



Nel frammento una trama di vita.
La narrazione formativa in Walter Benjamin
In the fragment a life's plot.
The formative narration in Walter Benjamin

Anita Gramigna

Università degli Studi di Ferrara
grt@unife.it

Carlo Rosa

Conacyt University ITESCA Cd. Obregón, Mexico
crosa@itesca.edu.mx

ABSTRACT

The aim of this work consists in evaluating the implicit formative dimension in the narration of Walter Benjamin. The entire work of the author, including the essays, although in its fragmentation, subtends an evident autobiographical foundation.

He, in his youth, worked on pedagogical issues, as a result of the relationship with Wyneken, the reformer whose school he was able to attend, if only for a short time. We will mention it, but what is more interesting is probing the idea of the ethical-political education of the intellectual when he takes the side of the lasts, emerging from the essay on the concept of history. A process of growth and critic responsibility, in essence, that allows some comparisons with Gramsci and the discovery of an originality of his Marxism, as it's deduced in the Moscow Diary.

The epistemological background is of interpretative character and the investigation methodology is qualitative.

Lo scopo di questo lavoro consiste nel valutare la portata formativa implicita nella stessa modalità compositiva dell'opera di Walter Benjamin che, anche nella sua dimensione saggistica, sottende un impianto autobiografico evidente pur nella sua frammentarietà. Egli, in gioventù, si è occupato di questioni pedagogiche, come conseguenza del rapporto con Wyneken, il riformatore alla cui scuola ebbe modo di istruirsi, sia pure per breve tempo. Vi faremo cenno, ma ciò che più interessa è sondare l'idea di formazione etico-politica dell'intellettuale quando si schiera dalla parte degli "ultimi", emergente dal saggio Sul concetto di storia. Un processo di crescita e di responsabilità critica, in sostanza, che consente qualche confronto con Gramsci, e la scoperta di un'originalità del suo marxismo, come si evince dal Diario moscovita.

Los fondo epistemológico es de carácter interpretativo y la metodología de indagine qualitativa.

KEYWORDS

Formation, Narration, Politics, Theology, Ethics.
Formazione, Narrazione, Politica, Teologia, Etica.

1. La speranza di chi non ha speranza

Il titolo vuol rendere omaggio all'autore, che sosteneva l'intramontabilità dei valori della Rivoluzione, sempre possibile contro ogni scetticismo ed ogni rassegnazione, quando li riscontrava nell'esperienza travagliata, e condivisa, degli amici della Scuola di Francoforte. Benjamin sostiene che solo per chi non ha più speranza ci è data la speranza nel saggio *Le affinità elettive* pubblicato tra il 1924 e il 1925 e ci sembra tratteggiare la sua personalità, al di là del significato etico e politico che essa riveste. È stato detto più volte che Benjamin rappresenta un simbolo potente della modernità, che si evidenzia nel culto del frammento scritto, nel rifiuto di ogni impianto filosofico sistematico, nella strutturazione evocativa di citazioni, riferimenti, impressioni ed esperienze in genere, che sempre ruotano attorno alla narrazione di sé, nell'infanzia e nella vita familiare, nei viaggi e nelle amicizie.

Il giovane Benjamin non visse un'esperienza facile al liceo berlinese *Gymnasium Kaiser Friedrich*, tanto da giungere a soffrire di disturbi psicosomatici pesanti. Di qui, il trasferimento al Collegio di Hubinda, in Turingia, una delle molteplici messe in atto di scuola "nuova" o "attiva", che caratterizzarono la pratica educativa europea e statunitense, tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento. In Germania si preferì parlare di scuola "riformata" e Wyneken, fondatore e direttore del collegio citato, è il massimo rappresentante della tendenza innovativa, a forte orientamento democratico, dalla quale il nostro autore si sentì attratto. Benjamin fu alunno ad Hubinda tra il 1905 e il 1907, in un'età compresa tra i quindici e i diciassette anni. La struttura riproduceva un ambiente familiare, con lavoro teorico al mattino ed esperienza pratica nelle fattorie locali al pomeriggio. Il fulcro della prassi educativa risiedeva nello spirito comunitario con elementi di autogestione, rispetto ai quali gli studenti erano chiamati ad esprimere un'opinione ed un voto favorevole o contrario (Colom Canellas, Ballester Barge, 2016, pp. 57-59). Ciò che affascinò maggiormente l'Autore, tanto da ritrovarlo nei suoi scritti giovanili (Benjamin, 1982), è il concetto di *Jugendkultur*, fondamentale nella strategia pedagogica di Wyneken. Con questo s'intende sostenere una antagonistica differenza tra il giovane e l'adulto e, perciò, la necessità di fare scuola favorendo interessi e ambizioni tipici della gioventù e volti a formare una indipendente cultura specifica.

