualità pedagogiche. *5* (1): 165-176.

Pasolini, P. P. Firenze, Archivio Contemporaneo "A. Bonsanti", Gabinetto G. P. Vieussuex. ACGV PPP. C2. II. 1. 135.

Pasolini, P. P. (1942). *Poesie a Casarsa*. Bologna: Libreria Antiquaria Mario Landi.

Pasolini, P. P. (1955). *Ragazzi di vita*. Milano: Garzanti.

Pasolini, P. P. (1957). *Le ceneri di Gramsci*. Milano: Garzanti.

Pasolini, P. P. (1968). Manifesto per un nuovo teatro. *Nuovi argomenti (ns*). IX, gennaio-marzo: 6-22.

Pasolini, P. P. (1970). *Poesie*. Milano: Garzanti.

Pasolini, P. P. (1972). *Empirismo eretico*. Milano: Garzanti.

Pasolini, P. P. (1976). *Lettere luterane*. Torino: Einaudi.

Pasolini, P. P. (1983). *Il sogno del centauro*. Roma: Editori Riuniti.

Pasolini P. P. (1988). *Lettere 1955-1975*. Torino: Einaudi.

Pasolini, P. P. (1988). *Quaderni rossi: appendice a Atti impuri* in *Romanzi e racconti*. I. Milano: Mondadori, 146-147.

Pasolini, P. P. (1993). *Un paese di temporali e primule*. A c. di N. Naldini. Parma: Guanda.

Pasolini, P. P. (1999). *Saggi sulla letteratura e sull'arte*. 2 voll. Milano: Mondadori.

Pasolini, P. P. (1999). *Saggi sulla politica e sulla società*. Milano: Mondadori.

Pasolini, P. P. (2001). *Pasolini per il cinema*. 2 voll. Milano: Mondadori.

Pasolini, P. P. (2001). *Teatro*. Milano: Mondadori.

Pasolini, P. P. (2003). *Tutte le poesie*. 2 voll. Milano: Mondadori.

Pasolini, P. P. (2005). *Pasolini rilegge Pasolini: intervista con Giuseppe Cardillo*. Fontanella, L. (ed.). Milano: Archinto.

Pasolini, P. P. (2015). *Empirismo eretico*. Milano: Garzanti.

Pasolini, P. P. (2015). *Polemica, politica, potere: conversazioni con Gideon Bachmann*. Milano: Chiarelettere.

Pasolini, P. P. (2021). *Le lettere*. Milano: Garzanti.

Pastore, L., Dellantonio, S., & Job, R. (2019). Il critical thinking e l'arte di ragionare bene. *Giornale italiano di psicologia, Rivista trimestrale*. 4/2019: 877-886. doi: 10.1421/95566

Paulhan, F. E. (1928). Qu'est-ce le sens des mots. *Journal de Psychlogie*. XXV: 289-329.

Paulhan, F. E. (1929). *La double function du langage*. Paris: Alcan.

Pisati, M. (2003). *L'analisi dei dati: Tecniche quantitative per le scienze sociali*. Bologna: Il Mulino

Platone. (1988). *Tutti i Dialoghi*. Torino: Utet.

Quadri, F. (1977). (Ed.) L'avanguardia teatrale in Italia. *Sipario*. 247 (novembre): 2-3.

Reboul, O. (1989). Filosofia dell'educazione. In G. Mialaret (Ed.), *Introduzione alle scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.

Rivoltella, P. C. (2011). *Neurodidattica: Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia: Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.

Romano A. (2022). Performative Methodologies for teachers' professional development. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. *X*(1): 225-238. https://doi10.7346/sipes-01-2022-18.

Rowe, M. W. (2023). "Harvard and Speech-Acts: 1955", J. L. Austin: Philosopher and D-Day Intelligence Officer. *Online edn. Oxford Academic*, 20 Apr. 2023, https://doi.org/10.1093/oso/9780198707585.003.0030

Russel, B. (1960). *Our knowledge of external world*. New York: Mentor.

