

L'EDUCAZIONE NELL'EPOCA
DELLA RIPRODUCIBILITÀ TECNICA.
NOTE SU WALTER BENJAMIN

SIMONE LANZA

*Il bambino non si esprime attraverso le cose,
ma esprimere le cose attraverso sé.*¹

Gustav Friedrich Hartlaub

Collezionista di aforismi, ultimo *homme de lettres*, traduttore, eclettico, Walter Benjamin² spaziava fra tutti i grandi temi filosofici e letterari che il mondo contemporaneo gli poneva; il suo “carattere distruttivo” gli permetteva di “togliere di mezzo le tracce della nostra vecchiaia”³. Per questo motivo, proprio perché vedeva “ovunque strade”, egli si trovava “sempre al crocevia”⁴. Perseguitato dalla *malchance*, si trovò sempre al posto sbagliato nel momento sbagliato – suggeriva Hannah Arendt⁵. La vita di Benjamin è stata quella di un pensatore “rigorosamente inclassificabile”⁶, ma anche “una testimonianza così autentica dei tempi e luoghi più bui del nostro secolo”⁷; la sua scrittura, da sola, è rivoluzionaria e “il suo linguaggio dà forma sensibile all’invisibile”⁸.

Benjamin percorse tante strade, ma non decise mai se, da Berlino, dirigersi verso New York, Gerusalemme o Mosca, continuando su cammini sfortunati, come quello per Port Bou. Le riflessioni di Benjamin sulla gioventù e sull’infanzia sono di grande interesse e

- 1 W. Benjamin, *G.F. Hartlaub. Il genio nel bambino*, in *Figure dell’infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*, a cura di F. Cappa, M. Negri, Raffaello Cortina Editore, Milano 2012, p. 61.
- 2 Per i testi benjaminiani si sono verificate le citazioni utilizzando il testo originale in *Gesammelte Schriften*, hrsg. von R. Tiedemann und H. Schweppenhäuser, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1974-1989 (da qui in poi indicati con la sigla *GS*); e facendo riferimento al materiale consultabile su: www.textlog.de/benjamin. Dove si è ritenuto necessario la traduzione è stata modificata, indicando sempre la traduzione italiana più vicina.
- 3 Id., *Il carattere distruttivo*, in *Senza scopo finale. Scritti politici (1919-1940)*, a cura di M. Palma, Castelvecchi, Roma 2017, pp. 178-179. Cfr. anche M. Löwy, *Rédemption et utopie. Le judaïsme libertaire en Europe centrale*, PUF, Paris 1988, p. 121.
- 4 Cfr. H. Arendt, *Walter Benjamin*, in H. Arendt, W. Benjamin, *L’angelo della storia. Testi, lettere, documenti*, Giuntina, Firenze 2017, p. 64.
- 5 *Ibidem*.
- 6 M. Löwy, *Rédemption et utopie*, cit., p. 121.
- 7 H. Arendt, op. cit., p. 60.
- 8 *Ivi*, p. 76.

si intrecciano con quelle sulla radio e sul cinema – oggi definiti mass media. Soprattutto, egli indagò come questi media iniziassero a modificare le modalità dell’attenzione in un’epoca – quella della riproducibilità tecnica dell’arte – che stava trasformando il senso dell’esperienza umana e, pertanto, della stessa educazione.

Va subito precisato che Benjamin non si trovava ancora di fronte alla trasformazione tecnica dell’educazione – come capita a noi oggi quando affidiamo bambini e bambine all’educazione informale degli schermi –, ma semplicemente a due fenomeni paralleli: la trasformazione dei processi attentivi tramite i nuovi media e la trasformazione del potere educativo delle cose nel gioco. Seguirò le interpretazioni proposte da Benjamin, quale uno dei più profondi pensatori di quell’*etica apolide*⁹ che, esplicitamente o implicitamente, andava formulando riflessioni sul senso della pedagogia e sulle modalità concrete dell’educazione dal punto di vista di un continente che stava affondando. Quell’Atlantide perduta era la *koinè* ebraico-tedesca della Mitteleuropa¹⁰, una generazione nata tra la fine del XIX e l’inizio del XX secolo, distrutta o dispersa dalla Seconda guerra mondiale, ma che, cercando quanto c’era di più autentico nella tradizione del suo popolo, aveva messo a nudo la trama dell’umano di fronte alla sua estinzione e alla devastazione della Madreterra. Una *koinè* tanto totalmente assimilata all’ordine profano e materialista della modernità, quanto totalmente estranea alla sua dimensione religiosa, al capitalismo come religione, come feticismo della merce.

Si è largamente fatto ricorso a Benjamin per le sue lucide analisi sul cambiamento dell’*esperienza* dell’essere umano moderno che vive l’arte sotto forma di riproducibilità tecnica, così come alle sue profonde intuizioni in merito all’infanzia. Vorrei cercare di descrivere l’idea di esperienza infantile e quella del potere educativo degli oggetti attraverso questo aforisma caro a Benjamin: “il bambino non si esprime attraverso le cose, ma esprimere le cose attraverso sé”¹¹. Cosa significa che il bambino esprime le cose anziché esprimersi attraverso di esse? Che ruolo gioca l’oggetto nello sguardo infantile? Cosa ci suggerisce lo sguardo infantile in un’epoca in cui lo sguardo stesso sulle cose è modificato dalle nuove tecnologie? Cosa ci dice lo sguardo infantile della svolta storica che la società nell’epoca della riproducibilità tecnica dell’arte crea nei processi stessi di esperienza, ricordo, attenzione? Le riflessioni frammentarie di Benjamin delineano forse non solo una radicale critica di un mondo che sempre più si presenta come un’immane raccolta di merci fin nei suoi giocattoli più minuti, deteriorando l’esperienza infantile dello *Spielen* (nel suo triplice significato di “giocare”, “suonare”, “recitare”), ma anche una prospettiva materialistica (non romantica) di pedagogia proletaria, cioè messianica e rivoluzionaria, capace di interpretare l’azione plurale (e intergenerazionale) come porta da cui passare per uscire dal tempo omogeneo e vuoto dell’educazione quale mera conservazione, capace di comprendere l’educazione come appuntamento segreto delle generazioni.

9 Mi ispiro all’espressione “etica politica della diaspora” impiegata da Judith Butler, secondo cui il punto di vista dell’apolide ha un ruolo cruciale per Benjamin come per Arendt. Cfr. J. Butler, *Strade che divergono. Ebraicità e critica del sionismo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2013, p. 131.

10 Seguo, quindi, la ricostruzione proposta da Löwy in M. Löwy, *Rédemption et utopie*, cit.. Si sono anche privilegiate le letture critiche di Benjamin provenienti da quella stessa *koinè* ebraica (Theodor W. Adorno, Gershom Scholem, Hannah Arendt, Ernst Bloch, Michael Löwy, Judith Butler).

11 W. Benjamin, *G.F. Hartlaub. Il genio nel bambino*, cit., p. 61. Gustav Friedrich Hartlaub (1884-1963) è stato uno storico dell’arte tedesco, delle cui opere esistono alcune traduzioni solo in francese e inglese.

1. Lo sguardo infantile sulle cose

Possiamo iniziare a raccontare l'interesse di Benjamin per lo sguardo infantile sulle cose attraverso il suo debito verso tre figure femminili che lo trasformarono, influenzando il suo pensiero: la madre, la moglie, l'amica amata¹². Sua madre Paula nutrì la passione del figlio per i libri fin da quando egli era bambino. La passione di Benjamin per i libri d'infanzia è “comprensibile a partire dalla biblioteca materna”¹³. Questa passione fu condivisa con la moglie Dora, con la quale era solito scambiarsi in dono un libro per l'infanzia in occasione dei loro compleanni¹⁴. Insieme a lei collezionò molti volumi. Anche il figlio Stefan, quarta figura, fu occasione per avvicinarsi allo sguardo infantile, a partire dall'osservazione del modo che quest'ultimo aveva di porsi rispetto a oggetti di ogni tipo e ai libri. La relazione col figlio portò Benjamin ad annotare e a osservare molte piccole cose in un *Buchlein*¹⁵. Ulteriori suggestioni profonde sono poi arrivate dall'incontro con la rivoluzionaria sovietica Asja Lācis. Con la decisiva influenza di costei, “l'interesse per l'infanzia si colloca in un progetto più vasto di rovesciamento dei rapporti sociali vigenti, che riguarda tutti i settori politici e culturali”¹⁶.

Come l'avvento del bambino porta spesso pace in famiglia, così lo sguardo sull'infanzia di Benjamin mette d'accordo critici lontani: Gershom Scholem e Theodor W. Adorno, i due amici “che stavano ai poli opposti della sua esistenza”¹⁷, non indugiano a mettere in risalto l'importanza che l'infanzia giocò nello sguardo di Benjamin sul mondo. Adorno scrisse: “Chi entrava in consonanza con lui si sentiva come un bambino che scorgesse attraverso le fessure della porta chiusa la luce dell'albero di Natale”¹⁸. Scholem, dal canto suo, così descrisse il ruolo dell'infanzia nel pensiero benjaminiano:

Tra i caratteri veramente essenziali della natura di Benjamin sta il fatto che egli per tutta la vita si sentì attratto, con forza addirittura magica, dal mondo dei bambini e dall'indole infantile. Questo mondo faceva parte degli obiettivi su cui più durevoli e pertinaci indugiavano le sue riflessioni, e tutto ciò che egli ha scritto in proposito appartiene alle sue cose più perfette.¹⁹

12 Il potere del vero amore lo rese “simile alla donna amata” tramite una “trasformazione-assimilazione”, dichiara Benjamin riferendosi a tre donne: Dora Kellner, Julia Cohn, Asja Lācis. Cfr. G. Schiavoni, *Quando Benjamin pianse d'amore. Walter Benjamin e Asja Lācis*, in “Doppiozero”, 19 settembre 2020 (<https://www.doppiozero.com/walter-benjamin-e-asja-lācis>).

13 G. Schiavoni, *Il mondo dell'infanzia. A scuola da Walter Benjamin*, in “Doppiozero”, 19 novembre 2020 (<https://www.doppiozero.com/scuola-da-walter-benjamin>); la lista dei libri della “Collezione di libri per bambini” (*Kinderbuchsammlung*) comprende 204 titoli e il suo indice completo è oggi disponibile nel volume antologico W. Benjamin, *Orbis pictus. Scritti sulla letteratura infantile*, a cura di G. Schiavoni, Emme Edizioni, Milano 2020, pp. 61-111. Al suo interno si trova anche un bellissimo inserto fotografico. La collezione di libri è stata recentemente stabilita a Francoforte.

