

FRANCISCO FERRER

**ORIGINE E IDEALI
DELLA SCUOLA MODERNA**

con saggio introduttivo di
LEONARDO R. PATANÈ

NICCOLÒ GIANNOTTA EDITORE

FRANCISCO FERRER

**ORIGINE E IDEALI
DELLA SCUOLA MODERNA**

con saggio introduttivo di

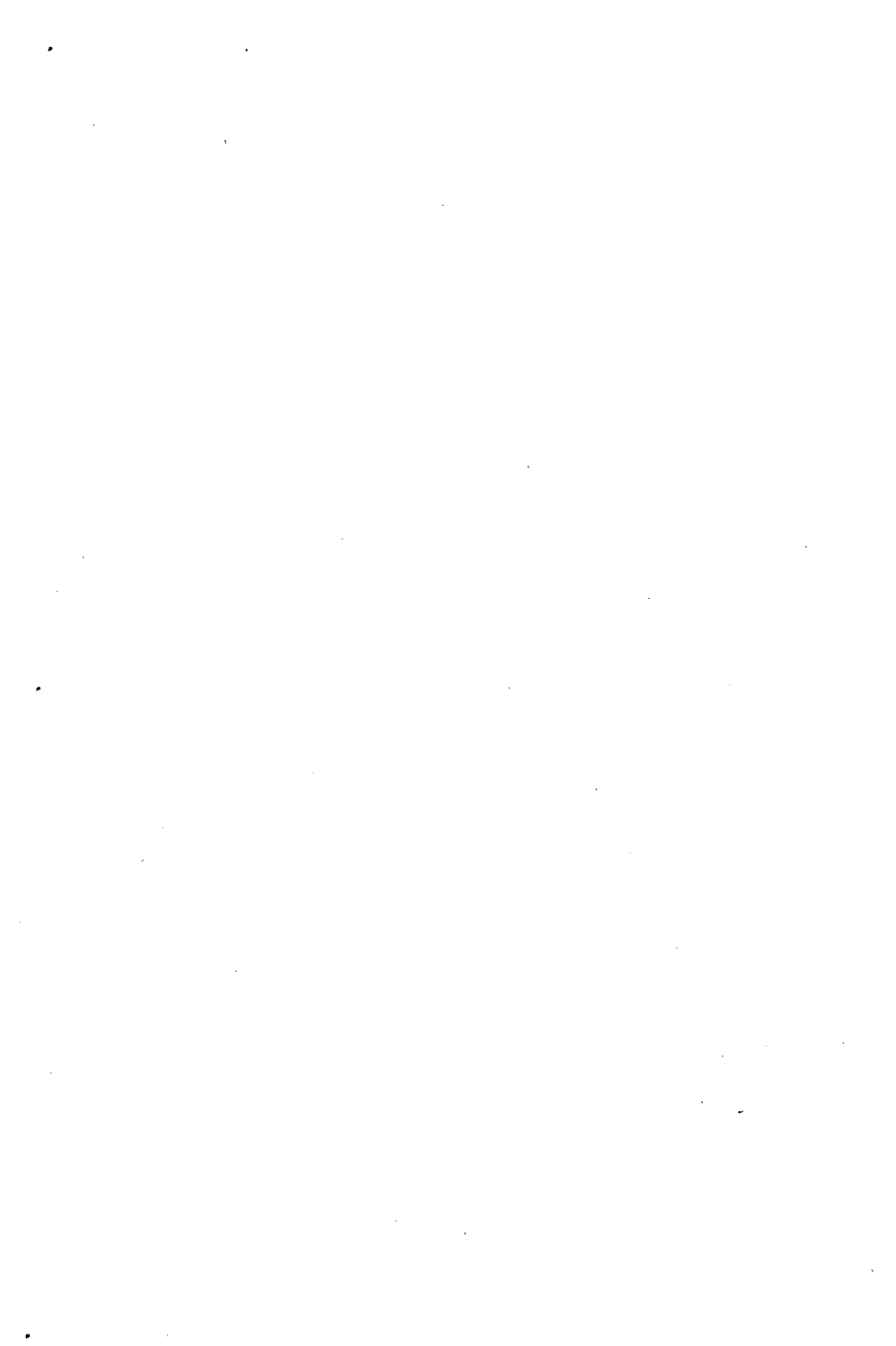
LEONARDO R. PATANÈ

NICCOLÒ GIANNOTTA EDITORE

**ORIGINE E IDEALI
DELLA SCUOLA MODERNA**

CULTURA E TEMPO

serie filosofica



FRANCISCO FERRER

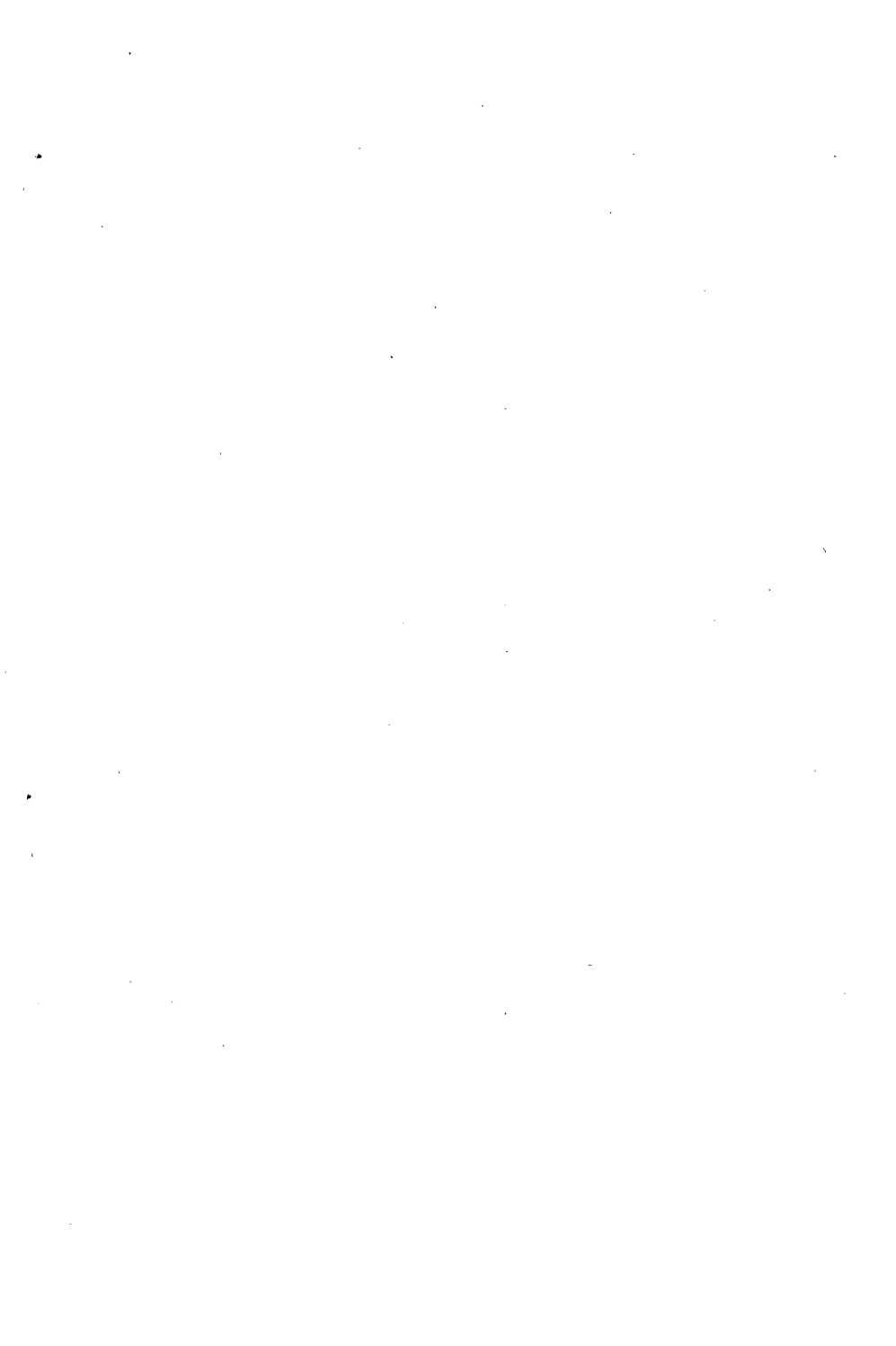
**ORIGINE E IDEALI
DELLA SCUOLA MODERNA**

con un saggio introduttivo
di
LEONARDO R. PATANÈ

NICCOLÒ GIANNOTTA EDITORE
1974

PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA

INTRODUZIONE



FRANCISCO FERRER Y GUARDIA

La Spagna nella seconda metà del secolo XIX.

Nella Spagna della fine del secolo XIX e dell'inizio del secolo XX Francisco Ferrer y Guardia è una figura singolare, innanzi tutto perché singolarmente rappresentativa di un paesaggio storico. Accostarsi al suo pensiero e al dramma della sua vita significa accostarsi alla storia drammatica di un popolo, ripercorrere le laceranti vicissitudini sempre coinvolte in latitudini etiche e religiose in un paese in cui per una lunga tradizione secolare la spietata servitù saldamente imposta dall'egida onnipotente dell'alleato potere dell'aristocrazia e della chiesa ha operato le più inique devastazioni morali, e dove, per converso, lo spirito ribelle, orgogliosa ritorsione dell'intelletto che sdegna i suoi ceppi anche a costo di invocare la nobiltà della carne in empia sfida al sacramentale ordine costituito, ha espresso ed esprime, perché la storia si continua sotto medesimi segni, nel tempo le più radicali ed eroiche proteste di libertà.

Non si intende né la gloriosa stagione dell'anarchismo spagnuolo con il suo radicalismo anticlericale e antireligioso, né la stessa rovinosa crisi dell'impero

spagnuolo se non ponendo entrambi di contro, e non per un mero seppur abusato rimando di comodo, a ciò che in Spagna hanno rappresentato l'Inquisizione e il potere monarchico, l'alleanza della fede e della corona, in una mortificazione secolare della persona non meno che di libertà civili: e, nonostante, a giudicare opere d'arte e di azione, eventi e cose, si direbbe che i due poteri, pur così spietati e onnipotenti, pur nella loro occhiuta onnipresenza, non siano mai riusciti ad estirpare dallo spirito spagnuolo quel fiero baluginio di fantasia saracena che attraverso i secoli esplose i suoi fremiti libertari nelle forme dell'arte e nell'azione, si tratti di un Calderon de la Barca o d'un Goya, si esprima nel simbolo erotico di un Don Giovanni o nella donchisciottesca smania dell'avventuriero, nel fuoco andaluso del poeta o nella rabbia del bandito di strada, nel gesto autosacrificatorio dell'anarchico nichilista o nell'ira puntigliosa d'un generale ribelle.

Ma, malgrado queste esplosioni troppo spesso solitarie dello spirito contro poteri assurdi e ciechi, il carico imposto sul piano dello sviluppo civile era troppo greve, troppo devastante la mortificazione dell'iniziativa personale perché la crisi spagnuola malgrado la magnifica resistenza antinapoleonica potesse arrestarsi proprio quando la restante Europa, nel clima postnapoleonico ricomponeva il suo volto portando alla ribalta della storia nuove classi sociali, fresche e frementi di energia, destinate a sconvolgere rapidamente con la loro iniziativa nonché l'assetto politico delle nazioni lo stesso carattere della civiltà: una civiltà in cui la potenza era fondata sul dinamismo dell'iniziativa, sulla produttività industriale e sulla mobilità economica di contro all'immobilismo della rendita fondiaria, e i

mutati processi produttivi rivoluzionavano i rapporti umani, infrangevano tradizioni e costumi. Il liberalismo trionfante non era, come in Spagna, mera adesione a un'idea, era storia di una realtà che si costruiva contro ogni contraddizione i propri strumenti, sua forma interiore che assumeva coscienza di essere e insieme sua direzione economica, politica e morale: e di contro ad esso, al suo vitalismo travolgente e non preoccupato in nome della libertà di creare nuovi ceppi, nuove ferite immedicabili all'umanità, in nome dell'umanità il respiro dei popoli evocava una libertà più responsabile e più coinvolgente suscitando gli ideali del socialismo.

In Spagna, se la monarchia di Isabella II, successa al trono nel 1833 sotto la reggenza della madre Maria Cristina di Borbone Parma e, con l'appoggio dei liberali, vincitrice della lunga lotta contro i Carlisti seguaci del pretendente Don Carlos, sembra per un momento voler rompere definitivamente con il clericalismo conservatore assestando un duro colpo alla potenza del clero con la confisca dell'immenso demanio ecclesiastico e la vendita a prezzi assai allettanti¹ per la borghesia dei beni della Chiesa, l'evolversi della politica isabelliana avrebbe presto deluso speranze ed attese. Del resto, seppur privata del suo patrimonio fondiario, la Chiesa aveva potuto profittare persino delle leggi espropriatrici: capitalizzato il patrimonio

¹ S. DE MADARIAGA (*Spagna. Saggio di storia contemporanea*, Bari, Laterza, 1932, p. 12) notando ironicamente lo stato d'animo della aristocrazia e della borghesia scrive che i beni furono posti « in vendita a prezzi così allettanti che codeste classi si trovarono prese in un dilemma tra il divino e l'umano. Si pigliarono i terreni e si fecero liberali ». Il gattopardismo è fenomeno di tutti i tempi.

con il risarcimento in contanti dei beni espropriati, ottenuta una rendita statale per i parroci di campagna², essa finiva per rafforzare la propria potenza finanziaria: « sia nel settore bancario che in quello industriale, poiché controllava direttamente o per mezzo di uomini di paglia, imprese di prima importanza come la banca di Urquyo, le miniere di rame del Rif, le ferrovie del Nord, e, come se ciò non bastasse, le menti del popolo »³.

Il deterioramento dei rapporti di Isabella con i liberali, la frattura di questi rapporti segnata dai moti del 1848, riaccendono nella monarchia l'antica vocazione aristocratico-clericale: il concordato tra Stato e Chiesa del 1851 riporta il controllo ecclesiastico sulle scuole e sulla cultura nazionale⁴.

Tutto ciò, assieme al malgoverno della regina infomane⁵ doveva spingere sempre più gli elementi più liberali verso i democratici progressisti, facendo loro assumere un deciso ruolo di mediazione, non però senza che si acuissero sempre più i contrasti tra parti e fazioni, manifestazioni di un disagio che era quello di un paese impastoiato in resistenze medioevali e che non riusciva a costruirsi rapporti sociali e strutture politiche adeguate alle condizioni del secolo. L'ultima metà del secolo è contrassegnata da una serie di pronunciamenti e di scosse politiche, segni ormai

² J. V. VIVES, *Profilo di storia di Spagna*, Torino, Einaudi, 1966, p. 142.

³ P. BRONÈ - E. TESSUNZ, *La rivoluzione e la guerra di Spagna*, Milano, Sugar, 1962, p. 50.

⁴ Cfr. R. MAZZETTI, *Società ed educazione nella Spagna contemporanea*, Firenze, La Nuova Italia, 1966.

⁵ Cfr. H. THOMAS, *Storia della guerra civile spagnola*, Torino, Einaudi, 1963, capp. I e II.

evidenti non soltanto del discredito degli incongrui poteri tradizionali, ma della crisi profonda che travagliava la società spagnuola con i suoi problemi insoluti, la miseria dei suoi contadini e del sottoproletariato urbano, la pochezza della borghesia commerciale e industriale, gli stessi contrasti nazionali riemergenti nel suo seno con il nazionalismo catalano e basco. Dell'instabilità, come sempre, profittano i militari che pencolano ora a destra ora a sinistra, e, come sempre, incapaci per costituzionale impreparazione politica, a dare al paese un volto civile.

Scacciata Isabella nel 1868 con l'insurrezione dei generali Prim e Serrano, senza che questi riescano ad accordare i capi politici su una nuova forma di governo, sotto la spinta del popolo tumultuante le Cortes affidano la corona ad Amedeo di Savoia (16 novembre 1870). Ma lo stesso giorno dello sbarco del nuovo re il Prim veniva assassinato. La scomparsa di quella « personalità magnetica »⁶, l'inesperienza del re gentiluomo, come veniva chiamato, che non conosceva i problemi spagnuoli e neppure una parola di spagnuolo, le discordie politiche, l'insoddisfazione popolare, fecero precipitare gli eventi. Il re fu costretto ad abdicare (11 febbraio 1873) e le Cortes votarono la repubblica.

Il breve regno di Amedeo era stato caratterizzato tra l'altro dalle persecuzioni guidate dal ministro Sagasta contro le organizzazioni aderenti all'Internazionale socialista, sulla scia della più reazionaria politica bismarkiana dopo la cruenta repressione della

⁶ S. DE MADARIAGA, *op. cit.*, p. 83.

Comune di Parigi (dai venti ai venticinque mila comunardi fucilati dalle truppe versagliesi, oltre sedicimila tra morti in prigione, condannati alla fucilazione e alla deportazione): Bakunin suggerisce⁷ che la circolare diplomatica di Sagasta contro gli internazionalisti fosse di fatto ispirata da Vittorio Emanuele II.

La repubblica si avviò dapprima sotto la dittatura del Serrano, già capo del governo provvisorio e primo ministro con Amedeo. L'undici aprile venne costituito il ministero retto dal liberale catalano Pi y Margall. Ma anche la repubblica ebbe breve vita. Già il 3 luglio in varie città si sollevarono a favore di una repubblica « federalista » le forze liberali intransigenti appoggiate dagli internazionalisti. Pi y Margall fu costretto a dimettersi. Anche questa volta la reazione fu spietata. Cartagena resistette fino all'11 gennaio 1874. Il 29 dicembre 1874 il generale José Manuel Pavia con una brigata di soldati spazzava via il nuovo governo e restaurava la monarchia borbonica proclamando re Alfonso II, figlio di Isabella II. Il suo regno poco più che ventennale fu caratterizzato da lunghe lotte intestine tra liberali e conservatori, da agitazioni carliste e da tumulti di piazza e lo stesso re subiva due attentati. Gli succedeva nel 1898, sotto la reggenza della madre, il figlio postumo Alfonso XIII. Il suo regno segnò la liquidazione di ciò che restava del grande impero spagnuolo e, infine, con l'abdicazione del 1931, della stessa monarchia. Vendute le Caroline alla Germania, con la disastrosa guerra (1898) contro gli Stati Uniti la Spagna perdeva le colonie di Cuba e delle Filippine.

⁷ M. A. BAKUNIN, *Stato e anarchia*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1972, p. 11.

Il paese esausto della lunga guerra civile mai doma tra seguaci del pretendente Don Carlos e gli alfoncini, con un proletariato tra i più incolti e più miseri d'Europa, tocca il fondo del baratro. In questo clima di scontento e di sfiducia cresce e matura lo spirito repubblicano ed anarchico di Spagna.

Tra il 1890 e il 1902 il paese fu scosso da ondate di scioperi, talvolta segnati da eccessi e repressi con estremo rigore e violenza: sommovimenti certo precoci, ma che denunciavano tragicamente lo stato di disperata necessità delle classi proletarie e il distacco ormai incolmabile tra le forze lavoratrici da una parte e il clero, le classi aristocratiche e borghesi e la casta militare dall'altra.

La popolazione spagnuola in poco meno d'un secolo s'era quasi raddoppiata⁸. Su di essa il clero, per cause e tradizioni storiche, oltre che, naturalmente, per la sua stessa influenza sul trono e sulla vita pubblica, esercita un'ascendenza senza eguali: esso è però una potenza autocratica e accentratrice. Ma tale potenza è ormai vigorosamente contestata con violente esplosioni anticlericali dalle avanguardie liberali, repubblicane, progressiste, socialiste, anarco-sindacaliste e dalle numerose società operaie. E tuttavia una opposizione così frantumata non ha molta efficacia contro un corpo così solidamente fondato nella disciplina che affonda le sue radici nella storia di oltre un millennio. È sintomatico che uno storico libelale come il De Madariaga riconosca nella frantumazione delle

⁸ J. CALMETTE (*Storia di Spagna*, Firenze, Sansoni, 1962, p. 267) dà per la fine del secolo XVIII una popolazione di 11 milioni. Si confronti il dato di 22 milioni per il secolo XIX in S. DE MADARIAGA, *op. cit.*, p. 165.

istanze libertarie una delle cause dell'onnipotenza clericale: « Le vere ragioni della potenza clericale nella Spagna consistono nel fatto di essere una istituzione in un paese dove l'amore fanatico per la libertà impedisce lo sviluppo di ogni istituzione. Le origini lontanissime della Chiesa, la sua ferrea disciplina, l'abbondanza del personale — che nei gradini più bassi non le costa quasi nulla — il suo legame con lo stato pur salvaguardando la sua indipendenza, ne facevano un organismo vigoroso entro l'organismo nazionale »⁹.

A tale frantumazione per « fanatismo » libertario in un paese dove per di più il 70% della popolazione attiva si dedicava ad una agricoltura ancora medioevale¹⁰ e scarse sono le rappresentanze operaie, non sfuggono le organizzazioni proletarie. Queste ultime si accentravano attorno ai cantieri industriali che sorgevano ai margini delle grandi città e diventavano orogiuolo di movimenti rivoluzionari. Ma la loro coscienza rivoluzionaria e di classe non si accompagnava alla coscienza della necessità di costruire un movimento unitario di classe: il vizio individualistico di ogni estremismo dava maggior spazio alle esplosioni anarchico-libertarie e contestative che avevano il loro terreno favorevole all'interno stesso delle organizzazioni sindacali. Tutto ciò giustifica ampiamente il commento del Vives: « Gli aspetti della crisi ispa-

⁹ S. DE MADAGARIAGA, *op. cit.*, p. 203 e seg.

¹⁰ P. BRONÈ - E. TESSUNE, *op. cit.*, p. 49: « Il contadino spagnolo adopera gli stessi mezzi del suo antenato medioevale: in tutto il paese il vomere di legno è più usato dell'aratro di ferro.

Il rendimento per ettaro è tra i più bassi d'Europa; oltre il 30 per cento delle terre coltivabili rimane incolto ».

Cfr. pure J. CALMENTE, *Storia di Spagna*, *cit.*, p. 267.

nica non si diversificano da quelli della crisi dell'Europa: disparità d'intenti tra dirigismo e liberalismo; fra autoritarismo e democrazia; fra proprietà privata e collettivizzazione dei mezzi di produzione; fra concezione umanistica e concezione materialistica della vita. Tuttavia, dato il temperamento spagnolo e la entità dei problemi in gioco, sul suolo della penisola essi si svilupparono con una violenza paurosa »¹¹.

La tradizione anticlericale che, dai giorni della pacifica rivoluzione delle Cortes di Cadice che all'inizio del secolo avevano rifiutato il tribunale dell'Inquisizione e affermato le libertà borghesi in campo economico e politico, era cresciuta nella coscienza della borghesia anche attraverso il movimento krausiano¹² che più direttamente ha interessato la scuola e la cultura, si disperdeva in numerosi rivoli. Già subito dopo la rivoluzione del 1868 a Barcellona era nata la Lega dei Liberi Pensatori con scopi dichiaratamente educativi, si diffondevano le logge massoniche con più o meno vaghe vocazioni universalistiche e socialistizzanti, si costituivano dappertutto, e soprattutto in Catalogna e nelle province basche con le loro antiche aspirazioni di autonomia, leghe repubblicane. Manuel Ruiz Zorilla, emiente uomo politico capo del partito progressista e ministro della giustizia prima e presidente del consiglio poi nel periodo caldo tra il 1869 e il 1871, aveva trasformato il suo partito in un vero e proprio partito repubblicano e laico in cui operavano

¹¹ J. V. VIVES, *op. cit.*, p. 156.

