

La “mania pedagogica”: Fonti e trame della passione educativa in Pasolini

di

GIACOMO TINELLI

ABSTRACT: *The ‘Pedagogical Mania’: Sources and Patterns of Educational Passion in Pasolini.* This paper seeks to explore the origins of Pier Paolo Pasolini’s pedagogical ideas by examining the intellectual legacy that emerged from the Italian and international debate following World War II. Rather than adopting a philological perspective, this study focuses on tracing the intellectual trajectories that influenced Pasolini’s thought. Additionally, the investigation of these intellectual influences will shed light on the significant role educational references played in shaping the poet’s overall poetic perspectives.

KEYWORDS: Pasolini, Gramsci, Dewey, Illich, Education, Pedagogy

ABSTRACT: L’articolo tenta di indagare le fonti del pensiero pedagogico pasoliniano non tanto da un punto di vista filologico quanto piuttosto da quello della “storia delle idee”: trame intellettuali e derivazioni (non sempre dirette) di concetti e pratiche mutate dal dibattito intellettuale del secondo dopoguerra che entrano strutturalmente a far parte del suo lavoro. Allo stesso tempo la ricostruzione di tali percorsi intellettuali mette in luce l’importanza dei riferimenti educativi e pedagogici nella visione poetica complessiva del poeta, alla quale essi sono strettamente intrecciati.

KEYWORDS: Pasolini, Gramsci, Dewey, Illich, educazione, pedagogia

I. *La passione educativa*

La passione pedagogica è una forza che innerva visceralmente l’opera di Pier Paolo Pasolini in ogni sua forma espressiva. È ovunque: non esiste scritto, film o dramma teatrale indifferente alle fondamentali domande educative di un pensatore che è stato insegnante, intellettuale organico, «educatore di massa»¹. Pertanto, a seconda dei contesti

¹ Cfr. E. Golino, *Il sogno di una cosa*, Bompiani, Milano 1992.

e degli interessi contingenti, del codice utilizzato, delle funzioni del testo, il nucleo di problemi legati all'educazione emerge con maggiore o minore trasparenza e con differenti obiettivi e destinatari. Ma la sua centralità non è mai in discussione: le sue parole, ha scritto Marco Antonio Bazzocchi, «sono emesse per essere pronunciate in uno spazio pubblico, [...] per orecchie che ascoltano, per menti che devono reagire»², in classe con gli studenti, nelle vesti di insegnante; ma anche *per* la classe, nel ruolo di organizzatore culturale.

Se la pedagogia è dunque un fattore che orienta in maniera determinante ogni sua attività artistica, specularmente quest'ultima – e in particolare la poesia, nella visione di forma artistica suprema, riepilogativa e assoluta che ne aveva Pasolini – è centrale per la sua idea di pedagogia³. La poesia è cioè l'origine e il fine della relazione pedagogica, la forma espressiva verso la quale essa deve tendere, in una prospettiva che fa coincidere il linguaggio poetico con la coscienza di sé, ad un tempo esistenziale e di classe. La formazione è cioè, gramscianamente, parte di un problema linguistico e politico.

Ricostruire i tracciati intellettuali che sorreggono la spinta pedagogica di Pasolini resta un'operazione non semplice, in quanto alle difficoltà di maneggiare una produzione vastissima si aggiunge l'opacità dell'uso delle fonti, che – non senza ragioni poetiche⁴– tende spesso a occultare i percorsi derivativi del pensiero. Per farlo, selezioneremo in prima battuta il periodo iniziale del percorso di Pasolini, quando è insegnante. Isolando questo momento è possibile distinguere chiaramente, quasi in purezza, alcune idee che poi verranno rimescolate e risignificate nell'attività successiva.

² M.A. Bazzocchi, *Signor maestro, maestro signore*, in R. Villa-L. Capitani (eds.), *Il maestro e la meglio gioventù*, Aliberti editore, Reggio Emilia 2005, p. 14.

³ Cfr. anche L. Capitani, *Poesia in forma di scuola*, in R. Villa-L. Capitani, *Il maestro e la meglio gioventù*, cit., pp. 38-48

⁴ Per un autore come Pasolini, la cui opera si confonde programmaticamente con la vita, ogni atto creativo diventa un atto mitopoietico autonomo e per molti versi autosufficiente, poiché percepito sempre come sgorgante dalla fonte unica della vita. L'atteggiamento è da ricondurre a ciò che W. Siti, *Tracce scritte di un'opera vivente*, in P.P. Pasolini, *Romanzi e racconti*, a cura di S. De Laude-W. Siti, Mondadori, Milano 1998, p. XXVII, definisce «mania delle origini», ossia la «presunzione quasi diabolica di sfidare tutto il già fatto e ripartire sempre da zero».

2. La radice biografica e i primi interventi sulla pedagogia

Come ha ricordato Andrea Zanzotto, sia «le origini», sia «gli sviluppi più straordinari del suo lavoro si sono svolti in un quadro che è di natura pedagogica»⁵. Partiamo dalle origini.

A chi si avvicinasse anche distrattamente alla vita del poeta apparirebbe chiaro che l'insegnamento ha radici nella sua esperienza familiare primigenia, che nel tempo mitico dell'infanzia e della pubertà deve aver prodotto in lui una serie di impressioni paradigmatiche. Sia la madre Susanna, sia la zia, Giannina, furono insegnanti in Friuli⁶, in un'epoca e in un ambiente sociale, quello contadino della prima metà del Novecento, che misero Pier Paolo a contatto, diretto o meno, con una cultura ancestrale dalla sacralità spuria, sincretica, antimetafisica, corporale. Più tardi, al tempo del liceo Galvani a Bologna, Pasolini era già, per gli amici, «naturalmente "maestro": indicava letture extrascolastiche, [...] li guidava al cinema [...], li seduceva con il suo spirito agonistico»⁷. La prima esperienza diretta arriva con la guerra: nel 1943 fonda, assieme alla madre e ad altre figure fondamentali per la sua formazione di insegnante come Giovanna Bemporad, la scuola media di Casarsa e più tardi, nel 1947, lavora per la scuola pubblica di Valvasone. In seguito, fino al 1954, dopo lo scandalo di Ramuscello che gli costerà, nel 1950, il doloroso esilio da Casarsa e la discesa a Roma, è in una scuola media privata di Ciampino, dove scopre la realtà delle periferie e delle campagne residuali attorno alla capitale, così differente rispetto alla società rurale del Friuli e al contempo così simile nella sua candida ancestralità simbolica e relazionale. L'attività di insegnante lo impegna dunque, sebbene in maniera non continuativa, per più di dieci anni.

Degli ultimi anni friulani sono gli interventi saggistici a tema più esplicitamente didattico, pubblicati in forma di brevi articoli sul «Il Mattino del Popolo» tra il novembre 1947 e il luglio del 1948 e raccolti prima da Nico Naldini⁸, più tardi, nelle opere complete dei Meridiani Mondadori⁹. Si tratta di quattro scritti: *Scolari e libri di testo*, *Scuola*

⁵ A. Zanzotto, *La passione didattica di un maestro "mirabile"*, cit., p. 67

⁶ E. Siciliano, *Vita di Pasolini*, Mondadori, Milano 2005, p. 37.

⁷ Così F. Farolfi in E. Siciliano, *Vita di Pasolini*, cit., p. 57.

⁸ P.P. Pasolini, *Un paese di primule e di temporali*, a cura di N. Naldini, Guanda, Milano 1992.

