Il gesto rivoluzionario dell'infanzia. Avanguardia teatrale e liberazione delle facoltà estetiche nel teatro per bambini di Asja Lacis¹

Rolando Vitali

ABSTRACT

The paper provides a philosophical analysis of the pedagogical theatre experiment carried out by Asja Lacis in the city of Orel in Soviet Russia in 1918. Lacis's experimentation is first traced back to the modern German tradition of theatre as a "moral institution" in Friedrich Schiller and Richard Wagner. In light of this tradition, Lacis's work is then contextualized within the avant-garde movement, showing how it develops in an original way the idea of "leading art back into social life" (Peter Bürger), by overcoming the notion of aesthetic autonomy and radicalizing the pragmatic dimension of the aesthetic field.

KEYWORDS

Asja Lacis, Walter Benjamin, Friedrich Schiller, Richard Wagner, Theatre, Philosophy of Education

1. *Introduzione*

L'impatto della pratica teatrale e pedagogica di Asja Lacis per l'estetica teatrale e, in particolare, le sue implicazioni per la filosofia dell'educazione, restano ancora oggi in larga parte sottovalutate e spesso del tutto ignorate. A riprova dell'oblio a cui il contributo di Lacis è stato ed è tutt'ora sottoposto è possibile ricordare che le sue opere e i suoi scritti sono ad oggi ancora in larga parte non disponibili in lingua inglese, mentre la sua produzione in lingua lettone e russa risulta tradotta solo parzialmente anche in tedesco e in italiano. Nonostante la rilevanza ineludibile di Lacis per una ricognizione delle pratiche avanguardistiche teatrali del primo Novecento, la sua figura, dopo esser stata risolutamente silenziata dai primi curatori delle opere di Walter Benjamin², è stata a lungo

¹ Il presente contributo è stato possibile grazie al sostegno del centro di ricerca IFilnova presso l'Università Nova di Lisbona.

² È noto come Gershom Scholem insieme a Theodor e Gretel Adorno, nel curare le opere dell'amico Walter Benjamin, abbiano deciso di sottrarre il nome di Asja Lacis come coautrice al testo "*Napoli*", scritto a quattro mani insieme a Walter Benjamin e pubblicato a nome di entrambi sulla *Frankfurter Allgemeine* nell'agosto del 1925 (cfr. Lacis 2021, pp. 30-31).

canonizzata all'interno della raffigurazione stereotipata di *femme fatale* manipolatrice e politicizzata (cfr. Ingram 2002). La ricezione del lavoro della regista, attrice e militante lettone Asja Lācis, e in particolare del suo esperimento di teatro pedagogico con i bambini di strada nei primissimi anni della Russia sovietica, è stato infatti mediato principalmente dagli scritti di Walter Benjamin e dal *Programma per un teatro proletario per bambini* del 1929 che si può trovare nel terzo volume delle sue *Opere Complete* (Benjamin 2010, pp. 181 ss.). Ma l'aver relegato la sua rilevanza quasi esclusivamente a un episodio della biografia di Benjamin ha portato non solo a interpretare la loro stretta collaborazione, anzitutto intellettuale e politica, nei termini di una *liaison* sentimentale, ma anche a sottovalutare tanto l'autonomia pratica e teorica della sua ricerca teatrale, quanto l'impatto che le sue idee hanno avuto sul pensiero e sulla formazione dello stesso Benjamin. Ciò non significa che l'opera filosofica di Benjamin non mantenga una notevole importanza per comprendere il pensiero e la pratica teatrale di Lācis, ma piuttosto che la collaborazione tra Lācis e Benjamin andrebbe intesa nella sua reciprocità e interpretata in maniera organica. La maggior parte della letteratura continua, invece, a inserire l'opera di Lācis esclusivamente all'interno del percorso di pensiero di Benjamin. In ambito tedesco, l'interessante lavoro di Karin Burk dedicato al teatro pedagogico si basa in massima parte sul *Programma* di Benjamin e lo interpreta a partire dal motivo della strada ripreso da *Strada a senso unico* (come noto dedicato a Lācis) (Burk 2015). Anche il recente volume di Tyson E. Lewis (Lewis 2020), *Walter Benjamin's Anti-Fascist Education* si occupa del teatro per bambini esclusivamente rispetto all'opera di Benjamin, inserendone la trattazione all'interno delle diverse forme di sperimentazione pedagogica portate avanti da Benjamin nel corso degli anni, come i programmi radiofonici e le riflessioni sul cinema per bambini. In tutti questi casi, il programma di Lācis viene sostanzialmente ricondotto integralmente alla teorizzazione benjaminiana, oscurandone il contributo originale. Il dettagliato lavoro biografico di Beata Paškevica dedicato ad Asja Lācis, apparso in tedesco nel 2006 e che attinge a un ricco materiale in diverse lingue, rappresenta un'assoluta eccezione, che però si concentra quasi esclusivamente sull'estetica teatrale e in misura solo marginale sulle ricadute dell'opera di Lācis per la filosofia dell'educazione e per l'estetica filosofica (cf. Paškevica 2006)³. Nel presente contributo si cercherà di rilevare l'originalità dell'opera di