14 G. Scholem, *Walter Benjamin. Storia di un'amicizia*, Adelphi, Milano 1992, p. 108.

15 Questo testo oggi è disponibile solo in inglese, benché se ne riproducano ampie parti manoscritte in U. Marx et al. (éds.), *Walter Benjamin. Archives*, Klincksieck, Paris 2011, pp. 109-149.

16 F. Cappa, *Il segnale segreto del futuro. Un itinerario pedagogico negli scritti di Walter Benjamin*, in W. Benjamin, *Figure dell'infanzia*, cit., p. 318.

17 H. Arendt, op. cit., p. 68.

18 Th.W. Adorno, *Profilo di Walter Benjamin*, in *Prismi. Saggi sulla critica della cultura*, Einaudi, Torino 1972, p. 234.

19 G. Scholem, *Walter Benjamin*, in *Walter Benjamin e il suo angelo*, Adelphi, Milano 1978, pp. 75-76.

2. Infanzia e collezionismo

Questa attenzione per l'infanzia comporta una trasformazione-assimilazione che si esprime nella sovrapposizione tra il bambino e il collezionista. La passione per il collezionismo è vissuta con una sensibilità infantile: “[i]l collezionismo” – commenta Arendt – “è la passione dei bambini per i quali le cose non hanno ancora carattere di merce”²⁰. L'origine della predilezione per l'aforisma è, infatti, da ricercare in questa passione di Benjamin per la raccolta di citazioni. È, tuttavia, lo stesso Benjamin che esplicita le affinità tra l'infanzia e la figura del collezionista:

Per il vero collezionista, l'acquisto di un vecchio libro è la sua rinascita. E qui sta la qualità infantile che compenetra la qualità senile del collezionista. I bambini dispongono del *rinnovamento dell'esistenza* [*Erneuerung des Daseins*] come pratica [*Praxis*] centuplicata e mai abbandonata.²¹

L'esistenza del bambino e del collezionista è sempre tesa dialetticamente tra ordine e disordine. Il collezionista privilegia un rapporto con le cose che non esalta il valore funzionale e dunque l'uso e l'utilità e, pertanto, il suo è un rapporto teso a studiare e abitare gli stessi oggetti. Per i bambini collezionare oggetti è solo uno tra i tanti metodi di *rinnovamento* del mondo: dipingere gli oggetti, ritagliare, ricalcare, equivalgono a collezionare. Sono esperienze infantili di *Erneuerung*: “[r]innovare il vecchio mondo [*alte Welt erneuern*] [...] è [...] l'impulso più profondo nel desiderio [*der tiefste Trieb im Wunsch*] del collezionista di acquisire qualcosa di nuovo”²². Nel vero collezionista il possesso diventa “il rapporto più profondo che si possa avere in assoluto con le cose: non che esse vivano in lui, è piuttosto lui stesso che le abita”²³.

Il bambino-collezionista raccoglie, dunque, oggetti del mondo e, per rinnovare il mondo, tende a conservare le cose. Le cose diventano, infatti, una dimora; il loro possesso sembra coincidere con la vita; ma abitare le cose è più che conservarle, è un rinnovarle, dando loro una nuova nascita. Pertanto, collezionare è – come spiega Arendt – “affine all'attività rivoluzionaria”²⁴.

L'ordine infantile, che appare disordinato, è ripreso e ingrandito in un'opera interessantissima, *Einbahnstraße* (*Strada a senso unico*): nel bambino “questa passione mostra il suo vero volto, il suo sguardo indio di cui negli antiquari, ricercatori, bibliofili non resta che un bagliore offuscato e maniaco”²⁵. Il bambino inizia ad aiutare a ordinare l'armadio della biancheria della mamma o la libreria del papà, ma resta fedele al suo disordine: come un indiano nomade e bellicoso, nella sua riserva, conserva nei suoi cassetti per rinnovare le cose, per dar loro una nuova vita. In questo rinnovo sta la sua rivoluzione.

20 H. Arendt, op. cit., p. 108.

21 W. Benjamin, *Tirando fuori dalle casse la mia biblioteca*, in *Figure dell'infanzia*, cit., p. 107 (tr. mod.). Cfr. Id., *Ich packe meine Bibliothek aus*, in *GS*, Band IV, pp. 389-390.

22 Id., *Tirando fuori dalle casse la mia biblioteca*, cit., p. 107. Cfr. Id., *Ich packe meine Bibliothek aus*, cit., p. 390.

23 Id., *Tirando fuori dalle casse la mia biblioteca*, cit., p. 115 (tr. mod.). Cfr. Id., *Ich packe meine Bibliothek aus*, cit., p. 396.

24 H. Arendt, op. cit., p. 108.

25 W. Benjamin, *Strada a senso unico*, in *Strada a senso unico. Scritti 1926-1927*, a cura di G. Agamben, Einaudi, Torino 1983, p. 33.

3. L'immane raccolta di merci

Ammiratore della rivoluzione sovietica e delle correnti rivoluzionarie tedesche, in *Strada a senso unico* Benjamin guarda oltre la desolata Germania afflitta dall'inflazione, capendo che un nuovo oggetto aveva ormai fatto irrimediabilmente la sua comparsa nella storia: il denaro. Esso entrava "in modo rovinoso al centro di tutti gli interessi dell'esistenza", ne modificava i dialoghi quotidiani e, così, andava perdendosi "la libertà della conversazione"²⁶. In quest'opera, secondo Scholem, "non è determinante il carattere aforistico in sé, bensì l'intenzione di rendere in scritti brevissimi una totalità"²⁷. Qui Benjamin argomenta: "[s]e prima, tra persone che conversavano, era ovvio interessarsi dell'interlocutore, ora quest'interesse è sostituito dalle domande sul prezzo delle sue scarpe o del suo ombrello"²⁸. Nel pensare ciascuno a se stesso, gli individui finiscono per assomigliarsi²⁹.

È noto che Benjamin avrebbe voluto scrivere un trattato politico, di cui non ci resta che il celebre saggio *Per la critica della violenza*³⁰ e pochi altri frammenti. Vi è poi il frammento *Kapitalismus als Religion (Il capitalismo come religione)*, scritto probabilmente nel 1921³¹. Il capitalismo sostituisce le religioni precedenti e si presenta come unica religione; si basa su un culto quotidiano che, anziché espiare le colpe e purificare le anime, perpetua la *Verschuldigung*, la colpevolizzazione e l'indebitamento: "Il capitalismo è verosimilmente il primo caso di culto che non purifica ma genera colpa/debito [*Schuld*]"³².

Il capitalismo, dunque, è in primo luogo "una religione puramente culturale, forse la più estrema che si sia mai data"³³. Tutto ha significato solo in rapporto diretto col culto, trattandosi di una religione priva di una "dogmatica particolare", di una "teologia"³⁴. In secondo luogo, c'è il fatto che la durata del culto è permanente: "Il capitalismo è la celebrazione di un culto *sans trêve et sans merci* [senza tregua e senza pietà]. Non vi è alcun 'giorno feriale'"³⁵. Ogni giorno, perciò, è un giorno festivo. Infine,

sta nell'essenza di questo movimento religioso, che è il capitalismo, persistere fino alla fine, fino alla definitiva e completa colpevolizzazione di Dio, fino al raggiungimento dello

26 Ivi, p. 16.

27 G. Scholem, *Walter Benjamin*, cit., p. 78.

28 W. Benjamin, *Strada a senso unico*, cit., p. 18.

29 "C'è un paradosso: tutti pensano al tornaconto personale ma sono condizionati nel comportamento dalla massa e quindi l'essere umano perde persino la sensibilità dell'animale, persino il suo attaccamento alla esistenza" (ivi, pp. 15-16).

30 *Per la critica della violenza* era il saggio di apertura della prima raccolta italiana. Cfr. W. Benjamin, *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, a cura di R. Solmi, Einaudi, Torino 1962, pp. 5-28.

31 Il testo, pur ispirandosi a una rilettura di Max Weber (all'epoca Benjamin ne frequentava a Francoforte vedova e fratello), ha delle analogie molto profonde con l'analisi del carattere di feticcio della merce di Marx. Cfr. H. Eiland, M. Jennings, *Walter Benjamin. Una biografia critica*, Einaudi, Torino 2015, pp. 135-136. Benjamin lesse poche opere di Marx integralmente, dopo la fine della Prima guerra mondiale; sicuramente apprezzò György Lukács ed Ernst Bloch e, come molti ebrei a lui contemporanei, conosceva la prima sezione del *Capitale* sul feticismo della merce.

32 W. Benjamin, *Capitalismo come religione*, in *Senza scopo finale*, cit., p. 43 (tr. mod.). Cfr. Id., *Kapitalismus als Religion*, in *GS*, Band VI, p. 100.

33 Id., *Capitalismo come religione*, cit., p. 42.

34 *Ibidem*.

35 *Ibidem*.

stato di disperazione del mondo dove si spera ancora. [...] È l'estensione della disperazione la condizione religiosa di disperazione del mondo, condizione da cui attendersi la salvezza.³⁶

Nel capitalismo, quindi, “l'utilitarismo assume una coloritura religiosa”³⁷, per cui ci si attende la salvezza dalla *disperazione cosmica*. L'*Übermensch* nietzschiano adempie consapevolmente alla religione capitalistica perché la disperazione umana è elevata a stato religioso cosmico. Dio non muore propriamente, ma subisce il destino umano della disperazione. In questo risiede il tratto più capitalistico di questa disperazione.

Se si è accennato qui all'eccezionale interpretazione del capitalismo come religione³⁸ è perché nella relazione con le cose la questione si fa più sfaccettata quando interviene lo sguardo infantile. Tornando a *Strada a senso unico*³⁹, lo scenario apocalittico viene dipinto a tinte ancor più fosche quando vi si evidenzia il folle ottimismo proprio della credenza secondo la quale tutto sarebbe andato bene. Il saggio esce nel 1928 e ben sappiamo cosa sarebbe accaduto un lustro dopo. Alla volontà di credere che tutto sarebbe andato bene, Benjamin contrappone l'idea di “concentrare lo sguardo sullo straordinario, la sola cosa che possa ancora portare salvezza”⁴⁰. Questo stato di estrema attenzione “potrebbe provocare davvero il miracolo [*Wunder*]”⁴¹. L'immagine della luce lasciata da uno spiraglio aperto era già stata usata all'inizio di *Infanzia berlinese* e costituirà una delle immagini più potenti delle tesi *Sul concetto di storia*. Nonostante la celebrazione quotidiana del culto della merce, Benjamin, infatti, permette sempre a un raggio di luce di infiltrarsi, di balenare, di concentrare l'attenzione sul miracoloso. Cos'ha in comune questo balenare con l'azione del bambino che raccoglie oggetti per rinnovare il mondo? Ci sono due opposti poteri educativi nelle cose?

