

L'ESILIO DAL RUOLO SOCIALE IN CASA DI
BAMBOLA DI IBSEN NELL'INTERPRETAZIONE DI EDITH
STEIN E ANTONIO GRAMSCI: UN CONFRONTO
di **Veronica Natella**

1. Autenticità ed apparenza. Il personaggio di Nora in *Casa di bambola*¹ - opera del drammaturgo norvegese Henrik Ibsen risalente al 1879 - la donna-bambola che si anima in una casa teatro di giochi, vezzeggiando con adulti e bambini, inventando e adattando un copione giorno per giorno, ha raggiunto la fama letteraria grazie al notevole impatto sul grande pubblico, raccogliendo consensi e alimentando dispute, facendo altresì proliferare molteplici ed eterogenei giudizi critici, da Groddeck a Slataper a Lou-Salomé², per citarne solo alcuni.

L'affascinante ingenuità della signora Helmer che, spinta dalla dedizione alla causa dell'amore – convinzione che nutre in segreto sino alla fine del dramma – falsifica una firma commettendo un'imprudenza disonorevole per le leggi della società nonché penalmente perseguibile, si contrappone ai rigidi schemi morali del marito Torvald Helmer: nell'un caso, l'avventata risoluzione per salvare la vita del coniuge minacciata dalla malattia, cela una moralità fragile, ma fondata sull'impulso generoso del cuore; nel secondo, una dignità personale da difendere non tanto per se stessa, ma per le apparenze, fa emergere un altrettanto fragile senso morale. Ne consegue un'insanabile tensione dialettica, espressa in un dialogo in cui la decisione personale di Nora di lasciare casa e marito, opponendosi alla limitante visione del coniuge condizionata dal paradigma sociale, s'intreccia con i grandi temi dell'educazione, della maturazione individuale di esperienze significative, del confronto critico con le convenzioni dilaganti.

74

Nora : Devo cercare di educare me stessa e tu non sei uomo da aiutarmi. Devo farlo da me. Perciò ti abbandono.

[...]

Helmer: Oh, creatura inesperta e accecata!

Nora: Devo far di tutto, Torvald, per acquistare esperienze.

Helmer: Lasciare la tua casa, tuo marito e i tuoi figli! Pensa: che cosa dirà la gente?

Nora: Questo non può riguardarmi. So soltanto che per me è necessario.

Helmer: [...] Il senso morale, almeno, lo avrai. Oppure, rispondi, non hai neppure questo?

Nora: Ecco, Torvald, non è facile darti una risposta. Non lo so assolutamente. Sono sconcertata. [...]

Helmer: Tu parli come una bambina. Non comprendi la società nella quale vivi.

Nora: Non la comprendo...È vero. Ma ora mi riprometto di vederla da vicino. Devo scoprire chi abbia ragione, se la società o io³.

Ecco quella che, nella brillante e sagace recensione al testo di Ibsen, Gramsci definisce "la rappresentazione di un urto necessario tra due mondi interiori, tra due concezioni, tra due vite morali"⁴ come presupposto di ogni dramma, prima di addentrarsi nel vivo della critica, con l'originale intento di ricorrere ai tradizionali concetti di spirito, anima, atto morale, proponendoli in una forma rivisitata, sottraendoli cioè alla matrice religiosa di stampo cattolico⁵. In particolare, la contrapposizione tra l'abito morale tradizionale della borghesia e una tradizione diversa, in linea con la morale universale, vale a dire una morale umana non appannaggio esclusivo della classe dominante, ed anzi maggiormente aderente ai costumi del proletariato, consente a Gramsci di sviluppare – a partire dal testo teatrale⁶ - la tesi secondo cui ad una morale di schiavi divenuti padroni, stretti nella morsa delle convenzioni sociali cui ci si sottomette con elegante ipocrisia, fa da contrappeso la morale delle anime nobili, alla continua ricerca della propria personalità, della pienezza di vita interiore, senza assecondare per vile obbedienza i dettami del costume borghese.

In tale quadro va collocata propriamente la tematica dell'emancipazione femminile⁷: se per la morale borghese la donna non è altro che "la femmina che nutre di sé i suoi nati, la bambola più cara quanto più è stupida, più diletta ed esaltata quanto più rinuncia a se stessa"⁸, nel mondo del proletariato non è ardua impresa incontrare donne che hanno scelto di abbandonare casa, marito e figli per "rintracciare nella profondità del proprio io le radici robuste del proprio essere morale, per adempiere ai doveri che ognuno ha verso se stesso prima che verso gli altri"⁹.

La medesima condanna dell'ambiente della civiltà moderna, incline alla sterile apparenza formale, riecheggia nel ritratto, lucido e vibrante ad un tempo, che di Nora fornisce Edith Stein¹⁰, in comparazione con altre figure letterarie femminili quali Ingunn di Undset ed Ifigenia di Goethe. Il metodo espositivo prescelto si fonda non sull'argomentazione filosofica delle tesi a sostegno della specificità dell'anima femminile¹¹, bensì su un percorso alternativo – l'analisi di testi letterari – nella convinzione che "scrutare e rappresentare l'anima umana è una funzione caratteristica della poesia"¹². I

tratti comuni delle donne descritte, scelte ad emblema di tipicità di caratteri femminili, evidenziano profonde lacune nella formazione individuale: Ingunn, fin dalla tenera età, “non è costretta a un’attività regolata, non conosce una disciplina esteriore o interiore”¹³, la sua anima è “come un campo che non è mai stato solcato dall’aratro”¹⁴; Nora appare come una bambola, viziata un tempo dal padre ed ora dal marito, non preparata ad assumere decisioni responsabili (“Il suo intelletto è sveglio, quantunque non abbia avuto una formazione sistematica”¹⁵); Ifigenia, condotta presso un popolo straniero e strappata alle cure dei familiari, pur rappresentando un ideale supremo di anima pura, “ha bisogno che il suo essere, tanto maturo ed elevato, possa diventare amore che redime, come esige la sua vocazione”¹⁶. Il contrasto tra la realtà esterna e la propria interiorità diviene dramma allorché le circostanze esterne, costrittive e vincolanti, divengono per le tre protagoniste motivo di lacerazione intima. Tale conflitto interiore è, però, produttivo: dagli abissi del dolore e della solitudine emerge una nuova prospettiva di vita, al servizio di un ideale superiore. “Poiché nulla si muove spontaneamente e sembra quasi che dietro la maschera sociale non vi sia nulla, ella tenta da se stessa di aprirsi a forza la strada verso se stessa, verso il suo vero essere”¹⁷: questa la scelta di Nora, considerata dalla Stein “non certo inverosimile o impossibile”¹⁸. Al conseguente interrogativo ‘qual è il vero essere?’ riferito alla posizione morale di Nora, ma anche di Ingunn e Ifigenia, Edith Stein lega emblematicamente la domanda fondamentale sulla condizione femminile universale: “Che cosa siamo noi e che cosa dobbiamo essere?”¹⁹, nella consapevolezza che l’autentico, intimo bisogno della donna sia “far dispiegare e maturare nel modo migliore la propria umanità addormentata”²⁰. Non a caso, le eroine letterarie succitate esprimono tutte simbolicamente, sebbene in contesti e ruoli diversificati, l’anelito femminile ad una realtà superiore: Nora mediante la ricerca del suo vero essere, Ingunn attraverso la liberazione dal dominio dei sensi, Ifigenia con una forma di amore oblativo.

In maniera non dissimile, Gramsci nella sua recensione contrappone “un’altra tradizione, superiore, più spirituale, meno animalesca”²¹ all’ “ipocrita mascheratura dell’animale uomo”²² ravvisabile nel mondo borghese; ed è proprio in nome di tale tradizione spirituale, sebbene poco diffusa, che la donna può – secondo l’autore - vedere riconosciuti anche dall’esterno bisogni interiori specifici, ineliminabili, in direzione della ricerca e dell’espletamento di “una personalità umana tutta sua e una dignità di essere indipendente”²³.

