

Il *Teatro del Manifesto* di Pier Paolo Pasolini come dispositivo pedagogico-didattico per la società: la proposta trasformativa del pedagogo corsaro in dialogo con Lorenzo Milani

Irene Gianceselli

Università di Bari “Aldo Moro”

Sinossi: L'articolo indaga come la proposta pasoliniana della scuola di rieducazione linguistica ed etico-politica per la società contenuta nel suo “Teatro di Parola” (Pasolini, 1968; Gianceselli, 2022b; 2022c) possa essere considerata una risposta alle istanze educative di “Lettera a una professoressa” (1967) e alla pedagogia di Lorenzo Milani. Pasolini, infatti, pubblica il suo “Manifesto per un nuovo” teatro e incontra i giovani della Scuola di Barbiana proprio tra il 1967 e il 1968 definendo “Lettera a una professoressa” «un libro scritto con grande grazia» poiché contenente la più alta definizione di poesia: «un odio che una volta approfondito e chiarito diventa amore» (Pasolini, 1999a, p.831). Milani e Pasolini si incontrano proprio nell'atto trasformativo del poetare che per entrambi diventa atto di emancipazione, autodeterminazione e superamento della subalternità politica e sociale e delle fragilità individuali e collettive (Wenger, 1999).

Parole chiave: poesia; Pier Paolo Pasolini; Lorenzo Milani; pedagogia; Transformative learning

Abstract: This article investigates how it is possible to consider as a proposal to the educational requests of “Letter to a professor” (1967) and to the pedagogy of Lorenzo Milani the idea of the school of linguistic and ethical-political re-education for society contained in Pasolini’s “Teatro di Parola” (Pasolini, 1968; Gianceselli, 2022b; 2022c). Pasolini publishes his “Manifesto for a new theatre” and meets the young pupils of the Barbiana School between 1967 and 1968. He also defines “Letter to a professor” «a book written with great grace» because it contains the highest definition of poetry: «the hate that becomes love, once deepened and clarified» (Pasolini, 1999a, p. 831). Milani and Pasolini meet precisely in the transformative act of poetry that for both becomes an act of emancipation, self-determination, overcoming political and social subordination, getting over individual and collective fragilities (Wenger, 1999).

Key words: poetry; Pier Paolo Pasolini; Lorenzo Milani; education; Transformative learning

Introduzione

È possibile ricostruire oggi una pratica educativa della parola intesa come strumento per leggere e aiutare le fragilità a partire dalla lezione di Lorenzo Milani, per un pensiero pedagogico attuale? L'articolo indaga la risposta e proposta pasoliniana: fondare una scuola di rieducazione linguistica ed etico-politica a partire dal Teatro di Parola che Pasolini (1968) concepisce come dispositivo didattico e «terzo pedagogico» (Houssaye, 2000; Gianceselli, 2022a; 2022b; 2022c) per mettere in pratica e sperimentare alcune intuizioni pedagogiche contenute nel suo “Manifesto per un nuovo teatro” (1968). Tale proposta sembra rispondere alle emergenze educative del nostro presente: da un lato occorre strutturare attività di active ageing per le popolazioni occidentali che sono in progressivo invecchiamento affinché siano autonome, indipendenti e possano partecipare in modo attivo alla vita politica e sociale delle comunità (Bassi & Marcuccio, 2020), dall'altro occorre educare gli educatori (Gramsci, 1967) affinché possano formare giovani e bambini in modo inclusivo e democratico in un'ottica multidisciplinare e trasformativa (Mezirow, 1978). Gli obiettivi di questa analisi sono due: il primo è riconoscere che Pasolini struttura il suo Teatro del Manifesto (Gianceselli, 2022a) seguendo una pianificazione pedagogica e non con una postura estemporanea o con una intenzione sentimentale in modo astratto, il secondo coglie la possibilità di considerare che l'azione educativa di Pasolini, che il suo sforzo di intellettuale corsaro sussume, è da mettere in relazione con la pedagogia di Milani. Entrambi, infatti, fondano il proprio intervento educativo sulla parola, e, nello specifico, sul discorso: per Pasolini in particolare la vita della polis è fondata su una relazione di corpi e di idee che devono compiere l'atto di esistere con responsabilità, coerenza e, soprattutto, avendo pieno controllo del significato e dei significati di ciò che nella relazione viene espresso, oltre che comunicato. Questa, peraltro, è anche una convinzione di Milani che emerge in tutti i suoi scritti e nel suo sforzo educativo. La ricerca porterà poi a tenere conto del suggerimento operativo di entrambi: l'atto educativo deve investire la società nel suo complesso, senza lasciare indietro alcuno, includendo e valorizzando ogni singola persona e avendo cura di analizzare e comprendere i singoli contesti nei quali di volta in volta si sceglie di intervenire. Naturalmente tale suggerimento non può che essere letto in questa circostanza in modo puramente teorico poiché chi scrive lo sta attualmente sperimentando in ambito scolastico nella ricerca dottorale.