⁹ Gli articoli sono raccolti in due distinti volumi dei meridiani: P.P. Pasolini, *Romanzi e racconti*, cit., e P. P. Pasolini, *Saggi sulla politica e sulla società*, a cura di S. De

senza feticci, *Dal diario di un insegnante e Poesia nella scuola*. È bene chiarire che, pur trattandosi di testi che contengono anche indicazioni di pratica didattica, il lettore non incontra mai un Pasolini strettamente ed esclusivamente pedagogo, quantomeno non nel senso – tutto contemporaneo – di esperto puramente *tecnico* delle metodologie didattiche, il cui lavoro inizia e finisce con la semplice messa in moto di alcuni “apprendimenti” degli studenti. Una visione astratta e procedurale del lavoro didattico, che surrettiziamente isola i discenti dal contesto sociale e idealizza le posizioni della relazione pedagogica – e che oggigiorno ha invaso gli atti normativi del Ministero dell’Istruzione e i discorsi (più burocratici che pedagogici) dell’apparato scolastico. Niente di tutto ciò in Pasolini. Al contrario, sin dai suoi primi scritti possiamo rintracciarne, *in nuce*, una violenta critica. Anche laddove tratta di metodologie, motivazione degli studenti, libri scolastici, la voce di Pasolini si attesta su un bruciante piano passionale, il cui oggetto di interesse è sempre ben al di là del semplice buon funzionamento scolastico, e coinvolge da un lato il piano socio-politico in cui l’istituzione è inserita e, dall’altro, lo stupore verso il mistero di uno sviluppo creaturale di un’esistenza. Proprio da quest’ultimo aspetto cominciamo il commento e la ricostruzione dei riferimenti intertestuali delle fonti pasoliniane.

2.1. *Il contesto culturale: l’esistenzialismo come orizzonte filosofico*

Pasolini lo scrive perentoriamente in una lettera a Franco Farolfi del giugno 1943, sedotto dal vitalismo di una filosofia che coincide con la vita stessa: «L’unica filosofia che io senta moltissimo vicina a me è l’esistenzialismo, con il suo poetico (e ancora vicinissimo a me) concetto di “angoscia”, e la sua identificazione esistenza-filosofia. (Leggi il libro di E. Paci *L’Esistenzialismo* C.E.D.A.M. Padova, dove troverai credo una bibliografia)»¹⁰.

È interessante la citazione del filosofo Enzo Paci, che in quello stesso anno aveva curato con Nicola Abbagnano un’inchiesta filo-

Laude-W. Siti, Mondadori, Milano 1998.

¹⁰ P.P. Pasolini, *Le lettere*, a cura di A. Giordano-N. Naldini, Garzanti, Milano 2021, p. 454, cfr. anche E. Siciliano, *Vita di Pasolini*, cit., p. 68: «Non a caso quella lettura [di Enzo Paci] poteva contribuire a una maturazione morale in cui fosse compreso un giudizio negativo sul regime politico del paese. Il pensiero esistenzialista arrivava a mettere a nudo il “punto acerbo” del vivere [...]».

sofica (*L'esistenzialismo in Italia*) sulle pagine della rivista «Primato». Gli articoli potrebbero aver attratto l'attenzione di Pasolini¹¹ e del suo *entourage* bolognese (Franco Farolfi e Luciano Serra su tutti), così attento ai dibattiti culturali che trovavano spazio sulle riviste durante gli ultimi anni fascisti¹². Intanto la lettera a Farolfi lascia intravedere alcuni aspetti alla base della sua futura sensibilità poetica, come la centralità della vita rispetto alla costruzione formale e teorica di una disciplina. Pasolini non può che aver colto con interesse le parole di Abbagnano, tratte proprio dalla prima uscita del «Primato» nel 1943: «Non essendo pura dottrina ma richiedendo, a fondamento della dottrina, un atteggiamento esistenziale, cioè dell'uomo totale, [l'esistenzialismo] può costituire per l'uomo un richiamo o un aiuto, ma non sostituirsi alla sua decisione e al suo impegno»¹³.

Le parole di Paci ricordano i pilastri concettuali a fondamento della disciplina:

Noi non siamo nulla di dato, di fatto, di immediato. Dobbiamo darci a noi stessi, farci, realizzarci nel momento di negazione e riconquista della nostra umanità. Questo movimento [...] è la struttura che costituisce la nostra personalità. [...] L'uomo che vive nel dato e non ha scoperto se stesso non scoprirà nessuna differenza tra ciò che ero prima di trascendermi e ciò che io ritorno ad essere¹⁴.

In questa idea forte di trascendenza di fronte al mondo fattuale, Pasolini deve aver trovato, tra le altre cose, non solo una prima risposta alle proprie proiezioni esistenziali sulla realtà (cioè il fatto, divenuto con il tempo un solido assunto poetico, che «Tutto è santo, tutto è santo, tutto è santo»¹⁵, come afferma l'educatore di Giasone nelle prime scene

¹¹ M.A. Bazzocchi, *L'educazione del centauro. Regressione, poesia e pedagogia in Pasolini*, in R. Villa-L. Capitani, *Il maestro e la meglio gioventù*, cit., p. 84: «Pasolini ha voracemente assorbito alcuni elementi della filosofia esistenzialista (lo dichiarerà lui stesso nelle lettere agli amici) e anche su questo sistema concettuale si è formata la sua personalissima figura di educatore».

¹² Oltre a «Primato», anche le riviste «Architrave» e «Il setaccio» sono tra le più citate nella corrispondenza pasoliniana. Cfr. P. P. Pasolini, *Le lettere*, cit.

¹³ N. Abbagnano, *L'esistenzialismo in Italia*, «Primato» 1.4 (1943), p. 3. Disponibile anche online: <http://digitale.bnc.roma.sbn.it/tecadigitale/visore/#/main/viewer?idMetadato=1141370&type=bncr> [05.08.2023].

¹⁴ E. Paci, *L'esistenzialismo in Italia*, cit., p. 3.

¹⁵ P.P. Pasolini, *Per il cinema*, a cura di W. Siti-F. Zabaghi, Mondadori, Milano 2001,

di *Medea*), ma anche, allorché si appresta a lavorare come insegnante, uno spunto di riflessione educativa. Negli articoli pedagogici di questi anni troviamo in effetti diversi riferimenti a questo «momento di negazione e riconquista», un rapporto esistenzialistico con la finitudine umana che diventa la direzione necessaria dell'educazione:

«La funzione dell'educatore-insegnante [...] dovrebbe essere un lavoro di liberazione e di depurazione [...] in seguito a cui venga riprovocata nell'impube la sua vera natura, ripercorrendo à rebours le cristallizzazioni dell'autorità. [...]»¹⁶.

La «vera natura» dello studente emerge allora in un ritorno alla più autentica esistenza umana, che nega gli assiomi più elementari del senso comune e della percezione, che cioè si confronta con il mondo della realtà data solo per cercare un ritorno verso un sé più autentico. Subito dopo, mescolando alcuni assunti esistenzialisti con altri psicoanalitici, Pasolini afferma:

L'educatore dovrebbe [creare allo studente] la benefica abitudine di una sia pur rozza introspezione. Chi agisce in senso contrario [...] si comporta, a noi sembra, come una specie di demiurgo dell'infelicità e dell'angoscia [...]! Egli, infatti, mantenendo i suoi scolari in un'atmosfera di categorie e di assiomi, di obbedienze e di fiducie, non fa che illuderli di una "sicurezza" della vita (degli adulti) e sedimentare nell'animo dei ragazzi una serie di equivoci [...]. [È] dimostrabile che il ragazzo fin dai primi momenti *deve* acquistare coscienza non solo della propria eccezionalità ma anche di quella degli altri, venendo così a porsi nei confronti dell'esistenza in uno stato d'animo critico e polemico. Anzi, la critica dovrebbe essere la prima cosa da coltivare in un ragazzo, anche se questo dovesse costare la caduta di un'infinità di idoli¹⁷.

Insomma, la critica, *in primis*, alla propria esistenza immediata e alla propria immediata, singolare, particolarità, poiché, come afferma Abbagnano, «*L'uomo nasce dall'uomo*»¹⁸ e non dalla natura. La natura dell'uomo, per trovare sé stessa in una dimensione autentica, deve

p. 1274.

