

Alessandro D'Antone^{*}

Da Althusser a Polanski: temporalità differenziale e infrazione della teleologia nella pedagogia materialista di *El Nost Milan*^{**}

Abstract

This article offers a critical analysis of *El Nost Milan* by Carlo Bertolazzi (1893), reread in light of Louis Althusser's essay "The 'Piccolo,' Bertolazzi and Brecht. Notes for a Materialist Theatre" (1962), later included in *For Marx* (1967). Althusser's interpretation highlights how the dramaturgical structure of the play is grounded in the coexistence of heterogeneous temporalities and in a structural disjunction between consciousness and material reality. Far from being a mere example of verist theatre or popular melodrama, *El Nost Milan* emerges as a scenic dispositif that renders visible the ideological conditions of subjectivation. The absence of catharsis and the fragmentation of the plot produce, for the spectator, an experience of rupture and estrangement that undermines the myths of bourgeois consciousness and opens onto the possibility of a materialist pedagogy. On this basis, the article proposes reading the drama as an exemplary text of critical pedagogy, in which education is not founded on the transparency of consciousness but on interruption, incompleteness, and the tension between what is shown and what remains structurally absent. From this perspective, a cursory comparison with Roman Polanski's *Carnage* (2011) resonates in showing how the dissolution of any conciliatory expectation and the cyclical reiteration of conflict can acquire pedagogical significance by laying bare the opacity of social relations and the insufficiency of dialogical rationality. *El Nost Milan* thus makes it possible to conceptualize education not as the transmission of contents or the formation of a unified subject, but rather as the staging of a discontinuity: an experience that reveals the ideological mediation of every formative process and redefines pedagogy as a practice of critical dislocation within the structures of history and society.

^{*} Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

^{**} The research for this article was funded through PRIN 2022 (Project: "Towards the History of a Heterodox Tradition in Analytic Philosophy: Transformative, Humanistic, Conversational") and PRIN PNRR (Project: "Utopian images: cinema as the building of an inclusive democratic citizenship"), Unione Europea – Next Generation EU, MIUR – Ministero dell'Università e della Ricerca, Italia Domani – Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.

Keywords

Critical pedagogy, Ideology, Performativity, Rupture, Subjectivation.

1. La pedagogia implicita in *El Nost Milan*

Con il presente lavoro intendiamo mostrare come la lettura althusseriana di *El Nost Milan* possa fornire un modello teorico per una pedagogia critica della discontinuità, capace di ripensare la relazione fra ideologia, temporalità e dispositivi educativi articolando altresì un percorso che, dopo un primo inquadramento dell'opera e della sua ricezione, approfondisca la lettura di Althusser e ne esplori le implicazioni pedagogiche pure attraverso un confronto con il cinema di Roman Polanski.

Carlo Bertolazzi (Milano, 1870-1916), drammaturgo milanese di origini borghesi, fu autore di un teatro dialettale realistico e corale che mise in scena il sottoproletariato urbano lombardo con uno sguardo partecipe e condotto attraverso un'etica verista. Cresciuto in un ambiente agiato e formatosi a Pavia in un clima goliardico, non fu vicino al socialismo né al movimento operaio, ma seppe cogliere e restituire con precisione ambienti, linguaggi e relazioni della Milano popolare tra fine Ottocento e inizio Novecento. Le sue opere rappresentano il tentativo, raro nel teatro dell'epoca, di dare forma scenica a una realtà sociale segnata da marginalità e inerzia storica, senza però proporre una vera alternativa politica; infatti, pur senza essere un militante, Bertolazzi descrisse con lucidità una condizione collettiva subalterna, elaborando una critica implicita ai miti borghesi attraverso la coralità e l'uso espresivo del dialetto (Portinari 1976).

In una tale temperie culturale, l'opera *El Nost Milan* (Bertolazzi 1976) si impone come un lavoro di straordinaria originalità e radicalità, tanto per la struttura drammaturgica quanto per l'impianto tematico e linguistico. Scritto nel 1893 e ambientato nel 1890, il dramma si colloca nella Milano popolare e marginale, più precisamente in quella zona del Tivoli nei pressi dell'Arena allora abitata da ambulanti, saltimbanchi, prostitute, piccoli delinquenti, artigiani e sottoproletari. Lontano dai salotti borghesi e dalle rappresentazioni moralistiche in voga all'epoca, Bertolazzi sceglie di dar voce a una realtà urbana dimenticata e quasi invisibile, facendo del contesto una vera e propria figura drammatica: la città stessa, nella sua forma più degradata, funge da dispositivo performativo e ideologico.