4. Lettura profonda

L'incontro con i bambini permette di scomporre l'io. L'infanzia è lì, sempre presente come luogo, come occasione – spiega Francesco Cappa – per “sentire che l'io è un altro”⁴². Questo sentire l'io nell'altro è un'esperienza che si presenta con forza nella lettura, durante la quale il potere evocativo del libro porta alla perdita di sé e all'immedesimazione nell'altro. Attraverso la lettura dei libri illustrati e grazie anche ai loro dettagli materiali (dal formato, alla carta, fino alla copertina) per Benjamin si sviluppa l'attenzione del bambino e si esercita il potere magico dell'immersione profonda.

36 Ivi, p. 43.

37 Ivi, p. 42.

38 Per Marx la fonte è Charles de Brosses (1709-1777), dalla cui antropologia delle religioni attinge per il capovolgimento del concetto di feticcio, tradizionalmente applicato alle religioni culturali. A sua volta Benjamin attinge dalla celebre opera di Max Weber, *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*. Entrambi attribuiscono un carattere religioso al capitalismo.

39 In questa opera si evidenzia una caratteristica della religione capitalistica: la figura del mendicante – può essere accostata alla figura dell'apolide? – non sarebbe accettata dalla sola religione capitalistica. Cfr. W. Benjamin, *Strada a senso unico*, cit., p. 15.

40 *Ibidem*.

41 *Ibidem*. Cfr. Id., *Einbahnstraße*, in *GS*, Band IV, p. 95.

42 F. Cappa, M. Negri, *Introduzione*, in W. Benjamin, *Figure dell'infanzia*, cit., p. 29.

Benjamin, grande ammiratore di Proust, spiega la lettura con due metafore. In *Al camino*, descrive la scena di un lettore davanti al confortante focolare domestico nell'atto di leggere un libro. La lettura è paragonata al consumarsi della legna, è equiparata a un'assimilazione. Questa assimilazione scalda l'anima: il romanzo avrebbe così "la capacità assai misteriosa di scaldare con la morte una vita che trema dal freddo"⁴³. Su questo tema Benjamin torna ancora: "[i]n particolare i bambini, poi, leggono non per empatia bensì per assimilazione"⁴⁴. Divorare libri, assimilarli, permette dunque al bambino di crescere.

Per descrivere l'effetto della lettura sul bambino, Benjamin in *Strada a senso unico* usa anche la metafora della nevicata: "[s]i rimaneva prigionieri del turbinio del testo, che lieve e segreto, fitto e incessante, ti avvolgeva come una nevicata"⁴⁵. Il bambino "si mescola ai personaggi assai più dell'adulto. È colpito oltre ogni dire dalla vicenda e dalle parole che vi si scambiano, e quando si alza è tutto coperto dalla nevicata di quel che ha letto"⁴⁶. Questa relazione tra ascolto e visione trova le sue radici in un'idea della lettura proposta da Proust: la lettura come *esperienza immersiva*⁴⁷. La capacità del bambino di confondersi con le cose, immedesimandosi nel mondo, è vicina a quella del pittore Wu Daozi, in grado di scomparire nel proprio dipinto⁴⁸. La lettura permette, infatti, di sprofondare in un mondo incantato. Questo potere del libro, però, rimanda a un potere educativo riscontrabile anche in altre cose. Questa esperienza immersiva nell'opera d'arte è da Benjamin stesso concepita anche come esperienza borghese da cui liberarsi. Ma la fine dell'esperienza della lettura profonda può essere salutata positivamente come l'inizio di una nuova epoca rivoluzionaria o non è, forse, meglio leggerla come captazione delle capacità attentive⁴⁹?

43 W. Benjamin, *Al camino*, in *Figure dell'infanzia*, cit., p. 140. Cfr. anche F. Cappa, M. Negri, op. cit., p. 33.

44 W. Benjamin, *Letteratura per l'infanzia*, in *Figure dell'infanzia*, cit., p. 130.

45 Id., *Strada a senso unico*, cit., p. 33.

46 *Ibidem*.

47 Negri descrive la lettura come luogo di salvezza al di là della morale. Cfr. M. Negri, *Nel regno delle figure. Lo sguardo di Walter Benjamin sul rapporto tra infanzia e letteratura*, in W. Benjamin, *Figure dell'infanzia*, cit., p. 341. Cfr. anche M. Proust, *Sulla lettura*, a cura di M. Bertini, Rizzoli, Milano 2011. Si tratta di un saggio considerato emblematico della lettura profonda, oggi così pericolosamente insidiata dai nuovi mezzi di comunicazione. Cfr., inoltre, M. Wolf, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

48 W. Benjamin, *Infanzia berlinese intorno al millenovecento*, in *Opere complete*, a cura di R. Tiedemann, H. Schweppenhäuser, E. Ganni, vol. V, Einaudi, Torino 2003, p. 360. Sul doppio significato dell'esperienza immersiva dei dipinti di Wu Daozi cfr. A. Pinotti, *Raccoglimento e distrazione*, in Id. (a cura di), *Costellazioni. Le parole di Walter Benjamin*, Einaudi, Torino 2018, pp. 140-142. Qui si nota anche come l'arte cinematografica sia elogiata, ma non per questo suo potere immersivo, bensì per questo suo potere distrattivo.

49 Partendo dal presupposto che Benjamin sia un pensatore favorevole al progresso, Bruno Tackels sembra elogiare le nuove forme di lettura offerte da internet. Cfr. B. Tackels, *Walter Benjamin à l'Ère du monde digital*, Éditions Kimé, Paris 2022, p. 44. La lettura su schermo sta modificando, però, non solo le potenzialità di accesso (ad esempio alle biblioteche del mondo), ma soprattutto la capacità immersiva della lettura profonda, creando una lettura veloce, superficiale, disattenta, molto più sensibile all'utile piuttosto che al bello. Cfr. M. Wolf, *Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

5. Reificazione vs. feticismo

La lettura del libro permette di assimilare degli insegnamenti, di entrare in un mondo particolare; attraverso la lettura il bambino riesce a esprimere le cose in modo profondo. Il libro è, tuttavia, solo uno degli oggetti che gli dà la possibilità di esprimere le cose attraverso di sé. Il gioco e il giocattolo ci consentono di capire ancora meglio che cosa il bambino riesca a esprimere.

In *Storia culturale del giocattolo* Benjamin ricorda l'evoluzione che coinvolge il giocattolo: prodotto secondario dell'attività di numerose corporazioni, successivamente, nella storia della sua produzione, è come se si fosse persa la minutezza quale sua caratteristica principale⁵⁰. La storia del giocattolo è interna a quella del capitalismo, non solo per quanto riguarda la produzione, ma anche la fruizione: "Quanto più si afferma l'industrializzazione, tanto più il giocattolo si sottrae al controllo della famiglia diventando più estraneo ai bambini ma anche ai genitori"⁵¹. Ci sbagliremmo, tuttavia, se volessimo leggere la modernità come il trionfo del feticismo della merce, a cui sarebbe conseguente una perdita della magica aura del giocattolo – aura che, per Benjamin, avvolge l'opera d'arte e che potrebbe essere inizialmente descritta come "singolare intreccio di spazio e di tempo; l'apparizione unica di una lontananza, per quanto questa possa essere vicina"⁵². In senso marxista l'aura non può che essere un concetto misticheggiante, la cui scomparsa è auspicabile. Essa ha, però, diverse implicazioni, che qui tralascerei, per soffermarmi, invece, sulla distinzione tra feticismo e reificazione proposta da Adorno:

La filosofia si appropria del feticismo della merce: tutto deve magicamente trasformarsi per essa in cosa onde spezzare la magia dell'imperversare delle cose. Questo pensiero è così saturo di cultura come suo oggetto naturale, da mettersi dalla parte della reificazione, anziché fermamente confutarla.⁵³

Mettersi dalla parte della reificazione significa seguire lo sguardo del bambino sull'oggetto: Benjamin è dalla parte della bambola, perché sa come il bambino giochi con quest'ultima. In *Elogio della bambola* troviamo una dura recensione a Max von Boehn⁵⁴: egli non capisce lo spirito del gioco perché non ha mai udito la confidenza del bambino bisbigliata all'orecchio della bambola: "[s]e io ti amo, cosa significa per te?"⁵⁵.

Nel gioco infantile le cose vivono e si animano; nel feticismo le cose perdono d'animo. Nel gioco c'è amore ed è questo che fa vivere gli oggetti: il mondo diviene umano con essi. Si capisce meglio, quindi, come il bambino esprima le cose attraverso di sé e perché sia vicino al collezionista. In questo saggio Benjamin precisa anche che "il più

50 W. Benjamin, *Storia culturale del giocattolo*, in *Figure dell'infanzia*, cit., pp. 159-161.

51 Ivi, p. 161.

52 Id., *Piccola storia della fotografia*, in *Aura e choc. Saggi sulla teoria dei media*, a cura di A. Pionotti e A. Somaini, Einaudi, Torino 2012, p. 237; Cfr. anche Id., *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, a cura di E. Filippini, Einaudi, Torino 1966, p. 25.

53 Th.W. Adorno, *Profilo di Walter Benjamin*, cit., p. 238.

54 Max Ulrich von Boehn (1860-1932) è stato uno scrittore tedesco di storia culturale, autore di numerose opere, tra cui *Puppen un Puppenspiele* del 1929.

55 W. Benjamin, *Elogio della bambola. Note critiche sul volume Puppen und Puppenspiele di Max von Boehn*, in *Figure dell'infanzia*, cit., p. 171.

strano collezionista e innamorato è vicino al bambino molto più di quanto non lo sia il puro pedagogo che si mette nei panni dell'infante"⁵⁶.

Riprendendo *Storia culturale del giocattolo*, non è la capacità di rappresentazione del giocattolo a determinare il gioco del bambino. Anzi, spesso si verifica il contrario: il bambino si trasforma anche solo grazie ad alcuni oggetti. Ci sono giocattoli veri come la palla, il cerchio e l'aquilone, che "sono tanto più autentici quanto meno dicono all'adulto"⁵⁷. Caratteristica negativa del giocattolo è, invece, l'attrazione:

Infatti, più le cose per giocare [*Spielsachen*] sono attraenti in senso ordinario, più si allontanano dallo strumento per giocare [*Spielgerät*]; più l'imitazione sregolata si manifesta in essi, più si allontanano dal gioco vivente [*lebendigen Spielen* – che, forzando, potremmo tradurre "gioco dal vivo"?].⁵⁸

La vera imitazione si manifesta nello *Spielen*, il cui campo semantico tedesco è ben più ampio di quello italiano: significa, infatti, "giocare", "recitare", "suonare". Benjamin si muove qui lungo il delicato crinale dello stare dalla parte della reificazione senza cadere nel feticismo della merce. Quest'ultimo si presenta, infatti, come una immane raccolta di giocattoli che permettono solo l'imitazione. Stare dalla parte delle cose con cui si gioca con amore significa comprendere lo sguardo del bambino sull'oggetto, la sua capacità di esserne incantato e la sua capacità di farlo vivere, di esprimere le cose attraverso di sé. Giocare vale ben più del giocattolo. La conclusione è, infatti, che "l'imitazione, così si potrebbe formulare, abita il gioco e non il giocattolo"⁵⁹.