¹⁶ Id., *Scuola senza feticci*, in Id., *Un paese di temporali e di primule*, cit., pp. 289-290.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ N. Abbagnano, *L'esistenzialismo in Italia*, cit., p. 3.

naturalmente polemizzare verso l'idea di natura in sé e cioè mettere in discussione sé stessa. Si configura così una sovrapposizione tra natura esteriore e natura interiore che ritroviamo, proprio in questi stessi articoli giovanili, nelle isotopie figurali che descrivono la «sostanza umana» dei fanciulli: essa è una «tettonica», con «stratificazioni» ed eventuali «ricchezze minerarie», «filoni d'oro»¹⁹, che trova espressione negli esercizi poetici dei ragazzi.

La poesia, come uno scavo minerario, lascia emergere l'interiorità umana. Nasce così uno dei capisaldi educativi e poetici pasoliniani: la pedagogia coincide con la poesia. Una saldatura tra mon-do interiore e arte che non è una novità per la temperie esistenzialista:

Tra i colori ch'io vedo nella natura ed i colori ricreati dall'artista non può esserci nessuna differenza esteriore; ma i primi mi sono imposti nella loro finitezza, i secondi, proprio nella loro finitezza, acquistano un valore assoluto. Nell'arte io riscopro la natura, la natura vera, quella che nasce nella mia anima. Perciò l'arte è ritorno alla vera natura dell'uomo²⁰.

Pasolini ragiona sulla funzione dell'attività poetica nel contesto scolastico, inquadrata in un orizzonte filosofico che è, in definitiva, esistenzialista:

Ecco allora 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 [...] quando giunga a mettere in movimento il meccanismo mentale che conduce dalla introspezione all'espressione e viceversa. Ecco un preciso compito pedagogico [...] quando il risultato sia una presa di coscienza e un superamento dell'istinto e dell'abitudine, che conducono il ragazzo ad *accorgersi* di sé e del suo ambiente²¹.

La funzione gnoseologica e di autocoscienza della poesia è d'altra par-

¹⁹ P.P. Pasolini, *Dal diario di un insegnante*, in Id., *Un paese di temporalità e di primule*, cit. p. 286.

²⁰ E. Paci, *L'esistenzialismo in Italia*, cit., p. 3.

²¹ P.P. Pasolini, *Poesia nella scuola*, in Id., *Un paese di temporalità e di primule*, cit. pp. 293-294.

te coerente con la raccomandazione di leggere in classe testi poetici che utilizzino una lingua viva e contemporanea, «non solo come lessico ma proprio come concezione dell'uso espressivo e come scelta dei sentimenti da esprimersi»²². All'equivalenza tra filosofia ed esistenza si può aggiungere quella con la lingua viva della poesia. E l'esistenza, consapevole o no che sia, è di per sé poetica.

2.2. Il "setting" educativo: Freud e la psicoanalisi

Già alla fine degli anni '40, Pasolini addebita all'uso tecnico della pedagogia un paternalismo morale tipico della falsa coscienza borghese che poco ha a che vedere con l'idea che ha di educazione: «Inattendibile è l'opinione di chi dà allo studio della poesia una qualificazione meramente pedagogica, quasicché la lettura di un testo poetico avesse un valore di esempio [...]; la gravità di questo equivoco è documentata dalla scelta dei testi "edificanti"»²³. Il poeta mette così in luce i limiti del puro pedagogismo: «la preoccupazione moraleggiante, la costante didascalica... Ahimè, quale grigiore!»²⁴. Nello stesso scritto l'autore passa in rassegna altri due equivoci educativi che hanno «quell'aria di inviolabilità per cui il contrapporvisi è scandalo»: da un lato, «l'equazione, così spesso usata nelle scritture cristiane, *puro come un fanciullo*»; dall'altro, che «col ragazzo bisogna regredire nel suo mondo, nella facilità del suo mondo»²⁵. Dietro a tali obiettivi polemici e alle argomentazioni per confutarli sono individuabili alcuni riferimenti alla psicoanalisi, disciplina verso la quale conosciamo l'interesse di Pasolini sin dai primi anni Quaranta²⁶. Nico Naldini ha espresso alcune considerazioni sulla frequentazione della psicoanalisi da parte di Pasolini durante il fascismo:

Secondo i suoi ricordi – ma sempre in una ricostruzione a posteriori – in quelle bancarelle bolognesi [del Portico della Mor-te] avrebbe trovato qualche anno dopo «tutto Freud». È un'enfasi memorialistica che anticipa i tempi di quella conoscenza, dato che Freud sotto il regime fascista era un autore proibito, e solo un'edizione universitaria semiclandestina di *Tre contributi*

²² *Ibidem*.

²³ Id., *Poesia nella scuola*, cit., p. 292.

²⁴ Id., *Scolari e libri di testo*, in Id., *Un paese di temporali e di primule*, cit., p. 281.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Nel dicembre del '40 scrive a Farolfi: «coltivo Freud». Cfr. Id., *Le lettere*, cit., p. 343.

alla teoria sessuale [...] fu quella che Pasolini ebbe modo di leggere in quegli anni²⁷.

I *Tre contributi*, il cui titolo, più tardi, sarà tradotto definitivamente come *Tre saggi sulla teoria sessuale*, influirono certamente sulla concezione dell'infanzia e dell'adolescenza di Pasolini, che rifiuta ogni candida idealizzazione e anzi coglie perfettamente le contraddizioni di un'epoca dello sviluppo che ha viva esperienza di meschinità: «Ciò che è lecito invidiare [nel ragazzo] è solo l'attendibilità della "prima volta". Lo stato di *ante amorem*: non invidierà nient'altro, sapendo quali viltà, quali avversioni, quali rinvii costituiscano l'animo di quest'uomo impotente che è il fanciullo»²⁸. Nel particolare uso dell'aggettivo «impotente» è desumibile una definizione del fanciullo a partire dalla prospettiva finale del suo sviluppo che potrebbe essere uno degli indizi della lettura dei *Tre saggi*, riguardante proprio lo sviluppo sessuale umano dai primi mesi di vita fino alla pubertà.

Nell'articolo *Scuola senza feticci*, poi, ritroviamo una simile concezione, più approfondita e tutta da problematizzare. Il fanciullo...

Se da una parte riesce a protrarre i godimenti fino alla morosità e alla ricaduta e sa mettere a tacere i veti attraverso la gratuità e la naturalezza del suo stato (la timidezza, la vergogna, l'innocenza non sono che armi possedute da lui a tale scopo), dall'altra parte si sono già fissate in lui quelle nozioni o convinzioni che precedono e preparano i conformismi dell'adulto²⁹.

In tale rappresentazione ritorna con sufficiente chiarezza la complessa dialettica (un po' semplificata da Pasolini) tra pulsione al soddisfacimento del piacere e repressione delle pulsioni effettuata, nelle parole di Freud, da «il disgusto, il sentimento del pudore, gli ideali estetici e morali»³⁰. Si traccia cioè quel conflitto che anima il soggetto dell'inconscio secondo la psicoanalisi, ossia la lotta tra principio di piacere, che il ragazzo persegue attraverso gli strumenti seduttivi

²⁷ N. Naldini, *Al nuovo lettore, introduzione*, in P.P. Pasolini, *Un paese di temporalità e di primule*, cit., p. 23. Si tratta, peraltro, di una testimonianza di per sé significativa del rapporto complessivo di Pasolini con le proprie fonti.

²⁸ P.P. Pasolini, *Scolari e libri di testo*, cit., p. 281.

²⁹ Id., *Scuola senza feticci*, cit., p. 289.