³ Più recentemente vedi anche il numero monografico curato da Susan Ingram dedicato della *Canadian Review of Comparative Literature* (vol. 45, no. 1, 2018), dedicato però esclusivamente alle prospettive critiche lettoni sulla figura di Lācis.

Lacis esplicitandone la valenza filosofica, estetica e pedagogica anzitutto a partire da un'analisi della *pratica* teatrale stessa, così come essa ci viene descritta da Lacis nella sua autobiografia. Del testo di Benjamin sarà valorizzata prevalentemente la dimensione documentale, concentrando l'attenzione sugli aspetti pratici e concreti che vi vengono riportati. In questo senso, il *Programma* scritto da Benjamin verrà contestualizzato non tanto all'interno della filosofia dell'infanzia benjaminiana, quanto nel contesto dell'autobiografia di Lacis, che a sua volta lo riporta integralmente.

Al fine di far emergere tale originalità, nel presente articolo l'operazione teatrale di Lacis verrà anzitutto inserita all'interno dello sviluppo dell'istituzione teatrale – particolarmente in ambito tedesco – mostrando come essa assuma e radicalizzi con consapevolezza una serie di elementi centrali del rapporto tra teatro ed educazione. In particolare, si mostrerà come l'idea del teatro come istituzione morale, mutuata da Friedrich Schiller e poi ripresa da Richard Wagner, individui proprio in quest'ultima il dispositivo pedagogico privilegiato, grazie alla sua capacità di sovvertire la moderna divisione del lavoro integrando al proprio interno l'intera compagine delle diverse arti e mobilitando così l'intero sensorio e le diverse facoltà umane. Ciò permetterà, a un tempo, di contestualizzare la pratica teatrale di Lacis situandola all'interno delle maggiori correnti avanguardistiche sovietiche e di mostrarne l'originalità e l'autonomia rispetto agli sviluppi del teatro nella modernità. In un secondo momento, a partire da questa contestualizzazione all'interno della *longue durée* della storia del teatro, si procederà a determinare in maniera più precisa la funzione pedagogica ed emancipativa della sua pratica teatrale, esplicitando il nesso che essa istituisce al suo interno tra forma gioco e lavoro creativo. Infine, nell'ultima parte dell'articolo, si chiarirà l'originale interpretazione di Lacis della funzione emancipatoria del gioco che, da esercizio di una liberazione nell'apparenza – come nella tradizione schilleriana – diviene strumento di emancipazione all'interno della prassi sociale concreta del lavoro e della formazione professionale.

2. *Il teatro come istituzione morale*

Una comprensione adeguata delle implicazioni teoriche della pratica teatrale di Lacis deve partire da una sua contestualizzazione all'interno della tradizione moderna, e soprattutto tedesca, del teatro come “istituzione morale” (cfr. Patterson 1990, p. 9 ss.). È probabilmente con la riforma teatrale di Gottsched prima, e con l'istituzione del Teatro Nazionale ad Amburgo con Lessing poi