Nel giro di pochi anni, Benjamin riprenderà questa prospettiva, in qualità di studente universitario e di dirigente di un gruppo studentesco che voleva rimanere estraneo ad ogni connotazione politica: la cultura della gioventù gli sembrerà indispensabile per la riforma universitaria, in particolare nella forma di cultura della libertà in grado di fomentare quel "progresso dello spirito", che sta particolarmente a cuore al giovane intellettuale, in quel momento preso dal fervore filosofico per l'idealismo. Il distacco dal maestro avverrà, inevitabilmente, quando Wyneken, già nel 1913 e in forma scoperta nel 1914, si farà sostenitore della necessità della guerra per la Germania, orientato verso un rigido nazionalismo del tutto inaccettabile per chi aveva scelto l'insidiosa strada di un pacifismo tenace. L'evoluzione del progetto di *Jugendkultur* in Benjamin porta all'individuazione di un protagonista giovanile che, proprio grazie all'inesperienza ed alla incontaminazione, rappresenta un'antitesi al mondo adulto e alla società ipocrita, ambigua, da esso posta in essere. L'esigenza di una scuola, e di un'università, chiamate al rispetto della verità, non solo deve tradursi nell'attenzione agli ideali e ai valori giovanili, ma deve farsi promotrice di una società nuova e di una nuova cultura (Colom Canellas, Ballester Barge, 2016, p. 63).

Noi riteniamo vi sia una stringente continuità tra la cultura della gioventù ed il successivo interesse dell'autore per l'educazione della classe proletaria, il filo conduttore è rappresentato dalla libertà, non solo come cultura ma come prati-

ca di vita da opporre a modelli di istruzione posti al servizio dell'interesse del più forte, così come accade nelle società capitaliste. La svolta in direzione del marxismo, rispetto all'idealismo giovanile, non è di facile datazione. Sta di fatto che, terminati gli studi universitari a Monaco, egli si trasferisce per il dottorato a Berna, auto-esiliandosi data la posizione pacifista assunta allo scoppio della prima guerra mondiale. Certo non può essere estraneo alla svolta politico-culturale l'incontro con Lukacs e Bloch, il primo iscritto al partito comunista ungherese dal 1918 e il secondo marxista "critico" alle cui posizioni l'autore si avvicinerà a partire dal 1920. Con lui condivide l'appartenenza all'ebraismo, il pacifismo, l'attenzione al fenomeno religioso. In *Spirito dell'utopia*, scritto tra il 1915 e il 1917, vi è da parte di Bloch la proposta di una rinascita filosofica «quale forza dello spirito e del soggetto utopico che si leva nel mondo contro il mondo per trasfigurarlo e proiettarlo nella visione e nella prospettiva della meta», come scrivono Bertolino e Copellotti nella nota critica dell'edizione italiana de *La Nuova Italia* (Bloch, 1980, p. 332). Non si può eludere l'accostamento alla *Undicesima Tesi su Feuerbach* di Marx¹, se non che, in Bloch, etica e filosofia della storia si uniscono nella mediazione continua tra fini prossimi e scopo ultimo. A nostro parere Benjamin non solo condivide e approfondisce, a suo modo, tale prospettiva ma si incarna nel soggetto che si erge *nel* mondo *contro* il mondo fino alle estreme conseguenze. Poi vi è la questione religiosa: l'*Apocalisse* in Bloch è «espressione mitica del fatto che la genesi non sta all'inizio del mondo ma sorge alla sua fine» (Bloch, 1980, p. XIV). Egli non nega che la parte conclusiva del suo lavoro contenga "elementi teologici secolarizzati", ma ribadisce con convinzione che la sua escatologia si colloca all'interno del marxismo, e della sua promessa di una società senza classi. Come avremo modo di vedere il messianesimo di Benjamin presenta una connotazione simile e non considera incompatibile l'elemento religioso con il materialismo storico.

D'altra parte, vi è una sicura influenza del giovane Lukacs con la sua opera del 1923, *Storia e coscienza di classe*, dalla quale riportiamo un brano di particolare significato per gli impliciti formativi:

«Il carattere feticistico delle forme economiche, la reificazione di tutti i rapporti umani, l'estensione costantemente crescente di una divisione del lavoro che scompone il processo di produzione in modo astrattamente razionale, senza preoccuparsi delle possibilità umane e delle capacità dei produttori diretti, ecc., trasformano i fenomeni della società e contemporaneamente, insieme ad essi, la loro appercezione. Sorgono fatti *isolati*, complessi isolati di fatti, settori parziali (economia, diritto, ecc.) con leggi proprie, che sembrano essere già ampiamente predisposti nelle loro forme fenomeniche immediate ad un'indagine scientifica di questo genere. Cosicché assume necessariamente un valore particolarmente *scientifico* sviluppare conseguentemente questa tendenza – che risiede nelle cose stesse – elevandole a scienza. Mentre la dialettica, che sottolinea la concreta unità dell'intero di fronte a tutti questi sistemi parziali ed a questi fatti isolati e isolanti – la dialettica, che rivela quest'apparenza mostrando naturalmente come essa sia necessariamente prodotta dal capitalismo – sembra essere una mera costruzione» (Lukacs, 1974, pp. 8-9).