Lungi dal voler leggere in chiave anacronistica l'opera di Bertolazzi, è possibile – e, crediamo, necessario – operare una distinzione tra la posizione politico-culturale dell'autore e la struttura critica che la sua opera rende disponibile a una lettura posteriore. In questo senso, intendiamo valorizzare l'interpretazione di Louis Althusser che, nel 1962, colse nel

dramma *El Nost Milan* (e nella relativa regia di Giorgio Strehler) una precisa articolazione critica, inquadrabile nella cornice del materialismo storico, rispetto al teatro borghese, fondata non sull'enunciazione esplicita ma sugli elementi che silenziosamente mette in scena. Una prospettiva materialista, precisa Didier Contadini, per la quale la società «è composta da soggetti, cioè da individualità che si conformano al modello e alle aspettative socialmente condivise attraverso il meccanismo dell'interpellazione, prodotto dagli apparati statali e privati (scuola, famiglia, ecc.), che chiama ognuna a rispondere alla richiesta di dare corpo a un preciso ruolo sociale» (2024, p. 27). Come rilevato da Folco Portinari (1976, p. X), è paradossale – e insieme rivelatore – che la più lucida lettura critica dell'opera provenga non dalla tradizione teatrale italiana, ma da un filosofo francese capace di cogliere nell'architettura dissimmetrica del testo e nella sua “coralità senza eroi” una critica strutturale alla coscienza borghese e ai suoi miti. Il valore dell'interpretazione althusseriana non risiederebbe dunque nella ricostruzione dell'intenzione dell'autore, ma nell'analisi dei rapporti latenti che la struttura drammaturgica attiva, giacché sarebbe possibile rinvenire all'interno di essa un dispositivo ideologico che mostra il popolo nella sua condizione storica di marginalità, rendendo visibile l'assenza di un legame automatico e finalistico tra intenzionalità e progetto (Cappa 2007).

Difatti, la scena iniziale dell'opera, che si apre su un Tivoli immerso nella nebbia e nell'animazione notturna delle baracche, delle giostre e dei piccoli teatri di varietà, costituisce un vero e proprio manifesto politico. Non si tratta soltanto di una scelta di colore locale, ma dell'affermazione di una poetica del disincanto: la Milano di Bertolazzi non è né mitizzata né romanticamente idealizzata, ma esibita nella sua materialità fatta di gesti, linguaggi e posizionamenti, definendo lo spazio urbano come segnato da una precisa configurazione sociale e ideologica. Scrive Althusser (1967, p. 116):

Un uomo qui, un uomo là. Strehler li ha distribuiti. Resteranno dove si trovano. Mangiando, smettendo di mangiare, ricominciando a mangiare. E allora i gesti acquistano tutto il loro senso. Quel personaggio che si vede all'inizio della scena, di faccia, il viso sul piatto che vorrebbe tenere con entrambe le mani... il tempo che impiega a riempire il cucchiaio, a portarlo alla bocca, un po' più su della bocca, in un gesto interminabile, per ben assicurarsi che niente vada perso; e, infine la bocca, una volta piena, che saggia la sua ragione, quasi a controllarne la misura, prima di inghiottire.

La struttura dell'opera riflette una tale visione polifonica e frammentaria della realtà. L'intreccio non segue una progressione lineare né è guidato da una trama centralizzata: al contrario, l'articolazione delle scene privilegia una logica di giustapposizione, con brevi quadri

animati da una moltitudine di personaggi e da un continuo alternarsi di toni. Il grottesco si mescola al tragico, il patetico al farsesco, in un equilibrio sempre instabile. La funzione drammatica non è affidata a un protagonista unico, ma distribuita coralmente su decine di figure che si alternano sulla scena. L'effetto complessivo, puntualizza Natalia Romé (2019, p. 93), è quello di un affresco sociale in movimento, in cui l'individuo è sempre esposto alla precarietà delle condizioni collettive e all'invisibilità della propria voce. Questo quadro si chiarisce ulteriormente alla luce della doppia tesi althusseriana secondo cui, da un lato, il *discorso teatrale* – inteso come insieme strutturato di elementi linguistici, scenici e architettonici – nasce dalla politica per poi agire relegandola a una ‘presenza assente’ che lo condiziona in modo latente; dall'altro, una *pratica teatrale* autenticamente materialista è in grado di sovertire criticamente questo stesso dispositivo, non opponendosi frontalmente al teatro ma agendo al suo interno attraverso spostamenti che lo destabilizzano. È in questa tensione che si delinea l'omologia tra la tecnica teatrale di Bertolazzi e Brecht e la pratica teorica marxiana: entrambe operano come dispositivi di rottura all'interno delle strutture che attraversano (*Ibidem*).

Detto altrimenti, ciò che *El Nost Milan* restituisce nel suo complesso è una visione profondamente antiteologica dell'esistenza subalterna. Il disegno sociale non è messo in discussione per essere riformato, ma radicalmente esposto nella sua nudità per permettere l'emersione degli intrecci e dei conflitti che lo sottendono. La storia non si presenta come progressiva, ma si delinea in cicli di ripetizioni, disillusioni, gesti quotidiani (pure segnati da violenza e subalternità), posizionamenti e discontinuità. Sul piano teoretico, scrive Vittorio Morfino (2010, p. 8):

In Althusser non solo la teleologia è à la *cantonade*, ma anche l'esca-tologia. Non messianismo senza messia (o promessa messianica senza messianismo, che dir si voglia), come scrive Derrida, bensì messianismo à la *cantonade*, messianismo ai margini, ma non dai margini verso un centro, piuttosto ai margini di un centro che è indifferente verso di essi, o, meglio, che non c'è.