2. L’azione educativa della formazione. In Edith Stein, il processo di maturazione per la piena e consapevole estrinsecazione della propria personalità implica non solo un’intima volontà di progresso e l’attivazione delle energie necessarie allo scopo, quanto un’attenta, accurata e continua

opera di formazione ed auto-formazione²⁴, variamente declinata come *Bildung*, *Selbstbildung*, *Gemütsbildung*²⁵. L'anima assolve ad una funzione conoscitiva in cooperazione con l'intelletto e la volontà: "ove manca la formazione dell'intelletto e l'educazione della volontà, la vita affettiva – *Gemütsleben* – viene a essere un movimento senza direzione"²⁶, come testimoniano le eroine letterarie nel momento in cui la vita le colloca di fronte a scelte drammatiche. Di qui la necessità ineludibile di un'adeguata opera di formazione, per evitare deviazioni e degenerazioni che offuschino la capacità conoscitiva dell'anima e la sua possibilità di azione. L'educazione nella sua completezza forgia l'anima consentendole una limpida azione conoscitiva²⁷; tale azione non si arresta sul piano teorico: il discernimento del bene si traduce nella ricerca e nell'attuazione del bene, facendo conseguire significativi progressi alla singola persona, ma anche e soprattutto alla collettività sociale. È importante sottolineare il rapporto dinamico e complementare tra formazione ed auto-formazione perché, nell'ambito del processo educativo e pedagogico, la Stein considera il soggetto non "una materia inerte, senza vita, che può essere plasmata e conformata dall'esterno, come l'argilla in mano all'artista o come la pietra sottoposta agli influssi del clima; si tratta di una radice vitale che ha in sé le energie per svilupparsi in una determinata direzione"²⁸. L'immagine metaforica utilizzata, propria di una consolidata tradizione pedagogica, è quella che compara l'anima alla pianta, la cui evoluzione dal seme fecondo è condizionata da fattori esterni ed interni²⁹. In tale direzione, "per l'esplicazione delle energie superiori, è necessaria la guida e la direzione; è questo l'ambito caratteristico dell'educazione, dell'insegnamento, del lavoro formativo conscio, libero ed eventualmente pianificato"³⁰. È fondamentale, per maturare in crescente autonomia retti giudizi di valore, essere inizialmente guidati da educatori all'altezza del loro compito. Costoro dovranno porre tra i compiti educativi la capacità di distinzione tra apparenza e realtà, sia nella vita esteriore che in quella interiore, esaltando il bene rispetto al male, ponendo in luce sentimenti elevati in contrasto con atteggiamenti vili. Al riguardo, la vicenda di Nora nell'interpretazione della Stein potrebbe essere letta – a mio avviso – come un concatenarsi di azioni appiattite sul livello dell'apparenza: il mondo esterno risulta costruito su presupposti fantasiosi, distanti da ogni giudizio logico e, ancor più, da giudizi di valore rettamente orientati. L'apporre una firma fasulla, in virtù del fine nobile, agli occhi di Nora riscatta l'azione da ogni colpevolezza: l'azione *appare* degna di essere compiuta da parte di una moglie devota al marito. Tale contraddizione etico-morale pone in risalto la necessità di favorire nel sistema educativo "oltre alla critica della ragione, anche la prassi"³¹. L'esplicazione dell'attività pratica, infatti, rappresenta il punto di congiunzione tra il discernimento valoriale e la sua coerente

concretizzazione, finalizzati alla crescita personale e comunitaria. Una formazione completa, in grado di far sviluppare tutte le potenzialità, non solo provvede ad una "retta educazione del sentimento"³², ma ad essa affianca – integrandola – un concreto programma di esercizio dell'intelletto e della volontà, orientato "ad una serena organizzazione della vita, a un'azione fruttuosa"³³. Onde evitare "quel tipo di donna che conduce una vita di sogno e di apparenze, che di fronte ai compiti oggettivi si sottrae, oppure si abbandona tutta a sentimenti ed emozioni prive di valore"³⁴, la scuola tedesca moderna ha il merito – riconosce Edith Stein – di aver inserito nei programmi d'insegnamento femminili discipline quali la matematica, le scienze naturali, le lingue antiche, tradizionalmente appannaggio delle menti maschili, con il duplice, ammirevole risultato di consentire l'esercizio metodico della volontà³⁵, della memoria, dei processi di analisi e sintesi, favorendo al contempo l'accesso delle donne alle attività professionali extradomestiche. Dal momento che il progresso economico e tecnologico ha semplificato le attività domestiche, numerose donne hanno ravvisato nel lavoro un campo utile ove poter incanalare le proprie energie operative. "Il movimento femminile radicale reclamava che le donne fossero ammesse a tutte le professioni e potessero accedere a tutti i gradi di istruzione. Con accese battaglie, esso è riuscito a conquistare terreno passo dopo passo, finché da noi in Germania la rivoluzione ha portato quasi improvvisamente ad esaudire tutte queste richieste"³⁶.

Eguale attenzione per la tematica dell'istruzione quale base imprescindibile per l'emancipazione umana, e femminile in particolare, è riscontrabile nella *Lettera 189* di Gramsci, datata 4 maggio 1931: "Oggi nel nostro paese all'attività femminile sono fatte condizioni molto sfavorevoli fin dalle prime scuole, come per esempio l'esclusione delle giovinette da molte borse di studio ecc. per cui è necessario nella concorrenza che le donne abbiano qualità superiori a quelle domandate ai maschi e una maggior dose di tenacia e di perseveranza"³⁷. Nella parte iniziale dell'epistola, si specifica che tenacia e perseveranza non sono soltanto doti naturali, rappresentando piuttosto il frutto di un'attenta opera di educazione della volontà: " Mi pare importante la forza di volontà, l'amore per la disciplina, per il lavoro, la costanza nei propositi, e in questo giudizio tengo conto, più che del bambino, di quelli che lo guidano e che hanno il dovere di fargli acquistare tali abitudini"³⁸. Ove tale azione educativa risultasse deficitaria o intrapresa con superficialità, la formazione femminile ne risulterebbe compromessa, a vantaggio di una scarsa capacità decisionale e professionale. Non desti meraviglia, pertanto, se già in un'epistola precedente, la *Lettera 159* (datata 28 luglio 1930), in riferimento alla educazione della piccola Mea, una bambina di appena dieci anni, Gramsci individuasse con estremo rigore i

rischi di una degenerazione della personalità femminile, se non opportunamente guidata: “ Mi pare che Mea sia troppo puerile per la sua età, che non abbia altre ambizioni che quella di fare belle figure apparenti e che non abbia vita interiore, che non abbia bisogni sentimentali che non siano piuttosto animaleschi (vanità, ecc.). Forse voi l'avete viziata troppo e non l'avete costretta a disciplinarsi”³⁹.

Nel dettaglio dei metodi e dei programmi didattici, in cui si riflette chiaramente una determinata impronta teorica, così si pronuncia Gramsci sui rischi di un sistema educativo che propone con marcata nettezza la separazione tra attività intellettuale e manuale⁴⁰: “La scuola unitaria o di formazione umanistica o di cultura generale dovrebbe proporsi di immettere nell'attività sociale i giovani dopo averli portati ad un certo grado di maturità e capacità, alla creazione intellettuale e pratica, e di autonomia nell'orientamento e nell'iniziativa”⁴¹. Analoga la posizione di Edith Stein, secondo cui l'opera di formazione femminile, lungi dal proporre esclusivamente nozioni teoriche dei vari campi culturali in forma di compendio, ha il dovere di “presentare occasioni di attività pratica, la quale è poi una formazione alla vita sociale”⁴², mediante momenti di lavoro, di studio e di ricreazione svolti in gruppo. “L'esplicazione delle capacità pratiche e creative è perciò parte essenziale del processo educativo. [...] Noi educaremo donne capaci nell'attività pratica, energiche, precise, pronte al sacrificio, se già durante il periodo scolastico le faremo operare”⁴³. Tale linea programmatica risponde alla visione secondo cui la donna, per natura, è più incline al concreto che all'astratto; non solo, l'esecuzione materiale di compiti concreti e pratici costituisce un valido contributo all'educazione della volontà.