Il gioco ha dunque un potere enorme: "[d]ove i bambini giocano è sepolto un segreto"⁶⁰. È quanto Benjamin precisa anche in *Giocattoli e gioco. Osservazioni a margine di un'opera monumentale*, in cui si sofferma sui nuovi musei dedicati al gioco da lui visitati a Monaco, Mosca e Parigi. L'universo dei giochi non è costruito a partire dalla pura fantasia, ma anzi implica un confronto di mondi che è più il confronto dell'adulto con il bambino, dal momento che è l'adulto a dare al bambino i propri giocattoli. Pertanto "è un grosso errore supporre che i bambini determinano con i loro bisogni tutti i giocattoli"⁶¹. Sono, invece, gli adulti che creano, comprano e danno ai bambini i giocattoli, ed è quindi chiaramente il mondo borghese, con la sua "vivace allegria, figlia del senso di colpa"⁶², a fornire i suoi giocattoli pronti per l'uso: "[c]hi ha voglia di ammirare il volto ghignante della merce capitalista deve solo ripensare ai negozi di giocattoli"⁶³.

56 Ivi, p. 172.

57 Id., *Storia culturale del giocattolo*, cit., p. 163 (tr. mod.). Per le citazioni di questo testo cfr. Id., *Kulturgeschichte des Spielzeugs*, in *GS*, Band III, p. 116.

58 Id., *Storia culturale del giocattolo*, cit., p. 163. Abbiamo qui un campo semantico ampio: le cose per giocare (*Spielsachen*) perdono le proprietà di strumento per giocare (*Spielgerät*), diventando imitative, poiché l'imitazione vera si dà solo nel gioco vivo (*lebendigen Spielen*) e non nel giocattolo (*Spielzeug*).

59 *Ibidem*.

60 Id., *Chichleuchlauchra. A proposito di un sillabario*, in *Orbis pictus*, cit., p. 45. Il libro recensito insegna, anzi invoglia a leggere e imparare attraverso il gioco e "senza intenzione"; qui l'autorità educativa è al tramonto e Benjamin si chiede come sia possibile "organizzare l'ammaestramento collettivo senza autorità" (ivi, p. 48).

61 Id., *Giocattolo e gioco. Osservazioni a margine di un'opera monumentale*, in *Figure dell'infanzia*, cit., p. 178.

62 Ivi, p. 179.

63 *Ibidem*.

L'anima del gioco infantile è l'imitazione e la ripetizione, la quale si manifesta con una forza appena minore rispetto a quella con cui opera la pulsione sessuale:

Forse c'è qui la radice più profonda del doppio significato che ha, in tedesco, *Spielen*: ripetere la stessa cosa ne sarebbe in realtà la cosa comune. Non un "fare-come-se", bensì un "rifare sempre da capo"; l'essenza del gioco sarebbe la metamorfosi dell'esperienza più straziante nell'abitudine. Perché il gioco non è nient'altro, che la balia di tutte le abitudini.⁶⁴

Giocando, il bambino fa esperienza del mondo e stabilisce così quelle che saranno le sue abitudini. Rifacendo da capo, il gioco metamorfizza l'abitudine. Attraverso il gioco il bambino si libera, esprime il mondo attraverso le cose, a condizione che il giocattolo non lo limiti, ma lo lasci giocare, recitare. Nella costruzione del giocattolo da parte dell'adulto per il bambino si manifesta una costrizione. La libertà dalla costrizione è ciò che, invece, avvicina il bambino al collezionista e si esprime molto bene nella sua propensione verso i rifiuti e i materiali di scarto:

Riflettere pedantemente sulla fabbricazione di oggetti – materiali visivi, giocattoli o libri – adatti ai bambini è folle. Fin dai tempi dell'Illuminismo, questa è stata una delle speculazioni più ammuffite dei pedagoghi. La loro infatuazione per la psicologia impedisce di riconoscere che la terra è piena di oggetti più incomparabili per l'attenzione e l'esercizio dei bambini. E dei più concreti. I bambini sono particolarmente inclini a cercare qualsiasi luogo di lavoro dove c'è un'attività visibile sulle cose. Sono irresistibilmente attratti dagli scarti prodotti dalla costruzione, dal giardinaggio o dai lavori domestici, dalla sartoria o dalla falegnameria. Nei prodotti di scarto [*Abfallprodukten*] riconoscono il volto che il mondo delle cose [*Dingwelt*] rivolge a loro, a loro soli. In essi, non imitano tanto le opere degli adulti, ma mettono piuttosto materiali di tipo molto diverso in una relazione nuova e irregolare tra loro, prodotta attraverso il gioco. I bambini creano così il proprio mondo di cose [*Dingwelt*], uno piccolo in quello grande. Le norme di questo piccolo mondo di cose [*kleine Dingwelt*] devono essere tenute a mente se si vuole creare intenzionalmente per i bambini e non si preferisce lasciare che sia l'attività stessa a trovarsi la sua strada da sola verso di loro, con tutto ciò che vi è in essa di requisito e di strumento.⁶⁵

E altrove Benjamin aggiunge:

Anche la fiaba è uno di questi prodotti di scarto, un residuo, forse il più potente tra quelli che si trovano nella storia spirituale dell'umanità, un residuo nel processo della nascita e della decadenza della leggenda. Il bambino, con il materiale della fiaba, può lavorare in modo naturale e sovrano nella stessa maniera in cui dispone pezzi di stoffa o mattoncini delle costruzioni.⁶⁶

Con i prodotti di scarto il bambino gioca, così come con le parole, e crea relazioni nuove, in un mondo di cose che, per quanto piccole, anticipano il mondo. Si tratta di lavorare con cose e parole dal sapore messianico, se consideriamo questa annotazione di

64 Ivi, p. 182.

65 Id., *Strada a senso unico*, cit., p. 13 (tr. mod.). Cfr. Id., *Einbahnstraße*, cit., pp. 92-93.

66 Id., *Libri per l'infanzia vecchi e dimenticati*, in *Figure dell'infanzia*, cit., pp. 89-90. Cfr. anche Id., *Strada a senso unico*, cit., p. 13.

Scholem: “[l]e frasi improvvisate per gioco da un bambino con le parole [propostegli] sono più affini a quelle dei testi sacri che al linguaggio corrente degli adulti”⁶⁷.

Il bambino guarda il mondo giocando, ripetendo, associando, rinnovando le cose, e così esse vivono. Si tratta della ripetizione del sempre nuovo. *Spielen*, quindi, come ripetizione; ripetizione come rinnovamento. Ecco che si coglie in profondità quella felicità provata dal bambino quando, alla fine di una storia, dice: “ancora una volta!”. Il mondo piccolo introduce a quello grande. Attraverso il mondo di piccole cose è possibile rinnovare il mondo. La materialità delle cose piccole è così essenziale che Ernst Bloch rimase affascinato dalla capacità di Benjamin di vedere i dettagli, descrivendola come una vera e propria “metafisica del secondario”⁶⁸.

6. Due pedagogie

Questa *Erneuerung*, questo sguardo del bambino sulle cose scompare in quella che Benjamin, in alcuni scritti degli anni Trenta, definisce “pedagogia borghese”, più in sintonia con la terminologia dell’Institut für Sozialforschung, ma forse ancor più con quella comunista di Asja Lācis, da cui fu profondamente influenzato e attraverso la quale strinse amicizia con Bertolt Brecht. Già in *Pedagogia coloniale* risulta chiara la contrapposizione tra una pedagogia borghese, o coloniale, orientata dal valore di scambio, e quella, invece, proletaria, interessata al valore d’uso. Il termine “coloniale” viene qui impiegato nel senso di “volta allo smercio di beni di cultura”⁶⁹: è la pedagogia coloniale di quella che poi, sulla base di questa critica, sarà denominata dai francofortesi la *Kulturindustrie*.

Ritroviamo l’antinomia nel *Programma per un teatro proletario di bambini*. In questo manifesto, in cui Benjamin attinge interamente al lavoro delle avanguardie artistiche sovietiche di cui Asja Lācis era un’esponente, vi è una pluralità di elementi che segnano la differenza tra pedagogia borghese-coloniale e pedagogia proletaria. In primo luogo, è chiara la consapevolezza propria della nuova generazione, della gioventù, di essere di fronte a una frattura generazionale in cui essa (“quella più forte e più pericolosa di tutte”)⁷⁰ rappresenta sempre un pericolo per il mondo, tanto più per quello borghese. Inoltre, “nulla è ritenuto dalla borghesia più pericoloso tra i bambini che il teatro”⁷¹, poiché lì ci si può esprimere liberamente. Netta è, poi, anche la distinzione tra l’educazione proletaria e quella borghese: solo la prima dà un quadro *in cui* educare, anziché fornire un sistema dove alla base stia “un’idea a cui educare”.

La “personalità morale dell’educatore” borghese deve, pertanto, cedere il posto alle qualità di osservazione del nuovo educatore: “l’autentico genio pedagogico: l’osservazione”⁷². Questo luogo, in cui educare e osservare coincidono, è il nuovo teatro rivoluzionario, in cui ciò che conta è “unicamente l’influsso indiretto dell’educatore attraverso i temi, i materiali, i compiti, gli allestimenti”⁷³. Nel teatro proletario, però, i bambini sono davvero attivi, non portano il pubblico a immedesimarsi, ma a scuotersi,

67 G. Scholem, *Walter Benjamin*, cit., p. 104.

68 E. Bloch, *Ricordi di Walter Benjamin*, in “Aut aut”, n. 354, 2012, p. 217.

69 W. Benjamin, *Pedagogia coloniale*, in *Figure dell’infanzia*, cit., p. 248.

70 Id., *Programma per un teatro proletario di bambini*, in *Figure dell’infanzia*, cit., p. 219.

71 Ivi, p. 221.

72 Ivi, p. 223.

73 Ivi, p. 222.

a prendere coscienza con “migliaia di sorprendenti varianti”⁷⁴. Chi osserva è l’educatore, per il quale “ogni azione e gesto infantile diventano un segnale. Non tanto, come piace allo psicologo, un segnale dell’inconscio, delle latenze, delle rimozioni o censure, quanto segnali di un mondo nel quale vive e comanda il bambino”⁷⁵. Pertanto, il compito di questa nuova educazione consiste nel “liberare i segnali infantili dal rischioso regno incantato della mera fantasia e condurli all’azione sui materiali”⁷⁶. Qui il teatro non è borghese, ma epico, come per Brecht, e ha, come la radio, la “funzione pedagogica” di costringere lo spettatore “a prendere posizione nei confronti dell’evento”⁷⁷.