Il contesto socio-culturale contemporaneo nel quale leggere le proposte di Milani e Pasolini

Nel 2011/12 è stata realizzata l'indagine PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) in 24 Paesi dell'OCSE (17 facenti parte dell'Unione Europea) con l'obiettivo di misurare il livello di possesso delle competenze nei campi literacy (LIT) e numeracy (NUM), con due moduli opzionali relativi a problem solving, reading components e assessment. Il campione era composto di adulti tra i 16 e i 65 anni. Nel campo LIT il 3,3% degli adulti italiani si collocò ai livelli alti di proficiency (4 e 5), mentre il 70,3% sui livelli bassi (0,1 e 2). Un dato allarmante poiché PIAAC valuta il livello 3 come la soglia minima delle competenze necessarie per condurre una vita dignitosa e per lo svolgimento dell'attività lavorativa: significa dunque che il 70% degli italiani non ne era in possesso. Emerse inoltre che il declino delle competenze in Italia comincia già a 16 anni, mentre nella media OCSE per gli altri Paesi fu rilevato dopo i 30 anni. ISOFOL analizzò a livello macroregionale i risultati: Centro e Nord-Est presentarono risultati nettamente migliori rispetto al Sud Italia. Il fattore ‘partecipazione a esperienze di educazione/formazione degli adulti’ risultò strettamente correlato agli esiti di proficiency in LIT: tra chi raggiunse i livelli 1, 2, 3 e 4/5 le percentuali del fattore erano rispettivamente del 13,5%, 20,5%, 39,8%, 56,3%, in assoluto le più basse rispetto agli altri Paesi. Dal Rapporto della Commissione Esperti Progetto PIAAC si rilevava che la proficiency in LIT dei giovani italiani tra i 16 e i 29 anni con istruzione terziaria si fermava al livello 3. Pertanto, nel 2011/12 già si imponeva come dato statistico la mancanza delle competenze minime per cercare, integrare, interpretare e sintetizzare informazioni da testi complessi, multipli, eventualmente discontinui, ricorrendo a inferenze complesse e valutando evidenze attraverso ragionamenti (2014, p. 4). I dati del secondo ciclo dell'indagine PIAAC (partita in Italia il 12 settembre 2022 e attiva dal 2018) saranno resi disponibili da OCSE nel 2024, dunque non possono essere messi in relazione con il nostro

presente che pure manifesta tutti i sintomi di un possibile peggioramento dell'analfabetismo di ritorno e di quello funzionale: ne sono esempi gli episodi di crescente violenza adolescenziale che viene esercitata nel gruppo di pari, con l'abuso di sostanze stupefacenti o di alcol. Occorre inoltre considerare anche gli stati depressivi che spesso sfociano nel suicidio: nel 2017, ben prima della pandemia da SARS-CoV-2, ISTAT stimò che il 5% dei 4000 suicidi all'anno in Italia era rappresentato dalla fascia d'età tra i 15 e i 24 anni. Nel 2022 i risultati della meta-analisi di uno studio dell'Università di Torino, che ha indagato l'impatto della pandemia da COVID-19 sul fenomeno suicidario nei giovani, hanno mostrato un tasso di incidenza annuale aggregato di suicidi di 4,9 casi/100.000 nel 2020, con un aumento non statistico significativo del 10% rispetto al 2019 (Bersia et al., 2022). Nel 2023 sono stati registrati due casi di suicidio di studenti universitari tra gennaio e febbraio e le cause sono state identificate nella frustrazione per lo scarso rendimento scolastico e nel non riuscire a sostenere il peso di una performatività esasperata nei contesti di apprendimento formali. La realtà che emerge da questi dati ci riporta alle pagine di "Lettera a una Professoressa", il volume scritto da otto ragazzi della scuola di Barbiana sotto la guida del loro mentore Lorenzo Milani: ci riporta, cioè, alla sfida di rifondare la scuola considerando la parola come strumento fondativo dell'emancipazione individuale e collettiva per stimolare competenze cognitive e meta-cognitive e valorizzando l'apprendimento di competenze socio-emotive per sostenere le fragilità (Posamentier et al., 2022) e creare una comunità in ascolto reciproco e riflessivo. Pasolini colse questa sfida tanto pedagogica quanto didattica e pensò di impegnarsi, in modo antesignano, non soltanto in un programma educativo per i giovani, ma anche e soprattutto per gli adulti in una prospettiva pienamente trasformativa per l'intera società.