La rilevanza educativa del brano, sia pure in forma indiretta, riguarda due ordini di fattori inerenti la cultura, e la sua trasmissione, nel mondo capitalistico: 1) l'istruzione come asservimento e obbedienza a fini estranei rispetto al soggetto

1 La famosissima tesi marxiana afferma: I filosofi hanno solo diversamente interpretato il mondo, ora si tratta di trasformarlo.

umano e ai suoi diritti; 2) l'educazione scientifica come propaganda del modello capitalistico, individuato come unico e indiscutibile. Nel primo caso Lukacs mette in luce, sulla scia di Marx, il *feticismo* delle merci, il loro porsi come divinità misteriose, indipendenti dalla volontà umana e necessarie. Egli inoltre parla di *reificazione*: gli esseri umani vengono trattati alla stregua di cose; per questo il loro lavoro può essere parcellizzato, razionalizzato in modo *strumentale*², senza alcuna considerazione per il lavoratore come *risorsa umana*, si direbbe oggi. Nel secondo caso, emerge lo specialismo scientifico non quale elemento indispensabile della ricerca per meglio indagare la realtà, ma in quanto modalità culturale di dominio e di trasmissione unilaterale del sapere. Così, in maniera arbitraria, si separano le parti dal tutto e gli eventi, oggetto di scienza, appaiono in qualità di strutture già autonomamente dotate di una dimensione – la famosa *oggettività* – che deve solo, di volta in volta, essere “scoperta”. Ciò che più conta, per il potere che paga, è non rendere interpretabile criticamente la realtà nella sua natura complessa e dinamica; dato che, individuata in questo modo, essa sconfes- serebbe gli approcci sedicenti scientifici di un modello che ha come unico scopo il profitto e richiederebbe con forza un radicale, rivoluzionario, mutamento di rotta verso un'umanità nuova.

All'inizio degli anni Trenta vi è uno scritto di Benjamin che porta per titolo *Pedagogía colonial* – nell'edizione argentina – (2008), in esso ritroviamo la stessa attualizzazione del materialismo storico presente in Lukacs ma, con la sensibilità profonda che lo caratterizza, l'autore riflette sul mondo dell'infanzia e svela l'inganno di una pedagogia che vuole conseguire obiettivi pensando al futuro, innescando un processo alienante per il bambino che, per sua stessa natura, è ancorato nel presente: «L'obiettivo è la soppressione del presente, è convertire il bimbo in un essere astorico e per ciò stesso acritico» (Colom Canellas, Ballester Barge, 2016, p. 82). Di qui, la colonizzazione su basi psicologiche che si opera all'interno della società borghese, dove i bambini, al pari dei popoli primitivi, vengono offerti come “clienti” educabili al circuito ferreo del consumismo. Una pedagogia del potere, in sostanza, che pianifica i suoi interventi rispetto ad una categoria astratta – l'infanzia – senza tenere conto delle individualità personali di cui è composta e dell'appartenenza sociale di quegli esseri umani che, semplicemente, devono essere formati per stare al loro posto.

Decisiva infine, per la svolta marxista dell'autore, la conoscenza avvenuta a Capri nel 1924 dell'intellettuale lettone Asja Lacis, direttrice di teatro che sarà pure assistente di Brecht, residente a Mosca. La relazione sentimentale favorì il viaggio nella capitale russa, tra l'inizio del dicembre 1926 e la fine di gennaio del 1927, con la conseguente presa di posizione critica su alcuni aspetti del regime comunista, accanto a qualche apprezzamento³. Si va delineando quel marxismo umanistico che caratterizzerà il pensiero del filosofo tedesco fino alla fine tragica dei suoi giorni⁴ ed una prospettiva della pedagogia come *cultura collettiva* o,

- 2 Il concetto di “ragione strumentale” è presente, a diverso titolo, nei pensatori della Scuola di Francoforte, alla quale lo stesso Benjamin viene associato, in particolare per i rapporti che intrattenne con Adorno ed Horkheimer. Dei due studiosi indichiamo l'opera che tratta nella forma più specifica il tema in oggetto: M. Horkheimer, T. W. Adorno, *Dialettica dell'illuminismo*, trad. it. di L. Vinci, Einaudi, Torino, 1966.
- 3 La documentazione dell'esperienza si trova in: W. Benjamin, *Diario moscovita*, Einaudi, Torino, 1980.
- 4 Walter Benjamin, all'alba tra il 25 e il 26 settembre 1940 si suiciderà con una forte dose di morfina in compresse nella stanza del Hotel di Francia a Port Bou (Catalogna), dopo che la polizia spagnola non lo lascia proseguire per la Spagna, comunicandogli che il giorno seguente sarebbe stato ricondotto in Francia. Con un visto del tutto regolare,

ancor meglio, *marxismo della speranza*. Dato che nella riflessione educativa è possibile trovare «l'unico Benjamin speranzoso nella scarsa speranza che le sue pagine trasudano» (Colom Canellas, Ballester Barge, 2016, p. 132), si evince che vi è in lui una precisa volontà: «contribuire alla redenzione dell'uomo occidentale dalla sua miseria presente» (Colom Canellas, Ballester Barge, 2016, p. 132).