¹² Per il movimento krausiano e l'influenza della filosofia del Krause, si vedano Yvonne Turin, *L'éducation et l'école en Espagne de 1874 à 1902*, Paris, P.U.F., 1955 e R. MAZZETTI, *Società e educazione nella Spagna contemporanea cit.*

gli elementi più progressisti ed attivi della piccola e media borghesia. Ma nel 1875 era stato espulso dalla Spagna dove poté tornare solo venti anni più tardi, anche se dal 1881 era stato regolarmente rieletto alle Cortes.

Nel 1879 era nato un partito socialista e nel 1888 veniva fondata una unione generale dei lavoratori.

Il movimento anarchico era nato dalle divergenze interne della Prima Internazionale e si esprimeva con maggior forza che altrove a Barcellona¹³ grazie anche all'influenza di Bakunin, soprattutto dopo il quarto congresso dell'Internazionale (1869) che aveva sanzionato la rottura tra Bakunin e Marx. Ma all'interno del sindacalismo operaio si esprimevano anche altre tendenze come quella comunista richiamantesi all'esperienza della Comune di Parigi e al proselitismo buonarrotiano: e tuttavia occorre precisare come in genere negli orientamenti della cultura classista ed egualitaria, come del resto in molta parte del socialismo ottocentesco, l'ispirazione di fondo era dato dal pensiero di Comte e dal positivismo, non da Marx e dalla dialettica marxista. O tutto al più dai documenti operativi e dalle risoluzioni dei congressi dell'Internazionale e i luoghi di discussione erano spesso, più che le organizzazioni operaie, le logge massoniche teorizzanti il libero pensiero non l'ideologia di classe per l'egemonia della classe.

Una tale confusione di lingue e di intenzioni frutto insieme di romantica esaltazione, di ansia libertaria,

¹³ Cfr. Anche M. ALESSI, *La Spagna dalla Monarchia al governo di Franco*, Milano, Istituto per gli Studi di politica internazionale, 1937, p. 44 e Y. TUNIN, *op. cit.*, pp. 312-313.

di ottimismo illuministico e di scarsa capacità dialettica, se era tale da esasperare la reazione nella virulenza delle sue manifestazioni verbali, era naturalmente destinata a rimanere senza effetto sul piano pratico in cui si esprimeva con il semplicismo e l'ingenuità spontaneistica delle manifestazioni di piazza (criticata dal Ferrer), nella protesta del diritto all'esistenza, magari esasperata, o nel gesto individualistico e senza storia dell'attentatore. Non è una metafora che le prigioni rigurgitassero di detenuti politici e che dalla fortezza di Montjuich rintronassero con impressionante frequenza gli echi delle fucilazioni¹⁴.

Situazione culturale e scolastica.

Per tutto il secolo XIX la Chiesa non rimase solo la potenza materiale che si è sommariamente descritta o la forza morale che dettava le forme del costume e dei rapporti sociali con il suo rigorismo ossessivo: essa deteneva di fatto, se non di diritto, il monopolio dell'educazione. Nella prima metà del secolo l'intero sistema scolastico era nelle mani del clero: l'esclusivismo ideologico vi sostituiva la preparazione culturale e ciò che di questa restava erano le forme strumentali, scarse e inefficaci; l'organizzazione scolastica era dovunque inefficiente e persino fortunosa, tanto da giustificare il rilievo che le poche scuole erano « centri di diffusione non di cultura ma di malattie epidemiche per l'infanzia »¹⁵.

¹⁴ G. BERNIERI, *F. Ferrer, nel cinquantenario del suo assassinio*, in « Volontà », A. VIII, 1959, nn. 7-8.

¹⁵ P. C. MASINI, *Ferrer: scuola come liberazione*, in « Avanti! », 13 ottobre 1959.

D'altra parte a tali scuole, soprattutto a livello superiore ed universitario, accedevano solo i rampolli dell'aristocrazia e delle classi sociali agiate destinati all'amministrazione dello stato e ai gradi militari. Le rivoluzioni politiche, malgrado le diffidenze della classe dirigente per ogni diffusione della cultura intesa come una minaccia per la sua sopravvivenza, introdussero « un insegnamento laico dalle maglie sempre più fitte. Gli *Institutos* (licei e collegi) datano dal 1847. Nel 1855 vi si aggiunsero delle scuole speciali, e, nel 1857, la legge Moyano regolò nel suo insieme l'insegnamento pubblico »¹⁶. Si prescriveva inoltre la gratuità e la obbligatorietà della istruzione elementare.

Ma non pare che perciò la situazione migliorasse di molto. « Il popolo spagnolo è il popolo meno civile e più ignorante d'Europa, paragonabile forse al turco: immaginatevi che di quindici milioni di Spagnoli, un milione neppure sanno leggere e scrivere », asseriva una corrispondenza da Madrid del giornale socialista « *Monade* »¹⁷: e se anche si può pensare che il corrispondente avesse voluto calcare la mano e si vogliono ritenere come più attendibili i dati riportati da Piero Riggio¹⁸, la situazione scolastica spagnuola non ha

¹⁶ J. CALMETTE, *op. cit.*, p. 273.

¹⁷ « *Monade* », n. 5, 29 agosto 1878.

¹⁸ P. RIGGIO, *Un educatore rivoluzionario*, in « *Volontà* », A. XIX, n. 7, luglio 1968: « Nel 1877 soltanto quattro milioni su 16 milioni di abitanti sapevano leggere e scrivere. M. Ineno, ministro della Pubblica Istruzione, diceva in un discorso: Alcune scuole rurali furono chiuse perché una sola finestra non poteva essere sufficiente a tutto l'ambiente scolastico. Alcune scuole sono contigue all'ospedale e ricevono l'aria dalle camere degli ammalati. In 27 scuole della provincia di Lerida la raccolta delle immondizie si fa in prossimità delle aule, nello stesso corridoio della scuola. Nelle altre provincie su 429 scuole, 400 mancano d'acqua.

Un ispettore dell'insegnamento primario diceva parlando delle scuole di Barcellona: Le condizioni igieniche delle scuole sono una prova della grande

mai corrisposto in modo lontanamente accettabile alle necessità della nazione. Ancora Salvador de Madariaga, fonte peraltro non sospetta per la sua stessa collocazione politica, è costretto a scrivere: « La politica della Chiesa si basava su due norme fondamentali: ricercare il potere materiale "coltivando" il ricco, in modo da ottenere dei lasciti per le sue istituzioni e ostacolare qualunque passo dello Stato nel campo educativo, servendosi di influenze politiche e sociali.

Il risultato fu che ancora nel 1925 il cinquanta per cento della gioventù in Spagna non riceveva alcuna istruzione, il venticinque per cento era educato dallo stato e il venticinque per cento dalla Chiesa. Così per quanto i fondi stanziati fossero cresciuti in proporzione alla diminuita ingerenza della Chiesa, pure essi erano ancora insufficienti del 100 per cento almeno rispetto ai bisogni della nazione... »¹⁹.

Di fatto di tale situazione la Chiesa è stata nel secolo XIX per lo meno corresponsabile. Il concordato del 1851 sanciva difatti il controllo ecclesiastico sulle scuole e sulle opere di cultura ed il clero continuò ad appellarsi a questo diritto che includeva la nomina di ispettori anche quando la costituzione del 1876, pur riconoscendo la religione cattolica come religione di stato, sanzionava la libertà di culto e d'insegna-

negligenza che regna nell'insegnamento ufficiale. Nel corso di un anno, nelle Chiese spagnole si spende un milione e cinquecento mila lire sterline per i ceri e l'incenso. Questa cifra rappresenta un po' meno la somma stanziata per l'istruzione pubblica in Spagna.

La « Escuela Española » del luglio 1907 dava i seguenti dati poco edificanti: Vi sono in Spagna 24 mila scuole statali senza luce né ventilazione. Ogni anno vi sono 50 mila fanciulli che muoiono di malattie contratte in queste scuole non igieniche ».

¹⁹ S. DE MADARIAGA, op. cit., p. 200.

mento. Ciò non mancò, naturalmente, di suscitare polemiche e dibattiti tra liberali e cattolici, ma non riuscì ai liberali ad imporre una alternativa di stato al monopolio cattolico. Così s'infransero pure gli sforzi dello scrittore e saggista Angel Gavinet (1815-1898) che nel 1896 aveva tentato di introdurre delle riforme nel campo dell'istruzione pubblica²⁰.

Il compito di riformare le strutture e i metodi dell'educazione restava abbandonato all'iniziativa privata che, in verità, non mancò. La cultura liberale trovò il suo massimo riferimento nel movimento krausista che introduceva in Spagna, attraverso l'opera di Sanz del Rio, l'idealismo romantico e umanitario incentrato su una visione panenteistica del filosofo tedesco Friedrich Krause.

Il frutto più cospicuo e splendido del krausismo nel campo dell'educazione doveva essere la *Institución libre de Enseñanza* fondata dalla personalità geniale di Francisco Giner de Los Rios²¹ mirante alla formazione negli ideali di libertà della classe dirigente spagnuola: accanto alla libera università, fucina educativa da cui dovevano uscire alcune delle personalità più rappresentative della cultura spagnuola, essa aggiunse una scuola media popolare. L'influenza della *Institución libre* nella cultura spagnuola fu senza dubbio assai rilevante, anche se non giungeva a toccare le classi popolari e la sua opera può intendersi solo come un programma di riforma della borghesia.

²⁰ M. ALESSI, *op. cit.*, p. 46. Cfr. anche G. WISLL, *Storia dell'idea laica in Francia nel secolo XIX*, tr. it., Bari, Laterza, 1937. Gavinet è autore del romanzo filosofico *Los trabajos del infatigable creador Pio Cid*.

²¹ Per Francisco Giner (1839-1915), sul quale peraltro esiste una ricca biografia, si veda R. MAZZETTI, *op. cit.*, e Y. TUAN, *op. cit.*

Dal seno stesso del cattolicesimo sorse un'altra interessante figura di educatore, Andrés Manjón²² che dà vita alla *Escuela dell'Ave Maria* (1889) per l'educazione dei figli del popolo secondo rinnovati ideali e modello cristiani che si vogliono contrapporre agli ideali naturalistici e positivistici in sede filosofica, a quelli liberali, massonici e socialisti in sede politica.

Le due diverse esperienze di Giner e di Manjón erano di fatto contrapposte. Manjón, radicato nella tradizione seppure con acceso spirito cristiano, definiva addirittura «setta razionalista» gli uomini della *Institución libre*: eppure, nessuna delle due istituzioni, oggi diversamente esaltate da divergenti posizioni ideologiche, si poneva fuori della prospettiva e degli ideali della media borghesia, a parte, naturalmente, la maggiore apertura intellettuale e ideologica della scuola gineriana.

Certamente più incisive sul piano del costume, della scolarizzazione e della liberalizzazione ideologica delle classi popolari dovettero essere le numerose scuole laiche che fiorirono tra la fine del secolo e gli inizi del nuovo secolo in tutta la Spagna, patrocinate e gestite dalle associazioni repubblicane e operaie: scuole modeste nei mezzi e nelle metodologie, affidate spesso a maestri altrettanto modesti e privi di rigorosa qualificazione professionale, senza alcuna figura prominente di educatore a cui riferirsi, e tuttavia capaci di inserirsi in una realtà sociale scottante con la loro carica polemica e ideologica, se non addirittura rivo-

²² Oltre all'opera sopracitata del Mazzetti si vedano L. VOLPICELLI - E. DÉVAUD, *Andrés Manjón*, Roma, Armando, 1959 e M. PERETTI, *Manjón*, Brescia, La Scuola, 1961.

luzionaria, ch  la stessa istruzione, di contro a secoli di ignoranza, era consapevolmente ritenuta la principale arma rivoluzionaria. Talvolta tali scuole riuscivano peranco ad ottenere contributi dalle municipalit  locali: contro siffatti contributi vediamo elevarsi la protesta di Ferrer che intende il pericolo d'una perdita da parte delle scuole della loro autonomia ideologica.

Anche la Lega dei Liberi pensatori si proponeva fini educativi dispiegando una intensa attivit  a mezzo di giornali e riviste. La fazione anarchica della prima Internazionale in un comizio tenuto a circa diecimila persone tra cui molte donne sin dal 13 febbraio 1872 aveva pubblicamente proclamato: « Noi reclamiamo la istituzione dell'istruzione obbligatoria in ogni misura possibile, dell'istruzione tanto necessaria all'operaio »²³.

S'intende come una tale consapevolezza ideologica dovesse volgere le sue armi contro i due poteri tradizionalmente e congiuntamente responsabili della degradazione morale e materiale delle classi popolari: la Chiesa e la monarchia. Ne derivava una accentuazione razionalistica e positivistica dei programmi, una esaltazione della scienza e dello spirito libertario che aveva come naturale bersaglio la religione. L'ateismo era proclamato come l'altra faccia della scienza: superstizione e fede erano il passato oscuro da cancellare, l'ignoranza e la miseria secolare che costringevano la civilt  a segnare il passo; la scienza era il progresso e l'avvenire, benessere e giustizia, il trionfo

²³ M. REVENTOS, *Els moviments socials a Barcelona durant el segle XIX*, Barcellona, 1925, cit. in Y. TURIN, *op. cit.*, p. 314.

dell'uomo sulla natura e sugli oscuri mostri che si annidavano nella sua stessa anima fomentando miti che avevano il potere di addormentare la coscienza.

Il movimento delle scuole laiche era parallelo alla penetrazione e alla diffusione di una coscienza internazionalista e socialista, si alimentava nei richiami libertari dell'estremismo bakuniniano, opponendosi vigorosamente e violentemente alla controffensiva cattolica che si rifaceva alla *Rerum novarum* di Leone XIII a cui in Spagna faceva eco il *cattolicesimo sociale* di Angel Herrera sulle colonne di « El Debate ».

Le associazioni anticlericali per attingere più facilmente i propri scopi e resistere all'offensiva clericale si unirono in confederazione. Già nel 1882 la Confederazione poteva contare orgogliosamente su 18 istituzioni educative, scuole primarie, secondarie o accademie con una biblioteca interamente rivolta allo sviluppo del libero pensiero²⁴. Sono organismi che vivono di donazioni e che non hanno un indirizzo anarchico, anzi spesso con un atteggiamento conciliativo verso lo stato come testimonia questa dichiarazione del direttore dell'« Eco de la enseñanza laica »: « Io ti saluto, Maestro laico, Mentore, Guida, Rigeneratore, Salvatore e Padre dell'Umanità, tu che, presso il fanciullo, rappresenti il padre di famiglia e lo Stato, avendo come missione quella di allontanare da uno spirito giovane tutte le tradizioni che oscurano la sua ragione, soprattutto le tradizioni religiose, e di perfezionare il suo cuore mediante la giustizia, sorgente della morale, la quale non si confonde con la reli-

²⁴ Y. TURIN, *op. cit.*, pp. 312-313.

gione, perché egli conosca i suoi doveri *naturali* di essere giusto, perché ricerchi la verità, la gratitudine, la carità fraterna, la tolleranza; perché egli scopra i suoi doveri d'essere sottomesso alla legge riguardo il governo legalmente costituito, perché egli contribuisca nello stato alle Imposte, al servizio militare, a una libertà e ad una eguaglianza armoniosa tra le classi »²⁵.

E tuttavia, come osserva la Turin, queste scuole per il loro anticlericalismo, hanno « un'aria di famiglia con le scuole anarchiche », anche se poi Ferrer avrebbe polemizzato con esse nella consapevolezza che il loro contenuto ideologico era tale da non liberare il popolo dal suo ruolo subordinato. Si può avere, avrebbe detto Ferrer, una scuola senza religione e senza libertà.

Il distacco tra le classi lavoratrici e il cattolicesimo, di contro alla stessa persistenza e fedeltà persino fanatica nella tradizione, giungeva sempre più a un punto di rottura, i cui prodromi sono rintracciabili già negli eventi che, come vedremo, coinvolsero la vita di Francisco Ferrer, e che esploderà nella repubblica popolare e nella guerra civile spagnola fino all'attuale dittatura franchista: un corso di eventi che si trasformerà in autentica tragedia del popolo spagnolo. La spietata dittatura non riuscirà tuttavia a sradicare dall'anima della Spagna lo spirito e l'anelito di libertà. Ne sono testimonianze le voci dei suoi poeti esuli, nel canto dolente di Raphael Alberti, le

²⁵ « Eco de Enseñanza laica », 15 aprile 1882, p. 2, cit. pure in Y. TONN, op. cit., p. 313.

ricorrenti esplosioni popolari, studentesche e operaie. La stessa Chiesa cattolica sotto la dittatura acquisterà nelle sue punte avanzate e nel nuovo clima conciliare, sempre maggiore coscienza del proprio ruolo, testimoniando talvolta anche con il martirio, gli ideali, altra volta obliati, della giustizia e della libertà.

Per le attese che nascono da queste testimonianze diverse, il ricordo dei precedenti testimoni sottolinea il senso di una continuità nel diverso, la non vanità di ogni esempio, quali che ne siano poi gli interni limiti, il valore storico o, se si vuole, la fecondità sotterranea di un'azione, come quella del Ferrer, che volle proporsi come paradigmaticamente significativa di un'idea e che si pretese cancellare con ottusa e disumana violenza dal corso degli eventi e financo dalla memoria. E testimone, nella sua umiltà e nel suo realismo — ch  egli dichiar  sempre contro ogni utopia di non voler fondare una scuola dell'avvenire ma solo una scuola precorritrice — ma anche nel senso pi  ampio, da porre accanto ai grandi testimoni — si chiamino Socrate o Cristo, Giordano Bruno o Tommaso Moro, Gramsci o Gandhi o Allende — fu certamente Francisco Ferrer: testimone fino al supremo sacrificio della sua fede nella scienza, nella libert , nell'umana solidariet  e nel valore inconcusso dell'educazione.

Certamente, molti di coloro che sacrificarono la vita nei giorni amari della guerra civile e che riaccondono sotto la dittatura la fiaccola della libert , crebbero, lottarono e lottano nella luce di questa testimonianza.

Una vita per l'ideale.

Francisco Ferrer y Guardia nacque ad Alella, una borgata a quindici chilometri da Barcellona, il 10 gennaio 1859, da una famiglia benestante di vignaioli e di piccoli proprietari di tradizione conservatrice e cattolica²⁶. Il piccolo « Quico » è uno dei beniamini della nidiata di undici figli. Riceve una educazione intensamente religiosa e, quando intraprende la scuola, mostra memoria sveglia, carattere dolce e serio, spirito aperto e vivace.

La scuola ripete il quadro tristemente noto di migliaia di scuole del secolo scorso. Il maestro, una specie di sotto curato a disposizione del parroco, possiede solo qualche rudimento di latino. Insegna il castigliano, un po' di grammatica, di aritmetica, di geografia e storia, e soprattutto religione: preghiere, canti religiosi, catechismo, storia sacra, letture edificanti. I bambini del coro, come « Quico », aggiungono agli esempi di pietà molteplici compiti confessionali. La disciplina è rigida, le battiture sono una regola ed è ammessa la delazione; non sono invece ammesse domande e richieste di chiarimento, ma attenzione e silenzio. L'aula è senz'aria e poco illuminata, l'igiene è assente e il contagio di scabbia una norma. Fuori della scuola, tuttavia, i bambini ritrovano la loro

²⁶ Per una biografia più completa si vedano L. MOLINARI, *Vita ed opera di Francisco Ferrer*, Milano, Ed. « Università popolare », 1909, M. DOMMANGET, *Francisco Ferrer*, in *Les grands socialistes et l'éducation*, Paris, A. COLIN, 1970; T. TOMASI, *Il contestatore Francisco Ferrer*, in « Scuola e città », n. 10, 10 ottobre 1970: da cui sono tratte, a meno che non si faccia diverso riferimento, le presenti note, oltre, naturalmente che dai cenni autobiografici contenuti negli scritti dello stesso Ferrer.

naturale vivacità, si uniscono in bande rivali e bat-tagliere. Quico è forte ed abile nella lotta. Per una delle solite scaramucce infantili viene battuto a scuola dal maestro. Al ventesimo colpo il bambino gli si rivolta contro con l'appellativo di «bruto»: è il primo manifesto segno di uno spirito ribelle.

È probabile che in questo duro tirocinio soppor-tato per cinque o sei anni, simbolo del sistema peda-gogico vigente possano rintracciarsi le prime radici di alcuni atteggiamenti del futuro educatore. Ferrer stesso, ripensando a quegli anni, nel momento in cui metteva a punto il programma della *Scuola moderna*, dichiarerà che era piuttosto facile figurare i metodi da adottare: bastava rovesciare quelli a cui era stata sottoposta la sua infanzia. Conseguentemente, sulla copertina gialla di una delle sue riviste, «L'école ré-novée», al di sopra del ritratto del piccolo scolaro fa-ceva stampare il motto: «L'enfance heureuse et libre».

Ferrer intraprende quindi il secondo periodo di vita scolastica di due anni a Teià. Qui il maestro, un laico liberaleggiante, è più comprensivo. Il parroco di Teià, d'altra parte, avendo in animo di fargli intraprendere la vita ecclesiastica, gli presta dei libri e lo aiuta con lezioni di francese. Ma quella della carriera eccle-siastica è una prospettiva che piace poco al ragazzo già influenzato dalle idee del fratello José indifferente alla cultura e dallo zio Antonio.

Rimasto orfano nel 1872, a tredici anni, è costretto a interrompere gli studi. Ma la sua intelligenza sve-glia e la sua fervida immaginazione si alimentano già di altri cibi: la Comune di Parigi (1871) l'infiama, ammira il grande catalano Pi y Margall, legge il liberale «Diario» ed è preso di entusiasmo per la pro-

clamazione della repubblica spagnola. Intanto brama di recarsi a Barcellona.

L'anno appresso il suo desiderio viene esaudito. È posto a commesso presso un drappiere in un quartiere di Barcellona. Il padrone è un acceso repubblicano, forse anche un massonico, e propina le proprie idee al giovane in cui del resto il terreno è già preparato e pronto ad accoglierle e a farle fecondare.

Barcellona è uno dei grandi centri mediterranei con una classe operaia attiva, sfruttata e misera, che già rivolge le sue speranze di liberazione e di giustizia al socialismo, ma anche facile preda degli estremismi più o meno anarchicheggianti, mentre la classe media si rivolge con non minore fervore al partito repubblicano e anticlericale.

In questo ambiente la mente del giovane Ferrer è in ebollizione. Legge gli scrittori rivoluzionari e si iscrive al partito repubblicano in cui si farà presto notare. È ora, come ce lo descrive il Montanari, di media statura, di intelligenza viva che traspare da un carattere aperto e dai suoi occhi neri, vivaci e attenti. Possiede già quelle doti morali che serberà fino alla morte: calma, precisione, prontezza di decisione, affetti generosi, volontà tenace, autocontrollo e spirito di sacrificio. Ispirava amore e simpatia, ma era difficile e prudente nelle amicizie, quasi temesse che l'affetto sovrabbondante potesse essere tradito.