Il "Teatro del Manifesto" come pratica educativa incarnata in risposta a "Lettera a una professoressa"

Nell'ottobre del 1967 Pier Paolo Pasolini viene invitato dai ragazzi di Barbiana alla Casa della Cultura di Milano per un dibattito a pochi mesi dalla morte del priore Milani, l'intellettuale e pedagogista corsaro propone l'intervento "La cultura contadina della scuola di Barbiana" (1999a, pp.830-837). Nella sua recensione, che sarà pubblicata dalla rivista "Momento" nel gennaio 1968, Pasolini dichiara subito che ritiene "Lettera a una professoressa" un libro scritto con grande grazia nel quale si trova la più alta definizione della poesia come di «un odio che una volta approfondito e chiarito diventa amore» (Pasolini, 1999a, p. 831): si tratta di una definizione cruciale per comprendere il suo rapporto pedagogico con Milani poiché ritornerà anche nella battuta di Elettra in "Pilade" nella quale la giovane comprende, proprio nel dispiegarsi della "Tragedia", che «non esistono nemici, e che i nemici... sono degli amori sconosciuti...» (Pasolini, 2001, p. 443). Tra il 1965 e il 1968 (Gianeselli, 2022b; 2022c) Pasolini sta infatti creando le premesse del laboratorio drammaturgico che costituirà il materiale poetico-politico per mettere in atto la più grande rivoluzione (mancata) del teatro italiano: il suo "Teatro di Parola", fondato sulla poesia che si fa carne (Gianeselli, 2022b, 2022c) e che sembra anticipare le più moderne teorie della cognizione incarnata in quanto la parola non viene semplicemente agita dagli attori, ma deve essere elaborata come parte di un processo cognitivo e metacognitivo di regista, attori e spettatori vissuto nel qui e ora dai singoli sistemi mente-cervello-corpo. In altri termini: nel "Teatro del Manifesto" la parola è, più che azione tout court, azione del corpo che apprende elaborando la realtà (Gianeselli, 2022b; 2022c). Possiamo affermare che Pasolini va anche oltre: se la percezione è il fondamento dell'azione e della reazione (Glenberg et al., 2013), la parola non è più soltanto un mezzo linguistico per verbalizzare il pensiero, quindi pura azione, ma diventa allo stesso tempo il corpo in sé e il corpo oltre sé stesso che raggiunge e viene percepito dagli altri. Il corpo, in Pasolini, è il pensiero e il pensare, non è un contenitore. Con le sei Tragedie in versi, dunque, il pedagogista corsaro risponde operativamente alle istanze del Programma, poi "Manifesto per un nuovo teatro", che pubblica sempre a gennaio 1968 su "Nuovi Argomenti". Il "Teatro del Manifesto" (Gianeselli, 2022b; 2022c; 2023) sembra quindi offrire ai giovani di Barbiana una proposta per portare la loro rivoluzione pedagogica fuori dal particolarismo del loro mondo contadino, come lo stesso Pasolini suggeriva nel suo intervento dell'ottobre 1967 (1999a, pp. 833-834), poiché le "Tragedie" (in particolare Orgia e Pilade) hanno il preciso scopo di educare anche l'interlocutrice della "Lettera": la professoressa che fa parte della borghesia intellettuale avanzata a cui il pedagogista