Dati i persistenti riferimenti alla propria esperienza educativa, in famiglia e nella scuola, non di rado vissuta come traumatica, è facile constatare che la messa in risalto positiva di significativi elementi dell'educazione sovietica si fonda sul loro carattere alternativo. Il fulcro dell'argomento è la già nota cultura della libertà: all'alienante e repressiva educazione borghese va contrapposta una pedagogia della libera espressione della natura infantile e giovanile. Non si tratta, infatti, di attrarre con minacce o lusinghe all'interno della sfera d'influenza adulta una *collettività* che possiede una propria identità temporale e spaziale. Di qui, non a caso, l'immediata verifica della distanza che separa l'educazione proletaria, in quanto educazione di classe, dall'educazione che si svolge all'interno del Partito Comunista, in quanto modalità gerarchico-burocratica di organizzazione. La "coscienza di classe" non si forma nel Partito, poiché i suoi argomenti istruttivi sono solo "prescrizioni", che risultano estranee a bambini e ragazzi. La portata formativa del Partito non è dissimile da quella del mondo capitalistico, in sostanza sempre di classe dominante si tratta: gli *obiettivi* della pedagogia borghese corrispondono alle *prescrizioni* politiche del modello comunista. L'educazione proletaria, invece, si muove su di un altro terreno; essa è sensibile al contesto, sa che deve agire in situazioni circostanziate che il bambino sente come proprie, familiari. Ecco perché l'Autore torna spesso sulla necessità, per bambini e ragazzi, di essere educati all'interno della propria classe di appartenenza, in quanto produttrice di valori e di quel sentimento di "radice" che permea di sé l'agire dei soggetti in fase di apprendimento, non solo il loro accostarsi al sapere.

In seguito alla sua permanenza nella capitale sovietica, Benjamin deciderà di toccare uno dei punti cardine dell'educazione rivoluzionaria: il significato formativo del lavoro. Di fatto, il dibattito, anche al fine di poter competere con il mondo capitalistico, verteva sulla scelta tra una educazione specialistica, o monotecnica, e una politecnica, fondata su di una solida cultura generale. L'autore difende la causa dell'educazione generale, universalistica, poiché è quella che meglio si presta a porre in rilievo una disposizione naturale dell'uomo per l'azione, in qualsiasi luogo egli si trovi. La conseguenza è che il lavoratore dovrebbe essere formato alla competenza molteplice, alla capacità di diversificare la propria progettualità lavorativa, fornendo così più ampi benefici e possibilità di sviluppo alla propria comunità. Nella sua riflessione sulla necessità di una riforma scolastica, Gramsci si muove su posizioni simili. Egli non teorizza un apprendimento solo "ricettivo"; anzi, soprattutto a partire dal liceo, immagina una scuola di autodisciplina e di autonomia, che deve fare riferimento ai "valori fondamentali dell'umanesimo". Ogni studio veramente scientifico non può che essere creativo, di qui l'affermazione: «il liceo deve essere già un elemento fondamentale dello studio creativo e non solo ricettivo (io faccio una differenza tra scuola creativa e scuole attive: tutta la scuola unitaria è scuola attiva, mentre la scuola creativa è una fase, il coronamento della scuola attiva (...))» (Gramsci, 1975, pp. 486-487). Il pensatore italiano sente come urgente la definizione di un "nuovo umanesimo",

che gli aveva fatto pervenire Th. Adorno dagli Stati Uniti, il proposito di Benjamin era di raggiungere il Portogallo, di lì imbarcarsi per New York, e in seguito, probabilmente, per La Avana, dove lo stesso Adorno gli aveva trovato lavoro come professore nella locale Università.

che trovi il suo fondamento nella scienza e nella tecnica, e sappia porre le basi del nuovo ideale educativo in vista di una formazione adeguata ai tempi e ai mutamenti rapidi della cultura, oltre che della produzione materiale. Egli sa quanto sia arduo gettare le fondamenta di questa radicale trasformazione e, non potendo approntare un progetto organico, si limita a considerare nelle sue riflessioni l'evolversi del rapporto lavoro-tecnica-scienza e la necessità di un'approfondita conoscenza degli sviluppi storici di scienza e tecnica.

