

Publicato il: luglio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Pedagogy of desire through the *Manifesto Theatre* by Pier Paolo Pasolini for Education: the promise of the embodied word

Educare alla pedagogia del desiderio con il *Teatro del Manifesto* di Pier Paolo Pasolini: la promessa della parola incarnata

di

Irene Gianceselli

irene.gianceselli@uniba.it

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Abstract:

In order to consider desire as a main category of contemporary Italian pedagogy, Education cannot be divorced from hegemony in terms of a “pedagogical relationship”. Inheriting the Gramscian instances, Pasolini builds a “pedagogy of desire” because the poetry is the magic key that creates alternative worlds against capitalism. Pasolini thinks that ideology and passion are embodied part of the construct of desire. The *Manifesto Theatre* – in whose *Tragedies* the “dream isotopy” becomes a “desire isotopy” – is a device of a “program” for a linguistic, political and ethical re-education for society. Pasolini offers an answer to the desire and it becomes a possibility for a metacognitive reflection on the existence in the space-time dimension of the Theatre: here people can think of desire and freely verbalize and embodying it.

Keywords: Pedagogy of desire; Education; *Manifesto Theatre*; simplicity; embodied cognition

Abstract:

Se si considera il desiderio come categoria portante della pedagogia contemporanea italiana, allora il problema dell'educazione non andrebbe separato da quello dell'egemonia da intendere come rapporto pedagogico. Ereditando le istanze gramsciane, quella di Pasolini può essere definita una "pedagogia del desiderio" poiché il poetare è la chiave magica che crea mondi alternativi a quello capitalista. Per Pasolini ideologia e passione incarnate fanno parte del costruito del desiderio e fondano il suo *Teatro del Manifesto* – nelle cui *Tragedie* l'isotopia del sognato si manifesta come isotopia del desiderio – dispositivo di un programma di ri-educazione linguistica ed etico-politica per la società. Pasolini sembra offrire una risposta al desiderio e una possibilità di accesso a una riflessione metacognitiva sull'esistenza in sé nella dimensione spazio-temporale del Teatro in cui i soggetti-persone possono pensare al desiderio e verbalizzarlo incarnandolo.

Parole chiave: pedagogia del desiderio; educazione; *Teatro del Manifesto*; semplicità; cognizione incarnate.

1. Indagine pedagogica sul desiderio e sul potere: la proposta di Pasolini tra Alves e Gramsci
Rubem Alves, intellettuale brasiliano¹ (1933-2014), nello strutturare la sua "teologia della liberazione" (1969) propone il desiderio come categoria portante della pedagogia (2015). A partire da questa traiettoria educativa che ha raggiunto anche l'Italia² (2003; 2014; 2015; 2018) il presente articolo intende indagare la possibilità di rispondere alle esigenze della società contemporanea che sembra confrontarsi con la perdita del desiderio dovuta anche alla costante dematerializzazione dei rapporti interpersonali trasformati in flusso di informazioni (Han, 2022) desentimentalizzato. La traiettoria di Alves, peraltro, sembra essere perfettamente in linea con il paradigma scientifico e culturale dell'*Embodied Cognitive Science* che fa del rapporto combinato tra percezione e azione la sua base scientifica, rifondando l'agire pedagogico-didattico sulla triade Enattivismo-Neurodidattica-Semplicità (Paloma, 2013). Alves infatti si concentra sulla "teologia del corpo" (2015; p. 17) e indica che tutte le lotte compiute nella Storia hanno "l'unica finalità di far sì che il corpo sia felice" offrendo anche del cattolicesimo una lettura, per così dire, marxiana: per lui la resurrezione del corpo è un atto che restituisce dignità e libertà all'essere umano oppresso poiché ri-stabilisce un rapporto creaturale con la carne e il sangue e quindi con l'esistenza in sé (2015; p. 17) in un'ottica che oggi potremmo definire semplicità (Berthoz, 2011).

Noi siamo capaci di generare stelle, immaginare utopie, dare alla luce divinità. Il mondo è molto piccolo per il nostro corpo. Il nostro desiderio è troppo grande per i nostri limiti. Come

¹ Alves fu docente di Filosofia all'Università statale di Campinas, la sua intensa attività di ricerca si è concretizzata in una bibliografia prolifica in lingua portoghese di ambito multidisciplinare: è stato psicanalista, pedagogista e autore di racconti per l'infanzia, filosofo, storico, poeta, pastore presbiteriano.

² L'articolo sceglie tre specifiche traiettorie del desiderio come categoria pedagogica nell'ambito della vasta produzione sull'argomento che meriterebbe sicuramente una *review* a parte. Le tre traiettorie sono quelle di Rubem Alves, Antonio Gramsci e Pier Paolo Pasolini (quest'ultima è sin qui inedita). In particolare, si consideri che anche in Italia è da rilevare una polarizzazione degli intenti che resta sospesa tra sentimentalismo, moralismo e ideale (Orsenigo & Pirone, 2023) rispetto all'individuazione del desiderio come categoria pedagogica. Viene spesso proposta infatti una linea di intervento moderatista, discriminatoria e repressiva di matrice servilmente neoliberista come sottolineano Orsenigo e Pirone (2023) che invitano a superare quello che Massa definisce sadomasochismo pedagogico (2010) allontanando il seducente istinto della rubricazione emozionale degli educandi che ha lo scopo strumentale di organizzare modelli per il controllo del processo educativo piuttosto che per il suo effettivo progresso.