Salazar Orvig, A., Grossen, M. (2004). Représentations sociales et analyse de discours produit dans des focus groups: un point de vue dialogique. *Bulletin de psychologie*. *57*(3): 263-272.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. *9*(3): 185–211.

Sapir, E. ([1922] 1969). *Il linguaggio: introduzione alla linguistica*. Torino: Einaudi.

Scarpa, S., & Zambianchi, E. (2022). L'approccio enattivo a supporto dei modelli teoretici della pedagogia delle attività motorie e sportive. *Formazione & Insegnamento*. *XX*(3): 716-733.

Schechner, R. (1984). *La teoria della performanc*e: *1970-1983.* Roma: Bulzoni.

Schechner, R. (1988). *Performance Theory*. New York: Routledge.

Schwarz, N. (1994). Judgment in a social context: Biases, shortcomings, and the logic of conversation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. 26: 123–162.

Schwarz, N. (1996). *Cognition and communication: Judgmental biases, research methods, and the logic of conversation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Scribner, S., & Cole, M. (1973). Cognitive Consequences of Formal and Informal Education. *Science*. 182: 553-559.

Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.

Segato, R. L. (2024). *Contro-pedagogie della crudeltà*. Roma: Manifesto Libri.

Serbati, A., Picasso, F., Doria, B., & Grion, V. (2022). Learning outcomes and constructive alignment in the Mega-Universities Syllabi: which "promises" to students? *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*. *22*(2): 61–77. https://doi.org/10.36253/form-13022

Sibilio, M. (2012). Corpo e cognizione nella didattica. In P. C. Rivoltella, P. G. Rossi (eds.), *L'agire didattico: Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola, 329-348.

Sibilio, M. (2016). Il corpo educativo. In L. Perla, M. G. Riva (eds.), *L'agire educativo: manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola, 108-119.

Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: an experimental analysis.* Appleton-Century.

Smyth, J. (2006). Educational leadership that fosters 'student voice'. *International Journal of Leadership in Education*. *9*(4): 279–284.

Smyth, J., & McInerney, P. (2012). From silent witnesses to active agents: student voice in re-engaging with learning. *Adolescent cultures, school, and society*. New York, NY: Peter Lang.

St. Pierre, E.A. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Sage handbook of qualitative inquiry* (611-635). Thousand Oaks, CA: Sage.

Stewart, O. Gappene, & E. Di Paolo (Eds.). (2010). *Enaction: Towards a new paradigm in cognitive science* (pp. 307–33). Cambridge, MA: MIT Press.

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

Tafoya, L., & Farr, R. (1992). Western and Hungarian representations of individualism: A comparative study based on group discussions of social dilemmas. *Cultural Construction of Democracy*: 80-92.

Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research.1*(1): 77-100.

Thompson, E. (2005). Sensorimotor subjectivity and the enactive approach to experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 4: 407–427.

Thompson, E., & Varela, F. (2001). Radical embodiment: Neural dynamics and consciousness. *Trends in Cognitive Sciences.* 5: 418–25.

Thompson, E., & Cosmelli, D. (2011). Brain in a vat or body in a world? Brainbound versus enactive views of experience. *Philosophical Topics*. 39: 163–80.

Thorndike, E. L. (1927). The law of effect. *The American Journal of Psychology.* 39: 212–222. https://doi.org/10.2307/1415413

Tinella, L., Tinterri, A., Dipace, A., Ladogana, M., Loiodice, I., Bosco, A. (2022). Sociodemographic and Digital Education Factors Are Associated to General Health, Coping Strategies, and Academic Outcomes of Undergraduate Students during the Post-Pandemic Period. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. *12* (9): 1334-1348.

Tisdell, E., Whalen, G.C., & Johnson, M. (2022). The Super-vision of Autoethnographic Dissertation Studies: Tran-sformative Stories of the Supervisor and the Supervised Revealed. *Adult Learning*. *33*(2): 51-60. https://doi.org/10.1177/10451595211059568

Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I Mixed Methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.