³⁰ S. Freud, *Tre saggi sulla teoria sessuale*, in Id., *Opere complete*, a cura di C. Musatti, vol. IV, Bollati Boringhieri, Torino 1966, p. 488.

come «la timidezza, la vergogna, l'innocenza»³¹, e il principio di realtà, governato dal super-io delle leggi morali e civili. Il ruolo dell'insegnante in tale opposizione l'abbiamo già visto, è quello della critica e della depurazione dalle autorità cristallizzate. Pasolini indica cioè come fine dell'educatore esattamente il contrario di ciò che Freud, nei *Tre saggi*, descrive come il compito classico (e conformistico) dell'educazione, cioè quello di rafforzare il principio di realtà, reprimendo le attività legate alla soddisfazione pulsionale del bambino:

Gli educatori [...] si comportano proprio come se condividesero le nostre opinioni sulla formazione delle potenze di difesa a spese della sessualità, e come se sapessero che l'attività sessuale rende il bambino ineducabile, giacché essi perseguitano tutte le manifestazioni sessuali del bambino come un "vizio"³².

Ciò non significa che il maestro abbia un compito di distruzione anarchica del principio della legge *tout-court*: del resto l'obiettivo polemico di Pasolini «non è il professore severo ma il professore convenzionale»³³. Egli indica, piuttosto, un processo di de-identificazione *à rebours*: una critica alle cristallizzazioni autoritarie una volta che esse siano già instaurate, che generino un quadro di «fertile anomia (pre-nomia) da infante "polimorfo"», come afferma Andrea Zanzotto³⁴.

«Il primo idolo da far cadere è l'insegnante stesso»³⁵: nell'equivalenza tra idolo e feticcio cogliamo un ulteriore riferimento alla teoria psicoanalitica. «La dignità, la distanza, la indeterminatezza di una vita fisica e sessuale, quanti mostri che guardano minacciosi il ragazzo dall'alto della caduta»³⁶. L'insegnante deve togliersi dalla posizione di feticcio, cioè di un oggetto verso il quale si proiettano i caratteri di immutabilità e di perfezione di un idolo, e impedire dunque il funzionamento della scuola in senso perverso: un discorso che produce un sapere di cui il soggetto non potrà mai appropriarsi, cioè un sapere conformistico, puramente formale, che non riguarda in alcun modo chi lo apprende³⁷.

³¹ P.P. Pasolini, *Scuola senza feticci*, cit., p. 289.

³² S. Freud, *Tre saggi sulla teoria sessuale*, cit., p. 490.

³³ P.P. Pasolini, *Scuola senza feticci*, cit., p. 290.

³⁴ A. Zanzotto, *Pedagogia*, in L. Betti (ed.), *Pasolini: cronaca giudiziaria, persecuzione, morte*, Garzanti, Milano 1977, p. 367.

³⁵ P.P. Pasolini, *Scuola senza feticci*, cit., p. 291.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ È ciò che J. Lacan, *Il seminario. Libro XVII. Il rovescio della psicoanalisi*, a cura di A.

La stessa dinamica che rende l'insegnante un feticcio è in relazione con il principio della traslazione (o *transfert*). Si tratta dell'inclinazione dell'analizzando a traslare sul medico alcuni sentimenti che hanno a che fare con l'amore (ma possono sublimarsi in stima, fiducia, ecc.) già generati in altri contesti di vita traslati nella relazione analitica, i quali possono essere di stimolo all'analisi o rappresentare una resistenza nel caso di una loro trasformazione negativa. Pasolini reinterpreta tale categoria nell'ambito della relazione tra insegnante e studente, affermando la necessità di un uso consapevole degli esiti della traslazione e cerca di originare tale meccanismo negli studenti orientandone la direzione: non verso la propria persona e verso il proprio ruolo (il che, a suo modo, rappresenterebbe una forma di feticizzazione dell'insegnante³⁸), ma verso la disciplina di insegnamento: «la mia passione pedagogica non avrebbe avuto più senso se avesse richiamato su di sé l'interesse dei ragazzi. [...] Erravo credendo che il nostro rapporto dovesse essere un rapporto di reciproco amore: no, io dovevo mettermi in disparte, ignorarmi, dovevo essere *mezzo*, non già *fine*, d'amore»³⁹.

2.3. *Le metodologie: motivazione, attivismo, «un clemente principio di autorità»*

Già a quest'altezza, dunque, Pasolini sa che un rapporto intellettuale e affettivo con gli studenti non può essere lasciato né all'autoritarismo dogmatico della scuola tradizionale né all'improvvisazione bonaria di «un certo contegno “alla mano” dei professori-macchiette»⁴⁰. Tale doppio rifiuto, da un lato della scuola tradizionale, dall'altro dei metodi derivati da una mera opposizione manichea ad essa, ricorda i termini delle parole di John Dewey in apertura del testo *Esperienza ed educazione*: «La filosofia generale della nuova educazione può essere eccellente, e tuttavia [...] c'è sempre il pericolo che nel respingere i fini e i metodi di quello che vuole soppiantare, [...] sviluppi i suoi principi negativamente piuttosto che positivamente e costruttivamente»⁴¹.

Di Ciaccia, Einaudi, Torino 2001, ha definito il «discorso dell'università».

³⁸ Cfr. ancora la possibile ascendenza di Lacan in Id., *Altri scritti*, a cura di A. Di Ciaccia, Einaudi, Torino 2013, p. 246 «Il soggetto supposto sapere è per noi il perno a partire da cui si articola tutto ciò che riguarda il *transfert*».

³⁹ P.P. Pasolini, *Dal diario di un insegnante*, cit., p. 288.

⁴⁰ Ivi, p. 290.

⁴¹ J. Dewey, *Educazione e società*, Raffaello Cortina, Milano 2014, p. 7.

Sebbene non appaiano, ad una scorsa degli indici dei nomi, riferimenti espliciti al lavoro di Dewey, o di qualche suo sodale, né al famoso esperimento di fine Ottocento della scuola-laboratorio di Chicago, i punti di contatto con i pedagogisti americani sono diversi. Non ci sono evidenze che Pasolini abbia letto direttamente Dewey. Certamente non l'ha fatto all'altezza degli scritti pedagogici del '47 e del '48, dal momento che in Italia il filosofo americano è tradotto solo nel 1949. Tuttavia, si può immaginare che, complice l'opera di pubblicazione degli scritti più importanti che andava facendo l'editore *La Nuova Italia* e i dibattiti pedagogici con i colleghi delle prime esperienze scolastiche, Pasolini debba aver quantomeno sentito il nome e ragionato sulle teorie di Dewey, visto che in un articolo, come vedremo, l'attivismo è citato esplicitamente. Si tratta di convergenze già ipotizzate da Andrea Zanzotto, che cita i metodi attivistici e fa il nome di Washburne, il pedagogista di Chicago allievo di Dewey che dà vita all'esperimento della scuola nuova di Winnetka: «Si pensa a Pasolini nella scuola, alla sua passione didattica, alla sua puntigliosa e ardente volontà di applicare i “metodi attivi”, nei tempi dell'immediato dopoguerra, quelli, per così dire, di Carleton Washburne e dell'onestà deweyana»⁴².

Nei concetti attivistici di esperienza, ambiente e motivazione possiamo rinvenire i luoghi in cui l'incontro, sia pure prodotto per derivazioni indirette, si fa più limpido. Del resto, come poteva ignorare, in campo educativo, l'idea di esperienza e di ambiente, lui così magneticamente attratto dall'indissolubile rapporto che i soggetti intessono con il proprio ambiente, dalla manifestazione misteriosa eppure immanente, corporale della realtà geografica, culturale, linguistica negli atti espressivi di ciascuna singolarità. In Pasolini, luoghi, personaggi e voci compaiono nella realtà su un medesimo piano di esistenza, come ha messo in luce Bazzocchi a proposito di una prosa degli anni Cinquanta raccolta in *Alì dagli occhi azzurri*⁴³. Una correlazione tra individuo e ambiente che riduce drasticamente

⁴² A. Zanzotto, *Pedagogia*, cit., p. 365.