se fossimo dentro una prigione e sentissimo una terribile claustrofobia, perché il desiderio si sente soffocato e cerca nuovi spazi, orizzonti differenti. (Alves, 1983, p. 36)

In altri termini, Alves sembra suggerire di osservare proprio il rapporto binomiale tra desiderio e potere (Orsenigo, 2013), individuando uno strumento di analisi nel corpo poetante e quindi nell'esperienza incarnata che viene elaborata dallo sforzo di mantenere una postura antirappresentazionalista che reagisce alla percezione diretta guidata dal realismo (Chemero, 2009). Si tratta dunque di uno sforzo linguistico e meta-linguistico che diventa strumento per attivare i processi cognitivi e metacognitivi in una prospettiva multilinguistica che oggi sta rivelando anche in ambito scolastico tutto il suo potenziale teorico-pratico per la formazione di società inclusiva, equa e efficace (Paloma & Damiani, 2021). Questa teoria sembra trovare un dispositivo antesignano nel *Teatro del Manifesto* di Pier Paolo Pasolini (Gianceselli, 2022a; 2022b; 2022c; 2022d). Procedendo con ordine, però, prima di analizzare la proposta pedagogica pasoliniana pare opportuno tornare alla riflessione gramsciana di cui Pasolini eredita le istanze: per i due intellettuali italiani non è possibile separare il problema dell'educazione da quello dell'egemonia e dunque entrambi considerano il rapporto desiderio-potere vivendo fisicamente l'oppressione³ e rifiutandola, opponendole proprio l'agire educativo intellettuale. Gramsci dichiara infatti di essere incerto tra la concezione del mondo secondo Rousseau e quella volontaristica (*LC 252, a Tania*, 22 aprile 1929): rappresentando inizialmente un certo progresso, la corrente nata dalla "forma confusa di filosofia" (*Q, 1, 123*, 114) di Rousseau ha dato poi luogo a delle "curiose involuzioni [nelle dottrine di Gentile e del Lombardo-Radice]. La spontaneità è una di queste involuzioni: si immagina quasi che nel bambino il cervello sia come un gomitollo che il maestro aiuta a sgomitolare" (*LC 301-2, a Giulia*, 30 dicembre 1929). Lontano dalle posizioni retrive di Labriola e dal metodo "pedagogico-religioso" paternalistico di Gentile che considera "una derivazione del concetto che la 'religione è buona per il popolo' (popolo = fanciullo = fase primitiva del pensiero cui corrisponde la religione ecc.) cioè la rinuncia (tendenziosa) a educare il popolo" (*Q, 11, 1*, 1367), Gramsci è convinto che "l'uomo è tutta una formazione storica ottenuta con la coercizione" (*LC 301, a Giulia*, 30 dicembre 1929) e che "tutta la nostra vita [è] una lotta per adattarci all'ambiente ma anche e specialmente per dominarlo e non lasciarcene schiacciare" (*LC 351, a Carlo*, 25 agosto 1930). Gramsci ha in mente un vero e proprio programma educativo che non lasci la formazione "al caso delle impressioni dell'ambiente e alla meccanicità degli incontri fortuiti" (*LC 375, a Tatiana*, 15 dicembre 1930) e per questo pensa di organizzare i primi anni della scuola unitaria (*Q 12, 2*, 1548) "come collegio, con vita collettiva diurna e notturna, liberata dalle attuali forme di disciplina ipocrita e meccanica, e lo studio dovrebbe essere fatto collettivamente, con l'assistenza dei maestri e dei migliori allievi" (*Q 12, 1*, 1536). La pedagogia degli ultimi anni di scuola dovrebbe "creare i valori fondamentali dell'umanesimo, l'autodisciplina intellettuale e l'autonomia morale" (*Q 12, 1*, 1536). Una capacità critica sviluppata coincide quindi con la padronanza di un metodo autonomo valido per studiare e agire da persone libere e responsabili dinanzi alla società (*Q 12, 1*, 1537). L'educando così emancipato dovrebbe

³ Si consideri che Antonio Gramsci scrive i *Quaderni* in carcere, prigioniero politico del regime fascista; Pier Paolo Pasolini è l'intellettuale che non si esime dal «gettare il proprio corpo nella lotta» come dichiara nell'intervento introduttivo *La cultura contadina della scuola di Barbiana* durante l'incontro con i ragazzi della scuola di Barbiana organizzato alla Casa della Cultura di Milano il 17-18 ottobre 1967. (Pasolini, 1999, p. 837)

impegnarsi per costruire una concezione dell'egemonia da intendere come rapporto pedagogico, connessione sentimentale:

Questo problema può e deve essere avvicinato all'impostazione moderna della dottrina e della pratica pedagogica, secondo cui il rapporto tra maestro e scolaro è un rapporto attivo, di relazioni reciproche e pertanto ogni maestro è sempre scolaro e ogni scolaro maestro. [...] Ogni rapporto di egemonia è necessariamente un rapporto pedagogico e si verifica non solo nell'interno di una nazione, tra le diverse forze che la compongono, ma nell'intero campo internazionale e mondiale, tra complessi di civiltà nazionali e continentali. (*Q 10 II, 44, 1331*)