corsaro si rivolge. Sono infatti i borghesi avanzati gli interlocutori di questo esperimento antesignano di poesia che si fa carne e che è, di fatto, un esercizio collettivo di cognizione incarnata per mettere in discussione la realtà, criticamente, elaborarla e, una volta decostruita, ricostruirla. Se Milani aveva come interlocutori diretti del processo educativo i contadini, Pasolini pensa agli operai e condivide l'accusa mossa ai borghesi in "Lettera a una professoressa": «tutta la vostra cultura è costruita così. Come se il mondo fosse voi» (1967, p.13), impegnandosi, però, a fare del suo mandato di intellettuale un mandato fortemente educativo come è evidente anche nel trattatello pedagogico "Gennariello" raccolto in "Lettere luterane" (1976) nel quale Pasolini sceglie come interlocutore ideale del rapporto epistolare – un'altra somiglianza questa scelta del genere con la pratica di Milani – un giovane napoletano che abbia quindici anni, Gennariello appunto, che potrebbe però essere anche una giovane Concettina. Pasolini sembra avere tratto ispirazione da "Lettera a una professoressa" in modo problematico, concentrandosi sulla questione operativa di rendere la scuola e la società inclusive. Come farlo, sembra chiedersi, nel costruire attraverso il teatro uno strumento che non si limiti, con la parola, a contestare la realtà, ma che possa trasformarla proprio rendendo manifesta la sua sacralità in scena. Tale aspetto, in particolare, avvicina Pasolini a Milani: il senso di mistero e di rispetto che hanno entrambi nei confronti della vita e della realtà (che appunto è carne ma anche parola) produce una pedagogia della ierofania e della ierosemia (Pasolini, 2005, pp. 49 e 51), cioè della realtà come linguaggio e come manifestazione del sacro. A tal proposito Nancy afferma che «la parola che si rivolge a qualcuno è una parola corporea» (Nancy, 2010, p. 94) e Pasolini sembra anticipare proprio questa consapevolezza recuperando il senso di un corpo-teatro che precede tutti i culti e tutte le scene (Nancy, 2010, pp. 36-37) e che «rende sacra la propria presenza [...] con una sola parola, la sua comparizione come segno fra i segni» (2010, p. 35). Pasolini offre un'ipotesi poetica per comprendere ancora meglio la questione: considerare il momento puramente orale della lingua come terzo termine tra lingue e parole. Questo terzo termine è veramente antesignano delle intuizioni della cognizione incarnata poiché, per Pasolini, bisogna considerare che la lingua nel momento è formata da «segni individuali di tipo interiettivo e misteriosamente analogico con sentimenti reali suscitati da cose e fatti reali – riflessi condizionati →» e che dunque non è da considerarsi «un'astrazione arbitraria, ma un insieme solidale fisico di segni necessari» (2015, p. 74). Dunque, Pasolini ha compreso che i corpi non soltanto pensano, ma parlano e reagiscono all'esperienza attraverso dei segni altrettanto fisici, anche quando apparentemente astratti. Il pedagogista corsaro sembra anticipare la visione enattivistica e, di fatto, il suo "Teatro del Manifesto" contempla l'analisi di Merleau-Ponty (1962, p. 340) secondo cui il mondo non è separabile dal soggetto e viceversa, considerando che il soggetto è un progetto del mondo che però compie su esso un'azione modificante, di proiezione. Tale visione, che valuta il corpo come una struttura vissuta ed esperienziale e come contesto o ambiente di meccanismi cognitivi (Varela, Thompson, & Rosch, 1991, p. XVI), non entra in contraddizione con il tentativo formalizzante di Pasolini: la forma è il contenuto, sembra infatti ribadire costantemente nei suoi interventi, nel tentativo di condensare la prospettiva costruttivista e quella fenomenologica in una teoria che coincida con la prassi, che la anticipi, ma non la riduca a mera applicazione di un formalismo sterile e autoreferenziale. In altri termini, Pasolini da un lato usa il "Manifesto per un nuovo teatro" per proporre quello che potremmo definire un protocollo sperimentale per educare i borghesi avanzati attraverso il rito culturale del teatro, dall'altro si concentra per costruire una drammaturgia che risponda a tale scopo, ma che abbia valore a condizione che gli attori, gli spettatori siano consapevoli di quanto la pratica implichi reazioni, idee, esperienze differenti a seconda del contesto e del progredire della pratica stessa. È l'intuizione di un laboratorio poetico permanente, della scuola di rieducazione linguistica e, aggiungiamo noi, etico-politica (Gianeselli, 2022a) che sia «uno sforzo totale di acume critico e sincerità» (Pasolini, 1999b, pp. 2492-2493). Considerare dunque ierosemia l'esistenza, rivela un'intenzione pedagogica senza compromessi perché restituisce ai corpi una dignità pensante e pesante e affida agli educatori un ruolo tanto delicato, quanto militante. Lo stesso Pasolini nella sua recensione a "Lettera a una professoressa" (Pasolini, 1999a, p. 832) insiste sull'importanza di essere educatori senza compromessi proprio come fa Milani quando afferma che non è opportuno chiedersi come fare scuola, ma piuttosto come bisogna essere per farla suggerendo di avere le idee chiare in fatti di problemi sociali e politici, non essere interclassisti, ma schierati (1991). Non a caso, durante la sua relazione su "Lettera a una professoressa" nell'ottobre 1967, Pasolini afferma di essere venuto tra i ragazzi di Barbiana più che per parlare, per gettare il suo corpo nella

lotta (1999a, p. 837): una espressione, questa, che oggi risuona come una consapevole indicazione di ricerca nella prospettiva della cognizione incarnata.