3. Il singolo e la collettività. Sul rapporto individuo – collettività è possibile operare un ulteriore confronto tra i due pensatori, confronto giovevole a ricondurre coerentemente le interpretazioni della figura di Nora da essi proposte alle rispettive posizioni teoriche. Avendo sinora tentato un insolito accostamento tra le argomentazioni addotte intorno alle medesime tematiche, mi limiterò di seguito ad enucleare un punto di incolmabile distanza tra i due autori, attraverso il quale - a mio avviso - risulterà agevole far emergere nella duplice immagine di Nora, da un lato un credo religioso, dall'altro un credo politico.

Nello scritto di Edith Stein, la figura di Nora è il simbolo della creatura la cui anima “aveva avuto una certa formazione per influssi occasionali e per interventi dilettantistici, ma non certo quella che sarebbe stata adatta per lei”⁴⁴, di qui l'ampia dissertazione - contenuta nel paragrafo centrale del saggio, denominato ‘Formazione della donna’ - sul valore e il fine dell'arte educativa, cui sopra si è accennato con riferimento al sistema di

istruzione⁴⁵. Che, dunque, Nora rappresenti una tipologia di donna piuttosto diffusa non v'è dubbio alcuno. La grandezza di Ibsen nella lettura della Stein consiste nella scelta ultima della protagonista che, consapevolmente, riesce a "strappare la rete che la imprigiona e prendere in mano la propria vita e la propria formazione"⁴⁶. Si motiva in tal modo la ricerca della "particolare impronta individuale"⁴⁷, l'ansia di conoscere e scoprire "il bene, il bello, il nobile, il santo, quei valori specifici che si addicono a ogni anima in quanto tale e alle qualità individuali di ciascuna"⁴⁸.

Il ripetuto riferimento al tema dell'individualità peculiare di ciascuno, ascrivibile alla tradizione cattolico-cristiana e non solo⁴⁹, diviene chiaro esempio di come, al di là di ogni tipologia dal valore simbolico, la singola umanità non viene offuscata ed anzi chiamata ad esprimere se stessa. Del resto, tra i compiti dell'educatore, la Stein annovera "conoscere chiaramente il materiale che ha in mano, cioè le potenzialità di questi individui umani che deve educare: la natura dell'anima in generale, la particolare natura dell'anima muliebre e le caratteristiche individuali delle sue alunne"⁵⁰. L'attenzione al tema dell'individualità ritorna in altri saggi, con pari efficacia espressiva: "Le donne, come gli uomini, sono essenze individuali e questa individualità deve venir tenuta presente nel lavoro educativo"⁵¹; ed ancora: "Ogni anima umana è creata da Dio, ognuna riceve da lui un'impronta che la distingue da tutte le altre; e questa individualità è per l'educazione un valore che deve venire sviluppato"⁵².

Inversamente, in Gramsci, la condizione del singolo è specchio di una classe sociale ben definita. "Il dramma di Nora Helmer lo possono comprendere, perché lo vivono quotidianamente, le donne del proletariato, le donne che lavorano. [...] Lo comprendono, per esempio, due donne proletarie che io conosco, due donne che non hanno avuto bisogno né del divorzio né della legge per ritrovare se stesse, per crearsi il mondo dove fossero meglio capite e più umanamente se stesse"⁵³. La personale scelta di vita delle donne menzionate coincide emblematicamente con la scelta morale del gruppo sociale cui esse appartengono: i confini del singolo si dissolvono nella classe proletaria in un processo di identificazione reciproca. Nora è, quindi, definita - nelle righe conclusive della recensione - una "sorella spirituale"⁵⁴ del proletariato femminile. Pesa inevitabilmente la polemica gramsciana contro la nozione di 'individuale' professata dal cattolicesimo: "Tutte le filosofie finora esistite può dirsi che riproducono questa posizione del cattolicesimo, cioè concepiscono l'uomo come individuo limitato alla sua individualità e lo spirito come tale individualità"⁵⁵. Non che venga annullata la categoria del singolo, ma - come si evince in diversi punti della riflessione di Gramsci - esso è sempre rapportato ad un'alterità omogenea, totalizzante: "Occorre riformare il concetto di uomo. Cioè occorre concepire l'uomo come

una serie di rapporti attivi (un processo) in cui se l'individualità ha la massima importanza, non è però il solo elemento da considerare. [...] Il singolo può associarsi con tutti quelli che vogliono lo stesso cambiamento e, se questo cambiamento è razionale, il singolo può moltiplicarsi per un numero imponente di volte"⁵⁶.

Il riferimento al sistema educativo e scolastico, considerato in connessione al rapporto tra individualità e collettività, consente di sviluppare un ulteriore argomento comparativo. In Edith Stein, a coronamento dell'azione formativa si colloca l'educazione religiosa: "Il primo e vero formatore dell'uomo non è l'uomo, ma Dio. È lui che dà la natura individuale e pone in quelle circostanze di vita nelle quali essa deve svilupparsi"⁵⁷. Nell'essere umano coesistono la natura in senso generale e l'impronta individuale specifica, da sviluppare seguendo una determinata vocazione. Affinché il singolo operi una scelta coerente con le proprie inclinazioni naturali, risulta della massima importanza attuare un intervento educativo mirato, programmato con rigore e sensibilità, da parte di educatori attenti essi stessi allo sviluppo dei propri talenti personali. Tale pianificazione, tuttavia, appare insufficiente qualora non fosse adeguatamente completata dall'istruzione religiosa, mediante la quale gli insegnanti educano al rapporto intimo tra uomo e Dio, rapporto fecondo di risposte per quella condizione di vita che si delinea di giorno in giorno come la chiamata di ciascuno a servire il Regno dei cieli. "Come la natura umana generica anche l'individualità ha importanza in rapporto al tempo e all'eternità. Non si limita ad assegnare all'uomo il suo posto nella società terrena, bensì anche nella gerarchia celeste"⁵⁸.

Ritorna, variamente declinata in diversi testi, la metafora della pianta che evolve dal seme⁵⁹: "La vocazione naturale dell'essere umano, come di ogni altra creatura, è che noi si dispieghi e si porti allo sviluppo, in purezza e conformemente all'ordine stabilito da Dio, ciò che il Creatore ha posto in noi come seme"⁶⁰. La dimensione teleologica di tale evoluzione viene evidenziata nel saggio *Sull'idea di formazione* ove, oltre a dedicare un paragrafo specifico al parallelo tra anima e pianta, con esplicito riferimento alla filosofia aristotelico-scolastica, Edith Stein lega lo sviluppo naturale al fine soprannaturale: "Secondo la nostra fede il cammino di formazione dell'uomo è cammino della provvidenza divina. Dio ha dato all'uomo la sua impostazione naturale, e gliel'ha data sotto forma di un seme"⁶¹. Si potrebbe obiettare che lo sviluppo umano, allora, non avviene nel segno della libertà, ma di una disciplina educativa la cui finalità ha origini divine; parimenti, potrebbero emergere legittime perplessità in merito a coppie di concetti non letti in opposizione reciproca, quali fede – ragione, sviluppo dell'individualità – abbandono in Dio. Di tali obiezioni sembra tener conto la pensatrice nel

momento in cui afferma: “La fede viva è propria dell'intelletto e del cuore, è atto di volontà e azione. Chi cerca di suscitarsela in sé, educa tutte le proprie energie⁶², nel tracciare un legame profondo non solo tra fede e ragione, ma anche tra fede e azione, l'educazione religiosa non agisce esclusivamente nell'intimo della coscienza: si riflette all'esterno, nelle dinamiche relazionali e professionali⁶³, si traduce in energia operativa e attività pratica alla luce della chiarezza intellettuale, collima – condividendone le elevate finalità - con tutte le tappe della formazione umana. L'autorealizzazione può, quindi, configurarsi come risposta alla chiamata divina⁶⁴ nel momento in cui questa non è vissuta come limitante e coercitiva, viceversa tesa a far dispiegare le energie umane per una piena espressione di vita; secondo le parole stesse di Cristo: “Io sono venuto perché abbiano la vita e l'abbiano in abbondanza”⁶⁵. Tale pienezza, definita anche autenticità, segna ancora una volta il carattere individuale del soggetto educante, in un processo evolutivo in cui fede e ragione, affettività e volontà, concorrono in egual misura alla formazione complessiva della personalità: “ Il bambino è stato condotto sulla via giusta se l'abbiamo condotto sino a voler vivere nella sequela di Cristo, cioè a rinunciare alla propria volontà e a porre le redini della propria vita nelle mani di Dio. A prima vista pare che in questo modo si rinunci anche all'individualità. Ma non è affatto così. [...] Chi pone la propria vita nelle mani di Dio, e questi soltanto, può star sicuro che diverrà in tutto se stesso”⁶⁶.