Il modello gramsciano sostiene il desiderio (individuale e privato, collettivo e quindi comunitario) in quanto “forza trasformativa che dà senso alla vita” (Recalcati, 2016, p. 6), energia autonoma e manifestazione di indipendenza, affermazione di libertà dell'essere umano in un'ottica non particolaristica, ma addirittura “continentale”. “Desiderio” non è un lemma rilevato dal Dizionario gramsciano (Liguori & Voza, 2009), ma c'è una parola che Gramsci trasmette a Pasolini: “passione”. Nel *Quaderno 11* Gramsci scrive infatti che “non si fa politica-storia senza questa passione, cioè senza questa connessione sentimentale tra intellettuali e popolo-nazione” (*Q 11, 67, 1505*) e riformula l'unità-distinzione fra politica ed economia definendo la “passione politica” come “impulso immediato all'azione che nasce sul terreno permanente e organico della vita economica, ma lo supera” (*Q 8, 132, 1022*). Non a caso tra il 1957 e il 1960 Pasolini si dedicherà alla stesura di *Passione e ideologia* (1960). Possiamo affermare, a questo punto, che la crisi del desiderio è la crisi delle ideologie, è la crisi di una fase storica nella quale la formazione dell'essere umano non fa parte di una dinamica politica che produce sistemi di idee: per tale ragione la poesia è considerata un genere di nicchia, non la piena espressione della connessione sentimentale tra intellettuali e popolo-nazione come invece dovrebbe essere secondo Alves, Gramsci e Pasolini. Oggi, di fatto, si rifiuta il termine “ideologia”, così come raramente è nominata la “passione” mentre più spesso si trasmette ai giovani l'idea che essere o diventare sé stessi sia un processo deprimente (Ehrenberg, 2010): la vita così è un pendolo che oscilla tra la solitudine e il disincanto, precipita nella sistematizzazione routinaria di doveri, è scandita dall'accumulo di informazioni (Han, 2022), rifiuta la verità e il realismo anche quello del corpo e dei corpi in relazione attraverso i quali si può ricostruire una verità storica (Alves, 1974). Per Pasolini ideologia e passione fanno parte del costruito del desiderio e fondano il suo *Teatro del Manifesto*, dispositivo di un programma di rieducazione linguistica ed etico-politica per la società (Gianceselli, 2022c) che depona nella Parola, nel discorso che si incarna e viene trasmesso dagli attori come ierosemia (Pasolini, 2005, pp. 49-51) e dunque come esperienza da analizzare secondo una visione semplessa (Sibilio, 2012; 2016), la realizzazione della sua promessa.

2. La pedagogia del desiderio secondo Pasolini: esplorare un iperspazio

Pasolini ha sempre cercato di ri-portare una luce arcaica nell'assenza delle stelle⁴ che ha caratterizzato il Novecento. Sul suo finire, il secolo già promuoveva una vita de-sentimentalizzata: l'articolo *Il vuoto del potere in Italia* del 1° febbraio 1975 pubblicato sul “Corriere della Sera”, più noto come *L'articolo delle lucciole* (Pasolini, 1975, pp. 106-111) rimanda alla realistica, e perciò poetica,

⁴ Etimologicamente la parola desiderio è composta dalla particella privativa *de* (senza) e da *sidus, sideris* (al plurale *sidera*: stelle). I *desiderantes* nel *De Bello Gallico* di Giulio Cesare sono i soldati di vedetta che attendono nella notte, sotto le stelle, i compagni non ancora rientrati al campo dopo la battaglia.