Con le novità tecniche della radio e del teatro d’avanguardia ci troviamo di fronte a un cambio nella relazione tra popolo e sapere, attraverso un nuovo concetto di divulgazione: “[q]ui si tratta di una divulgazione che non mobilita più soltanto il sapere verso il pubblico, ma nello stesso tempo il pubblico verso il sapere”⁷⁸. Benjamin ammirò molto il cinema sovietico e i suoi esperimenti pedagogici e psicologici, ma dovette anche prendere atto che i popoli asiatici dell’Urss preferivano il discorso lineare del cantastorie ai rapidi montaggi delle avanguardie. Questi non erano ancora stati raggiunti dalla moderna distruzione dell’esperienza. Il paradosso a cui approda Benjamin è, quindi, che la riproducibilità tecnica dell’opera d’arte favorisce il cinema rivoluzionario, il quale promuove una nuova relazione divulgativa tra potere e conoscenza, stentando, tuttavia, a essere compreso dalle masse contadine⁷⁹. Quali nuove esperienze sensoriali andavano diffondendosi con il teatro e il cinema rivoluzionari sovietici? Benjamin distingue due tipi di esperienza, *Erfahrung* ed *Erlebnis*, esaminandone le implicazioni all’interno della costellazione in cui gravitano lo “choc”, la “memoria”, il “ricordo”, l’“attenzione”.

7. Esperienza (infantile) e memoria

Parlando con i soldati sopravvissuti alla Prima guerra mondiale, Benjamin capì che la modernità mette di fronte a situazioni estranianti in cui non è più possibile fare esperienza, perché non è possibile raccontarle. Il concetto di esperienza è un *fil rouge* che attraversa l’intera produzione di Benjamin, di cui occorre ricordare l’origine biografica infantile, come ebbe a scrivere al suo amico Adorno⁸⁰. Le esperienze narrate da Benja-

74 Ivi, p. 224.

75 Ivi, p. 223. Cfr. F. Cappa, op. cit., p. 321. Nel teatro proletario il bambino diventa “figura della speranza”.

76 W. Benjamin, *Programma per un teatro proletario di bambini*, cit., p. 223.

77 Id., *Teatro e radio*, in *Aura e choc*, cit., p. 297.

78 Id., *Due generi di popolarità*, in *Aura e choc*, cit., p. 300.

79 Da un lato Benjamin teorizza una nuova barbarie e una nuova emancipazione grazie alla rivoluzione e all’uso rivoluzionario del cinema, dall’altra si rende conto che l’esperimento non funziona con il popolo. Quando Scholem, in una lunga conversazione, contestò una simile aporia in *L’opera d’arte*, pare che Benjamin abbia risposto: “Il legame di cui tu avverti la mancanza nel mio lavoro, sarà fornito, con più efficacia che da me, dalla rivoluzione” (G. Scholem, *Walter Benjamin*, cit., p. 96).

80 In una lettera ad Adorno del 18 aprile 1933, Benjamin scrive sull’*Erfahrung*: “L’*Erfahrung* non è semplicemente ciò che accade a noi, ma ciò che penetra fino al più profondo del nostro essere e che da noi stessi è impossibile capire. La frase di mio fratello: ‘Noi siamo stati lì’, che esprime il contenuto dell’*Erfahrung* in modo così inequivocabile, ha un’origine infantile... Ed è così che l’*Erfahrung* comincia a svilupparsi, come un linguaggio che parla al bambino dall’interno”. Anche Scholem dice qualcosa di simile: “Dietro molti scritti benjaminiani si celano esperienze

min vivono della luminosità del suo vissuto personale: esemplare la situazione con sua moglie vissuta proprio come nel romanzo *Le affinità elettive* di Goethe.

È utile, quindi, esaminare come il concetto di esperienza infantile illumini le intuizioni di Benjamin sull'esperienza umana⁸¹. Nell'analisi del concetto di esperienza mi riferisco soprattutto al suo saggio *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nicola Leskov* del 1936, facendo qualche confronto con uno scritto parallelo, *Esperienza e povertà*, risalente al 1933, ma pubblicato postumo. In entrambi i saggi la perdita dell'esperienza è parallela alla perdita dell'aura (*Verfall der Aura*)⁸²: “[è] come se fossimo privati di una facoltà che sembrava inalienabile, la più certa e sicura di tutte: la capacità di scambiare esperienze”⁸³. I due saggi iniziano quasi con le medesime parole, benché gli svolgimenti siano poi diversi: “[c]on la guerra mondiale cominciò a manifestarsi un processo che da allora non si è più arrestato. Non si era visto, alla fine della Guerra, che la gente tornava dal fronte ammutolita, non più ricca, ma più povera di esperienza comunicabile?”⁸⁴. L'esperienza comune, non privata, è narrativa: “[l]’esperienza che passa di bocca in bocca è la fonte a cui hanno attinto tutti narratori”⁸⁵. Benché l'arte di narrare volga al tramonto venendo meno la saggezza, questo processo, in entrambi i testi, non può essere inteso come “decadenza”. Si tratta di un processo storico spinto dalle forze produttive “che ha espulso poco a poco la narrazione dell'ambito del parlare vivo e manifesta insieme, in ciò che svanisce, una nuova bellezza”⁸⁶. Questo nuovo concetto di bellezza non è, però, sviluppato e, anzi, questo “tramonto”, nel saggio su Leskov, non è salutato positivamente come in *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, dove si diagnostica una progressiva perdita di significato parallela alla perdita dell'esperienza e della narrazione dovuta ai nuovi mezzi di comunicazione⁸⁷.

Questo processo inizia con la modernità e, in particolare, con la stampa, base materiale del romanzo borghese. Infatti, proprio grazie alla stampa, il romanzo si distacca dalla narrazione tradizionale (fiaba, leggenda, novella): “non esce da una tradizione orale e non ritorna a confluire in essa”⁸⁸. L'occasione della nascita del romanzo è, dunque, l'individuo nel suo isolamento, diventato incapace di esprimersi con voce esemplare. Quindi, la stampa si collocherebbe all'origine del tramonto della narrazione, dando for-

personali, anzi personalissime, che proiettandosi sugli oggetti dei suoi lavori sono scomparse”. (G. Scholem, *Walter Benjamin e il suo angelo*, cit., p. 15). Sospendiamo il giudizio su quanto le esperienze occulte o persino divinatorie rientrino nell'esperienza materialistica moderna, anche se Scholem era incline a crederlo: “Benjamin era un uomo a cui le esperienze occulte non erano ignote, per quanto raramente si mostrino come tali”; nella sua vita personale aveva un grande talento grafologico inquietante. Cfr. Id., *Walter Benjamin*, cit., p. 80.

81 G. Agamben, *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Einaudi, Torino 2001, p. 51.

82 “Si tratta, probabilmente, di un'espressione volutamente ambigua, pressoché intraducibile in italiano, la quale mantiene insieme le valenze di ‘scomparsa’, di ‘atrofia progressiva’, di ‘declino’, di ‘perdita’ e di ‘frantumazione’ dell'aura”. Cfr. G. Schiavoni, *Walter Benjamin. Il figlio della felicità. Un percorso biografico e concettuale*, Einaudi, Torino 2001, p. 272.

83 W. Benjamin, *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nicola Leskov*, in *Angelus Novus*, cit., p. 235.

84 Ivi, p. 236; Cfr. anche Id., *Esperienza e povertà*, in *Aura e choc*, cit., p. 364.

85 Id., *Il narratore*, cit., p. 236.

86 Ivi, p. 238.

87 G. Schiavoni, *Walter Benjamin. Il figlio della felicità*, cit., p. 301. Singolare che il saggio su Leskov, in cui il ruolo della stampa è centrale, non rientri nella raccolta *Aura e choc*.

88 W. Benjamin, *Il narratore*, cit., p. 239.

ma a una nuova comunicazione che è l'informazione del giornale (*Tageszeitung*): “[o]gni mattino ci informa delle novità di tutto il pianeta. E con tutto ciò difettiamo di storie singolari e significative”⁸⁹.

L'informazione, che offre un aggancio immediato, prevale sulla notizia del narratore, che attingeva invece al meraviglioso. All'informazione “è indispensabile apparire *plausibile*”⁹⁰; il narratore, invece, meraviglia. Inoltre, la narrazione lasciava libero spazio all'interpretazione, mentre questa comunicazione (*Kommunikation*, che non è *Mitteilung*) accade perché “non ci raggiunge più alcun evento che non sia già infarcito di *spiegazioni*”⁹¹. Narrazione e comunicazione si susseguono come artigianato e industria. Viene a mancare il segno del narratore come nella tazza quello del vasaio⁹². Svanisce, in tal modo, la noia e, soprattutto, “si perde la facoltà di ascoltare, e svanisce la comunità degli ascoltatori”⁹³.

Abbiamo qui due soluzioni: in *Esperienza e povertà*, come in *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, c'è una nuova esperienza barbara, quella proletaria della rivoluzione: l'impoverimento è salutato come distruzione creativa della modernità borghese, a cui segue una civiltà migliore. Il modo di esperire il mondo è, però, determinato dal modo di percepirlo, che a sua volta è condizionato dal medium, mezzo in cui ha luogo l'esperienza. La percezione è, quindi, storicamente determinata, cambia nel corso della storia, perché gli esseri umani dispongono di diversi media, mezzi di percezione. In particolare, la *Kamera* (macchina fotografica e cinepresa) modifica ciò che si vede, rendendo visibile quello che non è tale a occhio nudo, tramite inquadrature particolari, ingrandimenti, rallentamenti, ecc., creando così un “inconscio ottico” (*Optisch-Unbewusste*)⁹⁴. L'uomo con la macchina da presa, il *Kinoglaz* (il cineocchio), inaugura un nuovo sguardo sul mondo. Non è, però, uno sguardo immersivo, poiché per Benjamin il cinema non fa sprofondare nell'immagine, ma è *distrattivo*, cioè favorisce processi attentivi opposti al raccoglimento. Quest'ultimo, come la stessa aura che presupponeva, è inteso in questo saggio come una fase borghese di fruizione artistica, che è necessario superare. Ricezione nella distrazione significa politicizzazione dell'arte, che riposa su un'antica esperienza umana, quella architettonica e collettiva dell'abitare, dove lo sguardo non è mai attento, ma simile a quello di un “esaminatore distratto”⁹⁵. Una ricezione, dunque, fatta di sguardi occasionali. Mentre il borghese sprofonda nell'opera d'arte, la nuova massa rivoluzionaria “fa sprofondare nel proprio grembo l'opera d'arte”⁹⁶.