Il legame di fusione tra pedagogia e politica esaminato da Gramsci si estende al di là del rapporto scolastico tra docente e allievo ed investe tutta la società, stabilendosi “tra ceti intellettuali e non intellettuali, tra governanti e governati, tra *elites* e seguaci, tra dirigenti e diretti, tra avanguardie e corpi di esercito. Ogni rapporto di egemonia è necessariamente un rapporto pedagogico”⁶⁷. Di qui, seguendo l'itinerario della filosofia della *praxis*⁶⁸, il vivo incoraggiamento dell'autore a formare - attraverso il rinnovamento del sistema scolastico - un ceto intellettuale in senso ampio, specializzato sul versante umanistico e tecnico, in grado di guidare le masse e di imprimere una direzione al flusso storico. Tale funzione egemone va esercitata non come strumento di dominio, bensì mediante il consenso della popolazione; nell'organizzazione interna, i diversi gruppi sociali - espressione di attività professionali distribuite in vari livelli - attribuiscono il ruolo-guida ad uno o più dirigenti: si possono, così, distinguere 'intellettuali di tipo urbano e di tipo rurale'⁶⁹, gli uni legati al mondo industriale, gli altri attivi nell'amministrazione statale e locale. All'intellettuale-politico spetta il compito di attuare una mediazione tra il mondo produttivo nelle sue varie sfaccettature e lo Stato, non certo per iniziativa personale, ma all'interno del sistema di partito.

Per sottolineare la necessità di un sistema educativo finalizzato alla formazione integrale di abilità intellettive ed operative, per evitare altresì il

rischio di una netta contrapposizione tra lavoro intellettuale e lavoro manuale, Gramsci sostiene che “ogni uomo, all’infuori della sua professione, esplica una qualche attività intellettuale, è cioè un filosofo, un artista, un uomo di gusto, partecipa di una concezione del mondo, ha una consapevole linea di condotta morale, quindi contribuisce a sostenere o a modificare una concezione del mondo”⁷⁰. Nella realtà sociale, tuttavia, si generano conflittualità e divisioni, spesso insormontabili, nonché cristallizzazioni dei ruoli, per cui si richiede un sistema d’istruzione effettivamente democratico e teso all’uguaglianza: “La tendenza democratica, intrinsecamente, non può solo significare che un operaio manovale diventa qualificato, ma che ogni cittadino può diventare governante e che la società lo pone, sia pure astrattamente, nelle condizioni generali di poterlo diventare”⁷¹. Tale mobilità può essere compiutamente realizzata con l’elevazione sociale da un lato e, in senso politico, con l’egemonia del proletariato.

Oltre al sistema pubblico d’istruzione e all’esperienza professionale, l’intellettuale-politico compie il suo apprendistato nella cosiddetta “scuola di partito”, ove – con altri militanti – condivide il perseguimento di finalità contingenti, di ordine socio-economico, contribuendo congiuntamente ad un’intensa e sistematica opera di diffusione culturale, nel convincimento che “male sarebbe se il movimento operaio diventasse campo di preda o strumento di esperienza per la sufficienza di male accorti pedagoghi, se esso perdesse i suoi caratteri di appassionata milizia per assumere quelli di studio oggettivo e di cultura disinteressata. Né uno studio oggettivo, né una cultura disinteressata possono aver luogo nelle nostre file, nulla quindi che assomigli a ciò che viene considerato come oggetto normale di insegnamento secondo la concezione umanistica, borghese, della scuola”⁷².

Come si può dedurre dalle citazioni su riportate, in Gramsci l’intreccio tra modelli pedagogici, programmi d’istruzione e finalità politiche è collegato al tema dominante della questione operaia e della lotta di classe: l’azione del singolo si articola propriamente all’interno di una dimensione collettiva, al punto che l’autore utilizza al riguardo l’espressione “uomo collettivo”⁷³.

4. Verso una nuova identità. Prelude alla decisione ultima di sciogliere il vincolo coniugale⁷⁴, dominando la parte finale del III e conclusivo atto della rappresentazione, l’intenso scambio di battute tra Nora e Torvald, rivelatore della inconciliabile diversità tra due mondi morali⁷⁵.

Helmer: Nora, non potrò mai essere di nuovo per te più che un estraneo?

Nora: (*prende la valigia*) Oh, Torvald, allora dovrebbe avvenire il più grande miracolo...

Helmer: Dimmelo, questo grande miracolo!

Nora: Dovrebbe avverarsi in noi due un tale mutamento che...ah, Torvald, non credo più ai miracoli.

Helmer: Ma ci voglio credere io. Finisci la frase. Un tale mutamento che...

Nora: ...che la nostra convivenza possa diventare matrimonio. Addio! (*Esce dall'anticamera*)⁷⁶.

La negazione del miracolo induce al percorso individuale di formazione. Quando il miracolo⁷⁷ non irrompe sulla scena, quando ad esso viene negata ogni possibilità di esistere, perfino nei termini di pensabilità⁷⁸, allora decade anche la moglie bambola. Nora non attende più il miracolo, quantomeno non più dagli altri; la bambola-burattino recide consapevolmente i fili e non affida a condizioni esteriori il rinnovamento miracoloso della sua condizione⁷⁹. L'invocato, agognato miracolo, suggerito nel finale, ma incompiuto sulla scena, è che la convivenza possa essere condivisione autentica di atti morali, detto altrimenti, comunanza piena di valori e sentimenti, non un legame di fatua apparenza per la società. La condivisione coniugale implica, tuttavia, una preesistente formazione individuale e, dunque – suggerisce Nora mediante l' esilio volontario - prima l'essere umano, di poi la moglie e la madre. Tale scelta non costituisce una fuga dal ruolo: entrambi gli autori pongono in evidenza il mutamento interiore che induce a liberarsi dalla maschera sociale; il conseguente direzionarsi verso una rinnovata identità è, tuttavia, segnata da alcune differenze che tenterò - in conclusione - di sintetizzare.

In Gramsci, l'esilio rappresenta di per sé la conquista decisiva, il traguardo del nuovo sé in soluzione di continuità col passato: è qualificato come atto "essenzialmente morale"⁸⁰, in quanto traduce in essere la "pienezza di vita interiore, escavazione profonda della propria personalità"⁸¹. Affermandosi in fulgida opposizione con il perbenismo di superficie della classe borghese entro cui, un tempo, la stessa Nora – quale prototipo della bambola gaia - era ciecamente avviluppata, l'esilio diventa l'emblema di un modello sociale non convenzionale, scelta in cui si riflette un nuovo valore di classe.

Secondo Edith Stein, invece, l'autentica vita di Nora era già "nascosta dietro la bambola viziata"⁸², ma ella non ne aveva consapevolezza. L'esilio indica qui lo stadio iniziale di ricerca individuale per "diventare ciò che si deve essere"⁸³, l'avvio di un processo intimo di scoperta dell'interiorità, affinché da essa promani luce sul mondo esterno, attraverso il ruolo

identitario coerentemente vissuto dal singolo nella quotidianità privata e nel tessuto sociale.

La cesura fondamentale tra le due posizioni è rappresentata propriamente dalla radice interiore della scelta dell'esilio.