incarnazione o correlativo oggettivo del genocidio culturale e antropologico di cui parlava anche Marx nel suo *Manifesto* (Pasolini, 1975, p. 108). Quella di Pasolini è una pedagogia del desiderio poiché il poetare è la chiave magica che crea mondi alternativi a quello capitalista e industrializzato: per dirla ancora con Rubem Alves, “un educatore è un creatore di mondi” a cui “non rimane che andare in giro per il mondo a parlare dei suoi sogni” (2015, p. 34) e nelle *Tragedie del Manifesto* emerge infatti una *isotopia del sognato* (Gianceselli, 2022a; 2022d). Procediamo ora con esempi concreti tratti dalla drammaturgia di Pasolini e qui proposti in rassegna⁵: si pensi alla battuta dell’Uomo in *Orgia* rimasta nel manoscritto della prima stesura: “Le parole della lingua sono gli strumenti del sogno” (Pasolini, Mss. Vitt. Em. 1567/1, c. 123; inedito, citato per la prima volta in Gianceselli, 2022d). Un sogno, poi, è la chiave interpretativa della forza poetico-politica della Donna di *Orgia* (Pasolini, 2001, pp. 243-312) e sono sempre i sogni e le profezie a scandire il processo auto-educativo del ribelle Pilade nell’opera omonima, così come è un sogno a dare avvio alla dissoluzione del Padre⁶ piccolo-borghese di *Affabulazione* (pp. 467-550). Il protagonista di *Porcile* (pp. 575-643) è Julian che si consuma nella visione di una utopia e muove i passi “là dove il suo sogno vuole” (p. 651), ed è una moltiplicazione di sogni e visioni quella che apre a Rosaura la consapevolezza di sé nella Storia in *Calderón* (pp. 659-758), mentre nel finale di *Bestia da stile* il Capitale e la Rivoluzione si contendono il poeta Jan, o meglio, Metajan (Gianceselli, 2022b) addormentato “ebbro / d’erba e di tenebre” (p. 830). Alves e Pasolini sembrano condividere poi la medesima sensibilità, proprio in virtù del concetto di ierofania (Pasolini, 2005, pp. 49-51): Alves sostituisce “teologia” con “teopoesia” e propone di tradurre l’*incipit* del *Vangelo* secondo Giovanni “e il Verbo si fece carne” in “e un Poema si fece carne” (2015, p. 18). Anche per Pasolini, infatti, la realtà è sia una manifestazione del sacro che un linguaggio sacro in sé e la sua drammaturgia è proprio un poema che si fa carne: è lui stesso a definire *Teatro di parola* la sua rivoluzione nel *Manifesto per un nuovo teatro* (1968) suggerendo agli attori di farsi “trasparenti sul pensiero” (Pasolini, 1999, pp. 2496-97) come a volere indicare la necessità pedagogica e didattica di trasmettere agli spettatori il processo che sta alla base della cognizione incarnata mentre sono sulla scena e condividono l’esperienza. Alla de-sentimentalizzazione, il pedagogista corsaro oppone una pratica di sconsecrazione (Pasolini, 1967, p. 22) che di fatto coincide, per sineciosi (Fortini, 1993, pp. 20-37), con una “sacralizzazione profanante” (Gianceselli, 2019), come implicitamente spiega al suo Gennariello-Concettina (Pasolini, 1976, p. 17) nel “trattatello pedagogico” (Pasolini, 1976, p. 15) pubblicato postumo in *Lettere luterane*. Leone de Castris riassume questa proposta facendo emergere come per Pasolini

l’intellettuale, e la poesia in quanto espressione massima della sua natura, in tanto poteva rappresentarsi come rottura dell’ordine presente, fustigazione e catarsi della cronaca, in quanto era istituzionalmente sintesi del passato, civiltà superiore ed eterna. (Leone de Castris, 1983, p. 12)

Pasolini profana dunque il Potere⁷ (1975, p. 43) con sacralità autentica, l’anelito più carnale e intimo non viene distrutto: il discorso è materia nel corpo che lo pensa e lo agisce e quindi lo crea. Il moderatismo però ha operato contro di lui: “desiderio” e “Pasolini” nella stessa frase sono diventati,

⁵ Cfr. *Tabella 1*.

⁶ Si noti che sono qui segnalati i nomi dei personaggi così come indicati dall’autore nei drammi: Donna, Uomo, Padre sono tutti indicati da Pasolini come se fossero nomi propri di persona.

⁷ Potere è qui indicato allo stesso modo in cui Pasolini lo nomina nei suoi articoli qui citati.

di prassi, un modo per sminuire il suo intervento poetico e politico di intellettuale in ragione della sua omosessualità non una parte del teorema di questa pedagogia del desiderio. Appare superficiale, infatti, la lettura dell'”erotica dell'insegnamento” (Recalcati, 2014) che Raffaele Mantegazza (1997, p. 9) gli attribuisce e che Stefano Casi applica aprioristicamente per proporre l'immagine ricostruita arbitrariamente di un Pasolini discendente dei sottoproletari *tout court* in virtù di una ricerca di approvazione sessuale (*Pasolini e la pedagogia*, 117-127). La pedagogia del desiderio di Pasolini si configura invece come la pedagogia di un talento puro e auto-educato in ascolto e al servizio di altri talenti: poiché ha saputo diventare maestro di sé stesso, con rigore e disciplina, Pasolini ha potuto fare della vocazione alla ricerca uno strumento di emancipazione per chi lo ha incontrato, e si pensi a Ninetto Davoli o ai fratelli Citti, esempi di una maturazione della propria “zona di sviluppo prossimale” (Vigotskij, 1990). Pasolini è l'incarnazione dell'insegnante mediatore (Damiano, 2013, p. 106) poiché attraverso la poesia (in versi o in immagini) riesce a produrre una pratica trasformativa che coinvolge, educa e quindi emancipa anche nei luoghi non formali e informali. Dunque, il suo intervento, oltre che pedagogico, è didattico: come Makarenko (1933; 2022) riesce a mantenere in equilibrio il processo educativo che avrebbe potuto proiettarsi nella forma dinamica di un “iperspazio dove costituire un'etica, una pedagogia futuribili e aperte al massimo, apedagogiche” (Zanzotto, 1994, p. 142).