Coltiva intanto la propria cultura. Perfeziona la conoscenza del francese e impara l'inglese a un corso serale. Ma ama anche la natura e ritempra il corpo e lo spirito con lunghe passeggiate nei boschi, compiendo scalate o frequentando il mare. Questa « pulitezza » di vita si riflette nella sua vita morale: come

lo sfruttamento capitalistico e la miseria operaia gli ispirano vergogna e sdegno, così l'amore mercenario gli appare un oltraggio, e dichiara guerra alla prostituzione.

Nel 1879 Ferrer, che ha rifiutato di diventare un funzionario, entra nelle Ferrovie come controllore. Ciò lo conduce alla frontiera francese e diventa l'agente di collegamento nella penisola dell'esule leader repubblicano Ruiz Zorilla che lo inizia anche alle idee positivistiche.

Ferrer si rivolge ora alla propaganda. Egli stesso scrive di questa sua attività: « Non concepisco la vita senza propaganda. Dovunque mi trovo, nelle strade, al caffè, non importa con chi, devo sempre propagandare qualche cosa. Mi sono esposto a degli sgarbi e ne ho ricevuti, ma non posso cambiare, o meglio non voglio cambiare.

Preferisco sembrare indiscreto che tacere una parola o una osservazione che giudico utile a fare riflettere. La religione e la politica sono i miei campi di battaglia ».

In questo quadro di attività Ferrer si iscrive alla loggia *Verdad* (*Verità*) di Barcellona, crea una biblioteca circolante, fonda il giornale « *La Huelga general* » e collabora finanziandoli a giornali sindacali, anarchici e di libero pensiero.

S'è intanto sposato con certa Teresa Sannarti da cui avrà numerosa figliolanza²⁷.

Nel 1885, a seguito di un tentativo di sciopero ferroviario di cui Ferrer è l'istigatore, gli viene spiccato

²⁷ Cfr. P. Riccio, *op. cit.*, p. 407.

contro mandato di cattura. È perciò costretto ad abbandonare il focolare e i tre figli e si rifugia per alcune settimane a Sallent nella stessa Catalogna. Questo soggiorno clandestino merita di essere ricordato per più ragioni. Il suo ospite è il padre del pedagogista libertario Puig Elias. Inoltre il vecchio maestro del luogo, che porta anch'egli il nome di Ferrer, ha creato nel paese alcune istituzioni sociali: un asilo, un ospedale, il primo cimitero civile di Spagna. Ferrer visita il suo omonimo, s'informa di tutto, apprezza enormemente il filantropismo del vecchio maestro. Apprende inoltre che a poca distanza, a San Felice di Guipolo, era nata una scuola laica, *La Verdad*, che s'impondeva su tutte le altre della città.

Dopo il fallimento del tentativo rivoluzionario (19 sett. 1886) di Santa Colonna di Farnes guidato dal generale repubblicano Manuel Villacampa a cui aveva partecipato attivamente, Ferrer è nuovamente costretto a fuggire. Raggiunge così, esule a Parigi, centinaia di compatrioti rifugiati - repubblicani, liberi pensatori, socialisti, anarchici.

È questo, per Ferrer, un periodo di intensi contatti umani ed ideologici. Dapprima segretario non stipendiato del leader repubblicano Zorilla, per sostenere la famiglia che nel frattempo lo ha raggiunto diventa rappresentante di vini, poi gestore di ristorante. Il cerchio dei suoi incontri si fa sempre più ampio: la familiarità con Zorilla e con i suoi amici, l'amicizia con gli anarchici Carlo Malato e Jean Grave redattore capo de « *La Révolte* » e di « *Temps Nouveaux* », poi, più tardi con lo scienziato Eliseo Reclus,

con il pedagogista rivoluzionario Paul Robin²⁸, Anatole France e con altri intellettuali rendono estremamente significativo il suo soggiorno parigino.

Il suo ristorante, che ha voluto aprire all'insegna della libertà (*Libertad*) è frequentato da profughi spagnoli e non è diventa luogo di incontri e di discussioni: ma gli ospiti, spesso, non possono pagare i pasti, e il locale deve chiudere i battenti.

Come Zorilla, Ferrer ora s'improvvisa professore di spagnolo a tre franchi l'ora. È questo il suo primo contatto pratico con i problemi dell'insegnamento e dell'educazione. In mezzo alle cure della milizia politica e della lotta per la sopravvivenza Ferrer non trascura la propria formazione intellettuale: frequenta assiduamente la Biblioteca Nazionale, perfeziona la sua conoscenza dell'inglese, pensa persino di scrivere un trattato sull'insegnamento delle lingue. Il primo periodo parigino è tuttavia assai difficile. Ferrer non guadagna abbastanza per mantenere la famiglia. Inoltre, i suoi viaggi clandestini in Spagna e la continuata milizia politica lo allontanano spesso dalla famiglia senza che egli dia conto delle sue assenze: la moglie, esasperata, gli spara contro alcuni colpi di rivoltella sul Boulevard Montmartre.

Se ciò da un canto lo distacca dalla famiglia ne fa tuttavia l'uomo del giorno. Alle lezioni private si aggiungono presto altre incombenze. Diventa professore « benevolo » al Circolo d'insegnamento laico, all'Association philotechnique, al Grande Oriente, ai corsi se-

²⁸ Su Robin l'opera più completa resta ancora quella di GABRIEL GIROUD, *Paul Robin. Sa vie, ses idées, son action*, Paris, Mignolet et Storz, 1937; interessante il saggio (p. 328-356) dedicatogli da M. Dommanget, in op. cit.

rali del liceo Condorcet, e i suoi interessi per i problemi dell'insegnamento si vanno facendo più vivi.

D'altra parte negli ambienti socialisti, anarchici e massonici che egli frequenta l'interesse per l'educazione è vivace e continuo. Ferrer apprende qui che a Badalona, in provincia di Barcellona, è stata aperta una università popolare, l'« *Ateneo obrero* », con un programma di istruzione integrale destinato agli operai. L'anno appresso « *Gli Amici del Progresso* », d'ispirazione massonica, si propongono a Madrid la « creazione e la protezione di scuole laiche di ambo i sessi ». Su altro piano, nella stessa Madrid si va svolgendo l'attività di Francisco Giner per l'instaurazione di una educazione liberale. Ferrer legge anche su « *La Révolte* » della iniziativa scolastica intrapresa a Londra da Louis Michel (giugno 1891). Dommanget tuttavia rileva che, benché Ferrer assieme a Carlo Malato avesse svolto una inchiesta sulla condizione operaia nell'Oise a Creil e Montataire, non vi visitasse nello stesso dipartimento l'orfanotrofio di Robin a Cempuis. I suoi rapporti con Robin dovettero essere probabilmente posteriori. Sappiamo però che egli aderirà poi alla « *Legga della rigenerazione umana* » di Robin, il cui programma si riassume nel doppio motto: « *Buona nascita. Educazione integrale* ». Quando Robin, di ritorno dalla Nuova Zelanda, ricostituirà la lega, una delle riunioni iniziali sarà proprio in casa di Ferrer²⁹.

Intanto nel 1890 Ferrer riprende la sua attività massonica affiliandosi alla loggia dei *Veri esperti* in cui perverrà ad alti gradi, diventando uno dei capi del

²⁹ Per la notizia, ripresa d'altronde dal Dommanget, si veda G. GIBOUD, *op. cit.*, p. 239.

libero pensiero internazionale. Presenzierà anzi come delegato al suo congresso internazionale di Madrid (luglio 1892) dove lancerà una circolare tirannicida che più tardi verrà ingenerosamente utilizzata contro di lui in tribunale.

A questa attività spiccatamente anticlericale egli unirà, man mano che si staccherà dal partito repubblicano, un sempre maggiore impegno nell'attività sociale. Sarà tuttavia, sempre, un impegno scovro di partitismo. Di fatto lo troveremo impegnato ad aiutare i rivoluzionari di ogni corrente e scuola, senza alcuna collocazione definita. Dommanget, per sottolineare i tratti caratteristici del suo eclettismo e della sua tolleranza ideologica, citerà questo ritratto tracciato da Jean Grave, uomo noto per la estrema riservatezza e misura dei suoi giudizi: « era un uomo dolce, tranquillo e semplice »³⁰.

Ferrer respingeva la critica settaria e partigiana ricorrente nel movimento operaio: e questo tratto della sua umanità lo faceva accogliere da tutti con simpatia.

Al Congresso di Londra dell'Internazionale socialista (27 luglio - 1° agosto 1896) Ferrer rappresenta il partito operaio francese del IV Circondario di Parigi. Ciò non gli impedirà di votare con i libertari. Ferrer vi fa adottare un voto a favore dei popoli oppressi e soprattutto di Cuba soggetta al dominio spagnolo, ma non interviene al vivace dibattito seguito alla relazione sull'educazione letta da una personalità così di rilievo come Sydney Webb. Segno che i suoi interessi educativi non erano ancora pienamente maturati?

³⁰ *Le mouvement libertaire sous la III^e République*, p. 234.

Eppure, l'anno prima Ferrer aveva portato all'editore Garnier il manoscritto del *Traité d'espagnol pratique*: ma, come vedremo più avanti; l'opera, pur nello sforzo tanto più sorprendente perché istintivo di instaurare una metodologia attivistica, è più impegnata sul piano tecnico-didattico che non pedagogico che pur traspare talvolta nella decisione politica che esercizi e conversazione esprimono.

Intanto nella vita di Ferrer un banale incontro finirà per decidere della sua vita. Separato da qualche anno dalla moglie «incapace d'indulgente comprensione» e chiusa nella sua mentalità borghese, pur non mancando Ferrer di dare ai propri figli ogni assistenza morale e materiale, all'inizio del 1894 conosce una certa Madame Meunier, vecchia e ricchissima, che vive assieme alla figlia Jeanne-Ernestine: entrambe religiosissime e di mentalità rigidamente borghese e reazionaria come si conviene alla loro condizione sociale. Esse hanno intenzione di visitare la Spagna e Ferrer dà loro lezioni di spagnolo.

La conversazione del rivoluzionario deve essere stata ben interessante e straordinariamente vivace e l'effetto — che si univa alla naturale simpatia che l'ancor giovane professore sapeva espandere — assai profondo, se Jeanne-Ernestine, sebbene quasi cinquantenne, rimase scossa nelle sue convinzioni più radicate. Alla morte della madre Meunier le attenzioni, l'affettuosità e la delicatezza di sentire di Ferrer la commuovono e, presto, la simpatia si volge in amore. Non mancarono certo maldicenze e insinuazioni, anche se, probabilmente, il reato di plagio non era stato ancora inventato. È certo, comunque, che Ferrer non corri-

spose all'amore della Meunier, benché ne apprezzasse i delicati sentimenti e la capacità di comprensione.

Non potendosi distaccare da lui M.lle Meunier s'intende con Léopoldine Bonnard, una istitutrice parigina divenuta l'amante di Ferrer, e convince entrambi ad accompagnarla per i suoi viaggi attraverso la Spagna, l'Italia, il Belgio, l'Inghilterra, il Portogallo e la Svizzera.

È durante questi viaggi che Ferrer, attraverso una serie di incontri, guadagna la convinzione della immaturità della classe operaia internazionale e scopre e conferma definitivamente, assieme alla consapevolezza dell'importanza dell'acquisto di coscienza da parte del movimento di classe, la propria vocazione educativa.

In Italia Ferrer visita varie scuole, frequenta circoli pedagogici, tiene a Torino un corso di « lingue assimilate » (francese, spagnolo e portoghese); a Bruxelles visita l'Istituto Geografico e discute di problemi educativi con l'amico Elisée Reclus; in Svizzera s'interessa al metodo pestalozziano, « raccoglie un'ampia messe di osservazioni d'ordine scolastico e si entusiasma per gli istituti che hanno avuto il coraggio di rompere con la santa routine » (Dommanget, p. 365).

Il suo entusiasmo è contagioso. La Meunier, già malata, accoglie il suggerimento di Ferrer della necessità di operare nel campo dell'educazione per la rigenerazione dell'umanità dalla ignoranza e dalla miseria, e gli promette dei fondi per la fondazione di una scuola. Il 29 settembre del 1900 Ferrer scrive all'amico J. Prat: « Amico Prat, ho intenzione di fondare nella vostra città una *scuola* emancipatrice che avrà per oggetto di strappare dalle menti tutto ciò che divide gli uomini (religione, false idee della proprietà, patria,

famiglia etc.) e di ottenere le libertà e il benessere che desideriamo tutti e di cui nessuno gode completamente. Conto sull'appoggio d'una persona ricca che mi ha promesso una sovvenzione annuale tra le dieci e le dodicimila pesetas. Dopo sei anni di propaganda costante sono riuscito a far perdere la fede a costei, una delle mie allieve, cattolica, apostolica e tutto il resto, se vi piace! Benché non possa ancora sentire parlare di azione libertaria, essa accetta tutte le mie dottrine grazie al tatto con cui le ho saputo esprimere; essa ammette cioè che se si insegnasse a tutti, dall'infanzia, ad essere buoni, se si assicurasse a tutti la libertà e la vita, si finirebbero le attuali lotte fratricide ».

Ma nell'aprile del 1901 la Meunier muore lasciando Ferrer unico erede della sua fortuna, un milione circa di franchi oro, che era per allora una somma impressionante.

Ferrer non cambia la sua modesta esistenza. Ormai può realizzare i suoi sogni di educatore: gli otto anni successivi del Ferrer, scrive il Dommaget, costituiranno la più straordinaria esperienza pedagogica di ispirazione socialista dopo l'esperimento di Robin a Cempuis.

Già nella lettera a Prat Ferrer parla dello schema di un appello da far circolare inviato a Ricardo Mella. Ora Ferrer non frappone indugi alla realizzazione della sua scuola. Si costituisce un comitato d'onore di cui fanno parte il giurista Rodriguez Mendez, rettore dell'Università di Barcellona, il celebre biologo e premio Nobel Roman y Cajal, il grande naturalista Odon de Buen, i professori della facoltà di medicina Lhura e Martinez Vargas, e Anselmo Lorenzo, nota figura del

movimento anarchico, ex tipografo e autodidatta di vasta cultura enciclopedica.

Non meno felice è la scelta degli insegnanti tra cui spicca la figura di Clémence Jacquinet, già discepola di Ferrer fornita di solida cultura scientifica e di idee anticlericali, fatta venire dall'Egitto dov'era istitutrice dei figli del Pascià di Sciaka.

La *Escuela moderna* apre i battenti a Barcellona l'otto ottobre 1901³¹ ed ha inizialmente trenta iscritti tra cui dodici ragazze.

In breve si ebbe un rapido incremento nelle iscrizioni e si dovettero cercare locali più ampi. Altre scuole ispirate ai principi della « Scuola Moderna » sorsero negli anni seguenti nella stessa Barcellona e in varie località della Catalogna: nel dossier del processo Ferrer una nota rileva per il 1906 ben 47 « succursali », ponendo in evidenza che il numero andava crescendo rapidamente e che scuole simili venivano aperte fuori delle provincie catalane, a Valenza, a Granada, a Siviglia. In verità l'influsso della scuola si fece sentire anche all'estero: a Milano per iniziativa del Molinari, in Portogallo, in Brasile, a Losanna e ad Amsterdam.

Accanto all'attività scolastica si inaugura un ciclo di conferenze domenicali. Alla « Scuola moderna » si affiancano un laboratorio e un museo di scienze naturali, una biblioteca e una libreria editrice con la funzione di fornire alla scuola strumenti didattici e di informazione adeguati ai suoi scopi e di diffondere tra le classi popolari i principi delle scienze positive.

³¹ La data « 1902 » riportata in T. TOMASI, op. cit., deve intendersi come una semplice svista.

La scuola avrà anche una propria voce pedagogica nel « Boletino de l'Escuela Moderna » a cui collaboreranno varie personalità del mondo pedagogico, scientifico e politico. Più tardi il Bollettino verrà affiancato da una rivista a carattere internazionale edita a Bruxelles, « L'Ecole rénovée » e verrà costituita la Lega internazionale per l'educazione razionale dell'infanzia.

Di fronte a questo successo e a questo fervore di iniziative la reazione clericale non si fece attendere, soprattutto dopo la festa antireligiosa organizzata a Barcellona il Venerdì santo del 12 aprile 1906 che raccolse ben 1.700 tra alunni ed ex alunni della scuola: gesto in verità intemperante e provocatorio che può spiegarsi solo nel pesante contesto di un clima di reciproca insofferenza ideologica e di contro alla soffocante ottusità repressiva di poteri esercitanti per arbitrio secolare in attività oscurantiste e alimentatrici di credenze superstiziose capaci di rinsaldare nell'ignoranza la subordinazione delle classi popolari.

La reazione esplose quando il 31 maggio 1906 Mateo Morral (o Morales), un collaboratore di Ferrer che si occupava della libreria e dell'impresa editoriale, un anarchico esaltato appartenente ad agiata famiglia della borghesia industriale che aveva rinnegato, lanciò nella Calle Mayor di Madrid una bomba contro la carrozza dei reali Alfonso XIII e Vittoria Eugenia di Battenberg dopo la celebrazione del loro matrimonio. L'attentato falliva, ma causava la morte di quindici persone e il ferimento di altre settanta, mentre Morral finiva suicida qualche giorno dopo.

Ferrer era del tutto estraneo al fatto, ma venne

indiziato ed accusato quale ispiratore della strage. Dopo una carcerazione durata tredici mesi ed un lungo processo che commosse l'opinione pubblica mondiale, per cui Ferrer poté giovare della solidarietà internazionale e di numerosi interventi a suo favore da parte di intellettuali che in Spagna si esprimevano con la voce di Blasco Ibanez, dimostrata la propria innocenza anche attraverso prove testimoniali, il Nostro educatore veniva assolto. Ma la « Scuola moderna » era stata chiusa, anche se i suoi discepoli già nel 1907 rifluivano verso le succursali o aprivano in provincia altre scuole che, peraltro, avevano vita difficile e breve; i centomila volumi stampati per la diffusione della cultura e la popolarizzazione delle scienze erano stati distrutti. Continuava tuttavia a funzionare la libreria editrice che riprendeva la pubblicazione di opuscoli a contenuto pedagogico e antireligioso.

Ferrer tuttavia non disarmava. Nel carcere aveva progettato altre istituzioni che dovevano coronare il lavoro della « Scuola Moderna »: una scuola normale per avviare i giovani all'insegnamento razionalista ed ovviare così alla penuria di insegnanti qualificati e senza pregiudizi, un museo che raccogliesse quanto poteva essere utile per lo studio scientifico dei fenomeni naturali e comprendente una raccolta di fossili per lo studio della storia evolutiva degli organismi viventi, una « Internazionale della Scuola Moderna ». Anche se la scuola porta ancora i sigilli, mentre Ferrer stesso, malgrado l'assoluzione, è sorvegliato dalla polizia, egli riprende i contatti internazionali. Il tre

dicembre 1907, accingendosi a dare inizio alla rivista « L'École Nouvelle »³², con una lettera circolare³³ scriveva agli amici e agli uomini di cultura europei impegnati nell'opera di rinnovamento della scuola: « Mi propongo di completare in tutti i modi possibili l'azione della rivista. Conto di preparare a Barcellona, secondo che le circostanze lo permetteranno, la istituzione di una scuola normale ove possano formarsi, nella discussione e nello studio delle materie stabilite, gli uomini che si dedicano alla educazione dei fanciulli che saranno a noi affidati, quando sarà organizzata « L'école nouvelle ». Egualmente fonderò a Barcellona un museo ove sarà raccolto il materiale che dovrà servire alla preparazione pratica del nostro progetto. Pubblicherò delle opere destinate sia ai maestri che ai fanciulli e ispirate alle idee moderne. Infine nel primo numero della rivista proporrò la costituzione di una lega internazionale per l'educazione razionale dell'infanzia.

Farò in modo che « L'école nouvelle » non si rivolga soltanto a uno speciale numero di lettori: noi cercheremo di parlare al grande pubblico ».

Durante il 1908 l'attività del Ferrer con la fonda-

³² La rivista uscirà poi con il titolo di « L'école rénovée ».

³³ Y. TURIN (op. cit., p. 318) ne riferisce come di una lettera a Decroly, un amico di Bruxelles non meglio identificato. Riteniamo che quasi certamente la lettera - di cui esiste l'esemplare manoscritto indirizzato al Dr. Decroly - fosse proprio diretta al grande pedagogista belga Ovide Decroly di cui non poteva essere ignota al Ferrer l'attività pedagogica con la fondazione della Società pedotecnica e che proprio nel 1907 aveva aperto « L'École de l'Ermitage ». Che si tratti di una lettera circolare con richiesta di collaborazione alla rivista che stava per fondare è dimostrato dal fatto che essa, in traduzione strettamente letterale, viene indirizzata sotto la stessa data al prof. Alcide De Angelis, preside dell'Istituto laico per l'insegnamento secondario « Galileo Galilei » di Roma. Trovasi pubblicata in L. MOLINARI, op. cit., pp. 29-30.

zione della nuova rivista si sposta tutta su un piano di azione internazionale per la diffusione delle idee della « Scuola Moderna ».

Anche per sottrarsi alla vigilanza poliziesca si trasferisce a Londra. Qui nella primavera del 1909 apprende che la cognata e la nipote sono gravemente ammalate e decide di rientrare in Catalogna dove il suo destino è in agguato. Qui infatti, mentre morta la nipote e guarita la cognata Ferrer era in procinto di rientrare a Londra, lo sorpresero in luglio gli eventi della « settimana tragica » di Barcellona.

La monarchia spagnola in quegli ultimi anni, quasi a rifarsi della perdite delle colonie americane, aveva tentato un suo rilancio impelagandosi in una difficile e impopolare guerra coloniale nel Marocco. Un attacco delle tribù del Riff alla ferrovia che collegava Melilla con le miniere di ferro appartenenti alla Spagna aveva reso impellente la necessità di rinforzi. « Il ministro della guerra, generale Linares, prese una decisione che non poteva essere peggiore: chiamò alle armi le riserve catalane. La risposta fu uno sciopero generale che il fermento rivoluzionario sempre presente a Barcellona trasformò ben presto in una violenta rivolta contro i conventi e i monasteri. Per tre giorni la lotta inferì nelle strade, seguita da un periodo di rigido governo militare in tutta la Spagna »³⁴. Si ricordi, per quanto riguarda l'attacco ai conventi, che le miniere del Riff erano considerate appartenenti al capitale finanziario del clero e che gli operai catalani non si sentivano di rischiare la pelle per un potere che nel loro fiero anticlericalismo odiavano.

³⁴ S. DE MADARIAGA, *op. cit.*, p. 366.

La reazione fu violenta, si usarono le artiglierie, si riempirono le carceri. Tra i seimila arrestati è Francisco Ferrer, designato come l'istigatore e il maggior responsabile della rivolta: una accusa inverosimile se si considera la sfiducia più volte manifestata dal Ferrer nelle manifestazioni di piazza condotte da masse incoscienti.

Gli eventi avevano sorpreso Ferrer. Il 28 giugno, quando erano in corso i primi sommovimenti, aveva scritto a Carlo Malato rivelando la sua sorpresa, e pur commentando quegli eventi con simpatia spiegava il suo ruolo di spettatore. Intanto si occupava delle sue edizioni ed in particolare della traduzione di *La grande rivoluzione* di Kropotkine. Il 29 giugno si recò a Mongart, poi, comprendendo il pericolo che lo sovrastava, si volse verso un rifugio più sicuro³⁵.