In Gramsci, la motivazione intima foriera del dissolvimento del legame coniugale trapassa istantaneamente dal piano della morale individuale al piano della organizzazione sociale della classe proletaria. Come si è evidenziato fin dalle pagine iniziali di questo contributo, la lettura gramsciana – tesa alla celebrazione virtuosa del mondo proletario secondo categorie innovative, per non dire rivoluzionarie – non considera in nessun punto l'azione del singolo come di per sé significativa. Né, d'altra parte, recensire il testo di Ibsen ha soltanto l'ovvio e scontato significato di scardinare la sacralità del legame sponsale difesa dalla morale cattolica: se - per Gramsci - Nora è un'eroina, una donna-simbolo, lo è esclusivamente all'interno di una classe dalle caratteristiche ben definite. Ciò dimostra che il nuovo patrimonio valoriale ed educativo, il mutato modello sociale di cui la protagonista del dramma teatrale si fa portavoce, si rendono possibili attraverso l'estensione di intenti morali attuata nell'ambito del proletariato, in linea con la condivisione del fine politico-economico propria dell'organizzazione di partito. Sullo sfondo è sempre presente, infatti, il duplice movimento osmotico: dalla base collettiva ai vertici del partito e viceversa, in un confronto costante: "Solo da un lavoro comune e solidale di rischiaramento, di persuasione e di educazione reciproca nascerà l'azione concreta di costruzione. Lo Stato socialista esiste già potenzialmente negli istituti di vita sociale caratteristici della classe lavoratrice sfruttata. [...] Il Partito deve continuare a essere l'organo di educazione comunista, il focolare della fede, il depositario della dottrina"⁸⁴. Ciò spiega perché Gramsci non disdegna di elaborare le sue riflessioni politiche muovendo da una vicenda privata, sebbene ascrivibile all'arte letteraria. Che sia vita reale o che sia produzione simbolica non fa differenza: la condizione di schiavitù, da cui Nora coraggiosamente si divincola, non è che l'espressione della sottomissione del proletariato al dominio della borghesia.

In realtà, nella visione gramsciana, è la borghesia che vive inconsapevolmente in uno stato di schiavitù, caratterizzato dalla "sottomissione all'ambiente"⁸⁵; in particolare, "la donna della famiglia borghese rimane come prima la schiava, senza profondità di vita morale, senza bisogni spirituali, sottomessa anche quando sembra ribelle"⁸⁶. La svolta morale di Nora, configurandosi come allontanamento dal costume borghese, "costume che ha importanza nella storia attuale, perché è il costume della classe che è della storia stessa protagonista", comporta che l'esilio non rappresenta solo un'aurora di libertà individuale, quanto l'avvento

dell'affermazione di una nuova morale, "profondamente umana perché fatta di spiritualità più che di animalità, di anima più che di economia"⁸⁷, nonché di "un altro costume in formazione, quello che è più nostro, perché è della classe cui apparteniamo noi"⁸⁸. Alle spalle della morale *adveniente*, aleggia pur sempre la profezia socio-politica della dittatura universale del proletariato sul modello della organizzazione russa post-rivoluzionaria, sì che la scelta d'azione dell'individuo si congiunge alla storia collettiva, significa un processo evolutivo, tende ad un fine universale di natura terrena: "La vita politica russa è indirizzata in modo che tende a coincidere con la vita morale, con lo spirito universale della umanità russa"⁸⁹; detto in misura più incisiva: "Volontà, marxisticamente, significa consapevolezza del fine, che a sua volta significa nozione esatta della propria potenza e dei mezzi per esprimerla nell'azione. [...] Carlo Marx è per noi maestro di vita spirituale e morale, non pastore armato di vincastro"⁹⁰. Ne consegue che la dimensione spirituale aderisce pienamente alla dimensione terrena scevra da categorie metafisiche: in tal modo la politica, accogliendo l'anelito di libertà delle masse proletarie⁹¹, si afferma come una nuova religione, apice del *discrimen* rispetto alla filosofia della storia steiniana.

Come mirabilmente espresso dalla pensatrice nel saggio *Formare la gioventù alla luce della fede cattolica*⁹², a commento dell'enciclica papale *Divini illius magistri*⁹³: "Bisogna qui distinguere un doppio fine: il fine ultimo e sommo che norma tutto il pellegrinaggio terreno, la vita eterna in contemplazione del Signore; questo può darlo Dio soltanto. Gli è subordinato il fine terreno, alla realizzazione del quale è dato agli uomini di collaborare coll'educazione: cioè la formazione dell'uomo, il modo in cui egli deve essere e in cui deve condurre la propria esistenza in questo mondo"⁹⁴. Onde evitare posizioni dogmatiche, Edith Stein chiarisce nella premessa il criterio metodologico adottato nella stesura del saggio: riconoscere nell'enciclica il Magistero della Chiesa quale espressione del sommo rappresentante di Cristo, ma al contempo "ampliare la nostra ricerca su ciò che qui appare sotto forma di formule concise"⁹⁵, ricorrendo all' "uso delle fonti dalle quali essa stessa attinge, per cavarne ulteriori lumi"⁹⁶.

Nel testo, numerose riflessioni sono dedicate al Sacramento del matrimonio, al ruolo dei genitori rispetto all'educazione dei figli, alla famiglia intesa come "comunità pedagogica", infine al compito educativo della Chiesa. Se ne deduce il costante sforzo di legare il singolo alla comunità ecclesiale, secondo il Magistero cattolico di ispirazione divina: "Trovare Dio, essergli uniti nell'amore, agire sotto la sua guida in questo mondo: ecco la pienezza, ecco il fine per il quale l'uomo deve essere formato. [...] E questo ha luogo nella Chiesa"⁹⁷.

E tuttavia, pur riconoscendo la rilevanza di un rapporto reciproco tra il singolo e la comunità ecclesiale, l'autrice sottolinea la presenza di un luogo privilegiato per l'autentica libertà dell'individuo: "La perfezione nel senso del magistero di Cristo è una disposizione dell'anima: il giusto tiene totalmente le redini della sua anima, è signore di se stesso; non vi è nulla in lui, e nulla nel creato intorno a lui, che abbia facoltà di tenerlo in suo potere"⁹⁸. È proprio quanto ricerca la coscienza di Nora, nel momento in cui appaiono vane le rassicurazioni del marito: "Quando il pericolo dello scandalo sociale è passato ed egli le vuol perdonare tutto e riportare tutto alla situazione di prima, lei non può più tornare indietro"⁹⁹, segno che è giunto il tempo, non più procrastinabile, di intraprendere la ricerca della propria anima. In tale prospettiva, ritornando al tema centrale del presente lavoro, quale valore può assumere la scelta dell'esilio?

L'interpretazione di Edith Stein suggerisce di oltrepassare la figura simbolica di Nora per assumere la donna contemporanea e, in generale, la persona, quale soggetto della ricerca. Il partire rappresenta, allora, non un dovere incompiuto, bensì il volgersi verso un nuovo impegno, per adempiere ad un compito formativo in cui fine soprannaturale e fine terreno s'intersecano: "È una delle verità di fede cattoliche, che ogni singola anima sia stata creata da Dio e continui ad esistere in forma personale per tutta l'eternità. [...] Dio ha creato ogni singolo essere umano secondo una sua propria idea, a propria gloria e gioia"¹⁰⁰. Solo quando l'anima ha compiuto un valido percorso educativo, "regna la quiete, la limpidezza, la pace, ed essa è armonicamente formata"¹⁰¹, avvalorando le parole del Salmo: " Solo in Dio riposa l'anima mia"¹⁰².

¹ Nel presente lavoro si farà riferimento alla seguente edizione: H. IBSEN, *Casa di bambola*, trad. it. a cura di E. Pocar, A. Mondadori, Milano 1991.

² Cfr. G. GRODDECK, *Il teatro di Ibsen: tragedia o commedia?*, Guida, Napoli 1985; S. SLATAPER, *Ibsen*, Bocca, Torino 1916; A. L. SALOMÉ, *Figure di donne. Le figure femminili nei sei drammi familiari di Ibsen*, Iperborea, Milano 1997.

³ H. Ibsen, op. cit., pp. 163–165.

⁴ A. GRAMSCI, *Letteratura e vita nazionale*, Editori Riuniti, Roma 1987, p. 344. La recensione è datata 22 marzo 1917.