3. Il Teatro del Manifesto: leggere le Tragedie come dispositivi della pedagogia del desiderio

Il *Teatro del Manifesto* si colloca in questo contesto o “programma” pedagogico dell'intellettuale per la società che, come abbiamo visto, Pasolini eredita formalmente da Gramsci. E *Programma* (Gianceselli, 2022a; 2022d) è il primo nome che Pasolini dà a quello che diventerà il suo *Manifesto per un nuovo teatro* (1999, pp. 2481-500) nella stesura definitiva pubblicata nel 1968. Definisco *Teatro del Manifesto* il progetto culturale al quale Pasolini lavora già intorno al 1963-1964 considerandolo nella sua totalità e riferendomi ai dispositivi che strutturano il suo intervento nel teatro italiano: partendo dal *Manifesto per un nuovo teatro* e contemplando il *corpus* delle *Tragedie*, prima messinscena di *Orgia* per il Teatro Stabile di Torino nel 1968 e progetti inediti inclusi ai quali poi l'autore non poté più lavorare dopo il 2 novembre 1975 (Gianceselli, 2022a). Ho categorizzato come *Tragedie del Çjalderón* le sei *Tragedie* (*Orgia*, *Pilade*, *Affabulazione*, *Porcile*, *Calderón*, *Bestia da stile*) quando intendo analizzarne l'interdipendenza testuale, ideologica, tematica e poetica e dunque riprendo la definizione dell'autore *Tragedie del Calderon* (ACGV PPP. II. 1. 126. 9., c. 2, Serp. 9): il lemma friulano *Çjalderón* valorizza la stratificazione linguistica, pratica e teorica che fonda il sistema espressivo e tecnico delle opere e la loro valenza di rito culturale ierosemico e ierofanico (Gianceselli, 2022a; 2022d). Sono definite *Tragedie del Manifesto* quando si sottolinea la diretta dipendenza con il *Manifesto per nuovo teatro*: tale interpretazione, inedita sino al 2022, ci consente di considerare il *Teatro del Manifesto* come un dispositivo didattico della sua pedagogia del desiderio. Si tratta di restituire una tensione ideologica alla pedagogia pasoliniana, una tensione gramsciana: questa pedagogia del desiderio intende “creare i valori fondamentali dell'“umanesimo”, l'autodisciplina intellettuale e l'autonomia morale” (Gramsci, Q 12, 1, 1536) e risulta fortemente improntata alla filosofia della prassi. Lei sei *Tragedie* sono pertanto da intendersi come dispositivi del *Programma* o *Manifesto per un nuovo teatro*: se potessimo proporle in scena una dopo l'altra in un ideale ordinamento progressivo, potremmo di fatto sperimentare una forma preziosa di educazione

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 3, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15311

al desiderio tanto degli spettatori quanto degli interpreti. Potremmo infatti attraversare l'isotopia del desiderio e le contraddizioni della seconda metà del Novecento avviando un processo di meta-analisi: Pasolini sembra offrire una risposta al desiderio inteso come “metonimia della mancanza a essere” (Lacan, 1958; 1974, p. 618) cioè effettivamente individua “una mancanza nell'essere del soggetto, nella struttura del soggetto” (Di Ciaccia & Recalcati, 2000, p. 178) e così offre una possibilità che permette di accedere a una riflessione metacognitiva sull'esistenza in sé nella dimensione spazio-temporale del discorso che si incarna: il Teatro, luogo di catarsi, permette di disarticolare la logica sacrificale dell'ideologia capitalista del Novecento e neoliberista di oggi perché i soggetti-persone hanno la possibilità di pensare al desiderio e di verbalizzarlo. Torna il senso della “sacralizzazione profanante” (Gianceselli, 2019): il rito sacro diventa rito culturale, l'atto creativo della drammaturgia e della partitura fisica promuove una divergenza dal conformismo borghese, lo profana per liberarne lo spettatore. Al fine di rendere più accessibile il discorso pedagogico pasoliniano può essere utile schematizzazione dell'isotopia del desiderio nelle *Tragedie* come in Tabella 1:

Tragedia	Isotopia del desiderio in sintesi nelle opere
<i>Orgia</i>	il desiderio di violare e di essere violati dei due sposi è l'esasperazione di un desiderio potente di amare e di essere amati. Il desiderio permette ai due coniugi di trasfigurarsi e di ribellarsi al conformismo borghese verbalizzando lo scandalo dell'esistere: il suicidio di entrambi (uno per <i>anomia</i> e l'altro da collocarsi nell'euristica e nel <i>pragma</i>) rendono materico il senso di perdita e di assenza di riferimenti etico-politici. Quando il verbo si incarna in corpi violentati dal conformismo l'esito è un incanto che genera terrore e angoscia nello spettatore.
<i>Pilade</i>	nella battuta di Elettra, che incarna il nazifascismo e si scopre riamata dal rivoluzionario anarchico di sinistra Pilade, si condensa tale definizione: “Ah, non lo so! Ora so soltanto che non esistono nemici, e che i nemici... sono degli amori sconosciuti...” (Pasolini, 2001, p. 443). Qui il desiderio riprende la definizione di poesia dei ragazzi di Barbiana nella <i>Lettera a una professoressa</i> (Scuola di Barbiana, 1967), di cui Pasolini è entusiasta recensore (Gianceselli, 2023), e nella quale ritrova una definizione di poesia a lui affine, cioè “come un odio, un senso di vendetta verso gli altri che una volta approfondito e liberato diventa amore” ⁸ . <i>Pilade</i> e <i>Lettera a una professoressa</i> rappresentano due strumenti intellettuali da porre dunque in un iperspazio apedagogico.
<i>Affabulazione</i>	il Padre protagonista è un cinquantenne che dopo la visione di Dio desidera godere della libertà degli altri, cioè del proprio discendente nel quale riconosce una potenzialità che ha ormai perduto. Il suo divertimento è ora interrompere la recita del conformismo che lui stesso ha diretto (Gianceselli, 2022a; 2022d). Pasolini disvela la necessità del Padre borghese di essere perdonato e “ucciso” dal Figlio che, invece, si nega al meccanismo: è una <i>Tragedia</i> sulla crisi della borghesia e della sua “buona educazione” e dunque è un <i>Tragedia</i> che analizza ancora una volta il rapporto binomiale desiderio-potere. Non a caso al <i>Padre nostro</i> intonato dal protagonista (Pasolini, 2001, pp. 492-94) sembra fare eco la <i>Pregghiera su commissione</i> di <i>Trasumanar e organizzar</i> (Pasolini, 2003, pp. 55-56) in cui Pasolini pone in dialogo contrastivo, da una parte la visione del nulla santo e dall'altra l'esasperazione del pensiero illuminista che sfocia nel bieco arrivismo sociale e nel delirio consumista (Gianceselli, 2022a; 2022b; 2022d). È la <i>Tragedia</i> della crisi del “progresso come falso progresso” (Pasolini, 1976).