Come conciliare l'avanguardia cinematografica russa con la massa rivoluzionaria non viene completamente chiarito in questo saggio. I modelli cinematografici di Benjamin sono Vertov e Chaplin, che non saranno esattamente i modelli dei mass media negli anni a seguire. Il celebre montaggio in parallelo non era così facilmente comprensibile alle masse, specialmente in quella sesta parte del mondo contadino piena di lingue che era l'Urss. Questi popoli preferivano il discorso lineare del cantastorie ai rapidi montaggi

89 Ivi, p. 241. Cfr. Id., *Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows*, in *GS*, Band II, p. 444.

90 Id., *Il narratore*, cit., p. 241.

91 *Ibidem*.

92 Ivi, p. 243.

93 *Ibidem*.

94 Cfr. Id., *Piccola storia della fotografia*, cit., p. 230. Cfr. Id., *Kleine Geschichte der Photographie*, in *GS*, Band II, p. 371.

95 Id., *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, cit., p. 44.

96 Ivi, p. 46.

delle avanguardie. In un saggio dedicato agli sforzi educativi del cinema, quale “uno dei più grandiosi esperimenti di psicologia dei popoli”, si prendeva, però, atto delle innumerevoli difficoltà nel conciliare l'arte di Vertov con la psicologia popolare, al punto che alcuni montaggi erano incomprensibili al popolo, come pure alcuni effetti drammatici producevano, invece, ilarità⁹⁷.

In *Leskov*, abbiamo una soluzione analoga, ma in un'altra direzione; anziché una metamorfosi dell'esperienza, abbiamo un persistere della narrazione: “la favola, che è anche oggi la prima consigliera di bambini, dopo essere stata un tempo quella dell'umanità, continua a vivere clandestinamente nel racconto”⁹⁸. Abbiamo la persistenza di una narrazione clandestina, praticabile in una pedagogia apolide, rivoluzionaria, anticoloniale:

Il meglio – ha insegnato la favola anticamente all'umanità, e insegna ancora oggi ai bambini – è affrontare le potenze del mondo mitico con astuzia e impertinenza [Übermut]. (Così la favola polarizza il coraggio, dialetticamente, in sottocoraggio – o astuzia – e impertinenza). L'incantesimo liberatore di cui dispone la favola non introduce la natura in forma mitica, ma accenna alla sua complicità con l'uomo liberato. Questa complicità l'uomo adulto la sente solo a tratti, e cioè nella felicità; ma al bambino essa si offre direttamente nella favola e lo rende felice.⁹⁹

Il ricordo (*Eingedenken*) permette l'esperienza del passato, anzi è il mezzo di redenzione del passato, per gli ebrei come per i rivoluzionari¹⁰⁰. Pertanto, mentre il vissuto (*Erlebnis*) è legato a un evento che ci inchioda al presente, l'esperienza (*Erfahrung*) si rivela solo a posteriori, nel ricordo involontario e nella narrazione¹⁰¹. Con il termine *Erfahrung* Benjamin rinvia a un verbo che significa “passare attraverso” ed è perciò connesso a una costellazione di significati che rimandano all'idea del viaggio. *Erlebnis* (“esperienza vissuta”) indica, invece, la sfera della vita, ma l'ossessione per quest'ultima è un fatto sintomatico, un tentativo di impossessarsi della vera esperienza “in contrasto con quella che si deposita nella vita regolata e denaturata delle masse civilizzate”¹⁰².

Nel saggio su Leskov ci troviamo di fronte a un eccesso di coraggio, a un'impertinenza (Übermut), che costituiscono la forza messianica capace di trasmettere la capacità di continuare a fare esperienza grazie alla narrazione? Permane nel moderno un autentico narrare, che è e rimane quello delle fiabe, esemplificato da quelle famosissime dei fratelli Grimm? Vi sono qui consigli di saggezza di un incantesimo liberatore, complice con l'uomo liberato, che permangono in una narrazione infantile capace di dare voce all'esperienza, laddove il mondo non sembra più poterla ospitare. Ma come può esistere una narrazione solo infantile? In realtà c'è sempre un giocare infantile che anticipa un giocare adulto, messianico forse. Ma il messianico, come la rivoluzione, è sempre presente nella storia. L'infanzia può entrare in gioco come elemento messianico anticipatore della potenziale rivoluzione, di rottura con il presente? Nella misura in cui permane un narrare infantile, l'*Erfahrung* resta presente nella modernità, persino come capacità di immagi-

97 Id., *Sulla situazione dell'arte cinematografica in Russia*, in *Aura e choc*, cit., pp. 256-260.

98 Id., *Il narratore*, cit., p. 253.

99 Ivi, p. 254. Cfr. Id., *Der Erzähler*, cit., p. 458.

100 M. Löwy, *Rédemption et utopie*, cit., p. 147-149.

101 Cfr. S. Marchesoni, *Esperienza*, in A. Pinotti (a cura di), *Costellazioni. Le parole di Walter Benjamin*, cit., pp. 43-46.

102 W. Benjamin, *Su alcuni motivi di Baudelaire*, in *Aura e choc*, cit., p. 164. Cfr. anche Id., *Le affinità elettive*, in *Angelus Novus*, cit., pp. 155-232.

nazione di un altro mondo?¹⁰³ Questa rottura del passato e del futuro con il presente è ciò che Benjamin aveva già formulato a proposito dell'esperienza della gioventù.

8. *Le energie vitali della gioventù e dell'infanzia*

Sempre nel saggio in omaggio al teatro di Asja Lācis si riprendono temi giovanili di carattere educativo decisivi. Nel teatro proletario si liberano, infatti, “le energie vitali della gioventù. E questo vale anche per l'infanzia”¹⁰⁴, perché nel teatro si possono destare proprio “le energie più pericolose del futuro” o anche “quel fuoco dove per i bambini verità e gioco diventano una cosa sola”¹⁰⁵. Qui lo *Spielen*, oltre a rinnovare, si arricchisce di una determinazione di autenticità: “[n]el gioco teatrale ha trovato la realizzazione la loro infanzia”¹⁰⁶. Il gioco è davvero libero da tutte le costrizioni del feticismo della merce e dei suoi giocattoli, perché l'adulto non mette nelle mani del bambino il giocattolo fatto e finito, ma osserva il suo libero giocare-recitare (*Spielen*): “[l]a rappresentazione si pone dunque nei confronti della formazione educativa come radicale liberarsi del gioco, al quale l'adulto può solo limitarsi ad assistere”¹⁰⁷. Il teatro di cui parla Benjamin è quello di Lācis: quello che improvvisa, esce in strada, non ha più attori. Uno *Spielen* legato alle avanguardie artistiche della rivoluzione sovietica, che, ovunque, stavano letteralmente sperimentando qualcosa di inedito: un rinnovamento del rapporto con il pubblico e con gli attori, attraverso l'abolizione stessa dell'attore in alcuni film di Ėjzenštejn e di Vertov¹⁰⁸.

In *Programma per un teatro proletario di bambini* c'è un certo riavvicinamento a delle istanze giovanili, a torto considerate di derivazione esclusivamente romantica – istanze che costituivano il punto di riferimento della generazione di Benjamin. In particolare, Gustav Wyneken fu il mentore di Benjamin durante gli studi di letteratura tedesca tra il 1905 e il 1906, quando questi frequentò la scuola superiore residenziale di Haubinda, basata sui nuovi principi educativi del secolo del bambino¹⁰⁹. Le istanze giovanili sono comprensibili anche alla luce del messianesimo. Si potrebbe idealmente ravvisare uno

103 Ciò che l'infanzia rammenta del mondo delle fate è l'immaginazione e “l'immaginazione del bambino fornisce il modello più appropriato di memoria”. Cfr. M. Giuliani, *L'amour et l'imagination chez Walter Benjamin: lecture rétrospective d'Enfance berlinoise vers mil neuf cent*, in “Revue de littérature comparée”, vol. 1, n. 325, 2008, p. 86.

104 W. Benjamin, *Programma per un teatro proletario di bambini*, cit., p. 225.

105 Ivi, p. 221.

106 Ivi, p. 226.

107 Ivi, p. 224.

108 Notazioni molto interessanti sono presenti anche in *Teatro epico di Brecht e Film dell'avanguardia*. In *Sulla situazione dell'arte cinematografica in Russia* vi sono spunti su come i “cinematografi ambulanti” vantino una funzione educatrice del popolo. Benjamin sa che qui è in corso “uno dei più grandiosi esperimenti di psicologia dei popoli che siano mai stati intrapresi”, anche perché il modo di comprendere dei contadini è completamente diverso da quello dei cittadini” e il pubblico rurale “non coglie due serie di fatti simultanee”. Cfr. W. Benjamin, *Sulla situazione dell'arte cinematografica in Russia*, cit., pp. 256-260.

109 Gustav Adolf Wyneken (1875-1964) è stato un pedagogo e scrittore tedesco, autore di *Schule und Jugendkultur* (1913). Noto soprattutto come riformatore dell'educazione, è stato fautore del libero pensiero e, quale leader carismatico, ha influenzato molto i movimenti giovanili tedeschi. Quando Wyneken tenne un discorso interventista, Benjamin ne prese le distanze e intese il suo atto come un tradimento. Cfr. H. Eiland, M. Jennings, op. cit., pp. 14-21 e pp. 28-56.



spostamento d'interesse dalla *Jugend* alla *Kindheit*, dalle potenzialità della gioventù a quelle dell'infanzia¹¹⁰.