È in questa “assenza di consolazione” che l'opera trova la sua forza politica: proprio perché non idealizza il popolo ma lo mostra nel suo concreto essere oppresso, essa permette – anche retrospettivamente – una lettura critica sulle fattive condizioni di possibilità della rottura rivoluzionaria e un ripensamento della matrice materiale e simbolica nella formazione del soggetto.

2. Sulla lettura althusseriana dell'opera

A partire da questi elementi risulta possibile valorizzare il commento di Louis Althusser (1967; 2022) sullo spettacolo di Bertolazzi, cogliendo come precisamente la natura anti-umanistica, disincantata e strutturale del dramma renda *El Nost Milan* un caso esemplare, di tipo performativo (*teatro e cinema* giocano, infatti, un ruolo importante tanto per le soggettività implicate quanto per l'assetto strutturale necessario alla loro realizzazione – Dozza 2000), per pensare i dispositivi di soggettivazione e i loro risvolti pure sul piano pedagogico. Tale riflessione, infatti, può estendersi anche al linguaggio cinematografico, che condivide con il teatro la capacità di articolare una struttura, pure formativa, tanto materiale quanto simbolica. In questo senso, la scena filmica – come vedremo più oltre, è questo il caso di *Carnage* di Roman Polanski – riproduce dispositivi di soggettivazione e di scarto che interrogano direttamente la pedagogia come pratica critica della rappresentazione.

Althusser (1967, p. 111) apre con un atto di giustizia simbolica nei confronti dello spettacolo *El Nost Milan*, presentato da Giorgio Strehler al *Théâtre des Nations* di Parigi nel luglio del 1962. La severa condanna riservata dalla critica francese viene denunciata come effetto di un fraintendimento il cui superamento impone una riflessione radicale sullo statuto dell'opera, sulla sua struttura interna e sull'impianto drammaturgico che la sostiene. Per Althusser, *El Nost Milan* non è affatto un melodramma miserabilista, né un esempio di vetusto realismo ottocentesco: al contrario, è una commedia strutturalmente innovativa, la cui portata critica risiede nella capacità di rappresentare, attraverso la forma drammatica, la disarticolazione tra coscienza e realtà sociale.

L'analisi prende le mosse da una breve ricostruzione della trama: un'umanità dolente e frammentata popola lo spazio del Tivoli nella Milano popolare di fine Ottocento, vivendo un tempo vuoto che non si risolve mai in un vero sviluppo drammatico. All'interno di questa cornice collettiva, una vicenda individuale, quella di Nina, di suo padre e del Togasso, si dipana per brevi lampi, manifestandosi quasi lateralmente (*à la cantonade*, si diceva – Morfino 2010, p. 8) rispetto al flusso principale dell'azione. Althusser coglie in questa dissociazione tra il tempo della collettività e il tempo del dramma individuale la cifra distintiva dell'opera: i due ordini di temporalità non si sovrappongono né si integrano, ma coesistono senza rapporti esplicativi producendo una tensione strutturale che costituisce il vero significato della rappresentazione. Scrive in proposito Sylvain Lazarus (1993, p. 59 – la traduzione è nostra):

La domanda posta da Althusser è la seguente: quale rapporto esiste tra i due elementi dell'opera, tra il tempo della cronaca e quello del dramma? E

la sua risposta si formula così: è precisamente il non-rapporto a creare il rapporto. Ciò che la messa in scena mostra è proprio questa assenza di rapporto che produce senso.

Althusser insiste su ciò che definisce “la struttura latente” del dramma: quello che rende *El Nost Milan* un’opera significativa non è il contenuto manifesto (la miseria, la violenza, l’inganno), bensì il rapporto interno tra elementi disgiunti – temporalità, spazi, personaggi – che non possono essere colti se non in modo indiretto. La distanza tra la massa dei personaggi che vive un tempo ripetitivo e il trio Nina-padre-Togasso che, invece, si muove in uno spazio teso e drammatico, non è colmabile. Essa riproduce in forma scenica la separazione e l’articolazione tra coscienza e condizione, tra ideologia e realtà materiale. Difatti, specifica Althusser (1967, p. 117):

Questa opposizione dà appunto all’opera del Bertolazzi la sua profondità. Da una parte un tempo non dialettico, in cui non accade nulla, un tempo privo di una necessità interna che provochi l’azione, lo sviluppo; dall’altra un tempo dialettico (quello del conflitto), spinto dalla sua interna contraddizione a produrre il proprio divenire e il proprio risultato.

Althusser individua nella struttura dissimmetrica di *El Nost Milan* lo stesso principio critico che anima le opere del teatro brechtiano (Sotiris 2020, pp. 60-61): la coesistenza non integrata tra temporalità ideologica (la coscienza di sé, la pretesa dialettica dell’individuo) e temporalità reale (la storia, le condizioni materiali e simboliche). Questa disgiunzione non è risolta nel dramma, né deve esserlo: essa è il luogo stesso della critica, ciò che mette a nudo l’illusorietà della coscienza e la necessità di una rottura per accedere al reale. L’effetto di straniamento, centrale nel progetto brechtiano, non è un semplice dispositivo tecnico, ma un prodotto della struttura interna dell’opera: una tensione generata dal rapporto mancato tra i suoi elementi che costringe lo spettatore a una percezione critica non immediatamente tematizzabile «sotto la forma di una coscienza di sé» (Althusser 1967, p. 122).