⁴³ Si tratta della prosa *Squarci di notti romane*, su cui M.A. Bazzocchi, *Alterità e pedagogia: il corpo dei ragazzi*, in R. Carnero-A. Felice (eds.), *Pasolini e la pedagogia*, Marsilio, Venezia 2015, p. 96: «Le essenze che costituiscono Trastevere si implicano (l'espressione è di Deleuze) in quella realtà che si chiama Gabbriele». A. Russo, *Pasolini e Zanzotto*, Cesati, Firenze 2021, p. 23, ha affermato che: «La sua parola è impegnata in primo luogo a preservare la singolarità dell'oggetto, a costruire un discorso universale di quella particolarità».

la separazione epistemologica tra soggetto e oggetto, e che permette di ritrovare l'universale nel singolare senza che questo sia sopraffatto da quello. Soggetto e ambiente, apprendimento ed espressione, acquisizione e produzione sono due poli non separabili del momento didattico, e diventano il punto di partenza e di arrivo per la pratica pedagogica, poiché valorizzano l'intervento soggettivo nella realtà della struttura linguistica, l'*inventio* del momento espressivo. Una pratica, dunque, che si fa strumento di vita e che, nelle parole di Dewey, si configura come esperienza “autentica”, che cioè «influenza la formazione di attitudini, di desideri, di propositi [e] ha un aspetto attivo che cambia in qualche modo le condizioni obiettive sotto cui si compie l'esperienza»⁴⁴. Pasolini fa proprie tali indicazioni, orientando la didattica verso il tempo presente, mettendo cioè chi impara nelle condizioni di poter «trarre dalla sua esperienza presente tutto quanto essa gli offre in quel momento»⁴⁵.

La riflessione sul valore degli apprendimenti è di vitale importanza per l'efficacia di ogni pedagogia, e non manca in Pasolini. Il suo ragionamento verte soprattutto sulla motivazione degli studenti: «La passione a creare, la curiosità, l'impulso a impadronirsi... È ciò che poi si trasforma nella così detta “virtù premio a sé stessa”, ossia in passione autosufficiente»⁴⁶. Qualche mese prima scriveva, a proposito della deprecabile selezione poetica delle antologie scolastiche:

Potremmo assicurare che il difficile (che è poi il nuovo) appassiona sempre i ragazzi: sì, si tratta proprio di una passione, come quella per il gioco. Noi ricordiamo ancora con piacere la felicità di alcuni nostri scolari [...] allorché leggemmo loro *Il capitano* di Ungaretti: la felicità consisteva nel meccanismo voluttuoso della scoperta⁴⁷.

L'attenzione alla motivazione interna degli studenti, la curiosità, l'impulso a esplorare, la finzione e il gioco come forze alleate del ruolo di guida dell'educatore – sono tutti elementi che ritroviamo nel lavoro di Dewey, che così riassume l'obiettivo educativo fondamentale: «l'attitudine che più importa sia acquisita è il desiderio di apprendere»⁴⁸.

⁴⁴ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit., p. 26.

⁴⁵ Ivi, pp. 36-37

⁴⁶ P.P. Pasolini, *Scuola senza feticci*, cit., p. 291.

⁴⁷ Id., *Scolari e libri di testo*, cit., p. 284.

⁴⁸ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit., p. 36. Cfr. anche Id., *Interesse e disciplina*, in

Una questione sulla quale Pasolini ragiona con significativa insistenza è quella dell'autorità, l'abbiamo già incontrata. Si tratta di un punto denso e riassuntivo, strettamente correlato al problema della motivazione, che sintetizza molte delle questioni cruciali che l'attivismo pone all'insegnante in quanto guida del gruppo sociale "classe" nel percorso educativo, e che ha a che fare con il nodo cruciale della libertà in pedagogia⁴⁹. Dopo la de-feticizzazione dell'insegnante, si pone inevitabilmente una domanda sull'autorità e sulle prerogative organizzative dell'insegnante. In un brano che si interroga apertamente sui nuovi metodi delle teorie attivistiche, Pasolini mette a confronto il metodo attivistico e quello "autoritario" nell'insegnamento della poesia:

...il commento di una poesia letta a ragazzi di dodici anni rischia di divenire la cosa più assurda e innaturale del mondo, se inteso ed effettuato secondo un qualsiasi principio d'autorità [...]; ma è anche pacifico che un ragazzo di tredici 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 o ingenuamente) [...]⁵⁰.

Il poeta cerca allora di definire una sintesi in grado di oltrepassare i termini dell'opposizione:

È allora equo che l'insegnante ricorra a un clemente principio di autorità (che potrebbe essere: necessità della poesia come il più alto mezzo di comunicazione in una società e come il più attendibile mezzo di chiarificazione) e che nello stesso tempo susciti nell'allievo quella curiosità e quella passione che, naturalmente, eliminino la fatica di un'attenzione "passiva"⁵¹.

La sintesi dialettica cerca di conservare ciò che appare inconciliabile: da una parte, un principio di autorità "clemente", che trovi legittimazione non nell'*auctoritas* ma in ragioni razionali e relazionali (la poesia come comunicazione e chiarificazione radicali); d'altra parte, scal-

Id., *Democrazia e educazione*, a cura di G. Spadafora, Anicia, Roma 2020, pp. 229-243.

⁴⁹ A. Zanzotto, *Pedagogia*, cit., p. 362, ha definito a proposito la riflessione di Pasolini come una paradossale ricerca di «un'etica, una pedagogia futuribili e aperte al massimo, apedagogiche».

⁵⁰ P.P. Pasolini, *Poesia nella scuola*, cit., p. 295.

⁵¹ *Ibidem*.

zato dalla funzione classica, il principio di autorità deve trovare un ruolo che favorisca l'attivazione della curiosità e della passione, veri motori della motivazione interna dei discenti. L'autorità da principio esterno diviene un principio interno al processo didattico, mobile e sempre discutibile e, proprio in ragione di ciò, più favorevolmente riconoscibile da tutti coloro che partecipano al processo stesso. Le parole di Pasolini non sembrano lontane da quelle di Dewey quando parla dello stesso problema in *Esperienza e educazione*:

«Quando è rigettato il controllo esterno, il problema diventa quello di trovare i fattori del controllo nel seno dell'esperienza. Il ripudiare qualsiasi autorità esterna non significa ripudiare qualsiasi autorità, ma cercare piuttosto una più effettiva fonte di autorità»⁵².

2.4. Gramsci e la storicizzazione

Nella prima lezione ai suoi studenti, Don Paolo, l'alter-ego pasoliniano in *Romàns*, uno dei romanzi pubblicati postumi⁵³, sceglie di abbandonare il discorso preparato per improvvisare una lezione di storia:

«Noi ci frequenteremo per molti mesi [...] fino a maggio, e forse più... vi sembra un periodo di tempo lungo o breve?». «Lungo!». [...] «Ecco, ve lo segno sulla lavagna». E col gesso tracciò sulla lavagna [...] un trattino appena visibile. [...] «Il nostro corso, se la Provvidenza ci sarà favorevole, durerà tre anni... Ebbene, ecco qui segnati anche i tre anni, che a voi certo ora sembrano lunghissimi»⁵⁴.

Il docente prosegue tracciando la linea della storia umana, poi, a ritroso, quella della preistoria e della terra. Il primo atto didattico di Don Paolo è la redazione dialogata di una linea del tempo, che offra agli studenti i termini di una collocazione temporale del presente in un quadro di continuità con il passato. Nella patente storicizzazione sembra di trovare una prima elementare convergenza con il pensiero di Antonio Gramsci⁵⁵. Anche in questo caso, è bene tenere presente

⁵² J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit., p. 7-8.