Tornando alla dimensione dell'infanzia, Benjamin considera che sarebbe più incisivo, secondo la logica di una pedagogia marxista, fare riferimento agli studi antropologici che a quelli psicologici. Questi ultimi, come già sappiamo, rischiano di inquinare il rapporto tra realtà infantile e contesto di vita; mentre i primi sono più attenti alla valorizzazione dell'esperienza concreta nel suo svolgersi e alle occasioni di socializzazione, partecipazione e presa di coscienza di un'appartenenza. Per questo dedica un scritto del 1928, *Programma di un teatro infantile proletario*, ad una strategica vicenda formativa. Il teatro assume il ruolo di "metodologia di base" (Colom Canellas, Ballester Barge, 2016, p. 100) per l'educazione infantile. Siamo di fronte ad una situazione che viene proposta come ambiente formativo per eccellenza, non solo per l'opportunità di imparare a gestire lo spazio e a rappresentare un contesto esistenziale denso sul piano affettivo ed emozionale, ma anche perché si traduce in azione corale, tendente a valorizzare l'apporto individuale nel collettivo. Alla borghesia non sarebbe venuto in mente di educare i bambini al teatro, lo avrebbe ritenuto fuorviante e pericoloso; del resto il teatro andava considerato un affare sul quale investire, non certo un gioco per bambini. A Benjamin invece, borghese per nascita e marxista per scelta, esso appare un "ambiente perfetto" per l'educazione infantile, in un presente che deve aprirsi con forza ad un futuro capace di dare speranza.

2. Spazzolare la storia contropelo

Il concetto espresso nella frase di Benjamin è già di per sé il fulcro della formazione intellettuale, in questo caso del filosofo della storia, come lo si può evincere dalle tesi di *Sul concetto di storia* (Benjamin, 1997); ma si potrebbe spazzolare contropelo anche la scienza, l'economia, il diritto, la politica o la religione. Ciò che conta è l'assunzione di responsabilità che l'uomo di cultura è chiamato ad esercitare contro le retoriche che hanno esaltato, di volta in volta, la vera religione, la guerra santa, la nazione, il progresso, la globalizzazione... In questo caso il bersaglio critico è quella concezione della storia che si colloca sempre dalla parte dei vincitori, trovando giustificazioni che sembrano indiscutibili, come lo furono, a suo tempo, quelle escogitate da Hegel. Il quale "spazzolò" la storia per il suo verso, piegando il metodo dialettico a rendere *razionale* il reale e, nei suoi risvolti politici, la questione non può che essere letta come il supporto storico-filosofico alla monarchia prussiana dell'epoca. Per questo, sia pure nel secolo successivo, Benjamin tace ostinatamente su di lui, lo condanna al silenzio, come ha osservato Adorno (Adorno, 1972), anche perché per lui la storia non ha un fine prestabilito e la sua posizione è, nel presente, pessimista perfino sulle sorti del comunismo realizzato il Unione Sovietica. Certo, il nostro filosofo indica, anche in questo, un percorso autoformativo: non cadere nel conformismo, non arrendersi alla pericolosa e reiterata illusione di un progresso tanto illimitato quanto certo, grazie alle procedure innovative, alle tecniche che dovrebbero, con linearità e prevedibilità, garantirlo.

L'anticonformismo implica, invece, di rovesciare l'angolo di visuale, di rivolgere lo sguardo a ciò che è stato trascurato, dimenticato dalla storia ufficiale, facendosi, sul terreno etico, "pescatori di perle", perché sul fondo oscuro, nei mar-

gini silenziosi e opachi della storia, si trova qualcosa di prezioso, che merita di emergere e di rendersi protagonista. Si respira, non vi è dubbio, una certa aria di marxismo, ma la classe oppressa non si fa soggetto storico per il suo ruolo produttivo, non è la classe operaia di Marx. Essa si converte in soggetto tramite l'attualizzazione del passato, sperimentando il presente attraverso ciò che è stato. Ma il vero passato si dà nell'incontro tra un soggetto insoddisfatto e un oggetto sconosciuto che, nel presente, implica una soggettività consapevole e non rassegnata. Tuttavia, affinché quella conoscenza si traduca in possibilità rivoluzionaria, occorre sentire la pressione di un istante (*jetztzeit*) di pericolo (tesi II); solo così si rompe la continuità alienante e si introduce il cambiamento critico.

L'azione della classe oppressa non potrà essere, come in Marx, fondata sul suo potere, tanto da giungere alla "dittatura del proletariato", ma sulla debolezza, sullo stato di necessità. E qui bisogna introdurre un elemento che a molti potrà apparire di aperta contraddizione: il supporto teologico al materialismo storico, che da solo ha dimostrato di non funzionare adeguatamente. È una lezione di umiltà che ci viene proposta, se vogliamo prepararci socraticamente al confronto con la differenza, il margine, la distanza culturale. Nella prima tesi, rifacendosi ad un saggio di Poe⁵, l'autore presenta un automa che gioca a scacchi (personificazione del materialismo storico), che ha una sua imponenza visto dall'esterno. Ma a reggere il gioco, al suo interno, vi è un omino gobbo (*ein bucklinger Zwerg*)⁶ ed è lui a compiere le mosse, la teologia quindi, «che oggi, com'è a tutti noto, è piccola e brutta, e tra l'altro non deve lasciarsi vedere» (Benjamin, 1997, p. 21).