Braccato dalla polizia si rifugia presso un amico sui Pirinei. Qui compone *L'Escuela moderna*³⁶, lo scritto pedagogico più completo del Ferrer, inglobante numerosi scritti già pubblicati sul « Bollettino » e altrove. L'opera, massimamente sintetica e priva di retorica, è tracciata in uno stile conciso ed efficace e rivela equilibrio e serenità. L'uomo che stava per diventare la vittima designata del potere clericale e politico, rivela in questo scritto tutto impegnato nei problemi dell'educazione in rapporto al proprio ideale politico, uno spirito ben lontano da quello dell'oscuro tessitore di

³⁵ Cfr. GEORGES IMANN-GIGANDET, *Il processo Ferrer*, in « Historia », agosto, 1962, p. 82 e segg.

³⁶ Le copie originali del lavoro vennero distrutte dalla polizia. Ne esiste copia superstite alla Biblioteca Nazionale di Parigi e la traduzione inglese col titolo *The origin and ideals of the Modern School*, da cui questa edizione è stata ripresa.

trame nefaste e dell'organizzatore di violenza e di odio che si sarebbe voluto far credere.

Tradito da un compagno di scuola viene arrestato mentre è in viaggio per la Francia. Durante il mese di carcerazione (1° settembre - 1° ottobre 1909) viene seviziato e torturato, quindi tradotto dinnanzi al consiglio di guerra. L'istruzione ascolterà solo deposizioni a carico, ricercate per molte settimane tra gli uomini implicati nella rivolta con promessa di condono³⁷. Se ne trovarono tre o quattro del tutto inconsistenti. Il processo si svolgerà senza ascoltare i testimoni, senza interrogatorio dell'imputato. Difensore e accusato conosceranno i seicento fogli del testo di accusa appena ventiquattro ore prima dell'udienza.

Ascoltiamo la voce dello stesso Ferrer: « Mio caro signore, ieri soltanto, dopo sei giorni da che ero stato tolto dalla segreta, mi è stato permesso di leggere i giornali, che io reclamai fin dal primo momento in cui fui arrestato. E alla lettura delle enormità che si sono stampate a mio riguardo, mi affretto a mandarvi la seguente rettifica, supplicandovi di farle il grande onore di pubblicarla nel vostro degno giornale.

Comincerò dicendo che è falso che io abbia preso una parte qualsiasi agli avvenimenti dell'ultima settimana di luglio (non vi è negli atti del mio processo alcuna prova contro di me). Il giudice istruttore non ha tuttavia perduto il suo tempo per cercare le prove della mia colpevolezza. Anzitutto egli fece interrogare i tremila prigionieri che egli ha avuto, sembra, in tutta la Catalogna, domandando loro se essi mi co-

³⁷ J. McCARR, introduzione all'edizione inglese de *L'Escuela Moderna*.

noscevano e se avevano ricevuto denari e ordini da parte mia. Nessuno poté rispondere affermativamente. Allora si fece una minuziosa inchiesta nelle località di Mongart, di Masnou, e Premia, dove, a quanto si diceva, io avevo messo tutto a soqquadro. Si domandò alla autorità e a diverse persone che potevano trovarsi in grado di aiutare la giustizia quale parte avevo preso in questo avvenimento.

Si parla molto, nelle inchieste fatte, di una banda armata, di colpi di fucile, di dinamite, di esplosioni, di una vettura che percorreva la strada fra Mongart e Premia e di qualche ciclista che portava i miei ordini agli insorti. Tutti affermano questi fatti ma nessuno ha potuto dichiarare al giudice istruttore di aver visto la banda armata, la vettura, il ciclista e di aver udito i colpi di fucile e le esplosioni. Tutti concordemente dichiaravano di averlo soltanto udito dire.

Non trovando più prove contro di me, la giustizia ordinò di fare una perquisizione nella casa di Mongart, quantunque ne avesse già fatte due precedentemente: la prima l'11 agosto per mezzo di venti poliziotti, e di una guardia civile e che durò 12 ore; un'altra il 27 e cioè sedici giorni dopo da parte di sei poliziotti. Quest'ultima durò tre giorni e due notti. Questa volta la giustizia inviò due ufficiali del Genio, i quali per due giorni fecero indagini scandagliando persino i muri della casa e demolendoli, quando sembrava conveniente, prendendo piani ed eseguendo fotografie.

Ma la prova tanto cercata non fu trovata. Il giudice istruttore non sapendo più allora dove scoprire queste prove, ebbe la felice idea di rivolgersi al si-

gnor Ugarte, perché quest'ultimo era andato a Barcellona a fare una inchiesta per ordine del governo. L'avvocato fiscale del tribunale supremo rispose che egli aveva udito dire dagli abitanti di Premia che io ero il direttore di tutto il movimento e non faceva che farsi eco di una voce generale in Barcellona. Fu questa l'ultima inchiesta del giudice.

Che cosa pensate di tutto ciò, signor Direttore? È serio e degno della Spagna? Che cosa si dirà di noi di fronte a tale fatto?

Debbo aggiungere che protesto con la più grande energia contro la condotta della polizia che, se tre anni or sono nel processo di Madrid si è condotta in modo inqualificabile, abbassandosi fino a falsificare dei documenti nella speranza di nuocermi, è giunta ora a fare delle cose peggiori, che si conosceranno il giorno dell'udienza. Io protesto pure contro il sequestro dei miei abiti. Mi si è tutto tolto, dai pantaloni al cappello, obbligandomi a vestire abiti miserabili ed a presentarmi così innanzi al giudice istruttore ed al personale della prigione.

L'ultima volta che io vidi il giudice istruttore reclamai invano un abito di quelli che possiedo in casa mia per indossarlo all'udienza. Egli mi rifiutò questo favore rispondendo che i miei effetti erano stati confiscati. Non ho potuto nemmeno ottenere un fazzoletto da naso. Debbo protestare ancora contro la mia detenzione durante il mese che durò la segregazione alla quale ero sottoposto in una segreta di quelle che chiamano di « rigoroso castigo », la quale presentava così cattive condizioni igieniche che, se non avessi avuto una buona salute ed una volontà che mi faceva sormon-

tare tutte queste miserie umane, non sarei giunto vivo alla fine della mia segregazione... »³⁸.

L'ufficiale designato dal Consiglio quale difensore, il capitano Galceron il cui nome, solo tra tanti componenti un tribunale di infamia, merita di essere ricordato, avendo alzato una protesta perché non gli era consentito di esibire le prove che Ferrer era estraneo « ai fatti specifici che importavano la condanna a morte » venne arrestato.

A conclusione di una così brutale farsa di processo che disonora e condanna all'infamia civile chi lo condusse e chi lo provocò, Ferrer venne condannato a morte in base all'articolo 236 del codice militare.

Tradotto nella lugubre fortezza di Montjuich, la sentenza gli verrà comunicata solo dopo tre giorni.

Di fronte all'orrore dell'inverosimile processo e della condanna fu quasi unanime l'insorgere della coscienza civile in tutto il mondo. Se il clero spagnolo all'arresto aveva fatto pubblica petizione al primo ministro perché riflettesse sulla « Scuola Moderna » e sul suo fondatore per trovare la sorgente della rivoluzione, ora lo stesso papa richiedeva ad Alfonso XIII la grazia per Ferrer, mentre sulle piazze delle città europee i lavoratori manifestavano per la sua liberazione. In ogni parte del mondo sorsero allo stesso scopo dei comitati che si onorarono dei più bei nomi della cultura internazionale e che rivolsero calorosi appelli alla giustizia e alla coscienza della Spagna per un atto di indulgenza. In Spagna se ne fece portavoce l'autorevole nome di Perez Galdoz.

³⁸ Lettera al direttore del giornale « El Pais », dal carcere cellulare di Barcellona, in data 7 ottobre 1909: riportata in L. MOLINARI, *op. cit.*, pp. 30 e 31.

Da questo coro che suonava come un riconoscimento mondiale dell'opera di Ferrer dissentivano naturalmente le forze politiche più conservatrici e retrive internazionalmente collegate. Sul piano della cultura significativi e, per lo meno, sconcertanti, appaiono due dissensi: in Francia quello di Georges Sorel, il teorizzatore dello sciopero per lo sciopero, dell'azione per l'azione, il cui anarchismo pseudo-rivoluzionario convergeva per sua intima logica dalla revisione del marxismo nelle forme dell'anarchismo nero e dello squadristo (e che in quell'anno riscopriva Dio, l'ordine e l'autorità: il suo saggio *Dio ritorna* è del 1910) che dopo la seconda guerra mondiale saranno per scellerato patto lo strumento della borghesia per l'instaurazione delle dittature nazifasciste; e, in Italia, ahimé, quello di Benedetto Croce, teorizzatore della storia come pensiero e azione, espressione di quella pavida borghesia liberale che si ritraeva con orrore dai suoi incubi marxisti che presentiva come una minaccia per il proprio tramontante orgoglio di classe.

Petizioni ed appelli furono vani. Il re cristianissimo non mitigò il rigore dei tribunali, né tanto meno si aperse all'invocazione della figlia Sol Paz Ferrer³⁹.

Il maestro della scuola razionale e scientifica venne fucilato la mattina del 13 ottobre 1909 nel fossato di Sant'Eulalia sotto le mura della fortezza di Montjuich. La sua morte fu serena e nobile, come quella di tutti coloro che muoiono per un'idea. Rifiutò i conforti religiosi ed ottenne di non morire in ginocchio

³⁹ Si veda il telegramma di Sol Paz Ferrer in A. CARBOS, *Vita di Francisco Ferrer, vittima della reazione spagnola*, Genova, Stab. Tip. del «Nuovo Giornale», 1909.

e di non essere legato al palo. In piedi, con gli occhi bendati, alzava il capo e gridava con fermezza: « Ragazzi miei, mirate bene! Non è colpa vostra. Io sono innocente. Viva la « Scuola Moderna! ».

Il suo nome si aggiungeva così a quella schiera non folta ma luminosa che l'odio ideologico volle empicamente tacitare nel corso della storia. Odiosa e vana follia, ch  il Verbo   dell'uomo parte divina e non   tacitabile, ch , anzi, pi  cresce nel cuore degli uomini quanto pi  pare costretta al silenzio. La Parola pu  essere uccisa solo dalla parola nuova, e quando questa   stata detta, nel suo segreto la parola antica torna a rivivere in ci  che di essa era sostanza e promessa di avvenire. La dialettica non sopporta roghi, n  mannaia, n  mano di boia, n  plotone di esecuzione: essa semplicemente li ignora come espressione della stupidit  incapace, per s , di aver voce: essa s , per quanto si affanni, condannata all'eterno silenzio.

Politica ed educazione in Ferrer.

Yvonne Turin, nella sua pregevole opera sull'educazione e sulla scuola in Spagna dal 1874 al 1902, iscrive l'opera di Ferrer nel quadro delle scuole anarchiche a cui Ferrer avrebbe dato « una base ideologica assai pi  precisa ».

Pu  riuscire interessante riportare a mo' di riferimento la sintesi della pedagogia anarchica tracciata dalla Turin⁴⁰.

« Come lo spirito liberale aveva sortito la critica dell'educazione autoritaria e l'elaborazione d'una nuo-

⁴⁰ Y. TURIN, *op. cit.*, p. 315.

va pedagogia, così l'interpretazione anarchica dell'idea di libertà tende a generare una pedagogia anarchica. Questa esige la liberazione nel fanciullo di una spontaneità immediata, opposta per natura ad ogni regola sociale o convenzionale e che queste *in atto soffocano*. Talvolta gli anarchici si riferiscono a Rousseau, ma più volentieri si richiamano ad A. Comte il cui positivismo sembra loro una base filosofica sicura per giungere alla negazione di ogni dogmatismo. Ciò che non significa che essi adottano l'insieme della filosofia comtiana. Alla stessa maniera essi tirano dalla loro parte Spencer, interpretandone a loro modo la formula: *Occorre un essere capace di governarsi da sé, e non un essere che abbia a sottomettersi a un governo estraneo*. Essi ritengono che la logica naturale che è al fondo del positivismo, permetterà la scoperta di un « insegnamento integrale » fondato su una giusta gerarchia delle scienze « di cui gli alunni saranno compenetrati per così dire spontaneamente » ⁴¹....

Gli anarchici insistono con forza sulla necessità di un ritorno alla spontaneità totale, d'un ritorno alla natura che precedette l'avvilimento sociale. Essi vedono in tale purificazione una sorta di mezzo infallibile, non si osa dire di stato di grazia, che permetterebbe al fanciullo, in una freschezza ritrovata, di entrare in contatto con la lezione di cose... ».

Senonché appare piuttosto chiaro come i principi su esposti non siano di fatto denotativi della pedagogia anarchica, o non lo siano esclusivamente: questi principi si ritrovano più o meno sostanzialmente identici nelle istanze della pedagogia moderna, anche in quelle

⁴¹ Bol. Esc. Mod., n. 1, p. 15; n. 6, pp. 136-139, n. 4, p. 73. Il lettore ritroverà l'espressione nel testo di quest'opera del Ferrer.

dichiaratamente antipositiviste, su una linea di convergenze in cui rientrano l'illuminismo e Rousseau, l'evoluzionismo darwiniano e spenceriano, il positivismo, il materialismo dialettico e il materialismo bakuniniano. Con un eclettismo in cui è impresso il clima e il calore della cultura effervescente del secolo diciannovesimo, in una civiltà lanciata nell'alea del progresso scientifico e celebrante orgogliosamente il mito delle scienze vecchie e nuove, la pedagogia moderna ha colto da tutte le correnti di pensiero le istanze più vive e più feconde, raccolto le indicazioni e le implicazioni ideologiche delle scienze, rifondendole in costanti ideologiche e traducendole in metodi e in contenuti.

Ciò premesso ci pare che il termine « anarchico » in riferimento a Ferrer vada quanto meno ridiscusso e verificato, e non soltanto perché lo stesso Ferrer respinge la definizione confinandola ad una espressione di celia colta sulle labbra di Zorilla di fronte a certo radicalismo intransigente del nostro. Ferrer di fatto usa spesso dell'aggettivo « libertario », che era ed è qualificazione comune agli anarchici, ma non esclusivamente ad essi.

C'è intanto da chiarire uno stereotipo. A molti il termine « anarchico » riporta alla mente l'immagine di un individualista esaltato, la figura miseramente squallida, che fa orrore e ribrezzo, del nichilista e del terrorista, nemico dello stato e della società civile, nemico della famiglia e degli affetti umani, amante del disordine e fautore del disordine, senza Dio e senza onore. È uno stereotipo del resto assai bene amministrato da ogni potere repressivo.

Niente di più lontano, di fatto, anche se in zone di confusione ideologica e al limite della normalità

psicologica le due immagini possano talvolta confondersi davvero, dalla figura veridica dell'anarchico. Che se è agitatore, quando lo è, è sempre caratterizzato e dominato, spesso con fresca ingenuità, dall'amore per l'uomo e da nobili ideali che lo rendono financo pateticamente affettivo. Il principio della libertà e della non violenza sono le sue idee guida, e come ogni potere è sentito come violenza egli rifiuta il potere e rivendica la libertà della rivolta. Per la liberazione dell'uomo dallo sfruttamento dell'uomo che rimane il suo obiettivo di fondo egli rifiuta l'organizzazione degli sfruttati, perché organizzazione significa ancora per lui disciplina e subordinazione, così come egli rifiuta l'idea stessa dello stato, non di questo tipo di stato o di quell'altro, capitalistico, borghese o militarista o tutti e tre insieme, ma di ogni tipo di stato. L'anarchico confida nello spontaneismo ed ha, con l'intransigenza antiautoritaria, una fiducia ingenua e dogmatica nel potere della ragione e della scienza (e quindi dell'educazione): è il solo potere legislativo che può legare naturalmente e solidarmente gli uomini in società e farli progredire. Al limite, con tutto il suo egalitarismo, pur avendo alcuni ideali punti in comune, l'anarchico è un socialista (o un comunista) per sbaglio; è di fatto, come lo ha definito Gramsci, un liberale che ha condotto alle estreme conseguenze i principi del liberalismo, e per di più un liberale intransigente sul piano morale. L'essere accanto agli sfruttati in una società illiberale lo colloca quasi sempre a sinistra: ma il concetto di classe è assunto surretiziamente nella sua utopia e quello di dittatura di classe lo spaventa quasi quanto il governo più rea-

zionario. Perciò, senza voler tenere conto delle varie sfumature individualistiche, nella seconda metà del secolo scorso l'anarchico si ritrova spesso confuso con i movimenti operai in cui più spesso il suo libertarismo intransigente e la sua insofferenza organizzativa introduceva confusione dottrinale più che offrire contributi di pensiero e di azione. Sul piano della metodologia il conflitto tra il marxismo e il dottrinarismo anarchico, a cominciare dallo scontro tra Marx e Bakunin, era destinato a diventare insanabile. Bakunin chiamava Marx ed Engels, con un linguaggio che ricorda molto da vicino molti attuali estremisti e contestatori, « i signori Marx ed Engels ».

Tuttavia, bisogna ammettere che tale chiarezza critica è possibile solo ora, a posteriori, dopo tanta elaborazione e sistemazione dottrinale all'interno del movimento operaio e socialista e di serrata critica marxista. In un mondo *in fieri*, in una ideologia in elaborazione, com'era il socialismo dell'ottocento, tutte le contraddizioni convivono, né i rivoluzionari che ne erano i protagonisti riuscivano a percepire singolarmente le profonde divergenze ideologiche esistenti tra di essi, se non a livello superiore. Né è da sottovalutare il contributo che il libertarismo, anarchico o no, ha apportato, malgrado le sue contraddizioni, alla costruzione del socialismo. Nel clima arroventato delle contrapposizioni di classe, mentre in Europa giungevano a maturazione o si compivano i movimenti nazionali, nelle collettività di rivoluzionari, libertari, liberi pensatori e patrioti di ogni parte del mondo che avevano i loro centri a Londra, a Parigi, a Bruxelles, le anime si incontravano e si scontravano, si accendevano amicizie che si disfacevano nell'esplo-

dere delle contraddizioni ideologiche e metodologiche e ognuno, nel confronto di idee, di intenzioni, di metodi, chiariva a se stesso, almeno nelle personalità di rilievo, i propri ideali e le proprie ragioni di lotta. Basti pensare ai legami che poterono intercorrere tra l'anarchico positivista Bakunin, il materialista storico Marx e il « teologico » Mazzini: tutti a loro modo agitatori e libertari, e tutti, a loro modo, « socialisti ».

Se oggi, nonostante tutto, volessimo riferirci per quel periodo all'ideologia anarchica, un termine di riferimento può essere costituito solo da Bakunin che rimane l'ideologo più coerente, oltre che la personalità di gran lunga più spiccata del libertarismo anarchico.

Propendeva Ferrer, di là di alcuni comuni punti di partenza, all'idea di anarchia?

Sappiamo dell'adesione giovanile di Ferrer alle idee del partito repubblicano di Zorilla, della sua partecipazione alla vita di varie logge massoniche. A Parigi, in una scena più vasta e accaldata che non fosse Barcellona, il repubblicanesimo lo delude. Nazionalismo, boulangismo, dreyfusismo travagliano il repubblicanesimo francese, mentre il repubblicanesimo spagnolo gli si rivela sempre più come privo di slancio ideale. Già la sua milizia repubblicana in Spagna lo aveva trovato schierato a fianco della classe operaia e degli sfruttati e partecipe delle organizzazioni anarco-sindacaliste. Lo ritroviamo ora a Parigi, assieme ad altri anarchici, più o meno attivamente inserito nei circoli socialisti, impegnato in ricerche sulla condizione operaia, poi ancora delegato al congresso dell'Internazionale socialista di Londra in cui vota assieme agli anarchici.

Contemporaneamente va stringendo amicizie nell'ambiente libertario di varie tendenze, e non esclusivamente « anarchiche », mentre, paradossalmente, si intensifica la sua frequenza delle logge massoniche. Questo fatto, che rappresenta il fatto esterno di maggiore continuità nella attività politica di Ferrer non è riferibile esclusivamente, come non lo è per Robin, al suo anticlericalismo. Pur non tralasciando del tutto i rapporti tra libertarismo e libero pensiero nella massoneria dell'ottocento, ciò ci riporta naturalmente all'origine illuministica e buonarrotiana del suo socialismo. L'egalitarismo del Buonarroti è più congeniale al suo temperamento che non il dottrinarismo bakuniniano. Si può anzi congetturare persino che uno dei suoi primi manuali di iniziazione pedagogica sia stato l'*Almanacco dei repubblicani a uso dell'istruzione pubblica* (edito nel 1793) di quel Sylvain Maréchal che era stato, dopo aver militato tra gli « arrabbiati » della grande rivoluzione, l'estensore del *Manifesto degli uguali* nella congiura di Babeuf e di Buonarroti. Le dottrine del grande rivoluzionario pisano continuavano attivamente, innestate sul tronco illuministico, la loro vita di setta in molte logge massoniche della fine dell'ottocento che traevano origine e ispirazione dalla multiforme e prolifica iniziativa politica di Filippo Buonarroti.

Certo è che l'intelligenza eclettica di Ferrer coglie e fonde questi principi illuministici e del comunismo egalitario — si pensi alla sua insistenza sui tre principi della rivoluzione francese — con le idee che maturano nel travaglio ideologico del socialismo internazionale e francese in particolare, assieme ad una più rigorosa coscienza delle opposizioni di classe. Solo

che le divergenze interne del socialismo internazionale e lo spettacolo di immaturità culturale e umana del proletariato lo risospingono per riflusso sulle rive illuministiche di partenza. Matura così la sua sfiducia e nello spontaneismo e nell'organizzazione di classe, la convinzione che solo l'istruzione ed una educazione adeguata delle nuove generazioni potranno sciogliere nodi e conflitti, dar fondamento a una società rigenerata e giusta fondata sulla ragione: libertà, uguaglianza e non violenza vi nasceranno per necessità razionale prima che sociale, segnando la morte contemporanea del capitalismo e dell'autoritarismo fondati entrambi sull'ignoranza e sul pregiudizio e che per il loro tramite ottengono il dominio delle coscienze.

Matura così anche la sua rinuncia alla politica attiva, non alla politica intesa in senso lato. Lo ritroviamo anzi, nelle amicizie, nonché nel contributo di propaganda, accanto a tutte le forze che in qualche modo si erigano contro l'oppressione e lo sfruttamento, quale che sia la loro matrice ideologica, anche se le frequenze libertarie e anarchiche, in amicizie e collaborazioni, potranno sembrare di qualche prevalenza contingente. Si direbbe che egli rinunci per suo conto a una scelta delle forze rivoluzionarie in campo, creda anzi che tutte a loro modo, dialetticamente, contribuiscano a demolire un ordine e un costume, ma che solo la ragione liberata potrà dire domani, in piena autonomia ideologica, quale sarà l'ordine nuovo da ricostruire.

Questo rifiuto di esclusivismo ideologico è caratteristico del temperamento umano del Ferrer e della sua vocazione educativa: su di esso si innesta il suo socialismo che, ben consapevole e criticamente coerente

nei principi di fondo, resta impreciso e vago nel richiamo agli strumenti politici, con precisa decisione di rimanere estraneo ad ogni settarismo e di appellarsi ad una responsabilità e ad una apertura di natura universalistica: atteggiamento proprio di una coscienza filosofica, più che politica, traducentesi poi in ottimismo pedagogico.