In *Insegnamento e valutazione* Benjamin aveva sostenuto che la nuova idea di formazione avrebbe dovuto richiamarsi al Nietzsche di *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*¹¹¹. Egli proponeva una nuova formazione che “dovrebbe travolgere questi piccoli riformatori della pedagogia odierna” con la volontà di creare una scuola “ostile al presente”, per farla finita con questo “umanesimo esangue”¹¹². Come già in *Metafisica della gioventù*, in *La riforma scolastica* viene spiegato il legame tra gioventù ed educazione: lo scopo della nuova formazione verte sui “valori che noi intendiamo lasciare ai posteri come testamento più elevato”¹¹³. La funzione dell'educazione è, dunque, chiara:

La scuola è l'istituzione che *conserva* le conquiste per l'umanità come patrimonio, riproponendole in continuazione. Ma qualsiasi cosa offra la scuola resta merito e prodotto del passato, anche se talora del più recente. Al futuro non può offrire nient'altro che attenzione e rispetto. Ma la gioventù, al cui servizio è la scuola, le offre il futuro. [...] La cultura del futuro è quindi in ultima analisi lo scopo della scuola.¹¹⁴

Pertanto, “confidando nella gioventù, l'umanità confida nel proprio futuro”¹¹⁵. La scuola e l'esperienza adulta conservano il presente per mezzo di un passato di dominio, ma il passato comprende anche le tracce dei vinti. Ciò che la gioventù apporta è qualcosa di *simile* allo sguardo del bambino sulle cose; ciò che irrompe ha una valenza rivoluzionaria e messianica; è il Nuovo, è il rinnovamento, è la potenza del possibile, il possibile che eccede il reale¹¹⁶; è il bagliore del passato che irrompe nel futuro¹¹⁷. La liberazione umana non è affidata ai bambini, né alla sola gioventù, ma alla potenza del rinnovamento che essi incarnano¹¹⁸. È anche la porticina della speranza, che si apre nella storia, che,

110 Cfr. G. Schiavoni, *Walter Benjamin. Sopravvivere alla cultura*, Sellerio, Palermo 1980, pp. 96-148.

111 W. Benjamin, *Insegnamento e valutazione*, in *Metafisica della gioventù. Scritti 1910-1918*, a cura di G. Agamben, Einaudi, Torino 1982, pp. 49-50. Altri scritti giovanili sull'educazione vanno nel senso di una rivoluzione culturale che valorizza la gioventù e il suo spirito di innovazione. Cfr. a tale proposito: Id., *La riforma scolastica: un movimento culturale*, in *Metafisica della gioventù. Scritti 1910-1918*, cit., pp. 21-22; Id., *L'insegnamento della morale*, in *Metafisica della gioventù*, ivi, pp. 57-63; Id., *Finalità e metodi pedagogici*, ivi, pp. 77-83; Id., *Metafisica della gioventù*, ivi, pp. 93-107.

112 Id., *Insegnamento e valutazione*, cit., p. 50.

113 Id., *La riforma scolastica*, cit., p. 22. L'istituzione scolastica blocca l'esperienza giovanile in un passato sterile, cioè cristallizzato nel tramandare, neutralizzando la proiezione dell'umano nel divenire. Cfr. D.A. Contadini, *Il compimento dell'umano. Saggio sul pensiero di Walter Benjamin*, Mimesis, Milano 2013, pp. 15-22.

114 W. Benjamin, *La riforma scolastica*, cit., pp. 23-24.

115 Ivi, p. 24.

116 Calzante l'espressione “richiesta del possibile attualmente impossibile” impiegata in E. Facchinelli, *Nota a Benjamin*, in “Quaderni Piacentini”, n. 38, 1969, p. 152.

117 Si vedano le considerazioni di Butler in J. Butler, op. cit., pp. 131-151.

118 Benjamin e Montessori sono curiosamente associati come propagatori del mito moderno del “bambino liberatore dell'uomo”, una concezione rousseauiana e romantica (Cfr. F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Bari-Roma 2003, p. 179). Sicuramente la citazione di Hölderlin in esergo alla *Metafisica della gioventù* ha che vedere con le radici romantiche di Benjamin (“*Wo bist du, Jugendliches! das immer mich / Zur Stunde weckt des Morgens, wo bist du, Licht!*”). Cfr. W. Benjamin, *Metafisica della gioventù*, cit., p. 93. Tuttavia, la lettura di Löwy del romanticismo giovanile come parte di una più ampia concezione messianica sembra più pertinente: l'educazione come equilibrio generazionale è comprensibile solo come *rinnovamento*, equilibrio verso la rivoluzione. Cfr. M. Löwy, *Rédemption et utopie*, cit., pp. 121-161.



invece, procede come *continuum*. La seconda delle tesi *Sul concetto di storia* esprime questa idea:

Il passato reca con sé un indice segreto che lo rinvia alla redenzione. Esiste un appuntamento misterioso *fra le generazioni passate e la nostra*. Allora noi siamo stati attesi sulla terra. Allora a noi, come a ogni generazione che ci ha preceduto, è stata consegnata [*mitgeben*, forse meglio “affidata”] una *debole* forza messianica, su cui il passato ha un diritto. Questo diritto non si può eludere a poco prezzo.¹¹⁹

Cosa ricorda questo appuntamento misterioso, segreto, occulto (*geheime*) tra le generazioni se non un equilibrio cosmico, un principio immanente alla storia, che trascende le singole generazioni? Come è possibile che ci sia un’intesa nascosta fra le generazioni se non perché, seppur debolmente, la forza messianica, cioè rivoluzionaria, si trasmette affidando il senso dell’agire umano nel passaggio generazionale, cioè in ciò che noi chiamiamo educazione¹²⁰?

9. Equilibrio tra le cose e tra le generazioni

L’ultimo frammento di *Strada a senso unico*, intitolato *Zum Planetarium*, potrebbe darci qualche indizio per capire cosa intendesse Benjamin per educazione quale appuntamento tra le generazioni, gettando così un ultimo raggio di luce sullo sguardo infantile sulle cose. La differenza tra antichi e moderni consiste in un’esperienza diversa con il cosmo. Per gli antichi la relazione con esso passa per l’ebbrezza (*Rausch*) vissuta nella comunità (*Gemeinschaft*): “[I]’aberrazione che minaccia i moderni è di ritenere questa esperienza irrilevante, trascurabile, e di lasciarla all’individuo come estatica contemplazione di una bella notte stellata”¹²¹. La Prima guerra mondiale ha mostrato, invece, un nuovo connubio tra esseri umani e cosmo, sotto il segno dello spirito della tecnica (*Geist der Technik*), che ovunque ha scavato fosse sacrificali (*Opferschächte*) nella Madreterra (*Muttererde*)¹²². Benché la tecnica vigente abbia tradito l’umanità per l’avidità di profitto della classe dominante, trasformando il letto nuziale in un mare di sangue, nella modernità si assiste a una nuova possibilità di equilibrio tra tecnica e Madreterra. Quindi, ci

119 W. Benjamin, *Sul concetto di storia*, in *Opere Complete*, a cura di R. Tiedemann, E. Ganni, vol. VII, Einaudi, Torino 2006, p. 484 (corsivo mio). Cfr. Id., *Über den Begriff der Geschichte*, in *GS*, Band I, p. 694.

120 Il rammentare ha una qualità teologica redentrice e “la redenzione messianico-rivoluzionaria è un compito che ci è attribuito dalle generazioni passate. Non c’è un messia inviato dal cielo”. La partecipazione umana alla redenzione è un’eresia, avanzata dallo chassidismo, di cui Buber dà una versione moderna con la forza cooperativa (*mitwerkende Kraft*), che in Benjamin diventa l’esile possibilità di una debole forza (*schwache messianische Kraft*) puramente umana. Cfr. M. Löwy, *Segnalatore d’incendio. Una lettura delle tesi “Sul concetto di storia” di Walter Benjamin*, ombre corte, Verona 2022, pp. 51-52. Benjamin, Buber, Scholem e Arendt concepiscono l’educazione come lo sforzo di trasmettere quanto di più umano resta nella disumanizzazione della modernità; è lo sguardo di chi, da apolide, percepisce l’estinzione, ma, al contempo, ciò che c’è di più umano. Si concepisce l’educazione come un compito generazionale, e persino messianico, di perpetuare il passato, come possibilità di rinnovare il mondo, nel futuro. Sulla trasmissione non conservativa dell’educazione cfr. D.A. Contadini, op. cit., pp. 176-178.

121 W. Benjamin, *Strada a senso unico*, cit., p. 67. Cfr. Id., *Einbahnstraße*, cit., pp. 146-147.

122 Cfr. *ivi*, pp. 146-148.

troviamo ancora di fronte a un bivio pedagogico: la tecnica può essere usata dall'essere umano in armonia con la natura o contro di essa, proprio come avviene con l'educazione, divenuta un termine metaforico:

Chi si fiderebbe però di un maestro dotato di frusta che spiegasse il senso dell'educazione con il dominio da parte degli adulti sui bambini? L'educazione non è forse l'indispensabile ordine delle relazioni tra le generazioni [*die unerläßliche Ordnung des Verhältnisses zwischen den Generationen*] e quindi, se si vuole parlare di dominio, il dominio delle relazioni generazionali [*Generationsverhältnisse*] e non dei bambini? Così anche la tecnica non può essere dominio della natura, ma dominio della relazione tra umanità e natura.¹²³

Che il senso di *ogni* tecnica sia il dominio della natura (*Naturbeherrschung*)¹²⁴ è la dottrina della classe dominante (degli imperialisti responsabili della guerra). Il contatto dell'umano col cosmo potrà, invece, avvenire in forme nuove – la velocità, la radio e il teatro rivoluzionario – anche grazie a una diversa tecnica: “[i]l brivido [*Schauer*] di una vera esperienza cosmica non è legato a quel minuscolo frammento del mondo naturale che noi siamo abituati a chiamare natura”¹²⁵. Un appuntamento segreto tra le generazioni attraversa la storia; la venuta al mondo di nuovi abitanti apre sempre questa possibilità di rinnovare il mondo: l'educazione che la rende possibile si basa su un equilibrio – un equilibrio relazionale e generazionale, che ci riporta all'equilibrio tra esseri umani e natura, grazie a una nuova relazione con il cosmo, a una nuova tecnica che è quella sorta dalle rivolte a seguito della Prima guerra mondiale. Questa nuova esperienza rivoluzionaria è un'altra possibilità della storia. L'ultima frase di *Strada a senso unico* resta un po' enigmatica: “[i]l delirio dell'annientamento è superato dall'essere vivente solo nell'ebbrezza della procreazione [*Rausche der Zeugung*]”¹²⁶.

L'ebbrezza, che per gli antichi era comunicazione con il cosmo solo all'interno della comunità, è ora possibile solo attraverso la generazione delle generazioni? L'equilibrio educativo è possibile grazie a una forza messianica e rivoluzionaria?

10. Per non concludere: di generazione in generazione

Benjamin scrive per aforismi, ma ora è utile precisare anche il carattere allegorico della sua scrittura, che ricorre sempre a immagini e metafore. Proprio lo scrivere si avvicina allo sguardo infantile, ma anche a quello messianico¹²⁷. Il tempo prezioso dell'infanzia non è perduto, come per Proust, ma intimamente legato al futuro tramite la similitudine

123 Id., *Strada a senso unico*, cit., p. 68. Cfr. Id., *Einbahnstraße*, cit., pp. 146-148.

124 Cfr. *ivi.*, p. 147.

125 Id., *Strada a senso unico*, cit., p. 68. Cfr. Id., *Einbahnstraße*, cit., pp. 147-148.

126 *Ivi.*, p. 69.