Benjamin riprende il messianesimo apocalittico della religione ebraica per farne il substrato etico che ogni materialista storico dovrebbe assumere responsabilmente su di sé, poiché vi è un collegamento tra idea di felicità e idea di redenzione. Tanto più che il termine tedesco *Erlösung* significa sia salvezza, sul piano teologico, sia liberazione su quello politico. Emerge l'aspetto insondabile, eppure sensibilmente percepibile, di una relazione tra l'utopia della rivoluzione materiale e la dimensione messianica del sacro, tra la storia biblica della redenzione e la storia della lotta di classe, come appare anche nella visione di *Esodo* in Bloch (1972). Del resto la stessa relazione irrompe con forza in fenomeni politico-religiosi quali la teologia della liberazione, il movimento dei senza terra, lo zapatismo, solo per citare alcune realtà dell'America Latina, dove il punto d'incontro tra teologia cristiana, e non ebraica in verità, e marxismo si è resa evidente e densa di significato. Va anche considerato, secondo la nostra ottica, che vi è un preciso nesso tra la dimensione individuale, psicologica, del ricordo, tipica dell'intellettuale che possiede gli strumenti d'indagine, e la redenzione degli oppressi come entità collettiva. Nella prospettiva autoformativa della narrazione di sé, occorre riconoscere il pessimismo storico dell'autore, il senso del proprio fallimento intellettuale. Egli sa di aver caricato sulle spalle dello storico, o meglio del filosofo della storia, un compito di guida delle masse nel momento del pericolo (pensiamo alle dittature fascista e nazista) di difficilissima attuazione e teme, d'altra parte, che il risveglio della coscienza di classe negli oppressi si riduca a mero sogno (tesi III).

5 Si tratta di: E. A.Poe, Il giocatore di scacchi di Maelzel, trad.it. di G. Crocco, con uno scritto di R. Barbolini, SE, Milano 2000. Benjamin lo conosceva nella traduzione francese di Baudelaire.

6 Nell'opera di Benjamin ricorre spesso questa figura che si richiama, nella sua dimensione popolare, ad una sorta di mito infantile (*ein bücklicht Männlein*). Esso diviene metafora esistenziale in diverse fasi della sua opera e della sua stessa vita, ed anche metafora della teologia.

Secondo la visione dell'Autore la necessità si presenta nella forma di dissociazione tra il soggetto e la sua situazione storica. Fino al momento della presa di coscienza egli l'aveva sperimentata solo quale privazione e non come impulso alla lotta contro quel passato. Un passato che, grazie alla svolta critica, arricchisce il presente fornendo alla necessità una duplice significato: carenza di felicità e coscienza che la possibilità di trovarla si radica nel tempo trascorso. Il nuovo soggetto storico può svolgere il proprio ruolo solo attraverso la comprensione del passato che fornisce i motivi dell'azione presente; a fronte di valori negati e cancellati con violenza dalla memoria si individuano i fini politici dell'azione stessa. La classe dominante si impossessa del patrimonio culturale dei popoli e lo addomestica per i propri scopi (tesi VIII): è così che le grandi opere erette dalle mani dei senz nome diventano monumenti dove restano impressi solo i nomi dei potenti. È su questo versante che Gramsci ha delineato la funzione dell'intellettuale rivoluzionario, che non può appartenere ad una casta monopolizzatrice del sapere e dispensare dall'alto una verità di comodo. Al contrario egli deve aprirsi ai bisogni del popolo e uscire dall'ottica del sapere astratto. Ciò non significa "popolarizzarlo" abbassandolo di livello; anzi la volgarizzazione è lo strumento più ambiguo messo in atto dalla classe dirigente borghese per far sentire il lavoratore inferiore, incapace di elaborare idee significative e perciò costretto a seguire quelle degli altri: «Purtroppo gli operai e i contadini sono stati considerati a lungo come dei bambini che hanno bisogno di essere guidati dappertutto, in fabbrica e sul campo, dal pugno di ferro del padrone che li stringe alla nuca, nella vita politica dalla parola roboante e melliflua dei demagoghi incantatori» (Gramsci, 1954, p. 469).

Per questo, bisogna riconoscere il principio etico della universalità dell'oppresso che, dialetticamente, si scopre insoddisfatto e necessitato. È l'impulso etico ad orientare il processo politico lungo la strada dell'emancipazione collettiva. L'accertamento dell'umanità della propria condizione è un impulso che si traduce in ragione, quando scopre la dissociazione nella condizione presente: la privazione di libertà e dignità. Con la nozione del *risvegliare* (tesi VI) Benjamin non solo riconcilia la storia e la politica, ma sancisce il primato della politica sulla storia. Essa si traduce in politica nello "stato di eccezione"⁷, quando l'uomo oppresso avverte quella tensione trasformatrice che lo induce a farsi soggetto. Questa umanizzazione passa attraverso il *riconoscimento* dell'altro, che si manifesta nella radicale universalità dell'azione umana verificabile: l'esperienza di sentimenti quali la ribellione, la compassione, la solidarietà. A questo fine, l'Autore può affermare che quanto la scienza storica ha "stabilito", per mezzo dell'indagine sui fatti, può essere modificato dalla memoria (tesi II), in quanto i sentimenti delineati hanno una dimensione politica: l'esperienza della solidarietà è mediata dalla ragione, in quanto l'altro, che è stato umiliato, è degno di compassione e quest'ultima, a sua volta, rappresenta la mediazione tra la particolarità dell'esperienza di ognuno e l'universalità della dignità umana.