⁵ Per una panoramica sul rapporto tra Gramsci e la religione cattolica, dagli scritti giovanili sino alle opere della maturità, cfr. B. DESIDERA, *La lotta delle egemonie. Movimento cattolico e partito popolare nei Quaderni di Gramsci*, Il Poligrafo, Padova 2005. La questione di un possibile dialogo tra marxisti e cristiani è al centro della relazione di L. Lombardo Radice nel volume *Il marxismo italiano degli anni Sessanta e la formazione teorico-politica delle nuove generazioni*, (Atti del convegno promosso dall'Istituto Gramsci, Roma 23-25 ottobre 1971), Editori Riuniti, Roma 1972. Tra gli altri, si segnalano i contributi di V. Gerratana, G. Vacca, G. Napolitano, L. Villari, B. de Giovanni.

⁶ Sulla fusione in Gramsci tra critica del costume e critica estetica, si veda E. SANGUINETI, Introduzione a A. GRAMSCI, *Letteratura e vita nazionale*, cit., pp. XVI-XVII. In riferimento alla dittologia “nazionale e popolare”, dal momento che il teatro di Ibsen viene considerato da Gramsci una forma corrispondente al romanzo popolare per la straordinaria capacità di interpretare la psicologia popolare, Sanguineti si sofferma sull'analisi gramsciana di una produzione letteraria e, quindi, intellettuale, radicata nella realtà storico-sociale e, al tempo stesso, capace di superare sia i residui municipali e regionali, sia gli angusti confini elitari, per rappresentare il costume nazionale evitando derive nazionalistiche.

⁷ Non va, tuttavia, sottaciuto che un filone della critica contemporanea prende le distanze dal “consueto e consolidato profilo di una Nora protomartire della causa del femminismo”, come sottolinea R. Alonge nella sua Introduzione a H. IBSEN, op. cit., p. 22.

⁸ A. GRAMSCI, *Letteratura e vita nazionale*, cit., p. 345.

⁹ Ivi, p. 343. Le espressioni utilizzate da Gramsci ricalcano le parole del III atto rivolte da Nora a Torvald, mentre questi la istruisce sui doveri più sacri di una donna, quali la cura del marito e dei figli: “Ho altri doveri che sono altrettanto sacri. I doveri verso me stessa” (H. IBSEN, op. cit., p. 164).

¹⁰ E. STEIN, *Vita muliebre cristiana*, in Id., *La donna. Il suo compito secondo la natura e la grazia*, tr. it. di O. M. NOBILE VENTURA, pref. di A. Ales Bello, Città Nuova, Roma 2007⁵. Lo scritto *Christliches Frauenleben* comprende testi di conferenze tenute da Edith Stein a Zurigo nel gennaio del 1932, presso l'Organizzazione delle donne cattoliche. Anche Edith Stein, come Gramsci, lega l'opera di Ibsen alla questione femminile: “Nora è descritta da un uomo che si vuol porre tutto dal punto di vista della donna, che ha fatto propri gli interessi di lei, gli interessi del movimento femminile. Sotto questo punto di vista, egli sceglie un'eroina e la rappresenta con analisi acutissima:

non è un semplice frutto del suo arbitrio, ma è costruita con molta intelligenza" (ivi, pp. 106 - 107).

¹¹ Cfr. E. STEIN, *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica*, tr. it. di A. M. Pezzella, pref. di A. Ales Bello, Città Nuova, Roma 1999².

¹² E. STEIN, *Vita muliebre cristiana*, cit., p. 102.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ivi, p. 104.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ivi, p. 108.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ivi, p. 107.

¹⁹ Ivi, p. 100.

²⁰ Ivi, p. 108.

²¹ A. GRAMSCI, *Letteratura e vita nazionale*, cit., p. 344.

²² Ibidem.

²³ Ivi, p. 345.

²⁴ Cfr. E. STEIN, *Sull'idea di formazione*, in ID., *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa*, tr. it. di T. Franzosi, Introduzione di L. Gelber, Città Nuova, Roma 1999². Il saggio costituisce il testo della conferenza tenuta da Edith Stein agli insegnanti cattolici del Palatinato, nell'ottobre del 1930.

²⁵ Sulla ricchezza semantica del termine *Bildung*, si veda E. STEIN, *Sull'idea di formazione*, cit., p. 21, Nota del traduttore.

²⁶ E. STEIN, *Vita muliebre cristiana*, cit., p. 112.

²⁷ Cfr. A. M. PEZZELLA, *Il problema educativo nella filosofia di Edith Stein*, «Per la filosofia», n. 39, 1997.

²⁸ E. STEIN, *Vita muliebre cristiana*, cit., p. 113. Si noti la sorprendente affinità lessicale oltreché concettuale con la posizione di Gramsci (cfr., *infra*, la nota 9).

²⁹ Ibidem. Anche Gramsci, in relazione ai temi pedagogici, utilizza la medesima metafora (cfr., *infra*, la nota 46).

³⁰ Ivi, p. 113 - 114.

³¹ Ivi, p. 120.

³² Ibidem.

³³ Ivi, p. 121.

³⁴ Ibidem. Tale descrizione rimanda alla consueta immagine della donna-bambola: è applicabile, quindi, anche alla figura di Nora.

³⁵ L'esplicito riferimento al concetto di una volontà da educare compare nei tratti iniziali della descrizione di Nora proposta dalla Stein: "Anche la sua volontà, del resto, non ha avuto una formazione sistematica" (ivi, p. 104).

³⁶ Ivi, p. 122. Nel prosieguo del testo citato e, con particolare acume, nel saggio *Problemi dell'educazione della donna*, in E. STEIN, *La donna. Il suo compito secondo la natura e la grazia*, cit., pp. 157 – 160, l'autrice affronta il tema dell'evoluzione del movimento femminile in connessione diacronica con le problematiche socio-economiche emerse nella storia tedesca, quali la ricerca del lavoro non come autorealizzazione, ma come necessità dettata dalla crisi economica. Tra le professioni femminili del quarto stato, vissute come costrizione, viene citato anche il lavoro in fabbrica. Il saggio costituisce l'insieme delle lezioni tenute da Edith Stein presso l'Istituto tedesco per la pedagogia scientifica, nel semestre estivo del 1932.

³⁷ A. GRAMSCI, *Lettere dal carcere*, in Id., *L'alternativa pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1972, p. 180. Nell'antologia, curata da M. A. Manacorda, vi è una nutrita selezione di testi di taglio critico imperniati sul rapporto tra pedagogia e politica, sulla varietà ed efficacia dei metodi educativi, sulla formazione professionale ed intellettuale. La lettera citata appartiene al periodo di reclusione in isolamento, in cui diviene progressivamente più fitta la corrispondenza con la cognata Tatiana, non solo su argomenti familiari, ma su specifiche questioni di letteratura, linguistica, storia, pedagogia: cfr. A. GRAMSCI, T. SCHUCT, *Lettere 1926 – 1935*, a cura di A. Natoli e C. Daniele, Einaudi, Torino 1997.

³⁸ Ibidem.

³⁹ Ivi, p. 175. La descrizione sembra riprodurre i tratti futuri della donna-bambola (cfr., *infra*, la nota 34).

⁴⁰ Al riguardo, celebre la critica di Gramsci alla riforma scolastica gentiliana. Sull'argomento si veda almeno A. GRAMSCI, *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*, a cura di G. Urbani, Editori Riuniti, Roma 1974², pp. 261 ss.

⁴¹ A. GRAMSCI, *L'organizzazione della scuola e della cultura*, in Id. *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Editori Riuniti, Roma 2000³ (ed. riv. sulla base dell'ed. critica dell'Istituto Gramsci a cura di V. Gerratana), p. 127. La nota, contenuta nei *Quaderni del carcere* (Q 12), è stata titolata dallo stesso Gramsci.

⁴² E. STEIN, *Vita muliebre cristiana*, cit., p. 121.

⁴³ E. STEIN, *Fondamenti dell'educazione della donna*, in Id., *La donna*, cit., p. 143. Il saggio è il testo di una conferenza tenuta da Edith Stein a Bendorf, nel 1930, presso la Federazione delle donne cattoliche.

⁴⁴ E. STEIN, *Vita muliebre cristiana*, cit., p. 112.

⁴⁵ Numerose pagine sono state dedicate da Edith Stein ai metodi educativi e all'articolazione del sistema scolastico, sia pubblico che privato: cfr. *Problemi dell'educazione della donna*, cit., pp. 238 ss.