Il primo elemento concettuale che Althusser individua con straordinaria lucidità è la *dissociazione interna* che struttura l’intero dramma di Bertolazzi. Essa si manifesta nella coesistenza di due forme temporali (De Giorgi 2020) radicalmente eterogenee: da un lato, un tempo lungo, stagnante e vuoto, che è il tempo della miseria, della marginalità, della vita quotidiana dei sottoproletari milanesi (Portinari 1976, p. XII); dall’altro, un tempo breve, drammatico, carico di tensione, che riguarda esclusivamente tre personaggi e che si configura come tempo genericamente dialettico che, in sé, rinviene le ragioni della propria finalità. Il tempo vuoto è, per Althusser, *il tempo della condizione*, non della coscienza. È un tempo in cui nulla accade: la storia non si muove, gli scambi sono abortiti, le

parole si interrompono, i gesti si ripetono senza produrre effetti. Questo tempo è segnato da una sorta di inerzia strutturale (De Giorgi 2025; Altini 2025, p. 11): ogni azione vi è destinata a restare priva di conseguenze e ogni personaggio è prigioniero della propria funzione. La vita popolare che vi si dispiega è tragicamente reale, inchiodata alla ripetizione e alla riproduzione della miseria. Scrive Althusser (1967, p. 116):

E allora i gesti acquistano tutto il loro senso. Quel personaggio che si vede all'inizio della scena, di faccia, il viso sul piatto che vorrebbe tenere con entrambe le mani... il tempo che impiega a riempire il cucchiaio, a portarlo alla bocca, un po' più su della bocca, in un gesto interminabile, per ben assicurarsi che niente vada perso; e, infine la bocca, una volta piena, che saggia la sua razione, quasi a controllarne la misura, prima di inghiottire. Ci si accorge allora che gli altri, visti di spalle, fanno gli stessi gesti; il gomito levato in alto, a bilanciare il disequilibrio della schiena, lì si vede mangiare, assenti, come fanno tutti gli assenti, gli altri che a Milano e dappertutto, in tutte le città del mondo compiono gli stessi gesti sacri, perché sono tutta la loro vita, e niente permette loro di vivere altrimenti il loro tempo.

In contrasto con questo tempo senza sviluppo, si insinua quello che Althusser definisce il tempo del dramma. È un tempo intensivo, carico di necessità interna, in cui si producono atti, scelte, conflitti e svolte radicali. Ma questo tempo drammatico non investe mai il popolo nel suo insieme: è circoscritto, periferico, quasi clandestino rispetto al corpo collettivo dell'opera. È il tempo del padre, di Nina e del Togasso, che vivono una vicenda separata la cui intensità drammatica appare quasi *fuori luogo* rispetto alla scena che la ospita. Di nuovo, puntualizza Althusser (*Ivi*, p. 117):

Ecco qui ora l'essenziale: a questa struttura temporale della «cronaca» si oppone un'altra struttura temporale: quella del «dramma». Perché il tempo del dramma (Nina) è un tempo pieno: qualche breve lampo, un tempo serrato, un tempo «drammatico». Un tempo in cui non può non svolgersi una storia. Un tempo mosso dal di dentro da una forza irresistibile e che produce da solo il suo contenuto. Un tempo dialettico per eccellenza. Un tempo che abolisce l'altro tempo e le strutture della sua raffigurazione spaziale.

La tensione tra queste due temporalità è il cuore del saggio di Althusser. Egli insiste nel sottolineare che *non esiste un ponte narrativo o simbolico tra esse*: il tempo del popolo e il tempo del dramma non si integrano né si riconciliano. Il passaggio da un tempo all'altro avviene per irruzioni episodiche che non alterano la struttura del tempo vuoto (Marchesi 2015, p. 172). I personaggi minori, la folla, la vita quotidiana, non entrano mai in rapporto dialettico con il dramma principale: vi si alternano,

lo precedono, lo seguono, ma non lo comprendono né lo condizionano. È proprio questa *assenza di rapporto esplicito* a costituire il fondamento dell'opera.

In questa chiave, Althusser elabora una nozione estremamente raffinata di *struttura latente*: non ciò che è nascosto nel contenuto, ma quanto si produce nei rapporti – o meglio, nei *rapporti mancati* – tra le componenti dell'opera. La struttura latente non è un significato che si aggiunge al testo, ma l'effetto generato dalla *tensione tra forma e discontinuità*, tra livelli di realtà che coesistono senza coincidere. È il luogo in cui l'opera, senza dirlo, *critica sé stessa*, o meglio: critica la coscienza che i suoi personaggi e il suo pubblico possono avere di sé. L'opera, dunque, è materialista non perché rappresenta la realtà, ma perché la *fa sentire nella sua opacità* richiamando l'efficacia di una struttura sui suoi elementi (D'Alessandro 1980, p. 40).