La costituzione del soggetto etico non può essere semplice emanazione dell'io, essa nasce come risposta attiva alla necessità dell'altro. Così, il concetto di politica non è una deduzione logica, la sua origine risiede nella storia della sofferenza umana con tutta la sua negatività. L'esperienza di tale negazione si evolve in eti-

7 L'espressione è tipica della filosofia politica di Carl Schmitt che, nella sua opera del 1922 *Teologia politica*, afferma: "Sovrano è chi decide sullo stato di eccezione" (in C. Schmitt, *Teologia politica. Quattro capitoli sulla dottrina della sovranità*, in Id., *Le categorie del "politico"*, trad. it. Di P. Schiera, Il Mulino, Bologna, 1972, p. 33). Benjamin traduce la situazione di emergenza come condizione rivoluzionaria privilegiata, adattando la visione autoritaria di Schmitt alle prospettive della lotta di classe.

ca politica: operare per rimuovere gli ostacoli che privano di dignità, e di libertà, rappresenta un'azione politica ed una prassi storica ad un tempo. *Vi è chi ci sta aspettando*: le vittime, la massa degli sconfitti. Ci attendono affinché noi possiamo agire per il riconoscimento dei loro diritti. Ecco perché è essenziale che l'intellettuale si formi in questa prospettiva: il concetto di esperienza come solidarietà offre sostanza etica alla politica. Con un ulteriore richiamo a Gramsci, va considerato che il marxismo non può limitarsi ad offrire una chiave di lettura della realtà economico-sociale sotto forma di un materialismo storico sedicente "scientifico"; esso deve contemplare l'agire umano per un fine chiaramente individuato, benché in una situazione determinata, quindi all'interno di una struttura definita dal pensatore italiano "passato reale". Ciononostante, il partito non può educare le masse se queste «non vogliono educare se stesse all'arte di governo» (Gramsci, 1975, p.1601), ed è questo il significato innovativo di "machiavellismo" che rafforza il discorso gramsciano sulla soggettività. Il proletariato compare storicamente in una fase determinata dallo sviluppo del capitalismo, ma la condizione indispensabile per il progresso della rivoluzione non è da cercarsi in questo dato oggettivo, bensì nella soggettività della prassi rivoluzionaria. Norberto Bobbio ha rilevato che nelle diverse coppie di opposti (momento economico e momento etico-politico, momento oggettivo e momento soggettivo, necessità e libertà) «il momento primario è sempre il secondo» (Bobbio, 1969, p. XLV).

Siamo consapevoli che le coincidenze di un confronto tra Benjamin e Gramsci possono risultare scarse: hanno vissuto nella stessa epoca e sono stati marxisti. Le differenze, ad un primo sguardo, appaiono ben più evidenti: il primo è un intellettuale dai vari interessi che rimane quasi sconosciuto fino ad anni recenti; il secondo è un uomo politico fondamentale nella storia italiana, e non solo, che paga a caro prezzo la sua rilevanza all'interno del Partito Comunista. Ma, per noi, vi è in loro una comune volontà di liberare il materialismo storico dal dogmatismo e dalla banalizzazione dottrinarie, che risolveva il problema del rapporto struttura-sovrastuttura in una semplice constatazione del dominio della prima, in quanto fondata sulle basi materiali oggettive. Gramsci, come abbiamo messo in luce, è molto attento alla soggettività e, quindi, alle componenti sovrastrutturali, basti pensare al ruolo degli intellettuali "tradizionali" nelle vicende, anche materiali, della Questione Meridionale, alla ricorrente critica del positivismo per la sua sostanziale incomprensione della funzione strategica della tradizione umanistica. Oppure si consideri il ruolo svolto dal Partito Socialista, tra fine Ottocento e inizio Novecento, al fine dell'emancipazione del movimento operaio: «possiamo affermare che la diminuzione dell'analfabetismo in Italia non è tanto dovuta alla legge sull'istruzione obbligatoria quanto alla vita spirituale, al sentimento di certi determinati bisogni della vita interiore, che la propaganda socialista ha saputo suscitare negli strati proletari del popolo italiano» (Gramsci, 1958, p. 58). Egli sostiene, inoltre, che un contributo fondamentale fornito dal marxismo allo sviluppo della scienza è quello inerente alla *storicità della natura umana*, considerato altrettanto importante di quello offerto da Machiavelli con la tesi dell'*autonomia della politica* (Gramsci, 1975, p. 1599).