⁴⁶ E. STEIN, *Vita muliebre cristiana*, cit., p. 107. La rete che imprigiona è, in realtà, il secolare retaggio per cui il ruolo della donna è vincolato ai diritti

naturali concepiti nella loro assolutizzazione. A tal proposito, si legge in J. J. ROUSSEAU, *Giulia o la Nuova Eloisa*, trad. it. di P. Bianconi, Rizzoli, Milano 1994², p. 607: "Madri di famiglia! Quando vi lagnate di non essere assecondate, quanto male conoscete il vostro potere! Siate ciò che dovete essere, e vincerete tutti gli ostacoli: costringerete tutti a compiere il proprio dovere se compite bene tutti i vostri. I vostri diritti non sono forse quelli della natura? Nonostante le massime del vizio, saranno sempre cari al cuore umano. Ah! Siate donne e madri, e il più dolce impero della terra sarà anche il più rispettato!". Tali dichiarazioni rappresentano la risposta di Saint-Preux alle affermazioni di Giulia: "Io allevo figli e non ho la presunzione di formare degli uomini. Spero che mani più degne si incaricheranno di così nobile compito. Sono donna e madre, so stare al mio posto. Torno a dire che la funzione di cui sono incaricata non è di educare i miei figli, ma di prepararli a essere educati" (ivi, p. 600). L'intera epistola (parte V, lettera III, pp. 579-608) costituisce una mirabile sintetica trattazione dei metodi pedagogici ed educativi considerati più efficaci da Rousseau. Sulla validità di tali metodi secondo Gramsci, in prospettiva di una concezione meno spontaneistica e libertaria, si veda A. Gramsci, *L'alternativa pedagogica*, cit., pp. 172 -175; nel medesimo volume, nella *Lettera 123* del 22 aprile 1929, p. 130, l'autore esprime con metafora naturalistica i suoi dubbi iniziali circa la posizione da assumere in merito a contrapposte teorie pedagogiche: "I semi hanno tardato molto a sortire in pianticelle. [...] A me ogni giorno viene la tentazione di tirarle un po' per aiutarle a crescere, ma rimango incerto tra le due concezioni del mondo e dell'educazione: se essere roussoiano e lasciar fare la natura che non sbaglia mai ed è fondamentalmente buona o se essere volontarista e sforzare la natura introducendo nell'evoluzione la mano esperta dell'uomo e il principio d'autorità". Sulle concezioni della moderna pedagogia da Rousseau in poi, sia in merito alla scelta tra un metodo educativo libero o strutturato, sia in relazione al tema dell'individualità, si veda E. Stein, *Verità e chiarezza nell'insegnamento e nell'educazione*, in Id., *La vita come totalità*, cit., p. 42. Il saggio è il testo di una conferenza tenuta da Edith Stein a Spira, cui è stata attribuita la data del 1926.

⁴⁷ E. STEIN, *Vita muliebre cristiana*, cit., p. 108.

⁴⁸ Ivi, p. 114. Segue l'esplicitazione dei passi della Sacra Scrittura incentrati sull'esortazione al riconoscimento e al conseguente potenziamento delle qualità individuali: "Che poi ci sia un fine educativo individuale, lo troviamo espresso nella parabola dei talenti e nell'insegnamento dell'Apostolo sui doni diversi; quale sia questo fine educativo non si può dire in generale, lo si deve ricercare caso per caso" (ivi, p. 116).

⁴⁹ Sulla fondazione di una 'teoria della persona' a partire dalla riflessione fenomenologica, così C. Conni in *Identità e strutture emergenti. Una*

prospettiva ontologica dalla Terza ricerca logica di Husserl, Bompiani, Milano 2005, p. 142, dopo aver diffusamente trattato in via preliminare della nozione di identità riferita agli oggetti ordinari e reali: "In quanto configurazioni di momenti individualmente determinati, la struttura 'persona' emerge necessariamente come proprietà individualizzata. Non è possibile essere una persona senza realizzare un comportamento e manifestare proprietà individualizzate". Intendendo distinguere con vigore l'identità personale dell'individuo dagli oggetti materiali e dagli animali, nelle pagine conclusive l'autore sottolinea la struttura olistica dell'identità: "in questa nozione entra sempre in gioco il tutto o l'intero di una entità, cui sono riferibili proprietà essenziali, costitutive dell'identità stessa in quanto proprietà dell'intero individuo (ivi, p. 220, corsivo mio). La tripartizione natura materiale, natura animale e mondo spirituale consente a A. Masullo, in *Lezioni sull'intersoggettività. Fichte e Husserl*, Editoriale scientifica, Napoli 2005, p. 96, di specificare il concetto di persona secondo Husserl: "La costituzione del mondo spirituale implica una presa di posizione personalistica, un punto di vista cioè rivolto all'oggettività degli oggetti, quale essa è in rapporto con l'ambiente culturale e quindi con la concreta intenzionalità di comunità storiche, là dove appunto l'io è persona e vive in un mondo personale, in quanto vive come soggetto nel mondo dei soggetti". In stretta connessione al tema del mondo spirituale ed alla sua costituzione specifica vengono, quindi, esaminate le nozioni di *Einführung*, solipsismo, intersoggettività (pp. 115 ss.). Per un valido approfondimento delle tematiche suaccennate, cfr. A. ALES BELLO, *L'universo nella coscienza. Introduzione alla fenomenologia di Edmund Husserl, Edith Stein, Hedwig Conrad-Martius*, ETS, Pisa 2003, in particolare pp. 124 -142 (il testo comprende altresì un'accurata bibliografia); si veda anche A. M. PEZZELLA, *Edith Stein e la questione antropologica*, in «Per la filosofia», n. 49, 2000. Sull'itinerario intellettuale e spirituale di Edith Stein, segnato dall'evoluzione dal metodo fenomenologico alla teologia cristiana, cfr. E. STEIN, *La ricerca della verità. Dalla fenomenologia alla filosofia cristiana*, a cura di A. Ales Bello, Città Nuova, Roma 1997; Id., *Natura persona mistica. Per una ricerca cristiana della verità*, a cura di A. Ales Bello, Città Nuova, Roma 1997. L'itinerario formativo di Edith Stein è ripercorso da M. Paolinelli, in *La ragione salvata. Sulla filosofia cristiana di Edith Stein*, Franco Angeli, Milano 2007⁷, in particolare nei capp. VI – VII dedicati al rapporto tra filosofia e fede.

⁵⁰ E. STEIN, *Vita muliebre cristiana*, cit., p. 115.

⁵¹ E. STEIN, *Fondamenti dell'educazione della donna*, cit., p. 148.

⁵² E. STEIN, *Problemi dell'educazione della donna*, cit., p. 220.

⁵³ A. GRAMSCI, *Letteratura e vita nazionale*, cit., p. 346.

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, (Q 10, cap. II, § 54), in Id., *Le opere. La prima antologia di tutti gli scritti*, a cura di A. A. Santucci, Editori Riuniti, Roma 1997, p. 301. Per sottolineare l'intreccio tra politica e cultura nel pensiero gramsciano, così V. Gerratana ne Una lettera all' editore: "Si potrebbe dire che la sua era una politica che si nutre di cultura, e una cultura che si nutre di politica. Su questa base Gramsci dà le sue risposte ai problemi del suo tempo" (ivi, p. XII). L'edizione integrale dell'opera, raccolta in 4 voll., è ora in A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, ed. critica dell'Istituto Gramsci a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino 2007.

⁵⁶ Ivi, pp. 302-303. Sul piano pedagogico tale posizione risulta così formulata: "La coscienza del fanciullo non è alcunché di 'individuale' (e tanto meno di individuato), è il riflesso della frazione di società civile cui il fanciullo partecipa, dei rapporti sociali quali si annodano nella famiglia, nel vicinato, nel villaggio" (A. GRAMSCI, *Per la ricerca del principio educativo*, in *L'organizzazione della scuola e della cultura*, cit., p. 136. La nota, contenuta nei *Quaderni del carcere* (Q 12, § 2), costituisce una sintetica trattazione critica del sistema italiano d'istruzione).