che, nella Germania del '700, si consolida l'idea secondo la quale per costruire la comunità nazionale tedesca sia necessaria un'istituzione capace di formare i cittadini dello Stato a venire (cfr. Meyer 2012, pp. 125 ss). Tra il lavoro drammaturgico e critico di Lessing e il suo sforzo pedagogico e illuministico per una *Educazione del genere umano* esiste una sostanziale continuità, che diverrà ancora più evidente ed esplicita con Schiller, che all'educazione estetica dell'essere umano dedicherà una serie di lettere che avranno un'enorme fortuna, e nelle quali troviamo espressi, nella maniera più chiara, i motivi che fanno dell'arte, e più specificamente del teatro, la massima istituzione pedagogica per la comunità umana del futuro (cfr. Patterson 1990, pp. 21 ss.). Come noto, le *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo* nascono negli anni drammatici della Rivoluzione Francese dall'esigenza di trovare una sintesi tra le esigenze normative della Rivoluzione – esemplificate dalla morale kantiana – e la dimensione sensibile dell'umano. Sulla scorta di Kant, Schiller troverà il punto di mediazione tra sensibilità e ragione, tra leggi della libertà e leggi della natura, nel momento estetico. L'attenzione per le condizioni sensibili dell'esperienza umana trova espressione nel testo anche laddove Schiller radica il proprio progetto pedagogico all'interno di una diagnosi materiale dell'epoca moderna, che viene descritta nelle sue spinte contraddittorie. Il problema fondamentale per un'educazione morale dell'uomo viene individuato nell'incompatibilità tra costruzione meccanica della società e dello Stato da un lato, e dimensione organica, integrale dell'educazione dall'altra. Costruzione meccanica significa per Schiller, anzitutto, moderna divisione del lavoro: la forma di vita borghese, infatti, prevede che ogni individuo concorra a svolgere una funzione particolare, di per sé priva di scopo e di autonomia, se non in riferimento alla totalità sociale. Mentre nell'organismo ogni parte è, ad un tempo, funzione e scopo, secondo una interdipendenza reciproca delle parti, la macchina è invece caratterizzata dal riferimento unilaterale delle parti all'intero. Schiller vede molto bene che la formazione e l'educazione degli uomini moderni si realizza sostanzialmente attraverso il lavoro e all'interno della società civile; altrettanto, egli si rende conto di come la divisione tecnica e sociale del lavoro che vige in essa segmenti necessariamente le facoltà umane portando sia ad una loro estraneazione reciproca, che alla loro unilaterizzazione. In una celebre pagina della sesta lettera scrive come

Eternamente incatenato soltanto a un singolo frammento del tutto, l'uomo stesso si forma solo come un frammento. Nell'orecchio soltanto il rumore monotono della ruota che lo spinge, egli non sviluppa mai l'armonia del suo essere, e invece d'impri-

mere l'umanità nella sua natura, diviene egli stesso un semplice calco del suo ufficio, della sua scienza. (Schiller 2005, p. 33)

È in questo contesto di moderna divisione del lavoro che l'ideale greco assurge in Schiller a modello di bella umanità: nella Grecia classica, infatti, “sensi e spirito non avevano ancora domini rigidamente distinti, poiché nessuna scissione li aveva ancora istigati a dividersi come nemici e a stabilire confini reciproci” (ivi, p. 32). Per questo ogni greco poteva “diventare totalità” (ivi, p. 33) e rappresentare l'intera umanità: ben altrimenti la moderna società borghese “fa dell'ufficio [*Amt*] misura dell'uomo” (*ibidem*). La conseguenza di questa divisione del lavoro è quella separazione delle facoltà, sensibili e intellettuali, che frammenta l'uomo moderno. Sulla base di questa nostalgia per l'integrità dell'umanità greca, l'Ipertione di Hölderlin descriverà il paesaggio moderno come quello di un campo di battaglia, dove gli esseri umani appaiono smembrati e disarticolati in diverse facoltà e funzioni:

Vedi operai, ma non uomini, pensatori ma non uomini, sacerdoti, ma non uomini, padroni e servi, giovani e adulti, ma non uomini... Non assomigliano forse a un campo di battaglia, dove mani, braccia e altri arti giacciono mozzati alla rinfusa, mentre il sangue vitale si riversa nella sabbia? (Hölderlin 2015, p. 451)

Per Schiller, solo all'interno dello spazio estetico, attraverso il libero gioco delle facoltà, diventa possibile armonizzare l'umanità frammentata dalla divisione del lavoro in una totalità libera. Fedele al modello della *polis* greca e alle condizioni materiali della sua epoca, Schiller limita però questa possibilità a “pochi eletti circoli” (Schiller 2005, p. 93). Per Schiller, in un contesto di generale subordinazione al lavoro, soltanto il privilegio può garantire il godimento dell'arte. Soltanto nello spazio sospeso al di là del bisogno, contrapposto alla logica strumentale che vige nella società civile, è possibile il “salto verso il gioco estetico” (ivi, p. 89). Il “regno dell'apparenza estetica” (ivi, p. 92) si costituisce quindi come luogo distinto dalla prassi sociale, all'interno del quale è resa possibile di un'attività espressiva e creativa libera dalla coazione, dalla subordinazione a scopi e dalla frammentazione delle facoltà. Su questa base, l'autonomia dell'opera d'arte è stata interpretata come condensazione di questo privilegio (cfr. Bürger 2017, pp. 61 ss.). Solo in un'essenzione dal lavoro coatto che solo il privilegio può garantire, può essere riscoperta la possibilità di una comunità realmente umana: uno “Stato estetico [*ästhetischer Staat*]” in cui “anche lo strumento che serve [*dienende Werkzeug*]” può diventare “un libero cittadino [*ein freier Bürger*]” (Schiller 2005, p. 92). Il riferimento a questo “Stato

estetico” e alla greicità come modello di una umanità emancipata avrà, come noto, un enorme successo (cfr. Chytry 1989; Goff 2024).