127 “In ogni caso egli ha orientato sulla Cabala il suo concetto di testo sacro. La filosofia consisteva per lui essenzialmente nel commento e nella critica, e al linguaggio, in quanto cristallizzazione del ‘nome’, attribuiva un diritto più alto che quello di portatore del significato e persino dell'espressione” (Th.W. Adorno, *Profilo di Walter Benjamin*, cit., p. 222). Scholem va oltre, facendo di Benjamin un vero e proprio rappresentante della tradizione cabalistica. Cfr. G. Scholem, *Il nome di Dio e la teoria cabalistica del linguaggio*, Adelphi, Milano 1998, p. 13.

che, sostenendo il ricordo, “cerca nel passato i presagi del futuro”¹²⁸. Seguendo l’analisi proposta da Cappa e Negri, la pedagogia di Benjamin consisterebbe nel rimando “allo stupore e alla passione che tutti i bambini provano nell’incontro con le cose, con il mondo”¹²⁹.

L’educazione è equilibrio generazionale nel momento in cui si nutre di esemplarità; si dispiega per metafore. Il legame tra passato e futuro procede tramite letture e commenti, glosse o attraverso il puro susseguirsi di immagini. L’esemplarità proviene dalla tradizione. Anche qui ci troviamo di fronte a un bivio pedagogico, di fronte al quale Benjamin “ci invita a cogliere e comprendere le differenze effettive tra le immagini viste e quelle subite”¹³⁰. Alla tradizione della conservazione egli oppone una tradizione nascosta dei vinti. Alla pedagogia borghese quella proletaria. Ciò che distingue le alternative è l’azione, la prassi attiva. Spettatore o attore? La stessa educazione è, infatti, pensata come esemplarità, quell’esemplarità del cabalista, del maestro mistico, che educa maieuticamente, attraverso una mediazione educativa. L’educazione, nei carteggi giovanili di Benjamin, è intesa come “fondamento del fondamento”¹³¹, che preludeva a una “comunità educante” (*Erziehungsgemeinschaft*)¹³². Per gli ebrei dell’Atlantide la *Gemeinschaft* non è mai un nostalgico ritorno romantico alla comunità premoderna, ma sempre un oltrepassamento della *Gesellschaft*¹³³. Il riferimento storico è la rivoluzione sovietica. Il tratto distintivo di questa educazione è l’essere concepita, nell’epoca della riproducibilità tecnica, sotto il segno della tradizione rivoluzionaria, ossimoro solo apparente.

Nel suo fitto dialogo con Scholem è proprio questo il punto che Benjamin aveva chiesto all’amico di sviluppare. In una lettera del settembre 1917 egli osservava:

In una certa fase, nell’uomo giusto tutte le cose diventano esemplari, ma in tal modo si trasformano internamente e diventano nuove. La visione di questo momento nuovo e creatore, che si dispiega nelle forme di vita dell’uomo, permette di capire l’educazione. Ora vorrei che nella ulteriore elaborazione del suo saggio lei eliminasse il concetto di esempio, e anzi, che lo risolvesse in quello di tradizione. Sono convinto di questo: *la tradizione è l’elemento in cui il discente si trasforma continuamente nel docente, e questo per tutta l’estensione dell’educazione. Nella tradizione tutti sono educatori e educati e tutto è educazione.* [...] Chi non ha imparato non può educare, poiché non vede in quale punto è solo, e dunque comprende a sua maniera la tradizione e insegnando la rende comunicabile. [...] Se è così difficile parlare di educazione, è perché il suo ordine coincide interamente con l’ordine religioso della tradizione. Educare è solo arricchire (nello spirito) la dottrina; solo chi ha imparato ne è capace: e quindi è impossibile, per coloro che

128 P. Szondi, *Nota*, in W. Benjamin, *Immagini di città*, a cura di M. Bertolini Peruzzi, Einaudi, Torino 1971, p. 111.

129 F. Cappa, M. Negri, op. cit., p. 29.

130 F. Cappa, op. cit., p. 331.

131 Lettera a L. Strauss del 10 ottobre 1912, in W. Benjamin, *Gesammelte Briefe*, hrsg. von C. Gödde und H. Lonitz, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1995, Band I, p. 70. Cfr. G. Schiavoni, *Walter Benjamin. Il figlio della felicità*, cit., pp. 37-41.

132 Lettera a E. Schoen del 23 maggio 1914, in W. Benjamin, *Gesammelte Briefe*, cit., p. 229. Cfr. H. Eiland, M. Jennings, op. cit., pp. 51-57.

133 Nel 1900 Martin Buber aderisce a un circolo neoromantico, *Die Neue Gemeinschaft*, dove fa la conoscenza di Gustav Landauer. Qui, in una conferenza, riprende il senso di “seconda comunità”, intesa come comunità rivoluzionaria basata sull’affinità elettiva anziché sul sangue; essa è post-sociale e non pre-sociale, come la *Gemeinschaft* di Ferdinand Tönnies e Max Weber. Cfr. M. Löwy, *Rédemption et utopie*, cit., p. 64.

verranno, vivere altrimenti che imparando [...]. Ogni errore in educazione è dovuto al fatto che si pensa che in ultimo i nostri discendenti dipendano in qualche modo da noi. Ora essi non dipendono da noi altrimenti che da Dio e dal linguaggio, in cui quindi dobbiamo immergerci, se vogliamo aggiungere a una comunione con i nostri figli. Gli adolescenti possono educare solo i loro simili, non i bambini. Gli uomini? Educano gli adolescenti.¹³⁴

Lo sguardo di Benjamin è uno sguardo infantile sul mondo, uno sguardo che penetra nelle cose stesse, che le fa vivere. Prima che noi possiamo parlare degli oggetti, gli oggetti ci parlano, perché esiste una lingua precedente a tutte le lingue che le attraversa: “una magia della materia” che pervade la comunità umana e la comprensione della natura¹³⁵.

Così nel bambino le cose si esprimono ed esprimono il mondo: il grande mondo in quello piccolo. Questo è possibile perché la lingua stessa presuppone che le cose parlino agli esseri umani. Né l'atto linguistico individuale della *parole*, né la struttura significativa della *langue*, quindi, ma un *esserci* del linguaggio è ciò che precede lo sguardo infantile e la sua prima parola¹³⁶. Qualcosa precede la storia, fin dall'origine, la rende possibile, le imprime la direzione. L'infanzia e la gioventù portano costantemente questo rinnovamento nella storia, senza, tuttavia, farlo mai giungere a compimento: “non sono riuscito a costruire tutta la mia vita sulle splendide basi che avevo gettato nel mio ventiduesimo anno di età” – scriverà Benjamin di se stesso¹³⁷.

La gioventù e l'infanzia posseggono, dunque, una forza rivoluzionaria, ma essa è comprensibile solo considerando l'educazione come ordine della tradizione nascosta, in cui l'educare è un arricchire il dominio delle relazioni generazionali (*Generationenverhältnisse*). Si tratta del medesimo equilibrio che un nuovo uso delle tecnologie permette di intrattenere con la Madreterra, così come indicato al termine di *Einbahnstraße*. Imparare (*Lernen*) e insegnare (*Lehren*) trovano una comune traccia del senso dell'insegnamento (*Lehre*).

Lo sguardo con cui guardiamo le cose è, però, modificato da come le cose ci guardano, modificano la nostra attenzione, riconfigurano l'attenzione stessa. Le riflessioni sulla riproducibilità tecnica dell'immagine (resa possibile in particolare dalla fotografia e dal cinema) hanno modificato la mente umana moderna persino nel suo inconscio ottico, cioè nelle sue più profonde capacità attentive e linguistiche, condizionando la possibilità di narrare l'esperienza, che è quindi un dato storico determinato dalle circostanze e dai rapporti di classe, ma anche dal posizionamento di fronte al feticismo della merce. Le considerazioni di Benjamin sullo *Spielen* hanno fatto luce sul potere educativo degli oggetti, che, nella modernità, si presenta come un bivio pedagogico: tra una pedagogia borghese e una proletaria, tra un giocare dalla parte del feticcio (feticismo) o uno dalla parte della cosa (reificazione).

L'educazione messianica (o rivoluzionaria) consiste nell'agire collettivamente: come il teatro proletario di Lācis, in cui i bambini costringevano lo spettatore a prendere posizione, così l'educazione non trasmette il sapere all'alunno, ma mobilita il sapere verso l'alunno. Con l'educazione esemplare di generazione in generazione rimane aperta la

134 Lettera a G. Scholem del 6 settembre 1917, in W. Benjamin, *Lettere 1913-1940*, a cura di G.G. Scholem e Th.W. Adorno, Einaudi, Torino 1978, pp. 32-33.

135 Id., *Sulla lingua in generale e sulla lingua dell'uomo*, in *Metafisica della gioventù. Scritti 1910-1918*, cit., p. 183.

136 *Ibidem*. Cfr. H. Eiland, M. Jennings, op. cit., pp. 144-145.

137 Lettera a G. Scholem del 25 aprile 1930, in W. Benjamin, *Lettere 1913-1940*, cit., p. 184. Cfr. H. Eiland, M. Jennings, op. cit., p. 62.

possibilità di rinnovare il mondo. Si tiene aperta la forza dell'esperienza narrativizzante dell'infanzia: immaginare il mondo delle fate significa poter immaginare un altro mondo possibile già oggi. È sempre possibile una relazione educativa aperta, in equilibrio tra le generazioni e tra natura e tecnica, nonostante il capitalismo si presenti come religione e la tecnica venga impiegata dalle classi dominanti per distruggere sia l'umanità che la natura. C'è un mondo, anticipato nell'universo infantile posto in mezzo agli adulti, dove è possibile salvare la *Bildung* ("cultura", "educazione", "formazione") dalle rovine del tempo. Ciò appare un'impresa sempre più ardua, ma pur sempre possibile¹³⁸. Lo sguardo infantile resiste, lascia sempre aperta una finestra per un futuro discontinuo, un rinnovamento sempre possibile. Giocando, il bambino anticipa una libertà e una felicità a venire. Questa finestra su un futuro possibile attualmente impossibile può essere interpretata come persistenza del messianico, ma forse anche come qualità umana che persiste allo spettro dell'estinzione e si ripresenta a ogni generazione per rinnovare ancora il mondo.

138 "Preservare l'idea di cultura e trarla in salvo dal caos dei tempi" era un progetto giovanile esposto in una lettera a Strauss del 1912. Cfr. W. Benjamin, *Gesammelte Briefe*, cit., p. 78 e H. Eiland, M. Jennings, op. cit., p. 37.