Se tutto questo è vero le verifiche saranno interne all'opera e al pensiero di Ferrer.

Nulla forse più chiarificatore dell'atteggiamento di Ferrer di fronte allo stato. Non c'è in nessuno degli scritti rimastici alcuna contestazione dello stato in quanto tale. C'è bensì una critica continua e diffusa allo stato capitalista, a uno strumento di dominio capitalistico e di perpetuazione di una condizione di illibertà e di ingiustizia.

Di contro egli non nasconde l'obbiettivo della sua agitazione politica: « un mutamento della forma di governo », una « riforma dello stato », un « cambiamento di regime ».

L'individuo morale, afferma nell'*Esquisse d'une morale scientifique*, deve affrontare nella propaganda e nell'azione questi tre punti principali: « 1) La denuncia dei regimi politici attuali; 2) i mezzi più adeguati per condurre ad un cambiamento di regime; 3) l'istituzione e la difesa d'un regime morale ».

Né rifiuta pregiudizialmente, come rifiuta in genere l'anarchismo, il sistema delle rappresentanze politiche, seppure realisticamente egli intenda come nelle condizioni di ignoranza popolare le rappresentanze diventino una falsificazione della volontà popolare: il problema della corrispondenza delle rappresentanze con l'effettiva volontà popolare non si risolve per Fer-

rer con il rifiuto delle rappresentanze e l'affermazione dello spontaneismo, ma nell'ambito della coscientizzazione e quindi dell'educazione.

Di fronte ad una maggioranza monarchica liberamente eletta alle Cortes il suo rimando alla coscientizzazione delle masse è categorico, come lo è, nello stesso contesto, la critica dell'assembleismo vuoto e parolaio e il rimando alla necessità organizzativa: « L'intero pubblico educato in tal modo, si sarebbe contentato di mandare in parlamento membri disposti ad accettare una legge sulle associazioni presentata dai monarchici?... Avrebbe perso il suo tempo in futili indignate assemblee, o non avrebbe organizzato le sue forze per la rimozione di tutti i privilegi ingiusti? ».

Si confrontino queste posizioni del Ferrer con l'astratta e radicale critica dello stato che Bakunin fa in *Stato e anarchia*: « ...lo Stato, qualunque Stato, anche quello rivestito delle forme più liberali e democratiche, è necessariamente fondato sul predominio, sulla dominazione, sulla violenza e quindi sul despotismo, occulto se si vuole ma allora ancor più pericoloso »⁴².

Per Bakunin lo stato, qualsiasi tipo di stato, è in sé organizzazione di violenza e perpetua belligeranza. Lo stato per sua natura è contro ogni altro stato, così come la milizia comporta per la sua stessa esistenza il militarismo. L'obbiettivo libertario non può essere che la totale distruzione dello stato e del mi-

⁴² M. A. BAKUNIN, *Stato e anarchia*, trad. it., Milano, Feltrinelli UE, 1972, p. 47.

litarismo determinata dal barbarico scatenarsi delle masse incolte, ch  Bakunin diffida degli intellettuali e della cultura « necessariamente » ammansita e imborghesita, cos  come diffida dell'organizzazione destinata, nella sua pi  intima convinzione, a restare strumento di una minoranza intellettuale arroccata su posizioni autoritarie e dirigistiche. Cos  la *violenza di stato* nella sua ineluttabilit  chiede perentoriamente per Bakunin una risposta risolutiva nella *violenza barbarica delle masse*. Per contro Ferrer presenta un quasi aristocratico distacco dalle incontrollate turbolenze, un suo innamoramento « dell'istruzione, della associazione e dei movimenti coscienti delle grandi masse »⁴³, sente quello dell'educazione delle masse come un dovere primario delle associazioni operaie con funzione gi  quasi gramsciana, se non gli restasse estranea, fermo com'  su una concezione riformistica e pi  latamente liberale, vagamente pluralistica, la nozione del moderno principe.

  inoltre sintomatico come Ferrer, assertore tenace della non violenza (la « violenza   il metodo dell'ignoranza ») prenda posizione riguardo al militarismo. Nella breve *Esquisse d'une morale scientifique*, ritrovata incompiuta tra le sue carte⁴⁴, sotto la rubrica *Le forze armate* si legge: « Le forze armate sono accettabili se esse hanno come scopo la difesa delle libert  umane.

Oltre questi limiti esse diventano immorali.

⁴³ F. FERRER, *Come ho conosciuto Matteo Morral e le mie relazioni con lui*, riportato in L. Molinari, *op. cit.*, pp. 22-26.

⁴⁴ Si legga ora in SOL PAZ FERRER, *op. cit.*

Ora, nelle guerre, la violenza è destinata a distogliere e a utilizzare l'ira del popolo contro un altro popolo.

Le guerre sono intraprese per difendere interessi particolari e solo i privilegiati sono ammessi a sapere e a decidere della loro necessità ».

La dichiarazione è pienamente coerente in consapevolezza ideologica con i principi socialisti e marxiani più ortodossi: la radice del militarismo e della logica di stato non è nello stato, ma nella volontà di sfruttamento del proletariato da parte dei privilegiati che sono alla guida dello stato e lo stato di guerra rientra nella logica degli interessi economici di classe per il dominio di risorse economiche o serve come canale di distrazione e di alienazione delle forze proletarie da quello che è il reale interno conflitto di classe. Quelle forze armate « a difesa delle libertà umane » sono quasi antesignane delle *armate popolari*.

Su questo fondamento politico si instaurano in Ferrer, insieme, la critica della società capitalistica e la critica dell'educazione capitalistica.

Con un vivo sentimento delle « marcate disegualianze sociali » egli sente che non è sufficiente contentarsi di « deplorarne gli effetti », ma che è necessario « attaccarle nelle loro cause e fare appello al principio di giustizia, a quell'ideale eguaglianza che ispira ogni robusto sentimento rivoluzionario ». Non che egli individui le *cause* delle disegualianze nell'ignoranza e nel pregiudizio, anche se la sua direzione ideologica è più illuministica che dialettica, ma intende come l'ignoranza e il pregiudizio siano fondamento e strumento che consentono alle cause reali di fondo di sussistere e di conservarsi, rafforzandosi, in quanto costi-

tuiscono limiti obbiettivi all'esplicazione della libera volontà: il dominio ideologico è condizione del dominio economico, con una accentuazione rispetto al materialismo dialettico dell'elemento razionale e volontaristico rispetto al momento economico e pratico: una volontà libera e razionale non consente allo sfruttamento economico e si rifiuta alla violenza. La differenza dalla concezione marxiana consiste nella priorità accordata al processo di coscientizzazione rispetto all'azione: è la differenza che corre tra il concetto illuministico di ragione e il concetto marxiano di prassi che lega la coscientizzazione e la razionalizzazione allo stesso processo attivo di trasformazione.

Nonostante, relativamente al fondamento logico-ideologico delle distinzioni di classe, le convergenze col pensiero marxiano risultano notevoli, seppure il pensiero di Marx non sia mai entrato direttamente in circolazione nella cultura del Ferrer. Così Ferrer, travalicando l'indicazione, ch'è in lui di derivazione positivistica, dell'unità soggetto-oggetto, di mondo soggettivo e di mondo oggettivo, storicisticamente pone la contrapposizione soggetto-oggetto, spirito-materia, all'origine della distinzione di classe, alla stessa maniera del giovane Marx nelle sue critiche a Feuerbach, e alla stessa maniera in cui, su per giù nello stesso torno di anni in cui Ferrer scriveva, la pone John Dewey.

Ferrer ne deriva una serie di osservazioni assai acute per allora sulla scienza come strumento della classe dominante e sulla manipolazione ideologica della scienza, a partire dal rilevamento della natura sociale della distinzione tra verità e fede, della doppia verità, o, come più ampiamente descrive, tra un sa-

pere esoterico, riservato a pochi privilegiati e un sapere essoterico, destinato alle masse per rafforzare e rendere definitivo il loro ruolo di subordinazione alla classe dominante: « La verità », protesta Ferrer, « è universale e la dobbiamo a chiunque. A porre su di essa un prezzo, a farne il monopolio di pochi privilegiati, a mantenere gli umili in una sistematica ignoranza e — ciò ch'è peggio — a imporre su di essa una dommatica dottrina ufficiale in contraddizione dell'insegnamento delle scienze perché essi possano accettare con docilità la loro condizione umile e deplorabile, è per me una indegnità intollerabile ».

Ma l'analisi del Ferrer non si attarda sulla considerazione retrospettiva di situazioni storiche ormai tramontate o in via di tramontare. Egli avverte altrettanto bene, e direi con largo anticipo su certe rivendicazioni studentesche, la natura e il tipo di evoluzione della politica scolastica delle classi dirigenti correlativamente alla trasformazione dell'economia dalla primitiva economia rurale e artigianale alla complessa economia industriale. Se in economia rurale e artigianale l'elargizione di una dottrina essoterica e mitica, ovvero il dominio delle coscienze mediante la superstizione e il pregiudizio capaci di indurre alla pazienza e alla rassegnazione traducendo la sofferenza e l'ingiustizia patita in espiatione ipotetica, era mezzo sufficiente per la conservazione e perpetuazione dello stato di soggezione, in economia industriale l'istruzione delle masse diventa per le classi dirigenti un presupposto necessario della propria sopravvivenza. Da qui la sollecitazione per la fondazione di sempre nuove scuole e l'istituzione dell'istruzione obbligatoria da parte della borghesia imperante. Ma per ciò stesso

l'istruzione che la borghesia capitalistica intende elargire è un'istruzione tesa a istaurare un tipo di sapere tecnicistico e strumentale, che ponga il proletariato nelle condizioni migliori per assolvere a compiti di specializzazione e burocratici funzionali al sistema, in ruoli subordinati, ma che non incida minimamente sull'atteggiamento etico-morale, lasciando anzi inalterate le convinzioni, i pregiudizi, la visione mitologica della vita che salvaguardano in ultima analisi il principio di autorità, in modo da riuscire a mantenere in un ruolo subordinato le classi diseredate. E ciò semplicemente continuando ad impartire l'insegnamento di dottrine essoteriche accanto a quello di mere nozioni strumentali, riservando l'insegnamento della scienza impartita nelle università alle classi privilegiate.

Ferrer intende pienamente la qualità dissociativa per la personalità, correlativa alla dissociazione tra istruzione e formazione umana, di un tale tipo di istruzione, anche se il proprio ottimismo evoluzionistico gli suggerisce che « la stimolazione della mente umana mediante il nuovo spettacolo di vita » insita nel nuovo tipo di civiltà instaurata con l'introduzione della macchina e la diffusione dell'istruzione, finisca comunque per fare « insorgere pensieri di emancipazione nella profondità del cuore umano », dimostrando così non minore fiducia nel progresso tecnologico di quanto non ve ne fosse nel contemporaneo progressivismo deweyano.

Da quella dissociazione Ferrer, ben consapevole, come l'articolista di « El Diluvio » che egli cita, fa scaturire la considerazione che « la scuola può servire sia i propositi della tirannia che la causa della libertà,

e può quindi servire sia la barbarie che la civiltà » e, di conseguenza, la sua critica alla educazione capitalistica.

Le classi dirigenti sono riuscite « ad organizzare la scuola secondo le nuove idee scientifiche in modo tale che niente debba mettere in pericolo la loro supremazia »; « l'istruzione da sola conduce a delle illusioni. La maggior parte del sapere attualmente impartito nelle scuole è inutile »; la scuola « invece di servire a uno scopo ideale, è diventata uno dei più potenti strumenti di servitù nelle mani delle classi dirigenti. Gli insegnanti sono semplicemente organi consci e inconsci del loro volere e sono stati addestrati secondo i loro principi ». Le conseguenze sono che la scuola si risolve in un continuato esercizio di violenza: « Basterà una parola per caratterizzarla: violenza. La scuola domina i bambini fisicamente, moralmente e intellettualmente, in modo da controllare lo sviluppo delle loro facoltà nella maniera desiderata, li priva del contatto con la natura per modificarli come richiesto »; « *Educazione* significa in pratica dominio e addomesticamento ». Così mentre gli educatori di ispirazione liberale, con Dewey in testa, indicavano il carattere coercitivo della scuola contemporanea, senza individuarne il fondamento borghese, per dichiararne la responsabilità sul piano della iniziativa e dell'apprendimento concreto imputando ad essa il fallimento dell'educazione tradizionale, Ferrer, denunziandone apertamente la violenza, e, nella violenza, la volontà politica che le soprasiede, sposta la sua visuale, con netta decisione ideologica, dal piano delle metodologie a quello dei contenuti.

La sua critica coinvolge così i riformatori dell'edu-

cazione e la stessa psicologia scientifica. Non che Ferrer non apprezzi lo sforzo dei riformatori e gli apporti all'educazione della psicologia di cui anzi fa molto conto e a cui si riferisce in più luoghi, anche se essa era ancora agli albori. Ciò che egli critica è che riformatori e psicologi « si preoccupino assai poco del significato sociale dell'educazione ». Il pericolo reale che egli intravede è che per tal via, distaccando la « verità scientifica » delle loro osservazioni dal contesto sociale che di fatto le inverte, il loro tentativo di « districare il normale processo di sviluppo fisico e psichico del fanciullo », piuttosto che avere un effetto liberatorio finisca per avvantaggiare le classi dirigenti che di fatto plaudono alle loro innovazioni.

Ciò che in sostanza Ferrer teme, non senza ragione, è che gli apporti della psicologia scientifica vengano strumentalizzati dalle classi dirigenti, spostandosi il problema della riforma della scuola e dell'educazione da un effettivo e incidente problema di contenuti culturali che soli possono avere funzioni liberalizzanti, ad un mero problema di metodologia didattica certamente rilevante e qualificante in un concreto processo educativo, ma assolutamente irrilevante a fini di liberalizzazione, anzi valida a rafforzare la subordinazione dell'individuo, se non accompagnata a contenuti culturali che si proponano la promozione dell'individualità e la liberazione dei suoi contenuti umani e dei suoi atteggiamenti umani di fronte al mondo. Il rilievo del Ferrer della inconsistenza della pretesa di aideologicità della scienza psicologica, non meno di quello della sua riduzione del problema dell'educazione al problema dell'apprendimento e della sua processualità, è un rilievo peraltro attualis-

simo. Non si educa alla libertà che mediante la libertà: la quale però non si riduce semplicemente a metodologia, né ad astrazione, ma è quali sono i suoi concreti contenuti culturali e relazionali. Se i contenuti restano illiberali, non ci sono presupposti scientifici e metodologici che possano far sortire l'individuo nella libertà. « È solo questione di imporgli idee bell'e fatte, di impedirgli di pensare mai altrimenti da come è richiesto per il mantenimento delle istituzioni sociali esistenti, di renderlo, in una parola, un individuo rigorosamente adattato al meccanismo sociale ». Perciò, se il fine dell'educazione vuol essere « la formazione di un corpo sociale di uomini e donne compiutamente affratellati, senza distinzione di sesso e classe », sviluppando « cervelli viventi capaci di reagire » all'istruzione in modo che lasciando la scuola « siano delle menti solide, capaci di formarsi le proprie razionali convinzioni », se ciò che si vuole sono « uomini il cui supremo potere sia l'autonomia intellettuale e che non vorranno cedere ad alcuno; uomini sempre disposti alle cose migliori, anelanti al trionfo di nuove idee, ansiosi di popolare di molte vite l'unica vita che posseggono », il problema dell'educazione libertaria consiste nel liberare innanzi tutto le menti da ogni assunzione *a priori* e da ogni presupposizione di idee innate, di portarla a reagire razionalmente a contenuti concreti, razionali e scientifici, alle « sostanziali verità della scienza »: e sono contenuti che non ignoreranno la metodologia, che anzi richiederanno una *loro* metodologia in cui gli apporti della psicologia scientifica acquisteranno reale significato liberatorio. Così i « cervelli viventi », ancor più e meglio che lo « strumento-testa » del Gabelli, si formeranno nel

vivificante nutrimento delle scienze positive, ma, travalicando il mero dato positivistico, per approdare non alla mera obbiettività della scienza iscritta nel sapere come forma di comprensione logico-intellettuale, ma alla ferma ed individuale decisione ideologica che si fa carico di atteggiamenti e di decisioni politiche.

Può sembrare strano a laici d'oggi che un simile programma di educazione « integralmente » laica si proponga fuori della scuola di stato, anzi, con un suo netto e dichiarato rifiuto. « Se la pedagogia moderna significa sforzo verso la realizzazione di una nuova e più giusta forma di società; se significa che ci proponiamo di istruire la nascente generazione nelle cause che hanno apportato e mantengono la carenza di equilibrio sociale; se significa che siamo ansiosi di preparare la razza per giorni migliori, liberandola dalla finzione religiosa e da ogni idea di sottomissione ad una inevitabile ineguaglianza socio-economica, noi non possiamo affidarla allo Stato né ad altri organismi ufficiali che necessariamente mantengono i privilegi esistenti e sostengono le leggi che al presente consacrano lo sfruttamento dell'uomo da parte di un altro uomo, pernicioso fonte dei peggiori abusi ».

Il problema per Ferrer che non crede all'ideale democratico di una possibile conquista interna dell'egemonia nello stato liberale e che, peraltro, ha presente la sorte toccata a Robin, resta ancora un problema di contenuti. La scuola di stato è la scuola dell'ideologia della classe dominante.

Persino la coeducazione delle classi sociali nella scuola di uno stato capitalistico « è basata sulla supposta necessità eterna di una divisione tra ricchi e poveri, e sul principio che l'armonia sociale consiste

nell'ubbidienza alle leggi»; « qualunque cosa possa essere ottenuta dal governo sarà dilazionatrice e tenderà soltanto a ottundere e a confondere le idee e a perpetuare il dominio di una classe sull'altra ».

Sono concetti che ritornano più volte in Ferrer che confida soltanto nell'iniziativa delle associazioni di lavoratori o — tipica illusione illuministica che però trae forza dal proprio esempio e di qualche altro filantropo — nell'iniziativa privata di persone bene intenzionate e generose. Ferrer di fatto, come si è già detto, non mostra di credere, nella situazione sociale del proprio tempo, e forse la situazione spagnola poteva dargli ragione, ad una trasformazione dello stato per interna azione riformatrice sotto la spinta organizzata delle classi popolari.

Non si tratta, tuttavia, come si potrebbe supporre, di un atteggiamento anarchico connesso ad un supposto rifiuto del concetto di stato. Esso, al di là della motivazione ideologica che Ferrer riferisce al suo rifiuto della scuola di stato, corrisponde infatti in qualche misura ad una « antica » strategia del movimento operaio internazionale che si rispecchiava nel dettato della risoluzione adottata secondo i voti congiunti di Robin e di Marx al III congresso dell'Internazionale (Bruxelles, 6-13 settembre 1868): « Il congresso, riconoscendo ch'è per il momento impossibile organizzare un insegnamento razionale, invita le diverse sezioni ad istituire dei corsi pubblici, seguendo un programma d'insegnamento scientifico, professionale e produttivo, per rimediare quanto possibile all'insufficienza d'istruzione che gli operai ricevono attualmente... ». E Robin commentava su *l'Internationale*, organo della federazione socialista belga: « Questa istruzione non

potendosi dare attualmente a causa di impedimenti materiali, le sezioni la forniranno meglio che possono... ».

C'era, in quella risoluzione, persino il connubio di denotazioni («razionale» e «scientifico») dell'insegnamento ch'era anche nella risoluzione del II Congresso di Losanna (1867) con l'aggiunta dell'esclusione di ogni insegnamento religioso che è uno dei punti cardinali della *Scuola moderna* del Ferrer.

Ma già il programma di unificazione socialista al Congresso di Gotha (22-27 marzo 1875) a petto della iniziativa delle sezioni delineava una diversa strategia e il programma del Partito operaio francese elaborato a Londra da Marx, Engels, Guesde e Lafargue nel maggio 1879, poi adottato al Congresso nazionale di Marsiglia (20-31 ottobre 1879) si pronunciava esplicitamente: «Istruzione scientifica e professionale di tutti i fanciulli posta a carico della società, rappresentata dallo stato e dalla comune».

Ferrer, evidentemente, magari subendo le suggestioni degli amici anarchici, aveva perso il contatto con l'evolversi delle strategie politiche del movimento operaio: era rimasto fermo alle istanze ancora fortemente illuministiche dei primi congressi. O meglio, forse, l'abito massonico prendeva il sopravvento, tramite una motivazione ideologica tirata su un filo apparentemente logico ed evidente, sulla logica della nuova strategia della lotta di classe. Ma anche la Spagna, rispetto alla restante Europa, era rimasta indietro, malgrado le sue convulsioni rivoluzionarie che esaltavano Bakunin, malgrado la *Istitució'n libre de enseña'anza*, malgrado le sue scuole laiche, ferma nella

sua arretratezza medioevale, chiusa in un anacronistico sistema autoritario.

L'ottimismo illuministico di Ferrer si rivela interamente in uno dei principi fondamentali della *Scuola moderna*: la coeducazione delle classi sociali. Un principio che può sembrare strano e contraddittorio data la integrale politicità degli scopi assegnati all'educazione e l'esplicita dichiarazione del diritto a ribellarsi degli oppressi e degli sfruttati. « La ribellione contro l'oppressione è semplicemente una questione di statica, di equilibrio », dice Ferrer, e gli oppressi « debbono reclamare i loro diritti fino a che non godranno pienamente della loro parte del patrimonio comune ».

Con un programma tutto teso ad ottenere l'intelligenza delle cause storiche e sociali dell'ingiustizia, a fondare coscienze capaci di lottare coscientemente per i propri diritti umani, la pretesa di una educazione neutrale, apartitica, decisamente non classista, appare poco ragionevole, se non ingenua.

Di fatto l'ingenuità di Ferrer deriva dalla convinzione tutta rousseauiana e pestalozziana di dovere e di potere fondare l'educazione ideologica sul sentimento, sulla base della solidarietà e dell'amore. « Una scuola per fanciulli poveri non sarebbe stata una scuola razionale », perché avrebbe fomentato sentimenti di odio e di ribellione; neppure una scuola « per soli fanciulli ricchi » può essere razionale: « Per la natura stessa delle cose essa tenderebbe ad insistere sul mantenimento del privilegio ». « L'unica solida e illuminata forma di scuola è quella che educa assieme poveri e ricchi, che porta una classe a contatto con l'altra nella innocente eguaglianza della fanciullezza ».

La società futura dell'utopia ferrerana è una so-

cietà che vive in condizioni di reciproca solidarietà, di affrattellamento e di amore. Con questa meta in vista la considerazione che la *Scuola moderna* « ha da fare con dei bambini che essa prepara mediante l'istruzione allo stato di uomini, ed essa non deve anticipare le paure e gli odi, le adesioni e le ribellioni che possono essere sentimenti adatti nell'adulto », che essa « in altre parole, non deve cercare di raccogliere il frutto prima che esso sia prodotto mediante la coltivazione, né deve tentare di fondare il senso di responsabilità prima di aver equipaggiato la coscienza con le condizioni fondamentali di siffatta responsabilità » non si sorregge solo su uno scrupolo educativo e sul rispetto della personalità del bambino e della sua libertà, né deriva solo dalla indecisione, che diventerà pretesa della psicologia scientifica e sperimentale, di una educazione senza aggettivazioni che si proponga esclusivamente di insegnare « ai bambini a diventare uomini » capaci di scelte ideologiche: c'è la fiducia nella reciproca comprensione degli uomini instaurata attraverso l'educazione comune e razionale, nella risoluzione dei conflitti di classe mediante l'amore, la solidarietà e la ragione comprensiva, una superstite illusione illuministica nell'ideologia della collaborazione tra le classi e la speranza, quasi, che su tali fondamenti educativi che legano insieme ragione e sentimento i privilegiati imparino a rinunciare spontaneamente ai loro privilegi e a tendere la mano solidale agli oppressi e agli sfruttati eliminando così le differenze di classe e accomunando tutta l'umanità sotto l'impero della ragione e della scienza.