3. *La fantasmagoria rivoluzionaria di Richard Wagner*

Come scrive Mayer, “Wagner voleva essere contemporaneamente prosecutore e antagonista dell’illuminismo classico tedesco” (Mayer 1959, p. 78). Nei suoi primi scritti programmatici, Wagner parte infatti dalla medesima esigenza di riunire nel teatro musicale le diverse arti – cui corrispondono le diverse facoltà – assumendo la greicità come proprio modello. Wagner approfondisce ulteriormente il nesso tra divisione del lavoro e frammentazione delle facoltà, riferendo entrambe non più soltanto – come in Schiller – al lavoro borghese nella società civile, ma anche all’esercizio delle arti belle. Wagner parte infatti dal riconoscimento che l’arte è un “prodotto sociale” (Wagner 1983, vol. 5, p. 274) e che, per questo, non può più fondarsi sulle medesime condizioni sociali che ne permettevano l’esistenza come sfera separata e autonoma. Anche il “lavoro artistico [*künstlerische Handwerk*]” (ivi, p. 291) è infatti parte della moderna divisione sociale del lavoro. In quanto dipendente dal moderno sistema di divisione del lavoro e spinto dal continuo “bisogno di guadagnare”, l’artista moderno “condivide così interamente la sorte dell’operaio” (ivi, p. 273) e degli altri “schiavi dell’industria” (ivi, p. 292). È sulla base di questa analisi che, per il giovane Wagner, lo schiavo rappresenta il “cardine fatale del destino del mondo”, che “con la sua sola esistenza [...] ha rivelato la nullità e la fugacità di ogni forza e bellezza della particolare umanità greca” (ivi, p. 293). Artista e schiavo si potranno salvare solo insieme.

Marx chiarirà con maggior profondità teorica un punto che abbiamo trovato accennato in Schiller e che ritroviamo anche in Wagner⁴: l’idea per cui la storia del lavoro e dell’industria e quella dei sensi umani rappresentano un unico processo, a partire dal quale è possibile comprendere l’attuale frammentazione delle facoltà. Infatti, sostiene Marx,

l’oggetto artistico – e allo stesso modo ogni altro prodotto – crea un pubblico sensibile all’arte e in grado di godere della bellezza. La produzione quindi non solo crea un oggetto per il soggetto, *ma anche un soggetto per un oggetto* (Marx, 1972, vol. 29, p. 26; cfr. Gandesha e Hartle 2020, pp. 18 ss.).

⁴ Questa convergenza dipende probabilmente non solo dal comune riferimento a Feuerbach ma anche a Schiller. Cfr. il testo classico di Lukács (Lukács 1957, pp. 19 sgg.) e il più recente contributo di Hartley (Hartley 2020). Cfr. anche Kain 1982.