3. *Dal popolo al salotto: la crisi della coscienza da Althusser a Polanski*

Si tratta di una *critica alla dialettica della coscienza*. Per Althusser, il teatro borghese e melodrammatico è fondato sulla presunzione che ogni dramma possa essere risolto in una coscienza riflessiva, in un eroe che rappresenti il significato dell'opera attraverso la propria parabola. Al contrario, *El Nost Milan* non presenta alcun eroe cosciente: la dialettica, laddove si possa rivenire, è una *falsa dialettica* che crede di poter spiegare il mondo attraverso i miti morali del sacrificio, dell'onore e della purezza. Solo nel momento in cui questa coscienza viene negata (e con essa il melodramma stesso) può sorgere, nell'atto di Nina, una forma embrionale di verità: la verità per la quale la coscienza, per poter inerire al reale, deve rompere con i propri effetti immaginari. Scrive Althusser (1967, p. 121):

In nessun luogo della commedia questa struttura si palesa chiaramente, in nessun luogo diventa oggetto d'un discorso, o di una rivelazione; in nessun luogo può essere colta direttamente, come si percepirebbe un personaggio visibile, o lo svolgersi dell'azione. E tuttavia è presente, nel tacito rapporto tra il tempo del popolo e il tempo del dramma, nel loro mutuo disequilibrio, nel loro incessante «rinvio», e infine nella loro critica reale e sconsolante. La regia di Strehler porta appunto il pubblico a sentire questo lacerante rapporto latente, questa tensione apparentemente insignificante, e però decisiva, senza che questa presenza si traduca direttamente in termini di coscienza chiara: il pubblico applaude nell'opera qualcosa che lo trascende, che forse trascende il suo autore stesso, ma che Strehler gli dà: un senso sotterraneo, più profondo delle parole e dei gesti, più profondo del destino immediato dei personaggi che vivono questo destino senza mai potervi riflettere. La stessa Nina, che è per noi il simbolo della rottura e dell'inizio, la promessa di un altro mondo e di un'altra coscienza, non sa ciò che fa. Qui si può veramente parlare, a buon

diritto, di un ritardo della coscienza: poiché, quantunque ancor cieca, è una coscienza che tende alla fine verso un mondo reale.

La pedagogia implicita in questa analisi non pertiene dunque all'atto educativo interno alla coscienza, bensì alla costruzione di un'esperienza spettoriale in cui la coscienza sia costretta a *riconoscersi estranea a sé stessa*, ovvero a sentirsi dislocata entro una molteplicità di ritmi (Bachelard 1964, p. 380) articolata, a propria volta, in una struttura materiale e simbolica che ne rappresenta la condizione di espressione. Per dirla con Pierangelo Barone, l'attenzione qui si pone su «procedure [ed] effetti che materialmente si producono nell'accadere educativo» (2017, p. 196).

In questa prospettiva, la lezione althusseriana sul teatro come dispositivo di rottura dell'immaginario coscienziale può essere fecondamente ripresa per interrogare le forme contemporanee di rappresentazione borghese, in cui la crisi della coscienza si manifesta non più nel dramma popolare, ma nel chiuso universo domestico. Il cinema di Roman Polanski, e in particolare *Carnage* (2011), tratto dalla pièce *Il dio del massacro* di Yasmina Reza (2011), ripropone con altri mezzi la stessa frattura tra tempo del dramma e tempo reale che Strehler aveva messo in scena in *El Nost Milan*. L'azione si svolge interamente nello spazio chiuso di un appartamento borghese, dove due coppie si incontrano per affrontare con spirito di conciliazione le conseguenze di una lite tra i rispettivi figli. Il *tempo del dramma* sembra inizialmente orientato verso una soluzione pacificatrice, secondo la logica teleologica della mediazione razionale e della buona condotta. Ben presto, tuttavia, questa direzione viene contraddetta: il dialogo, anziché procedere verso la chiarificazione, si avvia in un circuito stagnante e ciclico, riproducendo incessantemente conflitti, inversioni di parte e regressioni infantili. L'aspettativa di un esito conciliatorio si dissolve e lo spettatore è costretto a misurarsi con la rivelazione di una temporalità vuota che non si apre a nessuna catarsi.

In questo scarto tra tempo atteso e tempo effettivo si manifesta il nucleo critico dell'opera: la coscienza dei personaggi, con proprie pretese di controllo e trasparenza, è costantemente smentita dalla materialità dei rapporti di forza e delle pulsioni che la disgregano. Sul piano pedagogico, *Carnage* mostra l'insufficienza dei dispositivi che pretendono di educare attraverso la razionalità dialogica (Massa 1986, 1993). La famiglia, la cultura, la convivenza civile appaiono come costruzioni ideologiche fragili, incapaci di sostenere, senza adeguata problematizzazione critica, l'urto del reale. L'opera non trasmette, così, un contenuto normativo, ma costringe lo spettatore a confrontarsi con la precarietà dei presupposti stessi del vivere comune. La sua forza educativa non consiste dunque nell'indicare un modello di comportamento, bensì nel mettere in scena la discontinuità, il fallimento e l'impossibilità di qualsivoglia finalismo conci-

liativo. In questo senso, *Carnage* rappresenta un esempio paradigmatico di pedagogia critica, ove il pensiero è sollecitato non da una soluzione né da un fine immanente, bensì dall'esperienza dello scacco, dell'incontro senza garanzie e della rielaborazione critica.