⁸ Pier Paolo Pasolini nella videointervista del 1967 raccolta anche nel documentario *Don Lorenzo Milani e la sua scuola*, EMI 1979.

<i>Porcile</i>	l'amore di Julian, meglio, il suo desiderio di gettare il corpo tra i maiali del porcile è una metafora trasparente: denuncia l'incapacità dei figli di omologarsi al mondo dei padri, il porcile è la società degli industriali, apolitica e ancora nazifascista che organizza feste per sancire alleanze in vista di conflitti mondiali tutti da scrivere. La <i>Tragedia</i> segna la fine di qualsiasi compromesso tra il mondo arcaico, preindustriale e la società consumista della seconda metà del Novecento.
<i>Calderón</i>	in <i>Rosaura</i> l'amore è un'afflizione, il contrappasso per la volontà di vivere è una perpetrazione del sogno nel sogno: la protagonista desidera opporsi alla Storia, ma vi è in lei – è questa la novità – anche il desiderio di salvarsi. L'amore coincide con la salvezza e di sogno in sogno, <i>Rosaura</i> tenta di costruirsi una identità sperimentando le gabbie di vari conformismi che cercano di sopprimere il suo desiderio: aristocratico, sottoproletario, borghese. In <i>Rosaura</i> si incarna “il sogno di una cosa” cui fa riferimento Marx ⁹ che assume tinte incestuose nei vari stadi dell'incubo: sembra che Pasolini voglia dirci, anticipando i nostri tempi, che il desiderio di essere e di pensare con gioia a una vita rivoluzionata sia la colpa da scontare.
<i>Bestia da stile</i>	Metajan (Pasolini, 2001, p. 862; Gianceselli, 2022b), protagonista di questa meta-drammaturgia, desidera dare scandalo del proprio essere poeta, spostando nello spazio metastorico quello “scandalo del contraddirmi” che Pasolini manifestava già ne <i>Le ceneri di Gramsci</i> (Pasolini, 2015, p. 55). Il ragazzo-poeta oscilla tra il desiderio di affermarsi e di integrarsi al potere e la vocazione alla rivoluzione (Gianceselli, 2022d). Metajan è il tentativo stilistico e antiallegorico (Gianceselli, 2022b) di “reagire alla struttura” (Pasolini 2015, pp. 204-06) e quindi alla Storia e in particolare alla borghesia (Pasolini, 1976, p. 12).

Tabella 1 – Schematizzazione dell'isotopia del desiderio nelle Tragedie pasoliniane per una lettura pedagogica

4. Conclusioni

Se letto in questo modo, il rito teatrale pasoliniano inteso come dispositivo didattico per la società risulta essere concretamente rivoluzionario, rivolto alla borghesia avanzata per educarla, affinché si faccia portatrice dei valori e del desiderio educando a sua volta la classe operaia (Pasolini, 1968; Gianceselli, 2022a; 2022d): il progetto educativo che fa del teatro un “terzo pedagogico” (Houssaye, 1998; Damiano, 2013; Perla, 2016; Gianceselli, 2022a; 2022b; 2022d) è teso a “costruire un blocco intellettuale-morale che renda politicamente possibile un progresso intellettuale di massa e non solo di scarsi gruppi intellettuali” (Gramsci, *Q 11, 12*, 1384-5). Il desiderio, in tal senso, è riconosciuto come un dovere etico-politico:

Nel suo contrasto alla seduzione del fantasma sacrificale, Lacan evoca il principio generale di un'altra etica, non più imbrigliata dai lacci del sacrificio. Al suo centro, afferma, si trova “la struttura che si chiama cedere sul proprio desiderio”. Qual è la Legge di questa struttura? Cosa significa situare al cuore dell'etica la struttura del non cedere sul proprio desiderio? È la prospettiva antisacrificale dell'etica della psicoanalisi. [...] Come lo stesso Lacan ha avuto modo di precisare, la posta in gioco è quella di una nuova configurazione del dovere che assume la forma stessa del desiderio. Questo è decisivo: trasformare l'imperativo del Superio nell'imperativo del desiderio. Significa che il desiderio non è più un'alternativa al dovere – come il neoliberalismo del nostro tempo sembra credere –, perché il dovere diventa la forma stessa del desiderio. (Recalcati, 2017, pp. 113-16)

⁹ Cioè “la facoltà formatrice sulla vita, quell'ordinarla a partire dalla meta, che è appunto il proprio delle opere d'arte” (Leone de Castris, 1995, pp. 107-108). Per un ulteriore approfondimento si consideri Pasolini, P. P. (1988). *Lettere 1955-1975*. Torino: Einaudi, pp. 499-500.