Trotta, F. G. (2023). Eros, politica e poesia: Tracce platoniche in Pasolini. *Syzetesis*. *X*: 147-168.

Turner, V. ([1986] 1993). *Antropologia della performance*. Bologna: Il Mulino.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. The MIT Press.

Vaughn, S., Shay Schumm, J., Sinagub, J., & Sinagub J. M. (1996). *Focus Group Interviews in Education and Psychology*. Thousand Oaks, California: Sage.

Verde, F. (2020). Contraddizione e opposizione: per la critica di Pasolini alla dialettica ('hegeliana'). *Studi pasoliniani*, 14, 59-70.

Vossler, K. (1928). Grammatičeskie i psichologičeskie formy v jazyke*. Problemy literaturnoj formy*. Leningrad.

Vygotskij, L. S. ([1934] 2013). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.

Weber, M. (1918). *Wissenschaft als Beruf* in *Geistige Arbeit als Beruf: Vier Vorträge vor dem Freistudentischen Bund*. München und Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot.

Weber, M. (2001). *La scienza come professione: la politica come professione*. Torino: Edizioni di comunità.

Wells, A. (2002). GAD, metacognition, and mindfulness: An information processing analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*. *9*(1): 95–100.

Wenger, E. (1999). *Communities of Practice*. Cambridge University Press.

Werquin, P. (Ed) (2010). *Recognising non Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*. Paris: OCSE.

Wilkinson, D. (2004) *Focus Group Research: Qualitative Research Theory, Method and Practice*. SAGE Publications, London.

Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*. 9: 625-63.

Zambaldi, N. (2016). Embodied Education at the center of a new paradigm: a contribution from art and theatre for a multimodal interface. *Formazione & Insegnamento*, *14*(2), 333–340. Retrieved from https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1852

Zammuner, V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.

Zanzotto, A. (1994). *Aure e disincanti nel Novecento letterario*. Milano: Mondadori.

Filmografia

Bertolucci, B. (1968). *Partner*.

De Filippo, E. (1962). *Filumena Marturano*.

Grieco, D. (2004). *Evilenko*.

Grieco, D. (2016). *La macchinazione*.

Pasolini, P. P. (1961). *Accattone*.

Pasolini, P. P. (1962). *Mamma Roma*.

Pasolini, P. P. (1963). *La rabbia* (co-regia con G. Guareschi).

Pasolini, P. P. (1963). *La ricotta*, episodio di *Ro. Go. Pa. G.*

Pasolini, P. P. (1964). *Comizi d'amore*.

Pasolini, P. P. (1964). *Sopralluoghi in Palestina per il Vangelo secondo Matteo*.

Pasolini, P. P. (1964). *Il Vangelo secondo Matteo*.

Pasolini, P. P. (1966). *Uccellacci e uccellini*.

Pasolini, P. P. (1967). *Che cosa sono le nuvole?,* episodio di *Capriccio all'italiana*.

Pasolini, P. P. (1967). *Edipo Re*.

Pasolini, P. P. (1967) *La Terra vista dalla Luna*, episodio di *Le streghe*.

Pasolini, P. P. (1968) *Appunti per un film sull'India*.

Pasolini, P. P. (1968). *La sequenza del fiore di carta*, episodio da *Amore e rabbia*.

Pasolini, P. P. (1968). *Teorema*.

Pasolini, P. P. (1969). *Medea*.

Pasolini, P. P. (1969). *Porcile*.

Pasolini, P. P. (1970). *Appunti per un'Orestiade africana*.

Pasolini, P. P. (1971). *Il Decameron*.

Pasolini, P. P. (1971). *Le mura di Sana'a*.

Pasolini, P. P. (1972). *I racconti di Canterbury*.

Pasolini, P. P. (1974). *Il fiore delle Mille e una notte*.