Per questo, secondo Marx, nel modo di produzione capitalistico anche i sensi umani si formano in maniera unilaterale o, come scrive Marx, “egoista”. Nella società civile l’uomo è un “prodotto dell’astrazione”, in questo senso, non solo lui “è *egoista*”, ma anche “il suo occhio, il suo orecchio, ecc. sono egoisti” (Marx 1972, vol. 3, p. 361 ss.). Anche in Wagner, alla divisione egoistica degli uomini corrisponde la divisione egoistica dei sensi e, quindi, delle arti in figurative (rivolte alla vista), musicali (rivolte all’udito), plastiche (al tatto), letterarie ecc... Il *Gesamtkunstwerk* è quindi anzitutto la riunione delle diverse arti e quindi delle diverse facoltà in un’opera totale, capace di unificarle in una totalità vivente. Per Wagner è nel dramma musicale che si realizza quel “passaggio dall’egoismo al comunismo” (Wagner 1983, vol. 6, p. 18) che Marx descrive, a sua volta, come luogo in cui “l’uomo si appropria della sua essenza onnilaterale in una maniera onnilaterale, cioè in quanto uomo totale” (Marx 1972, vol. 3 p. 327). Per Wagner, però, se l’obiettivo dell’arte è sempre quello schilleriano di “educare a una più bella umanità [*zu schönerem Menschentum erziehen*]” (Mayer 1959, p. 74), questa possibilità si realizza, ancora una volta, soltanto all’interno della parvenza della forma estetica: a Wagner interessa “prima di tutto la realizzazione dei suoi progetti artistici attraverso la rivoluzione” (Ivi, p. 55) e non viceversa. Da questo punto di vista, anche in Wagner resta inalterata la subordinazione della dimensione sociale all’autonomia estetica dell’opera. In questo senso, la sospensione e il superamento della divisione del lavoro e delle arti che si realizza nel *Gesamtkunstwerk*, lungi dall’essere riappropriazione collettiva dei mezzi di lavoro e loro riconfigurazione in senso estetico, significa, come sottolinea Adorno, l’occultamento del lavoro e sua trasfigurazione fantasmatica. “L’occultamento della produzione sotto l’apparenza di prodotto è la legge formale di Richard Wagner” (Adorno 2008, p. 84): il momento sociale, pur assunto, viene integralmente assorbito e subordinato al primato dell’apparenza estetica. La forma musicale assume così lo sviluppo di conflitti armonici come propria legge di movimento formale sublimandovi l’antagonismo che vorrebbe risolvere. In Wagner è ciò che Adorno chiama la “fantasmagoria” a risolvere gli antagonismi, occultandoli: ma tale risoluzione può avvenire solo assimilando totalmente i momenti concreti all’interno della dimensione formale, che finisce così per mistificare il proprio carattere d’apparenza, spacciandosi per realtà: dal momento che “l’apparenza estetica non lascia più posare uno sguardo sulle forze e le condizioni della sua produzione reale”, in Wagner l’“apparire” dell’opera, “in quanto essere completo, solleva pretese di appartenenza all’essere” (*Ibid.*). Il mitologema wagneriano realizza così la sua promessa di conciliazione simulando il riattingimento mistificato di un’originaria comunità organica.

4. Reintegrare l'arte nella prassi della vita

È stato detto che il “pathos fondamentale” delle avanguardie “consiste nell’esigenza di passare dalla raffigurazione del mondo alla sua trasfigurazione” (Groys 1992, p. 21): in questo senso, si potrebbe rinvenire questo pathos anche nel tentativo wagneriano. Ma se in Wagner la trasfigurazione delle contraddizioni materiali diventa articolazione formale, la “protesta avanguardista” vera e propria procede in senso inverso, mirando “reintegrare l’arte nella prassi della vita” (Bürger 2017, p. 32). “Per l’artista dell’avanguardia” non sono più, come in Wagner, le forme ad incorporare, come materiali storicamente determinati, le contraddizioni dell’epoca, ma “è la realtà stessa a costituire il materiale della sua costruzione artistica” (Groys 1992, p. 29). È sulla base di questo sfondo che l’esperimento di teatro proletario per bambini di Asja Lacis emerge in tutta la sua originalità. Esso si inserisce infatti in quel contesto dei “primi anni del potere sovietico” in cui l’avanguardia

non solo cercò di realizzare politicamente i suoi progetti artistici a livello pratico, ma sviluppò anche quel tipo specifico di logica artistico-politica per cui ogni decisione riguardante la costruzione estetica di un’opera d’arte viene considerata come decisione politica e, viceversa, ogni decisione politica viene esaminata partendo dalle sue conseguenze estetiche (ivi, p. 30).

Il progetto per un teatro proletario per bambini ebbe luogo nel 1918, in un paese appena uscito dalla Prima Guerra mondiale e attraversato da una violenta guerra civile. In questa situazione drammatica, Lacis si trasferisce a Orel per lavorare al teatro cittadino, ma rimane sconvolta dall’abbandono e dalla desolazione in cui versano i bambini della città: “per le strade di Orel, nelle piazze dei mercati, nei cimiteri, nelle cantine, nelle case distrutte vedo schiere di bambini abbandonati”, che “si guardavano intorno come vecchi” (Lacis 2021, p. 67). Davanti a questa desolazione nacque a Lacis l’idea che “fosse possibile risvegliare e formare i bambini per mezzo del lavoro teatrale”: infatti, solo attraverso un “impegno che li coinvolgesse *totalmente* e che riuscisse a liberare le loro facoltà traumatizzate” (*ibid.*) essi potevano essere tolti da quella miseria e da quell’abbruttimento. Il responsabile dell’istruzione popolare della città accolse immediatamente il progetto di Lacis, a cui venne messa a disposizione una villa nobiliare sequestrata dalla rivoluzione: i suoi saloni, vasti e luminosi, scrive Lacis, “sembravano fatti apposta per un teatro di ragazzi” (ivi, p. 68). Ancor più esplicitamente che in Schiller e Wagner, l’obiettivo di Lacis fu quello di promuovere attraverso il teatro un’“educazione estetica” (*ibid.*) che permettesse