Applicando tale consapevolezza lacaniana nella lettura del *Teatro* di Pasolini e traducendola nell'ambito di un progetto pedagogico di ascendenza gramsciana è possibile stabilire che il Verbo che si incarna è la manifestazione dell'evangelico "talento" (Mt 25,14-30), e così il pedagogista corsaro ci indica una forma di ribellione peculiare e inaspettata: Pasolini ci chiede di considerare ogni nostro atto un atto poetico e politico e sembra essere un antesignano delle più importanti teorizzazioni dell'*Embodied Cognitive Science* poiché rimette al centro della dinamica trasformativa il potere non soltanto evocativo, ma materico e pratico dell'atto linguistico. In altri termini: Pasolini anticipa la possibilità di fare del valore esperienziale dell'atto linguistico-comunicativo un atto pedagogico-didattico per l'intera società e per raggiungere questo traguardo educativo costruisce uno spazio dialogante e dialogico nell'ambito di un rito, quello teatrale, in grado di offrire un tempo condiviso all'incarnazione dei processi del sapere, oltre che del sapere stesso. Pasolini sembra infatti dirci (con diversi anni di anticipo sulla nostra contemporaneità) che se la società, la *polis*, le ideologie dominanti ci rendono subalterni e ci impediscono di provare desiderio privandoci della libertà dei corpi e riducendo la materia a un flusso di informazioni (Han, 2022), noi dobbiamo reagire cedendo sul desiderio e avendo rispetto di questo dovere perché solo in un atto di autodeterminazione e di emancipazione potremo tornare ad appartenere alla comunità. Pertanto, se l'individuo viene schiacciato dalla logica della convenienza economica, dal Potere del nuovo fascismo senza volto, e si ritrova immerso nell'assenza di stelle, allora deve rivolgersi all'abisso cogliendo la possibilità della riflessione e cercando la catarsi portandola sulla scena e re-incarnando il pensiero. In accordo con le *Tesi su Feuerbach* il *Teatro* di Pasolini è strumento per l'educazione e la vita intese come "lotta per adattarci all'ambiente ma anche e specialmente per dominarlo e non lasciarci schiacciare" (Gramsci, *LC 350-2*, 25 agosto 1930). La stella, come afferma la poesia di Goldberg cadrà ugualmente nell'abisso: non ci sarà altri che la nostra stessa volontà a portare salvezza e liberazione:

E un giorno blu e un mare blu, / e un giorno blu e un mare blu / e non c'è chi libera e non c'è chi salva, / e cadere la stella cadrà, / e nell'abisso blu cadere la stella / cadrà di lassù. (2022, p. 94)

Per dirla con Brecht, non potremo aspettarci altra risposta oltre la nostra (1992, p. 101): significa dunque restituire al desiderio una forza pedagogica generatrice offrendo attraverso il *Teatro di parola* (Pasolini, 1999) lo spazio fisico e meta-fisico perché linguistico-comunicativo ed esperienziale che mantenga la promessa della cognizione incarnata.

Riferimenti bibliografici:

- Alves, R. (1969). Theology and the liberation of man. In *In search of a Theology of Development: a sodepax report*. Cartigny, Switzerland: Consultation on Theology and Development, pp. 75-92.
- Alves, R. (1974). *Il figlio del domani*. Brescia: Queriniana.
- Alves, R. (1983). *Poesia, profecia, magia*. Rio de Janeiro: Cedi.
- Alves, R. (2003). *La scuola che ho sempre sognato*. Bologna: EMI.
- Alves, R. (2014). *Fuori dalla bellezza non c'è salvezza. Raccolta di racconti attorno alla vita e alla religione*. Villa Verucchio: Pazzini.
- Alves, R. (2015). *Pedagogia del desiderio: bellezza ed eresia nell'esperienza educativa*. M. Dal Corso (ed.). Bologna: Edizioni Dehoniane.