Il “Manifesto per un nuovo teatro”: il programma di un progetto educativo per la società

Nel “Manifesto”, Pasolini specifica che i destinatari del nuovo teatro non saranno né divertiti né scandalizzati in quanto simili all’autore dei drammi: appartengono ai gruppi avanzati della borghesia, sono in tutto pari al regista-educatore. Ciò significa che Pasolini ripensa in questa fase programmatica il ruolo dell’insegnante con uno slancio fortemente etico, proprio come indicherà Campbell (1997a; 1997b; 2003). Il “Teatro del Manifesto” intende mettere in discussione il presente, rifondandolo nel trasmettere valori (Hoecker-Drysdale, 2000, p. 47), a partire dal rispetto per la dignità umana in un contesto assolutamente paritario ed empatico, promuovendo l’assunzione di responsabilità, l’onestà intellettuale, l’autocritica e la critica di classe per contribuire a una crescita individuale per una società progredita e lo fa attraverso un compito difficile: la condivisione dell’atto teatrale in una dimensione comunitaria che prevede l’ascolto reciproco e la reciproca messa in discussione di comportamenti e convinzioni. La proposta pasoliniana sembra essere quella di un teatro a pieno tempo: se gli studenti di Barbiana chiedevano una scuola a tempo pieno in “Lettera a una professoressa” (1967, pp. 84-93), Pasolini sembra offrire nel “Manifesto” una soluzione simile quando già nei manoscritti (ACGV PPP. C2. II. 1. 135.) propone un programma senza anteprime, prime e repliche, ma di laboratorio permanente. Prevede infatti la preparazione di due o tre rappresentazioni alla volta, che verranno poi date contemporaneamente nella sede del teatro. Sempre nei manoscritti schematizza inoltre la sua volontà di individuare la parola come definizione di un teatro che non è avvenimento religioso o sociale, ma pienamente culturale e che per questo non si riconosce in nessun teatro esistente e ritorna spesso sull’individuazione di un nuovo tipo di pubblico, i gruppi avanzati borghesi, che sono anche produttori del teatro che consumano e che, muniti di orecchie, vivono fisicamente l’atto teatrale non come una cerimonia, ma come «un dialogo in cui l’interesse culturale sia l’unico interesse reale, ricostruendo così una forma reale di ritualità» (ACGV PPP. C2. II. 1. 135.). E proprio per ricostruire l’interesse reale per la ritualità, Pasolini torna a fare sua la lezione del maestro Antonio Gramsci tenendo a mente che «dal palcoscenico il dialogo deve suscitare immagini viventi, con tutta la loro concretezza storica di espressione» (Quad. 23, 1965, pp. 2233-2236): una convinzione perfettamente in linea con le richieste dei giovani studenti di Barbiana e del loro priore perché si offre di cercare, attraverso un teatro che possa mantenere la promessa della parola incarnata (Gianeselli, 2023), un fine che sia onesto, grande, inclusivo, che restituisca all’essere umano la sua dignità, senza respingerne le fragilità, ma ponendosi in un ascolto attivo, critico, trasformativo (Scuola di Barbiana, 1967, p. 94). Anche Pasolini, come i ragazzi della “Lettera”, pensa che il fine giusto sia dedicarsi al prossimo in un rapporto educativo: la sua visione marxiana non è in contraddizione con il dovere etico-politico del rispetto e della protezione di chi è altro da sé, come pure sovente certa critica ha ciecamente indicato bollando il “Manifesto per un nuovo teatro” come un “fuoco d’artificio” (Casi, 2019, p. 200) e ignorando, in modo colpevole perché perseverante, la vocazione pedagogica nei confronti della società, che è vocazione politica e civile del poeta, che pure traspare chiaramente dalle pagine del programma. Si pensi in particolare a quando l’autore stabilisce in dettaglio persino come pensare lo spazio teatrale: lo immagina frontale in quanto testo e attori saranno dinanzi al pubblico sancendo l’assoluta parità culturale tra i due interlocutori che, guardandosi negli occhi, garantiranno una reale democraticità scenica (Pasolini, 1999b, p. 2500). Una democraticità possibile, lo ribadiamo, perché mette al centro l’esperienza di corpi pensanti e il loro processo di elaborazione della realtà, un processo cognitivo e metacognitivo.

La parola come strumento educativo trasformativo: da Milani a Mezirow attraverso Pasolini