uno “sviluppo delle [...] facoltà artistiche e morali” dei bambini: “io volevo” scrive Lacis “che il loro occhio vedesse meglio, che il loro orecchio udisse più finemente, che le loro mani formassero dal materiale informe oggetti utili” (*ibid.*). L’elemento di assoluta originalità della pratica teatrale e pedagogica di Lacis consiste nel fatto che, in questo caso, l’attività artistica e teatrale *prescinde dalla realizzazione di un’opera*: non è infatti la rappresentazione teatrale, il suo effetto fantasmagorico, ad essere formativa (*bildend*), ma esclusivamente il lavoro teatrale stesso, indipendentemente dalla rappresentazione. Quest’ultimo non è diretto al realizzare una messa in scena, ma esclusivamente a “liberare la produttività sulla base di un alto livello generale di formazione” (ivi, p. 69). Il lavoro veniva ripartito secondo una divisione spontanea delle diverse facoltà sviluppandole. Si partiva dalla semplice “osservazione” sensibile, seguendo un percorso di progressiva concretizzazione delle facoltà: inizialmente “i bambini osservavano le cose, i loro rapporti reciproci e la loro modificabilità” (*ibid.*) e affinavano così i loro diversi sensi. A partire dall’osservazione nasceva poi l’esigenza di “materializzare in oggetti la fantasia e le capacità acquisite” attraverso “l’improvvisazione con materiali concreti” (*ibid.*). “Per sviluppare l’occhio, la vista i bambini dipingevano e disegnavano” (ivi, p. 68) sotto la guida di Viktor Setakòv – che avrebbe lavorato come scenografo insieme a Mejerchol’d; per l’educazione dell’orecchio era prevista una sezione musicale sotto la guida di un pianista; non mancava poi “l’addestramento tecnico” attraverso la costruzione di “oggetti, edifici, animali, figure ecc.” (*ibid.*) cui si affiancava la danza, la ginnastica, la dizione, lo studio della letteratura, le scienze ottiche e meccaniche per allestire illuminazione e scenografie. Tutte le “forze latenti” delle diverse facoltà si “liberavano attraverso il processo di lavoro e le capacità che si sviluppavano” venivano unificate non già nella rappresentazione scenica, ma “mediante l’improvvisazione” (*ibid.*), ossia mediante la pratica teatrale stessa. L’esercizio teatrale viene inteso da Lacis come un processo di concretizzazione delle capacità produttive e creative, nel quale non la forma di apparenza, ma l’esercizio stesso di un lavoro liberato e onnilaterale viene determinato come estetico. Mentre “l’educazione borghese”, come già abbiamo visto denunciare da Schiller, “tende a sviluppare una facoltà particolare, un particolare talento”, stimolando “gli individui *unilateralmente*” (ivi, p. 69), il lavoro artistico in quanto lavoro liberato (cfr. Bürger 1983, pp. 104 ss.) si articola in un insieme diversificato di attività non orientate a scopo. Solo alla fine “l’insieme delle attività si traduceva in una forma estetica rigorosa e nel contempo collettiva” (Lacis 2021, p. 69).

In questo senso l'educazione teatrale di Lacis radicalizza la dimensione giocosa del teatro sottraendogli ogni strumentalità, compresa quella di doversi realizzare in una "rappresentazione". Se i bambini borghesi "hanno sempre il *risultato* davanti agli occhi", perdendo così "la gioia del produrre giocando", nel teatro proletario di Lacis, la rappresentazione è soltanto il momento in cui i bambini, veri produttori e creatori, sentono "l'esigenza di un fare collettivo" e quindi "il desiderio di mostrare il lavoro anche a tutti gli altri bambini della città" (ivi, p. 71). Come chiarisce Benjamin, le rappresentazioni non risolvono la pratica teatrale in apparenza estetica, ma *restano* a loro volta un "momento di gioco": esse "avvengono *en passant*, quasi per caso, come un momento di gioco che interrompe lo studio in via eccezionale" (Benjamin 2010, p. 183). In questo senso, "ciò che conta è unicamente l'influsso mediato dell'educatore attraverso i materiali, i compiti, gli allestimenti", ossia il "lavoro collettivo" stesso. Infatti sono solo "le tensioni del lavoro collettivo", che "costituiscono ciò che educa [*sind die Erzieher*]" (ivi) e che producono "nuove forze, nuove innervazioni" (ivi, p. 186)⁵. In questo senso, "nessuna ideologia" viene "imposta e inculcata" ai bambini, ma sono essi stessi che, nel loro operare concreto, scoprono "l'esigenza di un fare collettivo", vero nucleo di ogni "educazione morale-politica socialista" (Lacis 2021, p. 71). È il rapporto operativo e creativo a generare il desiderio di unire le forze e di cooperare in un progetto collettivo.