L'analisi althusseriana non si esaurisce, così, in un'interpretazione estetica o drammaturgica, ma apre il campo a una riformulazione teorica del pedagogico fondata sul nesso tra discontinuità, materialità e ideologia.

4. Per una pedagogia critica della discontinuità

Vi è uno “scarto interno al reale” (D'Antone 2023) a rappresentare il punto di contatto privilegiato tra l'analisi althusseriana della struttura drammaturgica e la riflessione pedagogica: l'analisi di Althusser, infatti, permette di realizzare, nel discorso pedagogico, un decentramento dalla nozione di ‘persona’ per enfatizzare «la pregnanza di una domanda di conoscenza intorno ai dispositivi specificatamente educativi» (Massa 1993, p. 29). Ciò che viene messo in discussione è la possibilità per la coscienza di cogliere direttamente il reale attraverso una dinamica di sviluppo interno: la realtà, nella sua struttura, *resiste alla coscienza* – le è strutturalmente eterogenea – e può essere colta solo mediante un dispositivo che ne organizzi la messa in scena secondo modalità non conciliabili con una rappresentazione lineare e unificante. In questo senso, la temporalità differenziale individuata da Althusser nel dramma di Bertolazzi trova un corrispettivo nella tensione tra *ordine empirico* e *ordine strutturale* nel lavoro educativo (Massa 1986), laddove i soggetti agiscono sempre all'interno di cornici di significato che non padroneggiano pienamente e che li precedono sul piano ideologico e istituzionale. Del resto, come nelle dinamiche claustrofobiche di *Carnage* ove la razionalità dialogica implode sotto il peso delle pulsioni e dei ruoli, così l'educazione si sviluppa entro limiti materiali che non coincidono con l'intenzionalità dei soggetti pur condizionandola.

In secondo luogo, l'assenza di una dialettica della coscienza nel teatro materialista di Bertolazzi pone le basi per una *critica dell'assoluta trasparenza*, intesa come presunzione di un accesso senza resti alla verità del sé o del mondo (Mantegazza 2001). Tale critica viene rafforzata attraverso una riformulazione della professionalità pedagogica come pratica teoricamente situata, storicamente determinata e organizzata attorno a dispositivi che ne vincolano le condizioni materiali: tempo, spazio e regole, entro i quali gesti, compiti, progetto e relazione possano svilupparsi (Dozza 2000; Salomone 2014).

Lo stesso Althusser è affascinato dall'intreccio regolativo di spazialità e temporalità nel dramma di Bertolazzi. In proposito, scrive Warren Montag (2003, p. 24 – la traduzione è nostra):

Althusser è affascinato dall'organizzazione del tempo nella *pièce*, in particolare dal modo in cui, per la maggior parte di ciascun atto, non accade nulla di rilevante, nulla che sia necessario allo sviluppo della narrazione. Gli eventi indispensabili allo sviluppo della trama si verificano solo alla fine di ogni atto, e solo dopo che al pubblico è stato imposto di attendere, di diventare impaziente a causa della presenza di personaggi insignificanti e di dialoghi vuoti. Come osserva Althusser, dei quaranta personaggi che compaiono sulla scena, solo tre sono veramente significativi, e le loro parole e azioni si manifestano in un lampo, dopo lunghi periodi di tempo vuoto, senza preavviso e senza conseguenze immediate. L'organizzazione del tempo trova il suo corrispettivo nell'organizzazione dello spazio: i personaggi importanti e le loro interazioni occupano spesso un angolo del palcoscenico. Inoltre, essi sono rimpiccioliti dalla folla nel primo atto e dallo spazio vuoto nel secondo e nel terzo. L'effetto dell'organizzazione spaziale e temporale della *pièce* è un profondo decentramento.

L'educatore, come lo spettatore del teatro di Strehler, non può dunque che essere chiamato a *una dislocazione della propria coscienza*, ponendo «il problema della personalità e del modo in cui poteva rivelarsi» (Chitussi 2021, p. 167): non a un'identificazione, bensì a un'estranegazione produttiva, pedagogicamente intesa come condizione per un sapere della propria esperienza nella relazione educativa non ingenuo né speculare, ambivalente o manipolatorio (Ulivieri Stiozzi 2004). Come è stato peraltro osservato, la struttura drammatica può configurarsi come un intreccio di voci contraddittorie, sospese fra speranza e disperazione, ribellione e obbedienza (Scordari 2020). Un simile concezione del pedagogico si fonda sul riconoscimento del fatto che *la prassi educativa sia già-da-sempre ideologica*, non perché alienante o “falsa”, ma perché radicata in dispositivi materiali che producono effetti di riconoscimento/misconoscimento e di relativa soggettivazione in una relazione organica e strutturale con il tessuto sociale, senza che, per altro, questo riduca l'evento educativo alla sua dimensione ideologica (Papi 1978; Backer 2022). Come nota Angelo Broccoli, l'ideologia agisce nella misura in cui un valore viene scambiato per un fatto (Broccoli 1978, p. 64):

L'ideologia – perché di ideologia si tratta quando si sceglie, tra i tanti a disposizione, un valore e poi ci si sforza di identificarlo come un fatto – tende a creare quell'effetto di riconoscimento di cui parla Althusser. Tende, cioè, a chiamare a raccolta gli individui attorno a certi valori, che però appaiono rivestiti da fatti, perché gli individui si riconoscano in quei valori e quindi stabiliscono tra loro rapporti di solidarietà.