Le proposte di Milani e Pasolini sono improntate alla filosofia della praxis gramsciana (Autore, 2023b): il processo di apprendimento attraverso il teatro della parola incarnata può essere trasformativo poiché si basa su «un atteggiamento polemico e critico come superamento del modo di

pensare precedente e del concreto pensiero esistente» (Gramsci, 1967, p. 223). Nel trattatello pedagogico “Gennariello”, Pasolini dichiara la sua impotenza contro il linguaggio pedagogico delle cose (1976, pp. 38-41). L’intellettuale e pedagogo corsaro spiega al suo allievo ideale che la sua cultura di uomo nato nel 1922 gli permette di porsi in un atteggiamento critico nei confronti delle cose moderne da intendersi come segni linguistici. La cultura di Gennariello, invece, lo porta ad accettare la realtà moderna come naturale e ad ascoltare l’insegnamento delle cose come assoluto. Il tentativo del Pasolini maestro corsaro è stimolare in Gennariello il dubbio e il pensiero critico nei confronti di ciò che gli viene insegnato da genitori, maestri, televisioni, giornali, e soprattutto ragazzi suoi coetanei. L’intellettuale è però costretto a riconoscere la propria impotenza contro ciò che le cose insegnano e hanno insegnato a Gennariello poiché si tratta di un insegnamento rigido e inarticolato che rende tale anche il suo apprendimento. Questa analisi anticipa quella di Jack Mezirow che nel 1991 offre la prima presentazione completa della sua Transformative Learning Theory (già condivisa con la comunità internazionale a partire dal 1978) nel libro *Transformative Dimensions of Adult Learning* in cui emerge la sua convinzione che il significato esiste dentro di noi e che, in particolare, il nostro modo di interpretare le nostre esperienze è acquisito e validato attraverso l’interazione umana e l’esperienza stessa (1991, p. XIV). Questa convinzione, che è alla base della teoria trasformativa, considera l’essere umano in una dimensione molto vicina ai concetti di cognizione incarnata e la trasformazione come esito di un atteggiamento critico nei confronti del sé e della società. In altri termini: Mezirow propone un processo di reframing della realtà oggettivo e soggettivo a un tempo, che investe quindi sia la dimensione individuale che quella collettiva. Mezirow, inoltre, proprio come Milani e Pasolini, ritiene che l’apprendimento debba essere considerato un processo sociale per cui il discorso diventa centrale per costruirne il significato (Mezirow, 1997, p. 10). L’aspetto che quindi Pasolini ha anticipato nel suo trattatello pedagogico “Gennariello” nel 1975 è proprio il cuore della teoria dell’apprendimento trasformativo: la nozione secondo cui assimilando a-criticamente valori, credenze e supposizioni dalla nostra famiglia, comunità, cultura si adotti l’ideologia dominante come modo naturale di pensare e agire (Taylor, Cranton & Associates; 2012, p. 7). Il processo trasformativo si attiva proprio quando siamo in grado di riconoscere quali credenze sono limitanti, oppressive e antidemocratiche: il “Teatro del Manifesto”, attraverso la parola, si pone in questa dimensione educativa. Secondo Mezirow, infatti, nella società contemporanea bisogna imparare ad interpretare autonomamente ciò che accade, piuttosto che agire su scopi, credenze, giudizi e sentimenti degli altri (1997, p. 5). Comprendere significa quindi uscire dalla logica di una pedagogia asservita al neoliberalismo (Orsenigo & Pirone, 2023) che si impone come moderatista, discriminatoria e repressiva (Gianeselli, 2023b) e rispondere autenticamente all’appello dei ragazzi di Barbiana che rimproveravano alla scuola di coltivare il credo supremo del «Libero Sviluppo della Personalità» piuttosto che l’effettivo progresso di una comunità emancipata (Scuola di Barbiana, 1967, p. 112). La teoria trasformativa investe quindi il piano psicologico poiché promuove cambiamenti nella comprensione del sé nella relazione con gli altri; quello delle convinzioni perché conduce a una revisione dei sistemi di credo e quello comportamentale poiché l’esito finale è un cambiamento degli stili di vita. Ciò, secondo Mezirow (1997, p. 7), è possibile quando siamo in grado di sviluppare sia l’apprendimento strumentale che quello comunicativo (Kokkos, 2019) per la risoluzione di problemi quotidiani, proprio come Lorenzo Milani indicava ai suoi studenti. Nel “Teatro del Manifesto” questo metodo didattico diventa prassi attraverso la parola: i drammi, di fatto, sono considerati come esperienze da analizzare criticamente per comprendere e modificare la realtà una volta fuori dal teatro, quando il dialogo tra pari (Gianeselli, 2022a; 2022b; 2022c) ha aperto la possibilità di un confronto democratico, inclusivo e attivo mettendo in crisi convenzioni, luoghi comuni, pregiudizi e offrendo una alternativa comportamentale che si oppone alla logica della violenza e della sopraffazione.