⁵⁷ E. STEIN, *Vita muliebre cristiana*, cit., p. 125. Sul percorso di crescita inteso come percorso spirituale, cfr. E. Stein, *La mistica della croce. Scritti spirituali sul senso della vita*, a cura di W. Herbstrith, Città Nuova, Roma 1998⁵, in particolare pp. 19 – 41.

⁵⁸ E. STEIN, *La vocazione della donna*, in Id., *La vita come totalità*, cit., p. 116. Il saggio, risalente al 1931, costituisce il testo di una conferenza tenuta da Edith Stein nell'ambito di un congresso pasquale svoltosi in Baviera, organizzato dall'Associazione delle insegnanti cattoliche.

⁵⁹ Cfr., *infra*, la nota 29.

⁶⁰ E. STEIN, *La vocazione della donna*, cit., p. 114.

⁶¹ E. STEIN, *Sull'idea di formazione*, cit., p. 34.

⁶² E. STEIN, *Fondamenti dell'educazione della donna*, cit., p.144.

⁶³ Cfr. E. STEIN, *Vita muliebre cristiana*, cit., § III (Attività della donna), pp. 125 – 131. In tale conclusiva sezione del saggio, l'autrice procede ad una limpida esposizione delle attività professionali considerate propriamente femminili.

⁶⁴ Cfr. E. STEIN, *Vocazione dell'uomo e della donna secondo l'ordine della natura e della grazia*, in Id., *La donna*, cit, pp. 67– 99. Il saggio, al quale è stata attribuita la data del 1931, esamina nella parte iniziale la valenza polisemantica del termine *Beruf* sulla base di argomenti filologici.

⁶⁵ Gv 10, 10.

⁶⁶ E. STEIN, *Verità e chiarezza nell'insegnamento e nell'educazione*, cit., pp. 42 – 43.

⁶⁷ A. GRAMSCI, *L'alternativa pedagogica*, cit., pp. 3-4.

⁶⁸ Cfr. A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, cit., Q 11.

⁶⁹ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere* (Q 12, § I), in Id., *Nel mondo grande e terribile. Antologia degli scritti 1914 – 1935*, a cura di G. Vacca, Einaudi, Torino 2007, p. 265.

⁷⁰ A. GRAMSCI, *L'alternativa pedagogica*, cit., p. 12.

⁷¹ A. GRAMSCI, *Per la ricerca del principio educativo*, cit., p. 142.

⁷² A. GRAMSCI, *La scuola di partito*, in Id., *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*, cit., p. 138. L'articolo, apparso sulla rivista «L'Ordine Nuovo», di cui Gramsci è stato con Togliatti uno dei fondatori nel maggio del 1919, reca la data 1 aprile 1925.

⁷³ A. GRAMSCI, *Nel mondo grande e terribile*, cit., p. 281. L'uomo collettivo non è che l'espressione di una "volontà collettiva" (*ibidem*).

⁷⁴ Per non incorrere nella censura, per assecondare altresì il giudizio morale di alcune interpreti, lo stesso Ibsen compose un finale alternativo onde evitare liberi adattamenti suggeriti dai registi del suo tempo. Helmer: Bene, allora va. Ma prima devi vedere i tuoi figlioli per l'ultima volta! Nora: Non li voglio vedere! Non li posso vedere! Helmer: [...] Domani, quando si svegliano e chiamano la mamma, domani sono orfani. Nora: Orfani! Commetto peccato contro di me, ma non li posso abbandonare. (Il testo è tratto da H. IBSEN, *Casa di bambola*, cit., Appendice, p. 186).

⁷⁵ Cfr., *infra*, la nota 4.

⁷⁶ H. IBSEN, *Casa di bambola*, cit., pp. 170 – 171.

⁷⁷ Nella trad. it. di E. STEIN, *Vita muliebre cristiana*, cit., p. 104, il termine 'miracolo' è reso con l'espressione 'la cosa meravigliosa'.

⁷⁸ Il momento di "supremo disinganno" (ivi, p. 105), in cui Nora avverte con crescente sgomento un senso di estraneità rispetto al coniuge, è introdotto da un dialogo anfibologico: il dramma interiore di Nora non è compreso da Helmer se non come una farsa artificiosa. Helmer: Disgraziata...cos'hai fatto? Nora: Lasciami andare! Non devi scontare tu per me. Non addossarti tu la colpa! Helmer: Non facciamo la commedia! Adesso rimani qui e rispondi. Hai un'idea di ciò che hai fatto? Rispondi! Ne hai un'idea? Nora (*lo guarda fisso e parla irrigidendosi*): Sì, adesso incomincio a capire. (ivi, p. 154).

⁷⁹ Sul concetto di miracolo, riferibile sia al corso degli eventi naturali, sia ai mutamenti interiori per effetto della grazia divina, cfr., E. STEIN, *Sull'idea di formazione*, cit., p. 34. "Dio può trasformare la natura e influenzare così dall'interno il processo formativo in un modo che, dall'esterno, risulta sorprendente, stupefacente, innanzitutto per colui che di tale mutamento è oggetto" (*ibidem*).

⁸⁰ A. GRAMSCI, *Letteratura e vita nazionale*, cit., p. 346.

⁸¹ *Ibidem*.

⁸² E. STEIN, *Vita muliebre cristiana*, cit., p. 108.

⁸³ Ibidem.

⁸⁴ A. GRAMSCI, *Democrazia operaia*, in Id., *Le opere. La prima antologia di tutti gli scritti*, cit., pp. 63-64. L'articolo, pubblicato sulla rivista «L'Ordine Nuovo» il 21 giugno 1919, è stato definito dallo stesso autore - in un successivo articolo del 1920 dal titolo *Il programma dell'Ordine Nuovo* - "un colpo di Stato redazionale", in quanto pone l'accento sulla necessità in Italia di una vasta azione di propaganda rivoluzionaria a vari livelli, sull'esempio della rivoluzione bolscevica.

⁸⁵ A. GRAMSCI, *Letteratura e vita nazionale*, cit., p. 344.

⁸⁶ Ivi, p. 345.

⁸⁷ Ivi, p. 346.

⁸⁸ Ibidem.

⁸⁹ A. GRAMSCI, *Utopia*, in Id., *Le opere. La prima antologia di tutti gli scritti*, cit., p. 57. L'articolo, pubblicato in «Avanti!», è datato 25 luglio 1918.

⁹⁰ A. GRAMSCI, *Il nostro Marx*, in *Le opere. La prima antologia di tutti gli scritti*, cit., p. 49. L'articolo, datato 4 maggio 1918, è stato pubblicato in «Il Grido del Popolo», per celebrare il centenario della nascita di Karl Marx.

⁹¹ Nel già citato articolo del 1920, *Il programma dell'Ordine Nuovo*, in A. Gramsci, *Le opere. La prima antologia di tutti gli scritti*, cit., pp. 103-104, l'autore precisa al riguardo, con intento polemico nei confronti dei compagni dissidenti tra cui Tasca: "Perché gli operai amarono l'Ordine Nuovo? Perché negli articoli del giornale ritrovavano una parte di se stessi, la parte migliore di se stessi; perché sentivano gli articoli dell'Ordine Nuovo pervasi dallo stesso loro spirito di ricerca interiore: «Come possiamo diventarci liberi? Come possiamo diventare noi stessi?»".

⁹² Il saggio, testo della conferenza tenuta il 5 gennaio 1933 nell'ambito del congresso del *Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik*, è in E. Stein, *La vita come totalità*, cit., pp. 209 – 229.

⁹³ L'enciclica sull'educazione cristiana della gioventù è stata composta da Pio XI.

⁹⁴ E. STEIN, *Formare la gioventù alla luce della fede cattolica*, cit., p. 214.

¹ Ivi, p. 210.

¹ Ivi, p. 211.

¹ Ivi, p. 226.

¹ Ivi, p. 219. Così seguita il passo citato: "Ma egli è padrone di sé soltanto per consegnarsi a un altro padrone, al suo Padrone, Dio".

¹ E. STEIN, *Vita muliebre cristiana*, cit., p. 105.

¹ E. STEIN, *Formare la gioventù alla luce della fede cattolica*, cit., p. 221.

¹ E. STEIN, *Sull'idea di formazione*, cit., p. 29.

¹ Sal 62, 2.