Di Benjamin vogliamo riportare, in conclusione, la tesi IX per intero, assai famosa e più volte studiata e interpretata. Il nostro tentativo è di offrirne un'ermeneutica secondo la prospettiva di un'estetica della formazione:

«C'è un quadro di Klee che si chiama Angelus Novus. Vi è rappresentato un angelo che sembra in procinto di allontanarsi da qualcosa su cui ha fisso lo sguardo. I suoi occhi sono spalancati, la bocca è aperta, e le ali sono dispiegate. L'angelo della storia deve avere questo aspetto. Ha il viso rivolto al passato. Là dove davanti a noi appare una catena di avvenimenti, egli vede un'unica catastrofe, che ammassa incessantemente macerie su macerie e le scaraventa ai suoi piedi. Egli vorrebbe ben trattenersi, destare i morti e ri-

connettere i frantumi. Ma dal paradiso soffia una bufera, che si è impigliata nelle sue ali, ed è così forte che l'angelo non può più chiuderle. Questa bufera lo spinge inarrestabilmente nel futuro, a cui egli volge le spalle, mentre cresce verso il cielo il cumulo delle macerie davanti a lui. Ciò che noi chiamiamo il progresso, è questa bufera» (Benjamin, 1997, pp. 35-37).

La prima cosa importante da notare è che siamo di fronte ad una narrazione, che poi viene piegata a riflessione storica, ma traendo origine da una suggestione sensibile, visiva. L'Autore racconta, o rammenta, la sua impressione sul quadro di Klee, dettata da una raffinata sensibilità estetica. L'angelo viene osservato per cogliere dal dipinto gli elementi qualitativi essenziali a farne una metafora complessa, di potente significato simbolico. Il suo sguardo si è fissato sulle catastrofi che l'umanità ha prodotto e, se potesse, vorrebbe fuggire. Sembra quasi di avvertire il disagio fisico di un'entità che fisica non dovrebbe essere: gli occhi sbarrati, la bocca aperta per lo stupore, o meglio per l'orrore. Il suo sguardo "trascendente" sul passato non vede avvenimenti, come noi, ma macerie; tanto che vorrebbe ricomporre quel mondo e ridargli vita, data la sua bontà di essere spirituale. Ma la bufera "paradisiaca" lo spinge verso il futuro, che tuttavia non vede dato che sta alle sue spalle, e non riesce a chiudere le ali per restare a svolgere il compito pietoso di prendersi cura delle vittime. Si fa cenno pure alla sua volontà di riconnettere i *frantumi* che tanto somigliano ai *frammenti* della vita dell'autore!

Quel "non vedere il futuro" è la cifra attraverso la quale egli valuta il progresso: voltargli le spalle implica rifiutare l'ottimismo superficiale di chi non ha fatto i conti con il passato. Fare cultura, e prima ancora, acquisirla attraverso un tragitto che non può mancare di essere doloroso, vuol dire prendere atto delle rovine che si sono accumulate fino al cielo e renderne testimonianza, come spesso si dice nei testi sacri, nella futura società dell'uguaglianza.

L'avvenire non può essere un ritorno al paradiso perduto, ma il luogo della memoria universale di ogni ingiustizia, di ogni vittima, di ogni *olocausto*. Ha scritto Adorno dell'amico: «Egli si è liberato del sogno senza tradirlo, e senza farsi complice di ciò in cui i filosofi sempre si sono trovati d'accordo: che non deve essere» (Adorno, 1972, p. 247).

Riferimenti bibliografici

- Adorno, T. W. (1972). *Prismi*. Torino: Einaudi.
 Benjamin, W. (1980). *Diario moscovita*. Torino: Einaudi.
 Benjamin, W. (1982). *Metafisica della gioventù. Scritti 1910-1918*. Torino: Einaudi.
 Benjamin, W. (1997). *Sul concetto di storia*, Torino: Einaudi.
 Benjamin, W. (2008). *Pedagogia Colonial*. in *Escritos*. Buenos Aires: Imago Mundi.
 Bloch, E. (1972). *Ateismo nel cristianesimo. Per la religione dell'Esodo e del Regno*. Milano: Feltrinelli.
 Bloch, E. (1980). *Spirito dell'utopia*. Firenze: La Nuova Italia.
 Bobbio N. (1969). *Introduzione a R. Mondolfo, Umanismo in Marx. Studi filosofici 1908-1966*. Torino: Einaudi.
 Colom Canellas, A. J., Ballester Barge, L. (2016). *Educazione e narrazione critica della modernità in Walter Benjamin*. Ferrara: Edizioni Volta la carta.
 Gramsci, A. (1954). *L'Ordine Nuovo (1919-1920)*. Torino: Einaudi.
 Gramsci, A. (1958). *Scritti giovanili 1914-1918*. Torino: Einaudi.
 Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*, vol. I. Torino: Einaudi.
 Horkheimer, M., Adorno, T. W. (1966). *Dialettica dell'illuminismo*. Torino: Einaudi.
 Lukacs, G. (1974). *Storia e coscienza di classe*. Milano: SugarCo Edizioni.
 Poe, E. A. (2009). *Il giocatore a scacchi di Maelzel*. Milano: SE.
 Schmitt, C. (1972). *Le categorie del "politico"*. Bologna: Il Mulino.