Conclusioni

Rileggendo Milani, i ragazzi di Barbiana e Pasolini nella dimensione trasformativa proposta da Mezirow, il poetare diventa atto di emancipazione, autodeterminazione e superamento della subalternità politica e sociale e delle fragilità individuali e collettive (Wenger, 1999). Sia la poesia in sé che il “Teatro del Manifesto” offrono dunque la possibilità di rifondare una comunità critica, aperta e inclusiva attenta alle fragilità solo se mediate da un impegno pedagogico e didattico attivo che mette

in discussione costante lo stesso educatore in un contesto socio-culturale complesso e dal linguaggio sempre più rigido e opprimente. Se è vero che attualmente la riflessione pedagogica ha preso atto del bisogno di comprendere come e perché esiste il disagio nella nostra società (Musaio, 2019), è pur vero che solo una prospettiva sistemica potrà garantire un effettivo successo di un intervento trasformativo: pedagogisti e psicologi dovranno lavorare insieme per creare interventi specifici per ciascun contesto affinché possa davvero attuarsi quella rivoluzione culturale auspicata da Pasolini che sperava, attraverso la parola vissuta come esperienza incarnata e critica, di costruire uno spazio di dialogo in grado di accogliere la sfida della semplicità (Sibilio, 2012; 2016) per proteggere e riconquistare una umanità brutalizzata e sofferente incapace addirittura di comprendere e di ascoltare le ragioni delle proprie azioni, subendo perfino sé stessa. Una prospettiva sistemica è in sé trasformativa: seguendo le indicazioni di Mezirow (1997), mette infatti in relazione cause ed effetti a livello micro e macroscopico, collega l'esistenza individuale a quella collettiva e viceversa, analizza i fatti criticamente e i processi di pensiero allo scopo di individuare e affrontare le problematiche della comunità in formazione per ipotizzare strategie alternative che possano ristabilire e tutelare il singolo e la collettività. Questa prospettiva sollecita tanto gli educatori quanto gli educandi a impegnarsi attivamente nello stabilire in che contesto si sta intervenendo e ad assumersi la responsabilità di una scelta per modificarlo in termini inclusivi: non esiste, sembrano infatti suggerire Milani e Pasolini, una procedura standardizzata per questo tipo di intervento educativo, perché si tratta di attivare un processo che rispetti le peculiarità dei singoli casi, che metta da parte categorie ed etichette e loro usi strumentali e che metta in discussione pregiudizi e abitudini comportamentali. Si tratta quindi di modulare a seconda del setting un intervento fortemente politico (cioè per, nella e della polis) che richiede non soltanto lo slancio militante e appassionato del singolo educatore che fonda la sua azione su valori etici e civili, ma la consapevolezza che l'azione pedagogica-didattica debba essere supportata dall'intera società a cui è destinata. In altri termini, è necessario istituire un rapporto di corresponsabilità tra educatori ed educandi, quel rapporto reciproco e paritario (faticoso, indubbiamente, ma fondamentale) che Milani ha sperimentato con i suoi allievi e le sue comunità e che Pasolini intendeva mettere in pratica, non senza ambizioni, con l'intera società a partire dalla classe borghese avanzata per raggiungere quella operaia e le altre classi subalterne (Pasolini, 1968). Il suggerimento di questa ricerca, dunque, è il seguente: rifondare l'atto pedagogico e didattico nella reciprocità, ristabilirla per fare, in senso gramsciano, ordine nuovo. Per rendere pratica questa teoria, Milani e Pasolini suggeriscono di tornare alla cognizione incarnata, alla parola e al discorso che devono essere opportunamente analizzati e indagati, vissuti come esperienza linguistica. Solo così, infatti, ristabilendo un rapporto intenso e attivo tra corpo e mente, si possono stimolare sia il singolo che la collettività a prendere consapevolezza di sé e degli altri, dare importanza alla propria e all'altrui intelligenza, considerare la percezione e l'intuizione, elaborare un pensiero critico non omologato, esercitare la memoria, essere allenati all'attenzione e alla concentrazione, promuovere conoscenza, comprendere e mettere costantemente alla prova talenti e abilità declinandoli in atti che abbiano un valore etico-politico e civile per ciascuno e per tutti.

Bibliografia

- Bassi, A., & M. Marcuccio. (2020). *Orientarsi nel quotidiano: competenze di lettura nella popolazione anziana, una indagine quanti-qualitativa a Ravenna*. FrancoAngeli.
- Bersia, M., Koumantakis, E., Berchiolla, P., Charrier, L., Ricotti, A., Grimaldi, P., Dalmaso, P., & Comoretto R. I. (2022). Suicide spectrum among young people during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *EClinicalMedicine*, 55 (101705): 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2022.101705>
- Campbell, E. (1997a). Ethical school leadership: problems of an elusive role. *Journal of School Leadership*, 7(3): 287-300.
- Campbell, E. (1997b). Connecting the ethics of teaching and moral education. *Journal of Teacher Education*, 48(4): 255-263.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Open University Press.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. FrancoAngeli.