Il contesto teatrale svolge, in questo senso, la funzione inversa rispetto a quella che essa riveste in Schiller: invece che a separare la scena dalla realtà effettuale, esso serve a "liberare i gesti infantili dal pericoloso regno incantato della pura fantasia e [a] portarli a esecuzione nei materiali" (Benjamin 2010, p. 184), ossia a rendere concreta ed effettuale la loro produttività latente. Se quindi nel teatro di Lacis la "cosalità", come "obiettivazione artificiale" che "concentra nella manifestazione" (Adorno 2009, p. 109) le opere d'arte tradizionali, viene interamente risolta nella prassi, ciò non significa mantenere quest'ultima in un ambito di pura ineffettualità. Lo spazio teatrale, che definisce l'autonomia del campo estetico, è qui anzi la "cornice [*Rahmen*]", l'"ambito oggettivo *in cui* si educa" (Benjamin 2010, p. 182), nel quale cioè una certa forma di prassi creativa ed espressiva diviene concreta. Il "gesto infantile" che qui si compie non è un semplice fantasticare astratto, definito in opposizione rispetto al lavoro sociale e produttivo; piuttosto esso è quello stesso operare concreto ed effettuale del lavoro sociale che però, in quanto divenuto movi-

⁵ La traduzione italiana contiene un refuso: invece di "innervazioni [*Innervationen*]" recita "innovazioni".

mento di produzione ed espressione autonoma – che cioè ha in sé stessa il proprio scopo e il proprio principio – risulta informato dalla dinamica onnilaterale del gioco. In altri termini, ciò che determina il carattere del gioco estetico non coincide più con il primato dell'apparenza, ossia con la cessione di ogni pretesa sulla dimensione reale (cfr. Schiller 2005, p. 85); gioco estetico diviene piuttosto lo stesso lavoro nel momento in cui viene inserito all'interno di una differente forma sociale, che ne permette l'esercizio autonomo e spontaneo. Come anche in Schiller, il gioco è qui sintesi tra impulso sensibile rivolto alla vita in quanto esistenza materiale e impulso formale (cfr. Schiller 2005, pp. 54-55) nella misura in cui trasforma il lavoro, liberandolo dal bisogno (cfr. *ivi*, p. 88) e rendendolo espressione di una "vitalità eccedente [che] stimola sé stessa all'attività" (*ivi*, p. 88). Gioco è divenuto lo stesso lavoro produttivo, nel momento in cui è stato liberato dalla condizione del bisogno e dalla conformità funzionale a scopi estrinseci, organizzato e suddiviso in maniera spontanea e onnilaterale rispetto alle diverse facoltà.

5. Conclusioni

L'esperimento teatrale di *Lacis* risulta particolarmente significativo per due ordini di ragioni. Da un lato, come esempio di avanguardia, esso esprime nella maniera più chiara e radicale l'esigenza di "reintegrare l'arte nella prassi della vita" (Bürger 2017, p. 32) contestando non semplicemente la destinazione d'uso dell'arte o destituendo le sue forme espressive, ma portando all'estremo la revoca del suo statuto autonomo in quanto apparenza estetica. Dall'altro, esso permette di determinare in maniera più precisa la dimensione pragmatica dell'esercizio estetico e, in particolare, la sua dimensione emancipatoria e formativa. Da un lato, l'elemento estetico viene distinto dalla sfera dell'apparenza per essere inteso come "comportamento estetico" (Adorno 2009, p. 449), capace di produrre uno spazio di possibilità pragmatica e produttiva (Burk 2015), un'eccedenza di senso distinta da ogni riduzione a "immagini" (cfr. Adorno 2009, pp. 449 ss.; Valentini 2019). Dall'altro, tale pragmatica estetica viene ricondotta non tanto a particolari condizioni empiriche o percettive, ma al contesto sociale all'interno del quale tale attività viene concretamente esercitata. In tal modo, la determinazione pragmatica del campo estetico viene approfondita integrando la dimensione sociale non semplicemente sul piano di una critica istituzionale alle forme dell'arte, ma più radicalmente su quello di una critica estetica delle forme istituzionali come tali, ossia

di una critica delle forme di vita concrete che strutturano la nostra esperienza e la nostra prassi condivisa. La possibilità di colludere esteticamente con le cose (Matteucci 2019, pp. 41 ss.) dipende, in altri termini, da una modalità di agire e di fare esperienza che trova la propria possibilità di esercizio anzitutto nel contesto sociale che la determina: così lo stesso identico lavoro, se esercitato all'interno di un'organizzazione sociale diversa, diventa apertura di possibilità invece che coazione, esercizio di libertà invece che di subordinazione, gioco estetico invece che lavoro comandato.