- Alves, R. (2018). *La bellezza del crepuscolo*. M. Dal Corso (ed.). Magnano (BI): Edizioni Qiqajon Srl Monastero di Bose.
- Berthoz, A. (2009). *La simplicité*. Paris: Odile Jacob.
- Brecht, B. (1992). *Poesie*. Torino: Einaudi.
- Carnero, R.; Felice, A. (eds.). (2015). *Pasolini e la pedagogia*. Venezia: Marsilio Editori.
- Chemero, A. (2009). *Radical embodied cognition*. Cambridge: MIT Press.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- De Mauro, T.; Pecorini, G.; Toscani B. (eds.). (1979). *Don Lorenzo Milani e la sua scuola*. EMI.
- Di Ciaccia, A.; Recalcati, M. (2000). *Jacques Lacan. Un insegnamento sul sapere dell'inconscio*. Milano: Mondadori.
- Ehrenberg, A. (2010). *La fatica di essere se stessi: depressione e società*. Torino: Einaudi.
- Fortini, F. (1993). *Attraverso Pasolini*. Torino: Einaudi.
- Gianceselli, I. (2019). *La poesia che il Mondo non cambia: Il mondo salvato dai ragazzini da Elsa Morante a Pier Paolo Pasolini e una conversazione con Carlo Cecchi*, Bari: Florestano Edizioni.
- Gianceselli, I. (2022a). *Atti diversi, incanti di corpi: introduzione al teatro di Pier Paolo Pasolini con la testimonianza inedita di Luigi Mezzanotte*. Vol. 1. Bari: Les Flâneurs Edizioni.
- Gianceselli, I. (2022b). Nel laboratorio di Bestia da stile: la grammatica della meta-drammaturgia di Pasolini come atto di libertà. In P. Desogus, D. Luglio, E. Minardi, C. M. Ryan (eds.). 1922-2022: Pasolini e la libertà espressiva. Lingua, stile, potere. *Annali d'italianistica*. 40 (2022), pp. 131-147.
- Gianceselli, I. (2022c). 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, pp. 188-197.
- Gianceselli, I. (2022d). *Atti diversi, incanti di corpi: Le Tragedie del Manifesto. Il Teatro di Pasolini come dispositivo per la didattica universitaria, prove di formalizzazione*. Vol. 2. Bari: Les Flâneurs Edizioni
- Gianceselli, 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), pp. 90-97.
- Goldberg, L. (2022). *Lampo all'alba*. Messori, P. (ed.). Firenze: Giuntina.
- Gramsci, A. (1965). *Lettere dal carcere*. Torino: Einaudi.
- Han, B.- C. (2002). *Infocrazia*. Torino: Einaudi. (ed. or. 2021)
- Houssaye, J. (1998). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Peter Lang.
- Lacan, J. (1958). *La direzione della cura e i principi del suo potere* in Lacan, J. (1974). *Scritti* (2). Torino: Einaudi.
- Leone de Castris, A. (1983). *Sulle ceneri di Gramsci, Pasolini, i comunisti e il '68*. Napoli: Cuen Edizioni.
- Leone de Castris, A. (1995). *L'anima e la classe*. Roma: DATANEWS.
- Makarenko, A. S. (2022). *Poema pedagogico*. Roma: Editori Riuniti. (ed. or. 1933)
- Mantegazza, R. (1997). *Con pura passione. L'eros pedagogico di Pier Paolo Pasolini*. Palermo: Edizioni della battaglia.

- Paloma, F. G. (2013). *Embodied Cognitive Science: atti incarnati della didattica*. Roma: Nuova cultura.
- Paloma, F. G.; Damiani, P. (2021). *Manuale delle Scuole ECS: The Neuroeducational Approach, la sfida del cambiamento educativo per il benessere e l'apprendimento*. Brescia: Scholé.
- Pasolini, P. P., *Mss. Vitt. Em. 1567/1, c. 123*.
- Pasolini, P. P., *ACGV PPP. II. 1. 126. 9., c. 2, Serp. 9*.
- Pasolini, P. P. (1960). *Passione e ideologia*. Milano: Garzanti.
- Pasolini, P. P. (1964). *Vangelo secondo Matteo*. Arco Film; Lux Compagnie Cinématographique de France.
- Pasolini, P. P. (1975) *Scritti corsari.*, Milano: Garzanti.
- Pasolini, P. P. (1976) *Lettere luterane*. Torino: Einaudi.
- Pasolini, P. P. (1988) *Lettere 1955-1975*. Torino: Einaudi.
- Pasolini, P. P. (2003) *Tutte le poesie*. (2). Milano: Mondadori.
- Pasolini, P. P. (1999) *Saggi sulla letteratura e sull'arte*. (2). Milano: Mondadori.
- Pasolini, P. P. (1999) *Saggi sulla politica e sulla società*. Milano: Mondadori.
- Pasolini, P. P. (2001) *Teatro*. Milano: Mondadori.
- Pasolini, P. P. (2005) *Pasolini rilegge Pasolini: intervista con Giuseppe Cardillo*. Fontanella, L. (ed.). Milano: Archinto.
- Pasolini, P. P. (2015) *Le ceneri di Gramsci*. Milano: Garzanti. (ed. or. 1957)
- Pasolini, P. P. (2015) *Empirismo eretico*. Milano: Garzanti.
- Perla, L.; Riva, M. G. (2016). *L'agire educativo: Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.
- Liguori, G.; P. Voza (eds.). (2009) *Dizionario Gramsciano 1926-1937*. Roma: Carocci.
- Massa, R. (2010). Desiderio, struttura, formazione. In J. Orsenigo (Ed.), *Lavorare di cuore* (pp. 34-47). Milano: FrancoAngeli.
- 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), pp.165-176.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione: per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Recalcati, M. (2016) È possibile educare al desiderio? (trascrizione della conferenza di apertura al Festival dell'educazione 2016). In *Periodico della Divisione della Scuola Ticinese*. XLV, serie IV, pp 5-16.
- Recalcati, M. (2017). *Contro il sacrificio. Al di là del fantasma sacrificale*. Milano Raffaello: Cortina.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: 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*. Brescia: La Scuola, pp. 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, pp.108-119.
- Vigotskij, Lev S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Zanzotto, A. (1994). *Aure e disincanti del Novecento letterario*. Milano: Mondadori.