Pasolini, P. P. (1975). *Salò o le 120 giornate di Sodoma*.

Sitografia

Almalaurea (ultima consultazione 25_10_2024): https://shorturl.at/lmoX1

Consiglio Regionale della Puglia (ultima consultazione 25_10_2024): https://www.consiglio.puglia.it/futura-la-puglia-per-la-parit%C3%A0

GEO UniUD (ultima consultazione 25_10_2024): https://geo.uniud.it/eventi/geo-2024/competenze-trasversali

Teatro Stabile di Torino, “Orgia” (ultima consultazione 25_10_2024): https://archivio.teatrostabiletorino.it/occorrenze/169-orgia1968-69

*

* *

Ringraziamenti

Grazie, Andrea Bosco e Luigi Pastore per aver sostenuto e accompagnato il mio percorso di dottorato e Giuseppe Mininni, primo lettore di questa tesi.

Grazie a Remo Job per la presenza e la guida illuminanti e per tutta l'attenzione che ha dedicato al progetto di ricerca e al *Training Metacognitivo Attraverso lo Specchio*.

Desidero ringraziare Giuseppe Bonifacino, Maria Grazia Chiarcossi, Piero Colussi, David Grieco, Luigi Mezzanotte e Paolo Desogus per avermi incoraggiato a cominciare e poi continuare la ricerca sull'opera di Pier Paolo Pasolini sin dal 2015. A Luigi Mezzanotte in particolare, un ringraziamento per avere condiviso ricordi preziosi della sua esperienza diretta con Pasolini nel 1968. La sua testimonianza ha permesso a questa ricerca di offrire alla comunità una prospettiva inedita e scevra da pregiudizi per approfondire il *Manifesto per un nuovo teatro*. Ringrazio Andrea Zannini per il confronto e la cura con cui ha letto e accompagna il nostro "maestro ribelle" dal 2024.

Grazie a Pierfrancesco Diliberto per aver condiviso con generosità impareggiabile una delle esperienze pilota in UniBa assieme alla comunità studentesca di futuri educatori e insegnati. L'augurio è che questi giovani professionisti conservino l'analisi del linguaggio cinematografico mediata dal dialogo pasoliniano come un metodo possibile per il loro importante e delicato lavoro di formazione, ricordando l'incontro con un regista sensibile e intelligente come Diliberto, e con l'esempio etico di Giovanni Falcone, Paolo Borsellino, e di tutte le donne e gli uomini che hanno lottato e lottano contro il sistema mafioso.

Grazie a Valentina Grion per il suo fondamentale lavoro sul *framework Student Voice* e a Marisa Michelini per la prova di come si può essere ricercatrici libere e oneste, entrambe mostrano con il loro impegno che la pedagogia è il fondamento della democrazia.

Grazie a Lino Guanciale che da oltre dieci anni è per me un esempio di come sul mestiere dell'attore ricada la responsabilità etico-politica per la formazione della *polis*.

Grazie alla comunità di ricerca del *Transformative and Emancipatory Adult Education Network – ESREA* per avere accolto la mia ricerca e in particolare ad Alexis Kokkos er avermi incoraggiata ad approfondire il rapporto tra la pedagogia pasoliniana e la *Transformative Learning Theory* di Jack Mezirow. Grazie poi a Tetyana (Tanja) Hoggan-Kloubert, George Koulaouzides, Aliki Nicolaides, Dina Soeiro e Francesco Ugolini per il prezioso dialogo intorno alla ricerca durante i giorni del Convegno "Reimagining transformative and emancipatory adult education for a world to come" a Patrasso nel 2023 e oltre.

Un ringraziamento speciale a Victoria Marsick per l'intervista raccolta in questa tesi in onore di Jack Mezirow, per l'ascolto e l'attenzione nei confronti della mia ricerca.

Grazie alla mia famiglia e agli amici, come Enrico Parsi e Alessio Rega, per il bene, l'ospitalità e il supporto durante la ricerca.