⁵³ Per una collocazione filologica del testo, cfr. N. Naldini, *Introduzione*, in P.P. Pasolini, *Romàns*, a cura di N. Naldini, Guanda, Milano 2015.

⁵⁴ P.P. Pasolini, *Romàns*, cit., p. 43.

⁵⁵ A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, La Nuova Italia, Firenze

le cautele che impongono i problemi filologici. La pubblicazione dei *Quaderni dal carcere* comincia nel 1948, anno in cui è dato alle stampe *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce. Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura* vedrà la luce solo l'anno successivo: inutile cercare fonti dirette del pensiero pasoliniano di questi anni. Come per Dewey e per le teorie attivistiche e in parte anche per Freud, tuttavia, è immaginabile un incontro indiretto, che per il pensiero gramsciano avviene nelle strutture organizzative del PCI, in cui cominciano ad emergere i primi suoi strumenti intellettuali. Paolo Desogus afferma che «gli anni della scoperta di Gramsci coincidono [...] con il periodo di militanza nel Partito comunista, iniziata probabilmente nel 1947»⁵⁶.

I motivi di convergenza possono essere individuati in due elementi: il problema della storia, che resta un nodo controverso per il poeta, e la questione del nazionale-popolare, che a sua volta racchiude i temi più specifici dell'espressività – e della lingua popolare – e della creazione di una cultura organica. Sullo storicismo gramsciano il poeta non arretrerà mai: il vitalismo, il famoso «pianto di ciò che muta, anche per farsi migliore»⁵⁷, e gli altri celebri frammenti che hanno valso all'intellettuale le accuse di conservatorismo, non sono che un polo, certo poeticamente problematico, della coppia vita-storia, passione-ideologia, utile per l'analisi *storica* e gramsciana delle trasformazioni della cultura e della società italiana. Esiste forse un intellettuale che ha colto con più vivacità i mutamenti profondi della storia e dei suoi attori sociali nella vita del popolo, che ha interpretato così testardamente i cambiamenti linguistici come trasformazioni nell'assetto egemonico dei rapporti sociali?

In effetti, il problema della storia ricade anzitutto in ambito linguistico, come si è visto: «è questo un punto molto oscuro dell'orga-

1972, p. 161, definisce quello di Gramsci uno «storicismo educativo». Per una lettura di Gramsci come storico della modernità, cfr. A. Burgio, *Gramsci storico*, Laterza, Roma-Bari 2003.

⁵⁶ P. Desogus, *Introduzione. Pasolini e Gramsci: un'ostinata fedeltà*, in Id. (ed.), *Il Gramsci di Pasolini. Lingua, letteratura, ideologia*, Marsilio, Venezia 2022, p. 7. Del volume, cfr. in particolare la prima sezione, per i problemi filologici. Ne *Il sogno del centauro*, in P.P. Pasolini, *Saggi sulla politica e sulla società*, cit., p. 1415, Pasolini afferma: «Contemporaneamente, in quegli anni 1948-49, scoprivo Gramsci. [...] La posizione dell'intellettuale – piccoloborghese di origine o di adozione – la situavo ormai tra il partito e le masse, vero e proprio perno di mediazione tra le classi, e soprattutto verificavo sul piano teorico l'importanza del mondo contadino nella prospettiva rivoluzionaria».

⁵⁷ Id., *Le ceneri di Gramsci*, Garzanti, Milano 2015, p. 90.

nizzazione scolastica italiana, che *ignora* completamente il dialetto e, quel che è peggio, le minoranze alloglotte; cosa che non si spiega altrimenti che come uno stolido residuo nazionalista»⁵⁸. L'orizzonte in cui tali notazioni vanno collocate è quello dell'interpretazione gramsciana della modernità: come confrontarsi con il problema dell'espressione di una classe sociale (quella contadina) che per la prima volta si affaccia ai processi storici e politici con una germinale forma di coscienza?

Nell'ambito di tale domanda sono interessanti le parole di Pasolini sulla questione dell'autonomia del Friuli, in alcuni articoli coevi rispetto a quelli strettamente pedagogici. Ne *Il Friuli autonomo*, per esempio, pubblicato nel giugno del '47, il poeta dà conto delle ragioni profonde, al contempo politiche e poetiche, della propria posizione autonomista: «Non denaro, né ambizione, ma una poetica [...]. Una poetica della poesia dialettale come antidialetto, cioè come lingua [...] sicuri, del resto, che in ogni dialetto ci sia la possibilità di una lingua. (Portiamo la questione alle origini. Fra il sentimento e l'espressione c'è bisogno di una specie di salto qualitativo, che è il linguaggio [...])»⁵⁹. Conosciamo già le ragioni filosofiche dell'equivalenza che chiude la citazione, qui troviamo quelle più strettamente politiche: il dialetto deve farsi lingua in quanto necessità politica di dare voce al vissuto di chi, nella regione, utilizza il dialetto come prima lingua, e cioè, per lo più, la classe popolare e in particolare contadina⁶⁰. E l'autonomia, così prima di tutto “linguisticamente” concepita, è uno strumento di «una nuova mentalità capace di trasformare la preistoria in storia, la natura in coscienza. Per noi la questione della Piccola Patria non è una questione sentimentale!»⁶¹. È bene notare che quest'ultima affermazione – *Leitmotiv* negli articoli di questo periodo sul Friuli – va collocata nel dibattito di quegli anni e serve a smarcarsi una volta per tutte dalle forme di autonomia che proponeva il mondo borghese e cattolico, non certo a recidere ogni connessione sentimentale con il popolo. Al contrario: l'assunzione del dialetto-lingua, in connessione (in equivalenza) con l'interiorità e con l'espressività, come argomento principale a favore dell'autonomia, è segno dell'attenzione verso il sentire delle classi popolari, le quali trovano nel dialetto, liberato da

⁵⁸ Id., *Poesia nella scuola*, cit., p. 294.

⁵⁹ Id., *Il Friuli autonomo*, cit., p. 266.

⁶⁰ Ivi, p. 272: «Posto a un popolano il problema, questi sarà favorevole all'autonomia».

⁶¹ Ivi, p. 268.

qualsiasi valore romantico-regressivo e fattosi lingua, cioè cultura storicizzata nazionale-popolare, un potenziale strumento egemonico. «L'elemento popolare "sente", ma non sempre comprende o sa; l'elemento intellettuale "sa", ma non sempre comprende e specialmente "sente"», afferma Antonio Gramsci, in un celebre passo dei *Quaderni dal carcere*. Pasolini tenta di creare proprio quella «connessione sentimentale» che rientra nel progetto tutto gramsciano di storicizzare le passioni, «collegandole dialetticamente alle leggi della storia, a una superiore concezione del mondo»⁶².

Se ci sforziamo di osservare in termini diacronici il farsi del dialogo con Gramsci, apparirà, in controluce, la progressiva maturazione di una consapevolezza di cosa sia un intellettuale organico. Rispetto ai primi interventi pubblici, sul finire dell'epoca fascista⁶³, infatti, si va delineando con più precisione lo statuto e il ruolo dell'intellettuale gramsciano da cui Pasolini non abdicherà mai, sebbene dagli anni Sessanta in poi sia fortemente problematizzato.

3. "*Praeceptor Italiae*": la scuola impossibile

Pasolini dismette i panni dell'insegnante a scuola, ma la sua «mania»⁶⁴ pedagogica troverà altre strade. Condividiamo con Enzo Golino l'impressione che l'impegno pedagogico segua i rivolgimenti artistici del poeta, in primo luogo quello che coincide con l'uscita di *Poesia in forma di rosa*: se fino all'inizio degli anni Sessanta la pratica pedagogica pasoliniana rimane fiduciosa nella possibilità di una politica culturale gramsciana, dalla metà di quel decennio lo spostamento dei rapporti di forza nel neocapitalismo e l'avvio di quella che poi sarà chiamata mutazione antropologica del popolo italiano si rifletteranno in uno sforzo non più educativo ma rieducativo: «l'ansia pedagogica da amorosa si trasforma in violenta, da dolcemente educativa diventa un programmatico atto d'accusa contro le violazioni che il popolo ha subito»⁶⁵.