Con questa fiducia nella onnipotente ragione l'istruzione razionale e scientifica viene concepita come

« una sorta di istruzione che mostra l'ingiustizia del privilegio e la possibilità di riforme. Se gli individui e le società continueranno in tal modo a combinare i loro sforzi per assicurare la emancipazione di coloro che soffrono », si potrà essere certi « di un rapido e deciso risultato positivo ».

L'ideale classista tramuta così in un ideale riformistico, le tentazioni anarchiche si sciolgono, o combinano per una alchimia non estranea ai movimenti estremistici, in soluzioni socialdemocratiche le cui ragioni, anziché ricercate sul solido terreno della lotta di classe sono ricavate dalla ideologia universalistica dei lumi in cui matura la celebrazione della libertà e la rinuncia alla politica militante: « D'altra parte, il nostro insegnamento non ha nulla a che vedere con la politica. È nostro compito formare individui nel pieno possesso di tutte le loro facoltà, mentre la politica sottometterebbe le loro facoltà ad altri uomini. Come la religione ha, con il suo potere divino, creato un potere senz'altro abusivo e ritardato lo sviluppo dell'umanità, anche i sistemi politici lo ritardano incoraggiando gli uomini a dipendere in ogni cosa dalla volontà di altri, da coloro che vengono supposti essere uomini di carattere superiore, da coloro, in una parola, che per tradizione e per scelta esercitano la professione di politici.

L'obbiettivo della scuola razionale deve essere quello di mostrare ai fanciulli che ci sarà tirannide e schiavitù fin tanto che un uomo dipenderà da un altro uomo, di studiare le cause della prevalente ignoranza, di apprendere l'origine di tutte le pratiche tradizionali che danno vita al sistema sociale esistente,

e di dirigere l'attenzione degli alunni su questi argomenti.

Non perderemo, quindi, il nostro tempo cercando in altri ciò che possiamo ottenere da noi stessi.

In una parola, è nostro compito imprimere nella mente dei fanciulli l'idea che la loro condizione nell'ordine sociale migliorerà in proporzione al loro sapere e alla forza che saranno capaci di sviluppare; che l'era della felicità generale spunterà tanto più sicura quando avranno scardinato tutte le superstizioni religiose e di altro genere che fino al presente hanno fatto tanto danno...

La cultura razionale e scientifica deve persuadere uomini e donne del futuro che essi non debbono attendersi nulla da alcun essere privilegiato (fittizio o reale); che possono attendersi tutto ciò ch'è ragionevole da se medesimi e da un ordine sociale liberamente organizzato ed accettato ».

Il principio marxista della realizzazione umana di ogni individuo e della politica intesa come totale partecipazione individuale alla vita collettiva per compiere la propria realizzazione umana, principio più o meno consapevolmente acquisito come motivo ispiratore del socialismo internazionale, cede in Ferrer al principio della celebrazione dell'individuale autonomia: principio decisamente individualistico che lo pone sulla stessa linea di sviluppo di molta pedagogia contemporanea del mondo occidentale, da Dewey a Marcuse. Più vicino al secondo nell'animo contestativo, anche se gli sono totalmente estranee le contaminazioni psicoanalitiche e marxiane care al Marcuse, ma più prossimo idealmente al Dewey nell'ottimismo e nella fede ad un progressismo tecnico-scientifico e

nell'istaurazione di un *regnum hominis* come regno della ragione. In questa collocazione le contraddizioni interne del pensiero del Ferrer si spiegano ampiamente, ma non possono farci ignorare o trascurare la qualità superiore dei suoi molti apporti positivi sul piano della teoria e dell'azione pedagogica.

L'elettismo filosofico.

Ferrer definisce la sua scuola «razionale e scientifica». Le due denotazioni erano già, come si è detto, nelle prime risoluzioni congressuali dell'Internazionale socialista e si ritrovavano esplicitate nella pedagogia libertaria per una educazione «integrale» del Robin. Di fatto la pedagogia di Robin è in certo senso propulsiva di quella del Ferrer. Il *Manifeste des partisans de l'éducation intégrale* pubblicato a Cempuis esprimeva idee che si ritroveranno incorporate nel programma della *Scuola moderna*: «...l'esclusione delle idee false, demoralizzatrici, dei pregiudizi menzogneri, delle impressioni terrificanti, infine di tutto ciò che può gettare l'immaginazione fuori del vero, nel turbamento e nel disordine; assenza di suggestioni malsane, d'eccitazioni alla vanità, soppressione delle occasioni di rivalità e di gelosia; la visione continuata di cose calme ed ordinate, naturali; la vita semplice, occupata, varia, animata tra lavoro e gioco, l'uso graduato d'una parte di libertà e di responsabilità, l'esempio degli educatori, e, soprattutto, felicità».

Del resto, pensando alla sua scuola come centro di educazione popolare, Ferrer pensa naturalmente all'esperienza di Robin nell'orfanotrofio di Cempuis.

L'11 novembre del 1900 scrive infatti: « Il mio piano è che la scuola sia primaria. Ho naturalmente i poteri più ampi per seguire ciò che vorrò. Essa sarà mista, di maschi e femmine, come a Cempuis. Così dovrà essere, a mio parere, la scuola dell'avvenire. Durante il giorno la scuola serve ai bambini; la sera essa sarà aperta agli adulti... ».

Ma in Ferrer le denotazioni « razionale e scientifica » poste a fondamento dell'educazione coinvolgono implicazioni filosofiche più ampie anche se più vaghe che non ne avessero nel positivismo deciso di Robin: a monte sono più significativi e persistenti in Ferrer i motivi illuministici e razionalistici, mentre i termini positivistici, pur nella cornice di una metodologia empiristica, vanno ben oltre i motivi evolucionistici e spenceriani incontrandosi con il materialismo haeckeliano: siamo insomma in presenza di un eclettismo che attinge ad un ampio raggio culturale che Ferrer rifonde unitariamente nella sua personale concezione del mondo e dell'educazione esternata senza velleità filosofiche, ma con profonda e vissuta convinzione.

Le sue posizioni razionalistiche si accendono tutte nella polemica anticlericale, nell'accettazione della ragione come unico strumento di conoscenza, nella sua fede illimitata nella potenza dei lumi e nel progresso, e nel conseguente rimando alle scienze naturali ed empiriche.

La religione, su un binario ben diverso dalle storicistiche considerazioni marxiane, seppur riconoscendone le implicazioni classiste, è concepita come mera chimera oscurantista, come vano fabulare frutto di ignoranza e di superstizione di cui Ferrer sottolinea

l'attivazione antirazionale e anticulturale che si riassume, come causticamente rileva non senza una punta di voltairiana ironia, « nella barbara dichiarazione di Omar quando condannò alle fiamme la biblioteca di Alessandria: *Tutta la verità è contenuta nel libro sacro. Se questi altri dicono il vero, sono superflui; se non lo dicono dovrebbero essere bruciati* ».

Ferrer ha una fede così dogmatica nella ragione da respingere dal piano dell'educazione financo, come si è già avuto modo di chiarire, le ideologie, senza accorgersi di erigere così la stessa ragione ad ideologia: la ragione posta dinnanzi alla realtà delle cose — o ai fatti — così come sono, nella loro ideale essenzialità e nudità, ne inferisce le relazioni necessarie e razionali che si porranno naturalmente a fondamento del comportamento, della morale positiva e scientifica, quasi che la ragione non possa negare il proprio consenso a ragioni chiare e inequivocabili e necessariamente debba astringere la volontà ad adeguarvisi. Quella delle ragioni *necessitate* è una direzione obbligata del razionalismo per giustificare la dogmaticità della ragione e della propria fede nel progresso scientifico instaurato su un concetto di scienza che resta fuori della storia e delle relazioni concrete e delle scelte attuali in cui ogni sapere si instaura, rinserrato in una sua verginale aideologicità come puro sapere: la verità è universale, afferma ripetutamente, e la dobbiamo a tutti.

La sua celebrazione della scienza è conseguentemente percorsa da un commosso entusiasmo in cui puntualmente si ritrovano tutti i suoi slanci illuministici: « Quei prodotti immaginari della mente, le idee *a priori*, e tutte le assurde e fantastiche finzioni fin

qui considerate come verità e imposte come principi direttivi della condotta umana, sono già da tempo incorse nella condanna della ragione e nella reazione della coscienza. Non più il sole sfiora appena le cime delle montagne; esso inonda le vallate e noi ci godiamo la luce del meriggio. La scienza non è più il patrimonio di un piccolo gruppo di individui privilegiati; i suoi raggi benefici compenetrano più o meno coscientemente ogni strato della società. Da ogni parte errori tradizionali vengono discacciati da essa; mediante il fiducioso procedimento dell'esperienza e dell'osservazione essa ci rende capaci di conseguire una conoscenza accurata e dei criteri rispetto agli oggetti naturali e alle leggi che li governano. Con indiscutibile autorità essa comanda agli uomini di porre da canto per sempre i loro esclusivismi e privilegi ed offre se stessa come principio regolativo della vita umana, cercando di permeare tutti di un comune sentimento di umanità ».

In questa fede illuministica che dà quasi per scontati e compiuti gli ideali dell'*Enciclopedia*, si instaura contraddittoriamente l'antirazionalismo metodologico e si innesta, ma in fondo per naturale contaminazione se si pensa a certi tratti della logica di d'Alembert (né il riferimento è meramente casuale se Condorcet, nel suo elogio poteva scrivere di D'Alembert: « ... fa sentire... l'utilità degli elementi di morale messi alla portata di tutti gli uomini dove le regole del dovere saranno stabilite dalla ragione e i motivi di adempierle fondati sulla natura e sulla verità »⁴⁵), il fonda-

⁴⁵ CONDORCET, *Eloge à D'Alembert*, in J. B. D'ALEMBERT, *Oeuvres complètes*, tome I, Paris, Berlin, 1821-22, p. III.

mento empiristico dei metodi della ragione: l'esperienza e l'osservazione. L'espressione « dimostrazione razionale » che sopravvive in qualche contesto è correlativa alla semplice deduttività implicita nella mera osservazione: « Ero convinto che il bambino viene al mondo senza idee innate, e che durante il corso della sua vita egli raccolga le idee di coloro che gli sono più vicini, modificandole attraverso le proprie osservazioni e letture. Se così è, è chiaro che il bambino dovrebbe ricevere idee positive e vere di ogni cosa e gli dovrebbe essere insegnato che, per evitare l'errore, è essenziale non ammettere niente per fede, ma solo per esperienza e dimostrazione razionale. Con un tale tirocinio il bambino diventerà un osservatore attento e sarà preparato per ogni tipo di studi ».

A considerare semplicemente i punti di partenza della pedagogia di Ferrer, essi, anche se variano gli elementi contestativi, non sono in fondo affatto diversi da quelli di certo Dewey, così come non ne differiscono neppure le finalità: la fondazione dell'autonomia della persona come essere razionale. Ferrer ha però uno sviluppo più intrigato e certamente meno rigoroso e i suoi scritti lasciano trasparire tutta la varietà delle sue fonti culturali. Così l'interazione tra l'io e la società, tra l'io e l'ambiente naturale come tratto costitutivo della personalità — laddove Ferrer non si adagia sulle più banali assunzioni comtiane di passività all'ambiente e alla società — rivela nella concezione del Ferrer una doppia presenza: prima ancora di quella dell'evoluzionismo positivistico, quella dell'illuminismo rousseauiano: « Il progresso veniva concepito in termini fatalistici, indipendentemente dalla conoscenza e dalla buona volontà dell'uomo, sog-

getto ad oscillazioni ed accidenti in cui la coscienza e l'energia dell'uomo non avevano parte. L'individuo, cresciuto nel cerchio familiare, caratterizzato dal suo atavismo inveterato e dalle sue illusioni tradizionali mantenuti da madri ignoranti e, nella scuola, da qualcosa peggiore dell'errore — la sacramentale menzogna imposta da uomini che parlavano in nome di una rivelazione divina — era deformato e degenerato fin dal suo ingresso nella società; e, se c'è qualche relazione logica tra causa ed effetto, non c'era da attendersi da lui se non risultati irrazionali e perniciosi ».

« Deformato e degenerato fin dal suo ingresso nella società »: l'eco di Rousseau si prolunga e rimbalza dai due *Discorsi* raccogliendo per via anche la visione sociale del *Contratto sociale*, ritrovando per incanto l'unità ideologica del Rousseau smarrita da molti suoi critici inattenti: l'unità che lega il progresso alla distribuzione dei vantaggi e che ritrova insieme i concetti di giustizia, ragione e natura contrapposti a ingiustizia, irrazionalità e degenerazione naturale. Alla radice della degenerazione la menzogna si accompagna all'ingiustizia la cui radice è indicata nella proprietà. Nell'*Esquisse*, sotto la rubrica « La proprietà », Ferrer scrive: « Tutti gli uomini avendo i medesimi diritti biologici dovrebbero logicamente avere le stesse possibilità di accesso a tutti i valori umani tanto nell'ordine materiale che nell'ordine intellettuale.

È altamente immorale che certi uomini possano accaparrare tutto ciò che è necessario alla vita degli altri.

Con l'accaparramento della terra consegue che ogni accaparramento è permesso ».

Il richiamo, più che al Proudhon di *Qu'est-ce que*

la propriété? con la celebre assunzione che *la proprietà è un furto*, corre naturalmente all'inizio della seconda parte del *Discorso sull'ineguaglianza*: « Le premier qui ayant enclos un terrain s'avisa de dire: Ceci est à moi, et trouva des gens assez simples pour le croire, fut le vrai fondateur de la société civile. Que de crimes, de guerres, de meurtres, que de misères et d'horreurs... ».

Ben acutamente chiarendo altrove⁴⁶ la natura del suo razionalismo e indicando il legame tra l'ordine intellettuale e quello sociale Ferrer scrive: « È d'uopo notare, peraltro, che la missione della *Scuola moderna* non si limita al desiderio di far scomparire dai cervelli il pregiudizio religioso; ché, quantunque sia uno dei pregiudizi che si oppongono all'emancipazione intellettuale degli individui, la sua distruzione non può essere sufficiente ad assicurarci la preparazione di una umanità libera e felice, poiché si può concepire che un popolo sia senza religione ed anche senza libertà.

Se la classe lavoratrice si libera dal pregiudizio religioso e conserva quello della proprietà, tale che esiste attualmente, se gli operai ammettono questa parabola che pretende che vi saranno sempre dei poveri e dei ricchi, se l'insegnamento razionalista deve contentarsi di spargere delle nozioni sull'igiene e le scienze naturali, e preparare unicamente dei buoni apprendisti, dei buoni commessi, dei buoni impiegati, dei buoni lavoratori in tutti i mestieri, potremmo pro-

⁴⁶ F. FERRER, *Razionalismo scientifico*, scritto per « Humanidad Nueva » di Valenza (I, VI, 1907) mentre era in carcere. E' riportato in: a) L. MOLINARI, *op. cit.*; b) « Università popolare », A. IX, 1-15 novembre 1909, p. 295; c) « Il Libertario », Roma, 13 ottobre 1945, p. 1.

tabilmente fra atei condurre una vita più o meno sana e robusta, in rapporto col magro nutrimento che oggi miserabili salari possono permetterci, ma rimarremo sempre schiavi del capitale». È questo, certamente, uno dei momenti di maggiore consapevolezza ideologica del socialismo di Ferrer in cui, paradossalmente rispetto al titolo dell'articolo, il razionalismo si confronta storicisticamente con le strutture economiche concrete piuttosto che con le direzioni ideali della ragione.

Lo stesso ricorso agli strumenti empiristici del conoscere razionale, l'esperienza e l'osservazione, così com'erano fatti propri da tutta la tradizione positivista — in Italia li ritroviamo identici nelle pedagogie di Ardigò e di Gabelli, senza peraltro che essi vadano oltre una metodologia puramente intuitiva e contemplativa esemplata, come in Ferrer, sulla « lezione di cose » per la quale il museo didattico rappresentava una mera collezione di oggetti senza assumere l'aspetto di « laboratorio » e senza adire ad un metodo propriamente attivistico e sperimentale — non resta definito nei ristretti ambiti del positivismo razionalistico. Quando Ferrer deve confrontarsi con l'azione umana e con il comportamento abbandona realisticamente le astrattezze razionalistiche, ammettendo entro il suo fondamento intuizionistico il valore decisivo di un elemento che era stato già discriminante tra Rousseau e gli altri Illuministi e posto successivamente a fondamento della pedagogia del Pestalozzi: il sentimento.

Dovendo infatti darsi ragione della difformità che talvolta ha angustiato i filosofi tra conoscenza razionale e direzione del comportamento, trattando della

coeducazione dei sessi Ferrer, piuttosto che rimandare ad una ambigua problematicità delle scelte, acutamente e con forte intuito psicologico, nel momento stesso in cui si serve del concetto positivistico di « plasmabilità della coscienza » fa dipendere il rapporto tra *intelligere* e volontà dalle qualità affettive che involgono la coscienza nel momento in cui l'*intelligere* si instaura, dalle forze propulsive e sentimentali, distaccate dalle ragioni *necessitanti*, che si ritrovano all'interno dell'*intelligere* stesso e lo trascinano all'atto: da quelle, insomma, che Rousseau chiamava « le ragioni del sentimento ».

Da qui, nelle stesse direzioni che verranno sempre più coscientemente assunte dalla psicologia scientifica, il rilievo dato dal Ferrer all'infanzia e al rapporto madre-figlio, come momento fondante non di mere scelte razionali astratte, ma della coscienza attutosa che pone le scelte razionali a interagire nella coerenza del comportamento per poterlo tradurre in prassi: « Se le prime idee impresse nella mente del bambino dall'insegnante sono germi di verità e di sapere positivo; se l'insegnamento medesimo è in contatto con lo spirito scientifico del tempo, il risultato sarà buono da ogni punto di vista. Ma se l'uomo viene nutrito durante il primo stadio del suo sviluppo mentale da favole, da errori, e da tutto ciò che è contrario allo spirito della scienza, che cosa ci si può attendere dal suo futuro? Quando il bambino diverrà un uomo sarà un ostacolo per il progresso. La coscienza umana è nell'infanzia della stessa tessitura naturale dell'organismo corporeo; è tenera e plasmabile. Essa accetta prontamente ciò che le proviene dal di fuori. Nel corso del tempo questa plasticità cede il

posto alla rigidità; perde la sua plasmabilità e diventa relativamente fissa. Da quel momento le idee comunicate dalla madre si incrosteranno e identificheranno con la coscienza dell'adolescente.

L'acido di idee più razionali che il giovane acquisisce mediante i rapporti sociali e lo studio provato può in qualche caso liberare la mente dalle idee erronee impressese nella fanciullezza. Ma quale sarà probabilmente il risultato di questa trasformazione della mente nella sfera del comportamento? Non dobbiamo dimenticare che nella maggior parte dei casi le emozioni associate alle idee dell'infanzia permangono nelle pieghe più profonde dell'animo. È perciò che troviamo in così grande numero di persone una così flagrante e lamentevole antitesi tra il pensiero e l'atto, l'intelligenza e la volontà; e ciò conduce spesso all'eclissarsi d'ogni sano comportamento e a paralisi del progresso ».

Con questa realistica consapevolezza implicita nel riconoscimento del valore delle « emozioni associate alle idee » pur assunto in un contesto ancora positivista, Ferrer, travalicando i fondamenti del naturalismo rousseauiano, assume internamente al suo discorso e senza apparenti suggestioni esterne, diremmo originalmente, le tematiche per allora balbettanti — o che andavano esplodendo nelle teorie del Dewey e nelle esperienze positivistiche del Decroly — della pedagogia contemporanea: le tematiche dell'ambiente e della lotta all'artificialismo e al verbalismo intellettualistico in cui Ferrer inserisce i contenuti del sapere concreto e dell'insegnamento delle scienze: « Senza paura di danneggiarlo possiamo porre il bambino in un ambiente naturale, in cui possa trovarsi in con-

tatto con coloro che egli ama. e dove le impressioni vitali prenderanno il posto della tediosa lettura dei libri. Se anche non facciamo niente più di questo, avremo fatto molto per l'emancipazione del bambino.

In un tale ambiente possiamo liberamente far uso dei dati della scienza e lavorare con profitto... » Il rapporto tra ambiente scolastico e libera spontaneità del bambino diventa così il punto di confronto tra la scuola tradizionale e la *Scuola moderna*.

In un ambiente « adatto e naturale » in un clima di « spontaneità », compito dell'educazione diviene quello che è poi uno dei compiti precipui della filosofia, la disposizione e la sistemazione dei risultati *provati* delle scienze naturali al fine di instaurare una corretta visione del mondo e della vita: ed è qui da notare come la polemica antireligiosa del Ferrer non scenda mai sul terreno anticlericale — ce n'è appena un accenno trattando dell'igiene —, ma sia essenzialmente ideologica, opponendo ad una visione fabulistica, immaginaria e fantastica, una visione rigorosamente costruita sulla veridicità e sulla concretezza delle scienze empiriche e sostituendo un ideale inteso come concretamente e coerentemente filosofico ed umanitario ad un ideale religioso prospettato come aleatorio: « Di fronte a questo antagonismo, mantenuto dall'ignoranza e dall'egoismo, l'educazione positiva che si propone di insegnare verità che conducano a giustizia pratica deve disporre e sistematizzare i risultati provati della ricerca naturale, comunicarli ai fanciulli e preparare così la via per un più equo stato della società in cui, esatta espressione della sociologia, essa deve operare per il beneficio di tutti oltre che dell'individuo ».

In questa concezione si precisano gli scopi e gli

orientamenti del metodo razionale: « A tal fine il metodo razionale delle scienze naturali verrà sostituito al posto del vecchio insegnamento dogmatico. Esso stimolerà, svilupperà e dirigerà l'abilità naturale di ogni allievo, in modo tale che egli o essa non diventerà solo un utile membro della società, con il suo valore individuale pienamente sviluppato, ma contribuirà anche, come naturale conseguenza, alla elevazione dell'intera comunità. Esso istruirà i giovani in doveri sociali concreti... ».

Nel corpo dello scritto *Razionalismo scientifico* già citato, sostituendo l'aggettivo « umanitario » a quello di « scientifico » Ferrer rileva con rigorosa ed orgogliosa consapevolezza le mete del metodo *razionale* che lasciano trasparire, più di quanto non dichiarino, la didattica in uso nella *Scuola moderna* che utilizza la storia ed una metodologia storicizzante, non meno di quanto usi le scienze naturali su cui più dichiaratamente insiste: un uso in cui sono da ravvisarsi gli elementi più originali della didattica contestativa del Ferrer. Questo *valore* determinante che Ferrer finisce per assegnare alla storia e alla cronaca storicizzata facendo leva sui condizionamenti « emotivi » oltre che sulle ragioni, entra nella pedagogia del Ferrer come elemento dialettico a confronto delle tesi positivistiche dell'ereditarietà, dell'evoluzione e dell'ambiente fatte proprie dal catalano, e ripropongono quelle stesse tesi non nella rozza evidenza dei dati e della necessità naturale, ma in una prospettiva più propriamente storica, anche se le due direzioni appaiono semplicemente giustapposte e non risolte in una coerente problematicizzazione unitaria: carenza che può avere qualche giustificazione nella fretolosità necessitata della

redazione del suo scritto meno frammentario e più coordinato.