Bibliografia

- Adorno, T. W. *Wagner*, a cura di M. Bortolotto, Einaudi, Torino, 2008.
- Adorno, T. W. *Teoria estetica*, a cura di G. Matteucci e F. Desideri, Einaudi, Torino, 2009.
- Benjamin, W. *Opere Complete di Walter Benjamin. 3. Scritti 1928-1929*. Einaudi, Torino, 2010.
- Bürger, P. *Zur Kritik der idealistischen Ästhetik*, Suhrkamp, Frankfurt a. M., 1983.
- Bürger, P. *Theorie der Avantgarde*, Wallstein, Göttingen, 2017.
- Burk, K. *Kindertheater als Möglichkeitsraum: Untersuchungen zu Walter Benjamins "Programm eines Proletarischen Kindertheaters"*, Transcript Verlag, Bielefeld, 2015.
- Cappa, F. *Il segnale segreto del futuro. Un itinerario pedagogico negli scritti di Walter Benjamin*, in W. Benjamin, *Figure dell'infanzia*, a cura di F. Cappa e M. Negri, Raffaello Cortina, Milano, 2012, pp. 315-333.
- Chytry, J. *The Aesthetic State: A Quest in Modern German Thought*. University of California Press, Berkeley / Los Angeles / London, 1989.
- Gandesha, S. e Hartle, J. *Marx estetico*, Mimesis, Milano, 2020.
- Goff, A. *The God Behind the Marble: The Fate of Art in the German Aesthetic State*. University of Chicago Press, Chicago, 2024.
- Groys, B. *Lo stalinismo ovvero l'opera d'arte totale*, Garzanti, Milano, 1992.
- Hartley, D. *Schiller radicale e il giovane Marx*, in S. Gandesha e J. Hartle, *Marx estetico*, Mimesis, Milano, 2020, pp. 265-292.
- Hölderlin, F. *Iperione o l'eremita in Grecia*, a cura di L. Balbiani, Bompiani, Milano, 2015.
- Ingram, S. "The Writing of Asja Lacin." *New German Critique*, 86 (2002), pp. 159-77.

- Kain P. J., *Schiller, Hegel, and Marx: State, Society, and the Aesthetic Ideal of Ancient Greece*, Montreal, McGill-Queen's University Press, 1982.
- Lacis, A. *L'agitatrice rossa. Teatro, femminismo, arte e rivoluzione*, a cura di A. Brinkmanis, Meltemi, Milano, 2021.
- Lewis, E. T. *Walter Benjamin's Antifascist Education: From Riddles to Radio*, SUNY Press, Albany, NY, 2020.
- Lukács, G. *Contributi alla storia dell'estetica*, Milano, Feltrinelli, 1957.
- Mayer, H. *Richard Wagner. In Selbstzeugnisse und Bilddokumente*. Rowohlt, Hamburg, 1959.
- Marx, K. *Opere Complete di Marx ed Engels*, Editori Riuniti, Roma, 1972 ss.
- Matteucci, G. *Estetica e natura umana. La mente estesa tra percezione, emozione ed espressione*. Carocci, Roma, 2019.
- Meyer, R. *Schriften Zur Theater- Und Kulturgeschichte Des 18. Jahrhunderts*, A cura di Matthias J. Pernerstorfer. Hollitzer Verlag, Wien, 2012.
- Patterson, M. *The first German theatre: Schiller, Goethe, Kleist, and Büchner in performance*, Routledge, New York, 1990.
- Paškevica, B. *In der Stadt der Parolen: Asja Lacis, Walter Benjamin und Bertolt Brecht*. Klartext, Essen, 2006.
- Schiller, F. *L'educazione estetica*, a cura di G. Pinna, Palermo, Aesthetica Edizioni.
- Valentini, A. *Mimesis: brivido, immagine e alterità nella riflessione estetica di Adorno*, in G. Matteucci (a cura di), *Adorno e la teoria estetica (1969-2019). Nuove prospettive critiche*, in "Aesthetica Preprint", 112 (2019).
- Wagner, R. *Dichtungen und Schriften. Band 6. Reformschriften 1849-1852*, a cura di D. Borchmeier, Insel, Frankfurt a. M., 1983.