⁶² A. Gramsci, *Il materialismo e la filosofia di Benedetto Croce*, Ed. Riuniti, Roma 1971, p. 9.

⁶³ Si vedano, per esempio, *Cultura italiana e cultura europea a Weimar* oppure *I giovani, l'attesa*, entrambi raccolti in P.P. Pasolini, *Scritti sulla politica e sulla società*, cit., pp. 5 e 10.

⁶⁴ Così si esprime il poeta in una lettera a Giacinto Spagnoletti del gennaio 1952, in Pasolini, *Le lettere*, cit., p. 688

⁶⁵ E. Golino, *Il sogno di una cosa*, cit., p. 10.

In questa sede non si possono ripercorrerne nemmeno gli snodi principali⁶⁶, e andremo direttamente alla conclusione della parabola pedagogica del poeta. Nel 1975, Pasolini torna spesso sui temi educativi e scolastici: scrive il trattato pedagogico *Gennariello*, uscito a puntate sul «Corriere della sera» in primavera; il 18 ottobre pubblica, sempre sul «Corriere», *Aboliamo la Tv e la scuola dell'obbligo*; tre giorni dopo discute con professori e studenti del liceo classico Palmieri di Lecce; infine, a poche ore dalla morte, torna sul tema con l'ultima intervista rilasciata a Furio Colombo, pubblicata poi sull'inserto «Tuttolibri» della «Stampa».

Le convinzioni pedagogiche di Pasolini non cambiano granché. Il «trattatello pedagogico»⁶⁷ *Gennariello*, un dialogo immaginario che il poeta ingaggia con un ragazzo napoletano di «prima o seconda liceo»⁶⁸, nei contenuti è una riedizione aggiornata dei quattro articoli degli anni '40: de-feticizzazione dell'insegnante, polemica contro il conformismo, lingua come strumento espressivo. Ciò che muta radicalmente è la postura enunciativa, che si inserisce nella più ampia riflessione semiologica sugli effetti e sui mezzi della propria parola che caratterizza gli ultimi anni dell'attività pasoliniana⁶⁹. Un dialogo paradossale tra un pedagogo e il suo inesistente allievo: un testo «bugiardo», come ha notato Bazzocchi⁷⁰, poiché manca uno dei due poli che compongono la relazione educativa, senza il quale non esiste pedagogia. La finzione genera così una tonalità ironica e beffarda che evidenzia l'identificazione tra alterità e vocazione pedagogica, mediata da un più deciso afflato erotico. Il punto di più evidente lontananza dagli articoli giovanili è proprio sulla scuola, ossia...

...quell'insieme organizzativo e culturale che ti ha completamente diseducato, e ti pone qui davanti a me come un povero idiota [...]. L'anti-scuola (cioè la polemica politica contro la scuola, che tu hai recepito e assimilato attraverso una conte-

⁶⁶ Ivi, pp. 93-99, ne identifica uno in *Teorema*, il film del 1968 che si rivolge ad una rieducazione della borghesia, cui potremmo aggiungere *Uccellacci e uccellini*, del 1966, e, nello stesso anno, l'attività di drammaturgo.

⁶⁷ P.P. Pasolini, *Lettere luterane*, in Id., *Saggi sulla politica e sulla società*, cit., p. 552.

⁶⁸ Ivi, p. 553.

⁶⁹ Una questione messa esplicitamente a tema in *Gennariello* (ivi, p. 564): «le tue fonti educative sono mute, oggettuali, inerti, puramente presenti. Eppure ti parlano».

⁷⁰ M.A. Bazzocchi, *Alterità e pedagogia: il corpo dei ragazzi*, cit., pp. 102-103: «Gennariello [è una] creatura di invenzione interamente evocata sul filo dell'ironia [...] se manca il corpo di Gennariello, manca anche qualsiasi possibilità pedagogica».

stazione in questi anni ormai completamente depauperata ed esautorata) non è meno diseducativa⁷¹.

Qualche mese più tardi Pasolini ne propone addirittura l'abolizione, in coppia con la TV, in quanto istituzione che educa al conformismo e dunque alla violenza. Il contesto in cui viene formulata la proposta è infatti un ragionamento sulle nuove criminalità "nichilistiche":

Quali sono le mie due modeste proposte per eliminare la criminalità? Sono due proposte swiftiane, come la loro definizione umoristica non si cura minimamente di nascondere:

- 1) Abolire immediatamente la scuola media d'obbligo.
- 2) Abolire immediatamente la televisione⁷².

Nonostante l'esplicito rimando ad un testo ironico come *Una modesta proposta* di Swift, Pasolini è costretto a ritornarci più volte nel corso delle interviste e dei dibattiti successivi e chiarire che si tratta di una provocazione: «io ho detto "vanno sospese" [...] fino a che si avrà un altro sviluppo. [...] Elaboriamo una vera scuola d'obbligo che così com'è, è una cosa penosa, ridicola, un residuo ridicolo di umanesimo»⁷³. Furio Colombo, nell'ultima intervista, lo incalza:

Vorresti tutti pastorelli senza scuola dell'obbligo, ignoranti e felici.

Detta così sarebbe una stupidaggine. Ma la cosiddetta scuola dell'obbligo fabbrica per forza gladiatori disperati. La massa si fa più grande, come la disperazione, come la rabbia. Mettiamo che abbia lanciato una *boutade*⁷⁴.

Poi però aggiunge: «eppure non credo»⁷⁵. Si direbbe che l'obiettivo non sia tanto di definire un progetto chiaro, quanto di costruire un oggetto di dibattito continuo sui temi che il poeta ritiene abbiano più rilevanza. È certamente uno dei modi che l'autore sfrutta per impedire che la sua parola cada nel vuoto, sommersa dal rumore costante di un mondo sempre più carico di *segni*.

⁷¹ P.P. Pasolini, *Lettere luterane*, cit., p. 565.

⁷² Ivi, p. 690.

⁷³ Nel dibattito che è stato poi intitolato *Volgar eloquio*, in P.P. Pasolini, *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, a cura di S. De Laude-W. Siti, Mondadori, Milano 1999, cit., pp. 2846-2847.

⁷⁴ Id., *Saggi sulla politica e sulla società*, cit., p. 1728.

⁷⁵ *Ibidem*.

La proposta, comunque, è presa sul serio da molte parti. Ormai da molto tempo l'autore fa un uso della parola pubblico provocatorio e dai contenuti che possono essere scambiati per reazionari: Armando Plebe sullo «Specchio» del 2 novembre pone la proposta nel solco di una «lunga tradizione di filosofia conservatrice»⁷⁶. D'altra parte, c'è chi, come Moravia⁷⁷, coglie il tratto dialettico della proposta e la trasforma in senso serio. Così Lidia Menapace dalle colonne de «Il Manifesto» la riconduce alla descolarizzazione illichiana⁷⁸.

In effetti le intersezioni con il pensiero eclettico di Ivan Illich sono diverse. Una sua citazione diretta è in *Vivono, ma dovrebbero essere morti*, un episodio di *Gennariello*. L'argomento è alquanto controverso: i destinati ad essere morti sono coloro che fino «a una dozzina» di anni prima sarebbero morti «in quel periodo che si chiama di "mortalità infantile"»⁷⁹, ma che sono stati salvati dalla scienza. E qui Pasolini suggerisce di leggere «almeno le prime pagine» de *La convivialità* di Illich, un testo che prende spunto dall'analisi della medicina di massa per allargare lo sguardo critico all'intero modello istituzionale moderno. Nella chiusura dell'introduzione al testo citato, Illich richiama il concetto di austerità della *Summa theologica* di Tommaso d'Aquino, che è poi ripreso letteralmente da Pasolini nella nota dell'appunto 22i di *Petrolio: Austeritas secundum quod est virtus non excludit omnes delectationes, sed superfluas et inordinatas*⁸⁰.