- Documenti del processo di don Milani. (1991). *L'obbedienza non è più una virtù*. Libreria Editrice Fiorentina.
- Casi, S. (2019). *I teatri di Pasolini*. CuePress.
- Gianeselli, I. (2022a). *Atti diversi, incanti di corpi: introduzione al teatro di Pier Paolo Pasolini con la testimonianza inedita di Luigi Mezzanotte*. Vol. 1. Les Flâneurs Edizioni.
- Gianeselli, I. (2022b). Pasolini maestro della scena: introduzione al Manifesto per un nuovo teatro come programma per una scuola di rieducazione linguistica ed etico-politica. *Nuova Secondaria*. 1 (2022). XL: 188-197.
- Gianeselli, I. (2022c). *Atti diversi, incanti di corpi: Le Tragedie del Manifesto. Il Teatro di Pasolini come dispositivo per la didattica universitaria, prove di formalizzazione*. Vol. 2. Les Flâneurs Edizioni.
- Gianeselli, I. (2023). 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. (2023b). Educare alla pedagogia del desiderio con il Teatro del Manifesto di Pier Paolo Pasolini: la promessa della parola incarnata. *QTimes*. 2023 (3). XV: 134-144.
- Glenberg, A. M., Witt, J. K., & Metcalfe, J. (2013). From the Revolution to Embodiment: 25 Years of Cognitive Psychology. *Perspectives on Psychological Science*, 8(5): 573–585.
- Gramsci, A. (1965). *Lettere dal carcere*. Einaudi.
- Gramsci, A. (1967). *La formazione dell'uomo*. Editori Riuniti.
- Hoecker-Drysdale, S. (2000), Review of Building Character and Culture by Pat Duffy Hutcheon. *The Journal of Educational Administration and Foundations*. 15(1): 45-49
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique: théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Verlag Peter Lang.
- Kokkos, A. (2019). Transformative learning strategies in Higher Education: A critical review. In L. Fabbri, A. Romano (Eds.). *Transformative Teaching in Higher Education*, pp. 55-71. Pensa Multimedia.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. Routledge and Kegan Paul.
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education*, 28(2): 100–110.
- 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. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2014) *Rapporto della commissione esperti progetto PIAAC*: https://www.istruzione.it/allegati/2014/PIAAC_finale_14feb.pdf (u.c. 05/09/2023).
- Musaio, M. (2019). Quando niente è più come prima: forme del dolore come tracce di esperienza e di trasformazione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1): 178-194. doi: 10.30557/MT00061
- Nancy, J. L. (2010). *Corpo teatro*. Cronopio.
- Orsenigo, J.; Pirone, I. (2023). Oltre il sentimentalismo, il moralismo e l'ideale: desiderare è una questione politica. *Attualità pedagogiche*, 5(1): 165-176.
- Pasolini, P. P. ACGV PPP. C2. II. 1. 135. Firenze: Archivio Contemporaneo A. Bonsanti, Gabinetto G. P. Vieusseux.
- Pasolini, P. P. (1968) La cultura contadina della scuola di Barbiana. *Momento*. IV, n. 15-16, gennaio: 58-59.
- Pasolini, P. P. (1968). Manifesto per un nuovo Teatro. *Nuovi argomenti* (nuova serie). IX, gennaio-marzo: 6-22.
- Pasolini, P. P. (1976). *Lettere luterane*. Einaudi.
- Pasolini, P. P. (1999a). *Saggi sulla politica e sulla società*. Mondadori.

- Pasolini, P. P. (1999b). *Saggi sulla letteratura e sull'arte*. 2 voll. Mondadori.
- Pasolini, P. P. (2001). *Teatro*. Mondadori.
- Pasolini, P. P. (2005). *Pasolini rilegge Pasolini: intervista con Giuseppe Cardillo*. Archinto.
- Pasolini, P. P. (2015). *Empirismo eretico*. Garzanti.
- Posamentier, J.; Seibel, K.; & DyTang, N. (2023). Preventing Youth Suicide: A Review of School Based Practices and How Social-Emotional Learning Fits Into Comprehensive Efforts. *Trauma Violence Abuse*. 24(2): 746-759. doi: 10.1177/15248380211039475.
- Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.
- Sibilio, M. (2012). Corpo e cognizione nella didattica. In P. C. Rivoltella, P. G. Rossi (eds.). *L'agire didattico: manuale per l'insegnante*, 329-348. La Scuola.
- Sibilio, M. (2016). *Il corpo educativo*. La Scuola.
- Taylor, E. W.; Cranton, P.; & Associates. (2012). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. John Wiley & Sons.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind*. Massachusetts Institute of Technology.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice*. Cambridge University Press.