Precisamente questa torsione, da un orizzonte di possibilità a una presa naturalizzazione, definisce il campo in cui l'educazione si svolge e si struttura. Ne deriva, altresì, una precisa indicazione metodologica: l'esperienza educativa deve poter prevedere e organizzare *setting di secondo livello* (D'Antone 2023), ovvero spazi critico-riflessivi in cui le condizio-

ni della prassi educativa vengano sospese, tematizzate e rielaborate in quanto tali, senza cedere alla tentazione di una spiegazione immediata o eulogistica (Riva 2006, p. 31). Il teatro di Bertolazzi, nella lettura di Althusser, non mostra “la verità” del popolo, ma lo *smarrimento del senso* prodotto dal suo stesso statuto ideologico. Allo stesso modo, la pedagogia critica non deve svelare una verità interiore del soggetto, ma *disporre le condizioni per l'incontro mancato con essa*, rendendo visibili le strutture che regolano, normano e mediane ogni esperienza educativa attraverso negazione e assenso, conflitto e raccordo (Ford 2019, p. 111).

Infine, se il tempo vuoto e quello drammatico coesistono nel dramma senza mai conciliarsi, lo stesso vale per la *temporalità dell'educazione* (Alhadeff-Jones 2017). Essa è composta da ritmi asincroni, da stratificazioni diseguali, da arresti e accelerazioni che pongono la supervisione pedagogica come *dispositivo di emersione della non-contemporaneità* (Morfino 2009), garantendo un'analisi non immediata, né lineare o a-conflittuale, dell'evento educativo progettato e vissuto “sul campo” (D'Antone 2023). Così come nel dramma di Bertolazzi nessun personaggio possiede la chiave della storia, nella pedagogia critica nessun soggetto detiene la sintesi del processo: il sapere pedagogico è dunque sempre *divergente e dislocato* – contro ogni lettura teleologica di esso, per il quale i caratteri normativi, valoriali e tecnologici ne renderebbero inoperante il congegno in assenza di un fine chiaro e direttamente connesso alla sua funzione sociale dominante (Conte 2016). Su questo Alberto Granese si è espresso in maniera assai netta (1976, p. 58):

Per quanto concerne il campo dei problemi educativi (ma il discorso ha un valore molto più generale) si dovrebbe tener presente che la teoria pedagogica (come ogni altra teoria) costituisce un livello strutturalmente e storicamente determinato di pratica teorica ed è espressione diretta (il che non esclude complesse mediazioni) della prassi sociale. È dunque nella considerazione dialettica di questo fatto che si può tentare di stabilire in qual senso, ed entro quali limiti storico-strutturali, un qualsiasi sapere costituisca un potere.

La lettura althusseriana di *El Nost Milan* non dipende dunque dalle intenzioni di Carlo Bertolazzi, ma si fonda su una concezione materialista della forma teatrale: il dramma non si limita a rappresentare una realtà sociale, ma ne organizza l'effetto critico attraverso una struttura che disartcola identificazioni rassicuranti e teleologie del riscatto. In questo senso, il teatro di Bertolazzi produce una *pedagogia implicita della discontinuità* che può essere pienamente valorizzata solo attraverso un'analisi strutturale del suo dispositivo (Papi 1978). Cosicché, *El Nost Milan* si offre come testo esemplare per una pedagogia che voglia pensare sé stessa non come trasmissione di contenuti o veicolo di condotte, ma come *messa in scena di uno scarto*: quello tra il visibile e il dicibile, tra l'esperienza e la sua

narrazione (Madrussan 2009), tra la soggettività e le condizioni delle sue molteplici possibilità, ma anche tra i diversi soggetti e la struttura che ne permette relazione e posizionamento: giacché donne e uomini, bambine e bambini, vengono riposizionati «nel contesto di una materialità in atto, sottolineando il vincolo di reciprocità e di interdipendenza causale con le altre componenti che contribuiscono a strutturare la scena» (Barone 2017, p. 199). Un tale approccio non riscatta l'educazione da una funzione ideologica, ma la restituisce alla sua materialità, proponendone una trasformazione non nel nome della coscienza o dello spazio di interiorità (Contadini 2024, p. 25), ma in quello della *discontinuità*.

In questa prospettiva, il gesto finale di Nina trova un'eco nella dissoluzione dialogica di *Carnage*: entrambi interrompono il fluire rassicurante della narrazione e rivelano, attraverso la rottura, la dimensione pedagogica della crisi stessa. Una rottura che, come nel gesto finale di Nina, non redime, ma interrompe conferendo valore alla ritmicità non lineare dell'accadere educativo. E nell'interruzione, finalmente, educa.