Tuttavia è rilevabile come questa coscienza della storia scomponga di fatto alquanto la sua adesione al monismo haekeliano.

In alcuni saggi divulgativi di Ernst Heinrich Haeckel (1834-1919), da *Freie Wissenschaft und freie Lehre* (Stoccarda, 1878) a *Der Monismus als Band zwischen Religion und Wissenschaft* (Bonn, 1893) e a *Die Lebenswunder* (Stoccarda, 1904), Ferrer aveva potuto raccogliere, assieme alle argomentazioni positivistiche a favore del libero pensiero e della libertà d'insegnamento, il fondamento metafisico del proprio evoluzionismo e la fede che « la materia è una, increata ed eterna ». Haeckel inoltre riproponeva in termini categorici e non dissimili da quelli del Ferrer, che d'altra parte utilizza una lunga citazione dal primo capitolo del *Lebenswunder*, la lotta contro i « miti », le « credenze », la « supremazia religiosa » che si oppongono alle « interpretazioni delle scienze naturali ». Ma il pensiero di Haeckel (che, sia detto incidentalmente, collaborò ad una delle riviste del Ferrer) era fuori della storia, tendenzialmente mistica e panteistica (nel *Die Lebenswunder* Dio si identifica con il mondo), mentre Ferrer, anche se sarebbe interessante approfondire i rapporti del suo pensiero con quello di Haeckel), emargina dalla sua concezione naturalistica ogni soprastruttura metafisica, rimane fedele al piano della storia come mondo della determinazione in cui gli uomini realizzano se stessi e propongono i propri atteggiamenti umani: segno certo della efficacia in lui del reagente socialista. Per esso la visione del Ferrer non è né mitica, né astratta, né dogmatica, né

filosofeggiante su nebulose panteistiche: essa rimane la determinazione di una direzione della storia moderna nella sua fase industriale, assunta in dimensione morale, ma anche con coerente buon senso che la sua vocazione educativa e pratica riporta tutta sul piano dell'impegno pedagogico.

Educazione alla libertà.

Nella convinzione che la *verità* razionalmente acquisita rivolgerà le energie degli uomini « alla grande opera di rigenerazione della società » e che pertanto scopo dell'educazione sia quello di formare « delle menti solide, capaci di formarsi le proprie razionali convinzioni su ogni argomento », l'educazione alla libertà diviene nella teoria e nell'azione pratica il principio animatore della *Scuola moderna*.

La critica della scuola tradizionale — e in Ferrer il tradizionale è sempre concepito in connessione al sistema per cui può dire senz'altro « scuola capitalista » — è radicale e criticamente consapevole. Nei maggiori pedagogisti del periodo e contemporanei la identica critica è senza riferimento al sistema, quasi che l'autoritarismo scolastico si giustifichi esclusivamente in termini di pigrizia dell'insegnamento e di *routine* o di errore metodologico tramandato da insipiente tradizione e conservato per abitudine. Ferrer, invece, mira dritto all'ideologia scolastica come correlativa e corrispondente dell'ideologia borghese. Se la scuola si regge tutta sui principi di disciplina e di autorità è perché in un sistema capitalistico « i bambini debbono imparare ad obbedire, a credere e a pensare

secondo i dogmi sociali prevalenti ». Gli insegnanti, esecutori della volontà delle classi dirigenti, sono essi stessi vittime del sistema, educati ai principi di disciplina e di autorità. « ...l'organizzazione della scuola, invece di servire a uno scopo ideale, è diventata uno dei più potenti strumenti di servitù nelle mani delle classi dirigenti. Gli insegnanti sono semplicemente organi consci o inconsci del loro volere e sono addestrati secondo i loro principi. Dai loro anni più teneri, e più drasticamente che qualsiasi altro, essi hanno sopportato la disciplina dell'autorità. pochissimi sono sfuggiti a questo dominio dispotico; essi generalmente sono senza potere contro di esso perché sono oppressi dall'organizzazione scolastica. Basterà una parola per caratterizzarla: violenza ».

Il risultato è che l'educazione non è altro che un continuo esercizio di violenza che ha come scopo quello di rendere il bambino « umile e sottomesso », di privarlo insieme della sua umanità, della sua originalità e della sua libertà per formare un servo fedele e inintelligente, semplice strumento del sistema incapace di iniziativa personale. Come si vede la contestazione non ha inventato quasi nulla, dato che neppure l'organizzazione scolastica ha mutato sostanzialmente direzione.

Non c'è dubbio che « se questo fosse lo scopo, l'educazione non potrebbe essere diversa da quella che abbiamo oggi. Non è più problema di promuovere lo sviluppo spontaneo delle facoltà del fanciullo e di incoraggiarlo a ricercare liberamente la soddisfazione dei suoi bisogni fisici, intellettuali e morali. È solo questione di imporgli idee bell'e fatte, di impedirgli di pensare mai altrimenti da come è richiesto per il

mantenimento delle istituzioni sociali esistenti, di renderlo, in una parola, un individuo rigorosamente adattato al meccanismo sociale ».

Di contro l'asserzione del Ferrer in difesa della dignità dell'uomo, proletario e *cives* nel senso più pieno della parola per una qualifica che gli deriva dal suo essere lavoratore, elemento attivo e portante della società, è vibrante nella sua estrema sinteticità: « il bambino della classe lavoratrice è un bambino umano, e come tale ha diritto allo sviluppo di tutte le sue facoltà, alla soddisfazione di tutti i suoi bisogni, morali e fisici ».

Compito dell'educazione libertaria è dunque per Ferrer quello di « distruggere tutto ciò che ha sapore di violenza », di promuovere insieme « l'autonomia intellettuale » e « lo spirito di libertà ». Ferrer dichiara esplicitamente che « tutto il valore dell'educazione consiste nel rispetto delle facoltà fisiche, intellettuali e morali del bambino », e che la « libera spontaneità » del fanciullo è persino preferibile nella sua verginale ignoranza a qualsiasi deformazione morale e intellettuale.

Illustrando con esempi tratti dai lavori scolastici degli alunni della *Scuola moderna* di cui rileva « l'ingenuità », come espressione di un razionale e spontaneo sentire, Ferrer chiarisce il suo concetto di spontaneità: « ...che la mente del bambino, influenzato da ciò che vede ed informato dal sapere positivo che acquisisce, lavori liberamente, senza pregiudizio e sottomissione ad alcuna specie di setta, con perfetta autonomia e senza alcuna guida che la ragione, eguale in tutti, e sanzionata da cogente evidenza, dinnanzi

a cui l'oscurantismo dell'imposizione sofisticata e dogmatica verrà ricacciato ».

Ferrer adotta pertanto nella sua scuola un metodo di libera attività, fino a lasciar libero l'alunno, non diversamente da Tolstoj a Jasnaia Poljana, di non partecipare se la sua disposizione psicologica non consente alla partecipazione. Tuttavia Ferrer non fa alcuna concessione allo spontaneismo anarchico. La sua pratica non autoritaria della scuola non ha alcun sospetto dei sottili psicologismi estremistici e libertari di derivazione marcusiana. Come gli è estraneo il concetto di frustrazione in senso psicoanalitico, gli resta estraneo quello di autogestione, nell'accezione di liberazione istintuale non soggetta ad alcuna neppur lontana forma di repressione e di reinvenzione delle forme associative mediata dalla scoperta di limitazioni naturali, scaturiente da una situazione scatenata, quale si è accolta più tardi in varie iniziative sperimentali sorte in diversi paesi⁴⁷. L'educazione alla libertà, lungi dal concedersi ad astrattezze teoriche, rimane in Ferrer frutto di matura riflessione, di buon senso e di misura che può persino apparire repressiva e certa pedagogia patologicamente ombrosa dinnanzi al più piccolo segno di frustrazione e che non intende come un bambino senza alcuna frustrazione, naturalmente contenuta nei limiti delle sue capacità di dominio, non diventerà neppure uomo e resterà inequivocabilmente « infantile ».

⁴⁷ N'è un esempio recente in Italia l'asilo autogestito di Porta Ticinese a Milano. Cfr. E. FACHINELLI, L. MURARO VAJANI, G. SARTORI, *L'erba voglio*, Torino, Einaudi, 1971.

Rispetto della spontaneità, educazione alla libertà, hanno ben altro senso in Ferrer. Agire sulle tendenze connaturali e spontanee del bambino « non significa che lasceremo che il fanciullo, fin dall'inizio della propria educazione, si formi le proprie idee. Il metodo socratico è sbagliato se preso troppo alla lettera. La stessa costituzione della mente, al cominciare del suo sviluppo, richiede che in questo stadio il bambino debba essere ricettivo. Il maestro deve piantare in lui i germi delle idee. Questi, quando età e forza avranno invigorito il cervello, porteranno avanti fiori e frutti corrispondenti, secondo il grado di iniziativa ed i tratti caratteristici della mente dell'allievo ». Questo rifiuto di bamboleggiarsi con le tenerezze della pedagogia paragoleggiante, se può essere criticata per la recisa affermazione antiattivista e per la negatività passiva del suo concetto di ricettività, è d'altra parte segno della serietà con cui intende il problema dell'istruzione e che d'altronde trova riscontro in altri educatori d'ispirazione marxista. Si pensi alle altrettanto recise posizioni di Gramsci in cui, tuttavia, la dialettica passività-attività è fortemente sentita anche se non del tutto risolta.

Educare per Ferrer significa semplicemente « promuovere l'evoluzione progressiva della fanciullezza » mediante un'educazione idonea ed equilibrata del pensiero e della volontà. Ferrer insiste con decisione sul concetto dell'unità psicofisica dell'uomo e, correlativamente, sulla educazione di volontà concrete. Il concetto di educazione integrale s'incentra in lui tutto sulla consapevolezza della vanità di ogni sapere intellettuale che rimanga astratto e non riferibile alla prassi attraverso una corretta educazione del carat-

tere e, in definitiva, della volontà che definisce il carattere: « ...l'educazione di un uomo non consiste semplicemente nell'addestramento della sua intelligenza, senza riguardo al cuore e alla volontà. L'uomo è un intero completamente unificato, malgrado la varietà delle sue funzioni. Presenta varie facce, ma è in fondo una sola energia che vede, ama, ed applica una volontà al conseguimento di ciò che ha concepito o desiderato. È una condizione morbosa, un infrangere le leggi dell'organismo umano, stabilire un abisso dove dovrebbe esserci una continuità sana ed armoniosa. Il divorzio tra il pensiero e la volontà è un'infelice caratteristica del nostro tempo ».

Occorre insomma che « le impressioni intellettuali che la scienza apporta all'allievo siano convertite in linfa di sentimento e siano intensamente amate. Quando il sentimento è forte esso penetra e si diffonde per i più profondi recessi dell'essere dell'uomo, pervadendo il suo carattere e dandogli uno speciale colore ».

La libertà, in definitiva, non consiste in un rifiuto della scienza positiva e in uno scrollarsi di dosso le responsabilità implicite nel rapporto sociale in cui la scienza positiva ha significato come riferimento per ogni decisione, ma in un progressivo processo di co-scientizzazione che inserisce l'acquisto di scienza positiva nel rapporto dinamico, convertito in linfa di sentimento, che si instaura in concreto tra la persona e la realtà e che si trasferisce all'azione. Una scienza così amata e voluta e non meramente contemplata non ammette volontà esterne all'atto di apprensione: la volontà che la ricerca è interiore, personale e collettiva insieme, nella misura in cui un ambiente adatto

e naturale, ma provocativo, riesce a stimolarla in una comune crescita di coscientizzazione e di razionalità per compiti comuni in cui agiscono le motivazioni puramente umane della solidarietà e della comunicazione.

Perciò, in polemica con il metodo adottato nelle scuole religiose, la *Scuola moderna* non adotterà né premi, né punizioni, né, con l'occhio fisso al libero sviluppo individuale e al significato formativo dell'educazione (e ciò con profondo intuito e con largo anticipo su quelle che saranno poi posizioni dibattute dalla pedagogia contemporanea e rivendicate *in toto* dalle correnti contestative), vi si terranno esami: « noi non educiamo per uno scopo specifico, non possiamo determinare la capacità o l'incapacità del bambino. Quando insegniamo una scienza, o un'arte, o una professione, o qualche materia che richiede condizioni speciali, un esame può essere utile e possono esserci delle ragioni per dare un diploma o per rifiutarlo; io non lo affermo né lo nego. Ma non esiste una simile specializzazione nella *Scuola Moderna*. La nota caratteristica della scuola, che la distingue persino da alcune scuole che passano per modelli progressisti, è che in essa le facoltà dei fanciulli debbano svilupparsi liberamente senza soggezione ad alcun patrono dogmatico, neppure a ciò che essa può considerare come il corpo delle convinzioni del fondatore e degli insegnanti... ».

L'emulazione, l'eccitamento di vanità personali e familiari o degli stessi insegnanti, le fiere di vanità costituite dalle feste di promozione o di premiazione, le frustrazioni e mortificazioni di chi è umiliato per un risultato non brillante e le conseguenti rivalse

psicologiche dell'invidia che si contrappone alla vanità e all'orgoglio, sono tutte cose bandite dalla *Scuola moderna* come « gravi ostacoli ad una crescita sana » atti a seminare « i germi della maggior parte dei sentimenti che costituiscono l'egoismo ».

La *Scuola moderna* intende essere per Ferrer una scuola serena in cui nulla deve turbare il naturale rapporto di collaborazione e di crescita comune, neppure le doti personali del superdotato: tutti sono richiamati alla necessità razionale dell'equilibrio, dell'interazione collettiva e del sostegno reciproco, senza fughe irresponsabili ai due estremi.

A compiere questi orientamenti metodologici, un ruolo primario per l'educazione alla libertà e per l'acquisto di coscientizzazione spetta al curriculum delle discipline, ai contenuti propri del conoscere. Per Ferrer metodo e metodologia sono sempre correlativi a contenuti, sono, anzi, contro ogni tentazione a ridurre il problema dell'educazione a un problema di metodo, propellenti dagli stessi contenuti, in quanto sono questi a dettare, necessariamente, con la loro qualità e le loro finalità, i principi del metodo. Tra le discipline, accanto alle scienze naturali, che hanno valore liberalizzante in quanto le conquiste della scienza svelando i reali rapporti in cui sono involti l'universo e le esistenze finiscono per distruggere qualsiasi costruzione mitica ed implicano per ciò stesso una diversa visione dei rapporti umani e sociali, un posto privilegiato (anche se non specificamente rubricato in *Origini ed ideali della « Scuola Moderna »*), privilegiato perché pervasivo di tutto l'insegnamento, è la storia: storia intesa come storia della evoluzione della vita e del mondo, come costruzione di civiltà, di idee realiz-

zazzioni e scoperte segnanti la presenza umana nella lotta per la vita e, soprattutto, come storia della sofferenza umana attraverso i secoli e ricerca delle cause che la determinano: lo sfruttamento e il dominio di classe, l'ingiustizia e la violenza, l'egoismo e la guerra. La stessa cronaca è assorbita in questa prospettiva e gli insegnanti della scuola sono invitati a commentare in classe gli avvenimenti che importano sacrificio umano e che suscitando il sentimento di solidarietà possano corroborare nell'animo e nella mente degli alunni il sentimento della dignità del lavoro umano, come in occasione di una sciagura nelle miniere o sul lavoro, la *pietas* per le vittime dell'ingiustizia e per gli oppressi, la volontà di lottare contro le « radici » del male spogliato da ogni ineluttabilità metafisica e ricondotto a mera determinazione del volere umano.

In questa direzione un ruolo importante viene assegnato alla biblioteca ed ai libri di testo in uso nella scuola. Accanto alle opere di divulgazione scientifica sono poste nelle mani degli alunni e dei genitori opere a contenuto antinazionalistico, decisamente opposte alle contemporanee riprese colonialistiche della politica spagnola e puntualizzanti le « ingiustizie connesse con il patriottismo, gli orrori della guerra e l'iniquità della conquista » e che non avrebbero mancato di suscitare l'ira e lo sdegno della stampa reazionaria sempre pronta a sbandierare la parola « patria » come un oltraggio a tutte le « patrie »; ma anche opere di fantasia (come *Le avventure di Nono* di J. Grave) aperte in prospettiva utopistica sollecitante la costruzione di una visione sociale fondata sulla solidarietà e sulla collaborazione e posta in continuo « contrasto con le sordide realtà del presente ordine sociale ». E

sono tutte opere per il cui tramite Ferrer, seguendo la propria concezione dell'unità psicosomatica del fanciullo, intende coinvolgere in un unico atto educativo l'educazione della mente, del sentimento, della volontà e dell'immaginazione: ché, contro gli assertori della sterilità ideale della mente educata all'« arido vero » di leopardiana memoria, egli non esita ad affermare con forza che la mente educata allo studio delle verità positive e razionali spinge in alto l'immaginazione a suscitare vigorose idealità superiori, per cui egli può tranquillamente definire « idealismo » il proprio razionalismo umanitario.

Contro il « veleno religioso e nazionalistico » dei testi in uso, rilevato dal Reclus, anche l'insegnamento della geografia è ispirato dai medesimi ideali della valorizzazione delle attività umane connesse alle peculiarità e alle ricchezze proprie di ogni paese e diretto al riconoscimento della complementarità delle economie, oltre che dei contributi concreti offerti da ogni popolo alla costruzione di una comune civiltà umana. Arte, costumi, lavoro ed economia sono gli aspetti umani che lo studio della geografia deve porre in rilievo; essi sono gli unici che importano per una comune crescita civile e per la reciproca comprensione, gli unici che possano educare alla solidarietà umana ed alimentare quella sincera ansia internazionalista ch'era, nel pensiero di Ferrer, la premessa per portare a compimento l'aspettazione dei popoli.

Lo stesso insegnamento dell'aritmetica è chiamato a partecipare a questa educazione alla libertà: « Il modo in cui fino ad oggi è stata generalmente insegnata l'aritmetica l'ha resa uno strumento potente per imprimere negli alunni i falsi ideali del regime capi-

talista che al presente opprime così pesantemente la nostra società ».

Così egli chiede « agli amici dell'istruzione razionale e scientifica che si occupano specificamente di matematica di tracciare una serie di problemi facili e pratici in cui non vi sia alcun riferimento a salari, al risparmio e al profitto. Questi esercizi debbono trattare di produzione agricola e industriale, della giusta distribuzione della materia prima e dei manufatti, dei mezzi di comunicazione, del trasporto di merci, della comparazione del lavoro umano con quello meccanico, dei benefici delle macchine, delle opere pubbliche, ecc.: In una parola, la *Scuola moderna* vuole una quantità di problemi che mostrino ciò che realmente dovrebbe essere l'aritmetica: la scienza dell'economia sociale (accogliendo la parola « economia » nel suo significato di "buona distribuzione") ».

Allo stesso tempo egli polemizza con molto rigore contro gli educatori laici che per insipienza e mancanza di consapevolezza critica incorrono in un'azione pedagogica incoerente ed equivoca che finisce per fomentare atteggiamenti di subordinazione. È il caso della cosiddetta « educazione al risparmio ». Chiedere a chi non possiede, dice Ferrer, nulla di superfluo, a chi non possiede neppure il necessario, di risparmiare, è un modo di insegnare loro « a prepararsi a sottomettersi al privilegio. Mentre l'intenzione è di iniziarli alla pratica dell'economia, ciò che realmente si fa è di convertirli in vittime e complici del presente ordine ingiusto ».

Altra cosa è l'educazione all'economia. « *Economia* significa un uso prudente e metodico dei propri beni; *risparmio* significa restrizione del proprio uso dei pro-

pri beni. Economizzando evitiamo lo sciupio; risparmiando, chi non ha nulla di superfluo si priva del necessario». Ed ancora: « Così come stanno le cose, si chiede all'individuo di sacrificare i suoi diritti, i suoi bisogni e piaceri alla società; e, siccome tale disordine richiede pazienza, sofferenza e ragionamenti sofisticati, raccomandiamo l'economia e biasimiamo il risparmio. Non pensiamo che sia giusto insegnare ai bambini a prevedere un futuro di lavoratori in un ordine sociale in cui la mortalità media del povero, che vive senza libertà, senza istruzione e gioia, raggiunge una cifra raccapricciante in confronto di quella della classe che vive trionfalmente sul suo lavoro ».

Può sembrare strano che in una simile didattica liberalizzante, di ispirazione nettamente socialista, Ferrer non accenni, in *Origini ed ideali della « Scuola moderna »* almeno, alla funzione e all'uso del lavoro manuale nella sua scuola. Sappiamo tuttavia come non meno che nell'esperimento di Robin il lavoro manuale, il giardinaggio, le attività pratiche di varia natura, attuati anche per porre i due sessi su un piede di eguaglianza nella comune occupazione, avessero largo posto nella scuola⁴⁸, anche se il concetto di laboratorio appare estraneo alla concezione fondamentalmente umanistica e razionalistica di Ferrer. Tuttavia, le aperture in senso marxiano relativamente all'unione di lavoro manuale e di lavoro intellettuale per una formazione integrale non dovevano mancare sull'esempio dei suggerimenti che potevano giungergli dagli amici che sostenevano ideologicamente la *Scuola moderna*.

⁴⁸ Cfr. anche M. DOMMANGET, *op. cit.*, p. 374.

Già nel primo numero del « Bollettino » Kropotkine scriveva: « Occorre creare una istruzione populista, in senso associazionistico. Occorrerà sfociare nell'insegnamento integrale, nell'insegnamento che, mediante l'esercizio della mano sul legno, sulla pietra e sui metalli, parli al cervello e l'aiuti a svilupparsi. Bisognerà pervenire all'integrazione del lavoro manuale con il lavoro cerebrale come la predica già l'operaio e l'Internazionale »⁴⁹; se Kropotkine cita l'esempio degli Stati Uniti e sembra accennare a richiami deweyani, è nelle sue parole un più diretto riverbero dell'insegnamento politecnico di Marx le cui ragioni pedagogiche venivano riprese in parte nel partito operaio francese (Congresso di Reims, 30 ottobre-6 novembre 1881). D'altra parte l'idea marxiana, non sempre raccolta dal movimento operaio contemporaneo, agiva ormai sotterraneamente nelle più diverse posizioni della cultura laica. In quegli stessi anni il presidente della commissione per la creazione di laboratori nelle scuole municipali della città di Parigi dichiarava di considerare il lavoro manuale « non come un primo grado di insegnamento professionale, ma come il complemento necessario d'una educazione razionale »⁵⁰: singolare, ma forse non casuale, coincidenza con i principi e le direzioni della didattica del Ferrer tutta protesa alla fondazione di una concreta educazione razionale ch'era in primo luogo educazione alla libertà mediante la libertà, nel senso che nell'educazione venivano eliminati tutti i fattori di oppressione morale e fisica, esterni ed interiori per cui il fanciullo posto

⁴⁹ « Bol. Esc. Mod. », n. 1, 1909, p. 20.