Qui terminano, a quanto mi risulta, i riferimenti espliciti al lavoro di Illich, di cui non abbiamo nemmeno tracce inequivocabili di una lettura – per quanto ne sappiamo, potrebbe addirittura limitarsi alle prime pagine de *La convivialità*. Ma vi sono alcuni nodi di indiscutibile convergenza tra i due pensatori. Il campo sul quale la condivisione è maggiore è certamente quello della critica alla modernità capitalistica, descritta da entrambi come un'epoca che sostituisce la miseria alla povertà, sacrificando l'autonomia e la cultura delle comunità premoderne con la dipendenza e l'omologazione dello sviluppo capitalistico:

⁷⁶ A Plebe, *Pasolini e la scuola*, «Lo Specchio» 2 novembre (1975).

⁷⁷ A. Moravia, *E se abolissimo davvero la scuola media?*, «Corriere della sera» 22 ottobre (1975).

⁷⁸ L. Menapace, *Se n'è accorto anche Moravia, e non solo lui*, «Il Manifesto» 26 ottobre (1975).

⁷⁹ P.P. Pasolini, *Lettere luterane*, cit., p. 588.

⁸⁰ I. Illich, *La convivialità*, Il castello, Cornaredo 1993, p. 15, e P.P. Pasolini, *Petrolio*, cit. p. 143.

«L'industrializzazione sfrenata fabbrica la povertà moderna»⁸¹. In questo ragionamento, la critica alla versione consumista del liberalismo gioca un ruolo cruciale: «Una volta che una società ha trasformato i bisogni fondamentali in richieste di beni di consumo prodotti da esperti, la povertà si definisce secondo parametri che i tecnocrati possono modificare a proprio piacimento»⁸².

La scuola, secondo Illich, diventa un'istituzione che legittima il potere tecnocratico dell'*esperto*, introducendo una serie di attestati e riconoscimenti di cui rivendica il monopolio, ed è funzionale dunque all'erosione dell'*agency* autonoma e auto-organizzativa degli strati sociali più bassi, oltre a proporre modelli ideologici e conformistici: «La scuola inizia [...] al mito del consumo illimitato»⁸³. Sul piano descrittivo c'è dunque un sostanziale accordo:

Il potere è un sistema di educazione che ci divide in soggiogati e soggiogatori. Ma attento. Uno stesso sistema educativo che ci forma tutti, dalle cosiddette classi dirigenti, giù fino ai poveri. Ecco perché tutti vogliono le stesse cose e si comportano nello stesso modo. [...] Prima tragedia: una educazione comune, obbligatoria e sbagliata che ci spinge tutti dentro l'arena dell'aver tutto a tutti i costi⁸⁴.

Della proposta pasoliniana, Zanzotto afferra chiaramente le ragioni più profonde, ideologiche e di classe:

La tara di nascita dell'attuale media dell'obbligo [è] quella di essere stata creata sulla base della vecchia media per signorini, e non della cosiddetta, e ben più sana, "scuola di avviamento al lavoro"; cosicché tutti erano stati costretti a idealizzarsi come signorini e borghesi piccoli piccoli, [...] irresponsabili verso il lavoro (la produzione) e quindi il più possibile consumatori di ogni "bene", usufruttori di servizi e servigi⁸⁵.

Tuttavia, il poeta veneto coglie una distanza da tutti i «descolarizzatori istituzionali»⁸⁶. A differenza di Illich, cioè, Pasolini non ha mai

⁸¹ I. Illich, *La convivialità*, cit., p. 95.

⁸² Id., *Descolarizzare la società*, Mimesis, Sesto San Giovanni 2019, p. 23.

⁸³ Ivi, p. 61.

⁸⁴ P.P. Pasolini, *Saggi sulla politica e sulla società*, cit., pp. 1725-1726.

⁸⁵ A. Zanzotto, *Pedagogia*, cit., p. 362

⁸⁶ «Aveva troppa lucidità terragna [...] che serve a serpeggiare e a sopravvivere attra-

formulato un'organica proposta positiva che tratteggiasse i termini di una scuola immaginata. Tutt'altro: non nasconde lo smarrimento nell'immaginarsi nella posizione di insegnante: «non saprei che cosa dire [...], perché un insegnamento di tipo repressivo è impossibile, l'insegnamento di tipo non repressivo, tollerante, comincia a dimostrarsi fallimentare»⁸⁷.

Questa scelta, che certamente può apparire un limite, è in realtà ciò che permette al pensiero di Pasolini di conservare una freschezza che il lavoro di Illich, riletto con occhi contemporanei, non ha. Le parti propositive del suo pensiero, infatti, hanno col tempo rivelato una componente collusiva con le pratiche formative del capitalismo contemporaneo, che hanno messo a frutto il carattere interattivo della scuola, l'idea di radicale libertà individuale nella scelta di un percorso educativo, le nuove funzioni formative di agenzie e soggetti privati. Illich rimane cioè dentro ad una concezione adialettica dei processi che regolano la realtà. L'alternativa secca prende forma tra l'alienante megacentralizzazione aziendale e capitalistica della gestione di saperi e competenze e la sana, originale scelta di un individuo nella propria comunità prossimale. Così il pensatore austriaco cede a posizioni francamente reazionarie, come quelle che auspicano, troppo sbrigativamente, il taglio ai finanziamenti al *welfare state* come condizione necessaria per riattivare autentiche dinamiche sociali di comunità⁸⁸. Pasolini, dal suo canto, si rende conto che il bivio concettuale centralizzazione/autonomia è un falso problema, poiché, utilizzando ancora le parole di Zanzotto, nel...

...cannibalismo tardocapitalistico [...] pane e *circenses* "gratuiti" e obbligatori sono proposti, come strutture cancerogene, alle radici stesse della formazione del desiderio e addirittura dei bisogni, infiltrando, come doppi vampirici e caricaturali di alcune autenticità primarie, le zone della psiche credute inaccessibili alle malie-pedagogie-suasioni messe a punto nel passato⁸⁹.

verso la giungla, per rifiutare alla gente la scuola», *Ibidem*.

⁸⁷ P. P. Pasolini, *Saggi sulla politica e sulla società*, cit., pp. 2849-2850

⁸⁸ «I poveri degli Stati Uniti possono contare, per esempio su un funzionario scolastico che si occupa dell'assenteismo [...] o su un medico che procura loro gratis un letto di ospedale [...]. Ma questa protezione non fa che accentuare la loro dipendenza e renderli sempre più incapaci di organizzare la propria vita sulla base delle proprie esperienze personali e delle risorse disponibili nelle loro comunità» (I. Illich, *Descolarizzare la società*, cit., p. 24).

⁸⁹ A. Zanzotto, *Pedagogia*, cit., p. 363.

Così, per Pasolini non esiste alcuna proposta positiva da contrapporre alla realtà, che è anzi da evitare, vista la capacità di sussunzione culturale che il capitalismo ha dimostrato. Una posizione che certo può apparire disorientante, ma che non cessa di ribadire la testarda testimonianza del poeta: «Nel restare / dentro l'inferno con marmorea / volontà di capirlo, è da cercare / la salvezza. Una società / designata a perdersi è fatale / che si perda: una persona mai»⁹⁰.

Alma Mater Studiorum - Università di Bologna
giatin8@gmail.com

⁹⁰ P.P. Pasolini, *Le ceneri di Gramsci*, cit. p. 24.