Bibliografia

Alhadeff-Jones M., *Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the temporal complexity of self and society*, Routledge, London-New York 2017.

Althusser L., *Per Marx*, Riuniti, Roma 1967.

Althusser L., *Perché il teatro?*, in “Quaderni Materialisti”, 21, 2022, pp. 265-288.

Altini C., *Altri mondi. Utopie e distopie da Spinoza a Christopher Nolan*, Carocci, Roma 2025.

Bachelard G., *La ragione scientifica*, Bertani, Verona 1974.

Backer D., *Althusser and Education*, Bloomsbury, London-New York 2022.

Barone P., *Un “Teatro senza autore”: una lettura metaforica della materialità in educazione*, in A. Ferrante, J. Orsenigo, a cura di, *Dialoghi sul postumano*, Milano, Mimesis 2017, pp. 193-202.

Bertolazzi C., *El Nost Milan*, Torino, Einaudi 1976.

Broccoli A., *Marxismo e Educazione*, Firenze, La Nuova Italia 1978.

Cappa F., a cura di, *Intenzionalità e progetto*, FrancoAngeli, Milano 2007.

Chitussi B., *Jean-Paul Sartre: la scrittura e gli inganni dell'Ego*, in B. Chitussi, G. Zanetti, a cura di, *Noi maschere*, Cronopio, Napoli 2021, pp. 165-190.

Contadini D., *Filosofie materialiste nella storia del pensiero occidentale*, in P. Barone, G. Cucuzza, A. Ferrante, a cura di, *Ecologie della materia*, FrancoAngeli, Milano 2024, pp. 21-30.

Conte M., a cura di, *La forma impossibile*, Padova, Libreria Universitaria 2016.

D'Alessandro P., *Darstellung e soggettività. Saggio su Althusser*, Firenze, La Nuova Italia 1980.

D'Antone A., *Prassi e supervisione. Lo ‘scarto interno al reale’ nel lavoro educativo*, Milano, FrancoAngeli 2023.

De Giorgi F., *La rivoluzione transpolitica*, Roma, Viella 2020.

De Giorgi F., *Le lacrime di Clio. Storia, sapere, libertà*, Brescia, Scholé 2025.

Dozza L. (2000), *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione*, in M. Contini, a cura di, *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma 2020, pp. 47-90.

Ford D.R., *Pedagogy of the "Not": Negation, Exodus, and Postdigital Temporal Regimes*, in "Postdigital Science and Education", 1, 2019, pp. 104-118.

Granese A., *Dialettica dell'educazione*. Roma, Riuniti 1976.

Lazarus S., *Politique et philosophie dans l'œuvre de Louis Althusser*, PUF, Paris 1993.

Madruzzan E., *Forme del tempo/Modi dell'io*, Ibis, Como 2009.

Mantegazza R., *Lo sporco sotto il banco*, in R. Massa, L. Cerioli, a cura di, *Sotto banco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Milano, FrancoAngeli 1999, pp. 65-67.

Marchesi F., *Attendere Althusser: continuità e rottura tra testi classici e materialismo aleatorio*, in "Quaderni Materialisti", 11/12, 2015, pp. 163-181.

Massa R., *Da una epistemologia pedagogica alla clinica della formazione*, in P. D'Alessandro, a cura di, *Louis Althusser. Ermeneutica filosofica e interpretazione psicoanalitica*, Marcos Y Marcos, Milano 1993, pp. 29-38.

Massa R., *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano 1986.

Montag W., *Louis Althusser*, Palgrave Macmillan, New York 2003.

Morfino V., *Escatologia à la cantonade. Althusser oltre Derrida*, in "Décalages", 1, 1, 2010, pp. 1-14.

Morfino V., *Spinoza e il non contemporaneo*, Verona, Ombre Corte 2009.

Papi F., *Educazione*, Isedi, Milano 1978.

Portinari F., *Introduzione*, in C. Bertolazzi, *El Nost Milan*, Einaudi, Torino 1976, pp. V-XVII.

Reza Y., *Il dio del massacro*, Adelphi, Milano 2011.

Riva M.G., *Psicoanalisi come scienza della formazione*, in "Rivista Italiana di Gruppoanalisi", XX, 2, 2006, pp. 29-37.

Romé N., *Si può leggere il tempo? Topica, pratica e temporalità nella problematica althusseriana*, in "Quaderni Materialisti", 18, 2019, pp. 91-104.

Salomone I., *Setting*, in W. Brandani, S. Tramma, a cura di, *Dizionario del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2014, pp. 334-341.

Scordari, C. C., *Behind Multiple Masks: Leon Modena's Diasporic Tragedy L'Ester in Seventeenth-Century Venice*, in "Skenè. Journal of Theatre and Drama Studies", 6, 2, 2020, pp. 53-69.

Sotiris P., *A Philosophy for Communism: Rethinking Althusser*, Brill, Leiden-Boston 2020.

Ulivieri Stiozzi S., *La cornice estetica del setting di supervisione. Pratiche di conoscenza e di legame*, in A. Rezzara, S. Ulivieri Stiozzi, a cura di, *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, FrancoAngeli, Milano 2004, pp. 63-96.