⁵⁰ J. P. GUINOT, *Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1789*, Paris, Domat, s.d., p. 147.

in situazioni adatte e naturali non deformanti era naturalmente indotto a reagire spontaneamente e a dare risposte razionali. In esse il legame tra attività e razionalità come poli di un unico processo era di fatto individuato e realizzato sul piano pratico dell'educazione, anche se in sede teorica era più presentato che nitidamente dichiarato. « Nelle nostre scuole, scrive Ferrer, tutto deve essere pace, gioia e fraternità », e l'attività pratica era insieme il banco di lancio e di verifica di una simile premessa che, se non sarà esclusivamente sua poiché tutta la pedagogia laica contemporanea, quali che ne siano le interne mosse ideologiche, muoverà da medesime istanze, avrà in Ferrer, nei suoi precisi riferimenti politici ed ideologici, una rilevanza peculiare. La *Scuola moderna*, in effetti, rappresenta la prima, ampia, giustificata esperienza organica di educazione socialista. Esperienza troppo breve perché il suo ideatore potesse verificare criticamente o anche solo sviluppare i propri convincimenti anche a confronto delle più vaste esperienze che andavano maturando ed esplicandosi nell'educazione contemporanea su scala mondiale: e nondimeno una esperienza ricca ed interessante, condotta con passione ed originale decisione in cui molte delle attuali istanze della pedagogia progressista possono agevolmente riscoprire possibili premesse e riferimenti.

La coeducazione dei sessi.

A completare l'esposizione dei principi ispiratori della *Scuola moderna* sarà necessario accennare alla coeducazione dei sessi, definita dallo stesso Ferrer co-

me « il punto più importante del nostro programma di educazione razionale in considerazione della condizione intellettuale del nostro paese e la caratteristica che più probabilmente avrebbe scosso i pregiudizi correnti e le abitudini... ».

Quanto di fatto potesse essere rivoluzionaria per allora la coeducazione dei sessi, sebbene il principio fosse stato avanzato ed affermato oltre un secolo prima, nel 1792, dal Condorcet nel suo rapporto e disegno di legge per la Convenzione negli stessi termini di istruzione uguale e comune ripresi dal Ferrer, può inferirsi da questi semplici dati che vengono offerti alla considerazione. In Francia la coeducazione dei sessi a tutt'oggi è applicata nel 35% delle scuole elementari; in Italia cominciò ad adottarsi nell'ultimo dopoguerra, attorno agli anni sessanta, e solo tacitamente, senza interventi legislativi, a seguito dell'abolizione della distinzione tra posti maschili e posti femminili degli insegnanti; in Germania, nella maggior parte dei Lander è tuttora in vigore la separazione dei sessi; l'Inghilterra ha adottato la coeducazione nelle scuole elementari sin dagli ultimi decenni del secolo scorso, ma nelle scuole di grado medio e superiore vige in genere un regime di netta separazione.

Una migliore situazione presentano gli Stati Uniti dove già al principio del secolo la coeducazione era attuata in quasi tutte le scuole, la Norvegia che l'adotta per legge dal 1896 e l'Unione Sovietica in cui la riforma scolastica del Lunaciarskij nel 1936 imponeva con intransigente fermezza i due medesimi principi della scuola del Ferrer: la coeducazione dei sessi e delle classi sociali.

Nei primi decenni del secolo, comunque, la prude-

rie puritana e farisaica imperante nel costume considerava quasi dovunque con scandalo la semplice idea della coeducazione. Alle donne venivano persino preclusi gli studi universitari considerandosi indecorosa la promiscuità dei sessi nella comunanza degli studi e pochissime osavano sfidare l'opinione pubblica, seppure fossero riuscite a superare l'opposizione familiare.

Robin, fedele al dettato di Condorcet, aveva adottato la coeducazione dei sessi nell'orfanotrofio di Cempuis, e ciò era stata la causa immediata dello scandalo che aveva portato al suo licenziamento (1894). In quell'occasione si erano montate le calunnie più inverosimili, quale una supposta promiscuità notturna degli istituzionalizzati — sebbene di fatto essi dormissero nettamente destinati per sesso in due ale dell'istituto distanti tra loro trecento metri —, pretese lezioni di anatomia specificamente rivolta agli organi sessuali e di ostetricia (!), il tutto avvalorato con le note posizioni maltusiane del Robin e con i timidissimi passi da lui compiuti verso una corretta educazione sessuale.

Per quanto riguarda la *Scuola Moderna* è da rilevare comunque che le motivazioni addotte dal Ferrer che pur conosceva i metodi posti in atto a Cempuis, non si soffermano per nulla sull'educazione sessuale e sui principi di un adattamento eterosessuale tale da consentire l'instaurazione di comportamenti non frustrati ma emotivamente distesi capaci di promuovere una normale ed armonica interazione tra i due sessi anche in rapporto alle pulsioni istintuali. Le motivazioni del Ferrer sono invece di natura sociologica, o, tutto al più, con rilievi di psicologia sociale. Ferrer

sviluppa il principio in motivazioni interessanti ed originali nelle quali i suoi maestri restano i positivisti iniziatori della filosofia sociale.

Partendo dal principio della complementarità dei sessi e assumendo in proprio la critica socialista ripresa da John Stuart Mill in polemica col padre in un'opera famosa che doveva diventare il vessillo del movimento femminista (*Subjection of Women*, Londra, 1869) al ruolo subordinato della donna nella civiltà occidentale e cristiana, egli insiste sulla necessità che i sessi debbano « essere in reciproco contatto fin dall'infanzia in modo che la donna sia, non solo di nome e veracemente, la compagna dell'uomo ».

Una educazione comune, fianco a fianco, al fuoco degli stessi insegnamenti, significa per lui non soltanto elevazione della donna liberata non meno dell'uomo, tramite l'istruzione razionale e scientifica, dall'ignoranza e dalla superstizione e quindi possibilità, anzi effettiva capacità, da parte della donna di assumere un ruolo di reale collaborazione con l'uomo e di reciproca comprensione a livello individuale e sociale, ma anche una educazione del futuro decisamente diversa.

I figli, infatti, ricevono la loro prima educazione dalla madre e tutta la loro infanzia è sotto l'influsso materno. Se la madre vive nell'ignoranza e nella superstizione, aliena e avversa al pensiero scientifico, immersa nella contemplazione di miti in cui di fatto ritrova i simboli della propria subordinazione con i segnapoli della paura e della rassegnazione, allora c'è poca speranza che i figli non escano dalle loro mani già « degenerati », deformati nelle convinzioni e nel carattere ed incapaci di ideali aspirazioni alla verità

razionale e alla libertà e con la volontà morale viziata nelle sue possibili decisioni.

Su questi motivi squisitamente pedagogici, sia per quanto riguarda posizione e ruolo della donna e sviluppo della sua personalità, sia per quanto riguarda la donna madre ed educatrice, Ferrer innesta certe considerazioni caratterologiche e sociologiche che danno l'avvio ad una particolare filosofia della storia incentrata su una sorta di tesi dialettizzata della complementarità delle « qualità diverse » dei sessi e dei rispettivi ruoli come si sviluppano sul piano del divenire storico. La tesi appare evidentemente derivata dalle suggestioni del non meglio specificato autore di *La religione del futuro* che Ferrer cita con una certa larghezza.

« L'uomo », dice Ferrer, « tipicizza il dominio del pensiero e dello spirito progressivo, la donna esprime nella sua natura morale la nota caratterizzante del sentimento profondo e dello spirito conservatore ». Ma ciò, lungi dal convalidare la tesi d'una pretesa inferiorità della donna rispetto all'uomo, serve soltanto ad evidenziare la complementarità, alla pari, dei ruoli; lo stesso spirito conservatore della donna è di vantaggio alla specie umana. La citazione è del tutto esplicativa: « Lo spirito conservatore può essere applicato tanto alla verità quanto all'errore; tutto dipende da ciò che si vuole conservare. Se la donna viene istruita in discipline filosofiche e scientifiche, la sua forza conservatrice sarà di vantaggio e non di svantaggio al pensiero progressista ».

Su queste premesse Ferrer riprende una tesi del sociologismo ottocentesco di netta impronta positivistica secondo cui la donna rappresenta la « continui-

tà», l'uomo il « mutamento », l'uomo è l'individuo, la donna è la specie.

Pertanto, per Ferrer, inerisce alla storia una sorta di scansione dialettica derivata dai ruoli sessuali, per la quale il progresso, tutto ciò che di creativo e di dinamico viene prodotto dall'iniziativa dell'uomo-individuo e dalla sua energia morale, viene conservato e rafforzato dalla donna e trasmesso alla specie in virtù delle sue specifiche qualità emotive e sentimentali: « Il mutamento ... sarebbe inutile e incostante senza alcun solido fondamento di realtà, se l'opera della donna non rafforzasse e consolidasse le acquisizioni dell'uomo. L'individuo, in quanto tale, è il fiore d'un giorno, una cosa di effimero significato nella vita. La donna, che rappresenta la specie, ha la funzione di conservare, all'interno della specie, gli elementi che ne migliorano la vita, e per adempiere a questa funzione adeguatamente essa ha bisogno di una istruzione scientifica ».

La formulazione della proposta psicologica relativa alla potenza emotiva della donna e alla sua funzione nell'attivazione delle idee come elemento motorio e propulsivo dell'azione che appare al pensiero e al sentire del Ferrer e in qualche modo « scientificamente » giustificativa della scansione dialettica del divenire storico, viene accolta dal Ribot, il padre della psicologia scientifica francese, che proprio in quegli anni metteva a punto con una serie di scritti la sua teoria motoria della coscienza e gli studi sulla vita affettiva e sulla vita intellettuale considerate come forze eterogenee e irriducibili e pure, in certo qual modo, scandite dialetticamente e produttive della vita come mo-

vimento e come progresso⁵¹. Ferrer doveva avere ancora fresca quando tracciava le sue motivazioni la lettura del *Saggio sulle passioni*: « un'idea », scrive infatti, « è semplicemente un'idea, un atto di intelligenza, incapace di produrre e di fare qualcosa, a meno che non sia accompagnata da uno stato emozionale, da un elemento motore. È perciò ritenuta una verità scientifica che, per favorire il progresso, un'idea, quando appare, non rimane a lungo in una condizione puramente contemplativa. A ciò si ovvia con l'associare un'idea con l'emozione e l'amore, che non mancano di convertirla in azione vitale ».

Con queste idee la pedagogia libertaria del Ferrer usciva, nelle sue intenzioni, dal chiuso delle aule, travalicava il mero rapporto docente-allievo, per investire la famiglia e, attraverso di essa, la società, diventando promotrice di progresso: l'ideale scientifico razionale conquistato dalla donna avrebbe dissolto le resistenze, aperto gli uomini alla comprensione, trasformato l'idea in azione instaurando il *regnum hominis* dell'eguaglianza e della libertà. Portatrice del regno, garante della società socialista, conservatrice del suo ordine sociale, morale e ideale, dei suoi valori reali e vivificanti, sarebbe stata la donna. La sua celebrazione della donna ha persino alcunché di patetico che riflette nell'ideologo e nel pedagogista la delicatezza di sentire dell'uomo Ferrer e il compimento di una idealizzazione ch'era appartenuta a Ferrer giovane: « La donna non deve essere limitata alla casa. La sfera della sua attività deve irradiarsi al di là della

⁵¹ THÉODULE-ARMAND RIBOT (1839-1926): *L'évolution des idées générales* (Parigi, 1897); *Essai sur l'imagination créatrice* (ivi, 1900); *La logique des sentiments* (ivi, 1905); *Essai sur les passions* (ivi, 1907).

casa; deve estendersi agli stessi confini della società. Ma per assicurare alla sua attività un risultato utile non dobbiamo limitare la quantità di sapere che le comunichiamo; essa deve apprendere, sia in quantità che in qualità, le stesse cose dell'uomo. Quando la scienza penetrerà nella mente della donna, essa dirigerà la sua ricca vena di sentimento, elemento caratteristico della sua natura, lieto precorritore di pace e di felicità tra gli uomini ».

Il *regnum hominis* si precisa così sotto il segno della felicità e della sicurezza, della riposante pace sotto l'ala protettrice della donna, dell'amore cosciente e vigile che veglia sugli ulteriori destini della specie, come un regno di ideale matriarcato:

« Quando si compirà tutto ciò? Quando vedremo le idee sposate con l'appassionato cuore della donna? Allora avremo nelle nazioni civili un matriarcato morale. Allora, l'umanità, considerata entro il cerchio familiare, avrà, da una parte, l'insegnante adatta a dirigere le nuove generazioni in direzione ideale; dall'altra, un apostolo ed un'entusiasta propagandista che imprimerà nelle menti degli uomini il valore della libertà e nei popoli della terra la necessità della cooperazione ». La madre pestalozziana si ritrovava così convertita alla religione libertaria e al socialismo.

Quanto questo dovesse essere traumatizzante e suonare spudorato nella coscienza bigotta e clericale della Spagna in cui la chiesa interveniva così perentoriamente con una precettistica rigorista (si vietava ai fidanzati di camminare a braccetto anche se accompagnati, ai giovani di uscire in manica di camicia, ecc.) in cui il senso del peccaminoso non assurdamente si univa ad una concezione tipicamente mus-

sulmana della donna e dei rapporti tra i sessi così lontana ormai dalla *charitas-fraternitas* della primitiva cristianità, è facile immaginare.

Ma anche in ciò la coscienza popolare era già distaccata dai feticismi e dai tabù che si accompagnavano alla predicazione religiosa: nessuna delle famiglie interpellate da Ferrer sull'accettazione della coeducazione e sulla possibilità che alunni di entrambi i sessi sedessero fianco a fianco nello stesso banco ebbe nulla da ridire. Né gli strali della stampa conservatrice sortirono alcuno effetto. Segno che tempi, idee e costumi erano già mutati e che Ferrer non anticipava nulla se non l'iniziativa. Ma era iniziativa di fronte a cui l'impotenza del fanatismo non poteva opporre che i ciechi strumenti del potere a cui ogni fanatismo non può fare a meno di ricorrere come unica *ratio* in assenza di *ratio*.

Il Traité d'espagnol pratique.

Qualche rilievo merita per le sue qualità didattiche il *Trattato di spagnolo pratico* del Ferrer edito dalla Libreria editrice Garnier nel 1895. Esso costituisce una riprova della sensibilità educativa del pedagogista spagnolo e rappresenta una significativa tappa metodologica nell'insegnamento delle lingue.

Ferrer accarezzava da tempo l'idea di un'opera teorica sulla didattica delle lingue. Ragioni pratiche connesse al suo tirocinio di insegnante di spagnolo lo indussero a calare le sue intuizioni teoriche in un'opera che servisse a fini pratici e che perciò non possiamo non pensare se non come una logica deduzione di quelle intuizioni.

Ne uscì fuori, in effetti, un trattato metodologicamente agile e didatticamente efficace. Al posto di pesanti regole grammaticali accompagnate da versioni ed esemplificazioni letterarie si ha un primo esempio di manuale di conversazione pratica per argomenti, sì da rendere vivo e interessante l'insegnamento e concretamente attuale e di immediata utilizzazione l'apprendimento della lingua. Vi si iscrivono pertanto dei dialoghi familiari che si svolgono al ristorante, nella strada o in treno, ovunque lo straniero in Spagna si trovi ad aver bisogno di appropriate conoscenze linguistiche per farsi intendere e per intendere gli altri.

L'opera costituisce così un prototipo dei manuali e dei corsi di lingua straniera e degli stessi testi scolastici di insegnamento linguistico che sarebbero entrati in uso alcuni decenni dopo.

Il trattato ebbe successo e l'editore non ebbe a pentirsene anche se aveva mostrato delle resistenze alla sua pubblicazione, resistenze per la verità non dovute alle novità metodologiche che presentava, ma al contenuto degli esercizi in cui Ferrer non esita a travasare le proprie idee etico-sociali, non sapendo o non volendo neppure in quel caso rinunciare ad un'occasione per propagandarle e per « educare », per il tramite dell'insegnamento linguistico, le idee e gli atteggiamenti umani. Il che voleva dire ancora per lui educare alla libertà.

Gli esercizi contengono così proposizioni « logiche » assai poco ortodosse dal punto di vista della borghesia. « L'uomo che lavora è più utile del monaco che prega », « È certo che non ci sarà pace fintanto che il popolo non avrà proclamato la repubblica », e così

via. Il repertorio potrebbe essere esaminato oggi con qualche interesse storico potendosene trarre in piccola sintesi lo stato dei convincimenti etico-politici ed ideologici del Ferrer in quegli anni decisivi per la formazione e maturazione del suo pensiero.

Anche se non mancano nel trattato aspetti negativi, come esempi ed espressioni eccessivamente caricati e spregiudicati, anche per un adulto, l'opera rappresenta tuttavia un esempio notevole di insegnamento attivistico e di concretezza pratica dovuti a native capacità educative: quelle medesime che, affinate e maturate, Ferrer avrebbe espresso nella *Scuola moderna* aperta alla vita, alla società, alla natura, e insieme alle esperienze dell'arte e delle attività umane rivissute con continue visite ai musei e alle officine, ovunque l'espressione dell'ingegno e del lavoro umano avesse potuto offrire ai suoi allievi occasione di riflessione e di dialogo.

Conclusione.

Nell'espone i motivi ispiratori dell'azione di Ferrer in questo saggio che non pretende essere esaustivo, si sono intenzionalmente trascurati molti aspetti dell'opera del nostro pedagogista variamente messi in luce dalla letteratura più seria che si è esercitata su un personaggio così complesso nella linearità della sua condotta.

Così, a mo' di mera esemplificazione, sarebbero state fruttuose sotto l'aspetto storico indagini rivolte alla rilevazione delle strutture interne della *Scuola moderna*, anche nella loro rilevanza didattica, alla ri-

costruzione per quanto possibile dell'attività della casa editrice che l'affiancava, *La Editorial*, e delle opere pubblicate quasi tutte distrutte dal livore politico, con il rilievo dei loro contenuti ideologici e scientifici costituenti punti di riferimento per gli insegnanti e in qualche modo illustrativi degli atteggiamenti culturali e delle intenzioni divulgative del Ferrer. Ancor meglio frutterebbe un non frettoloso esame delle due riviste pedagogiche create dal Ferrer, il *Boletino de l'Escuela Moderna* e la sua appendice internazionale, *L'école rénovée* con sede a Parigi e con una edizione italiana pubblicata a Roma sotto il titolo di *La scuola laica* a cura di Luigi Fabbri, divenuta poi l'organo ufficiale della *Ligue internationale pour l'Education rationnelle*. Queste ci darebbero la varia gamma dei contributi internazionali di pensiero attraverso le collaborazioni di educatori progressisti di diversa tendenza e ci fornirebbero insieme un quadro del vasto raggio di penetrazione e di diffusione, di legami e di simpatie, di concordanze e di risposdenze culturali e pedagogiche in cui si affermavano gli ideali della *Scuola moderna*. Un panorama della *Scuola Moderna* in Spagna e nel mondo (in Italia una *Scuola moderna* fu fondata a Milano⁵² dall'avvocato Luigi Montanari, biografo del Ferrer, ed ai medesimi ideali s'ispirò anche la Scuola media « Galilei » di Roma diretta dal prof. De Angelis) fornirebbe inoltre un quadro abbastanza suggestivo della penetrazione pratica della pedagogia ferrerana e della sua forza propulsiva sul piano delle realizzazioni.

⁵² C. Cordì, *Testimonianze letterarie sulla fucilazione di F. Ferrer*, in « *Siculorum Gymnasium* », rass. della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Catania, A. XIX, n. 1, Gennaio-Giugno, 1966, p. 89 e segg.

Ma ciò ci porterebbe ben oltre i limiti che ci eravamo proposti e che erano dati dal rilievo, più approfondito di quanto non sia stato fatto in genere, del rapporto tra politica ed educazione così come Ferrer se lo configurava e proponeva nella complessità della tessitura ideologica e culturale che caratterizza tra varie contraddizioni il suo pensiero: un rapporto di fatto non meramente casuale, come pur spesso appare teorizzato in molti educatori di formazione democratica, ma di fatto qualificante l'intera pratica educativa.

Per ciò stesso una valutazione in meri termini pedagogici e didattici esula dalla impostazione del nostro studio. Non sarebbero mancati in tal caso rilievi anche negativi sul piano metodologico, quale potrebbe essere la mancata risoluzione, teorica e pratica, del metodo intuitivo implicato negli strumenti empiristici e positivistici dell'osservazione e dell'esperienza nel fuoco attivistico della sperimentaltà e della operazionalità, e il connesso mancato superamento della concezione intellettualistica (razionalista) dell'apprendimento che veniva già attuato da psicologi ed educatori a lui contemporanei.

Ferrer era un uomo semplice, ma estremamente sensibile ai richiami culturali e la sua intelligenza era portata a rimeditare in profondità gli apporti congeniali e a districarne le implicanze. È possibile perciò che una ulteriore maturazione pedagogica a confronto con le correnti della pedagogia internazionale e alla luce della stessa pratica educativa avrebbe potuto condurre il Ferrer a rivedere alcune sue premesse metodologiche. Ma ci muoveremmo arbitrariamente sul mero campo delle ipotesi.

Ci importa qui invece rilevare la estrema positività e concretezza della sua concezione della scuola, e dell'educazione in genere, in rapporto allo sviluppo societario e comunitario, il senso chiaro e vivo della forza contestativa e del ruolo promozionale di coscientizzazione e di liberalizzazione che assumono i contenuti culturali, assunti nella pratica educativa nella pienezza dell'intenzionalità ideologica come strumento di trasformazione e di progresso. In ciò Ferrer anticipa largamente motivi ideali di contestazione societaria, magari filosoficamente meglio giustificati e sistematizzati, che hanno percorso la pedagogia democratica e la ricerca antipedagogica dell'ultimo ventennio e che trovano nutrimento in una vasta area di ispirazione socialista caratterizzata da varie sfumature e da apporti scientifici diversi e talvolta contrastanti. Ferrer è il primo anello di una serie che si esprime con pulsioni e tensioni eterogenee che percorrono la nostra società. Ci è parso perciò di qualche utilità rintracciare in lui le componenti ideologiche e le matrici filosofiche, cogliendone anche le contraddizioni e le irresolutezze che ancor oggi si manifestano a volte in maniera dialettica, talaltra con contrapposizioni drammatiche all'interno delle varie spinte rivoluzionarie per la trasformazione in un unico contesto della scuola e della società: il coagulo, ciò che fa ritrovare Ferrer in un'aria di famiglia, al di là di tutti i possibili dissensi, è dato dall'ansia socialista di libertà e di giustizia sociale, dalla volontà decisa, che va tuttavia ideologicamente approfondita e resa coerente nella consapevolezza, di ricondurre la promozione individuale di libertà e di valori umani in funzione dialettica rispetto alla promozione collettiva di libertà e di uma-

nità. Una prospettiva pedagogica degna di essere vissuta e per la quale Ferrer visse con intima e consapevole convinzione fino al supremo olocausto nella cui luce la sua memoria si riverbera eloquente e, a confronto delle resistenze illiberali e autoritarie, tragicamente ammonitiva.

Giarre, Gennaio 1974

LEONARDO R. PATANÉ

BIBLIOGRAFIA

- FERRER Y GUARDIA F., *Gli scopi della Scuola Moderna*, in « Il Pensiero », 1° maggio, 1907; riportato anche in L. Fabbri, *Francisco Ferrer y Guardia, ultimo martire del libero pensiero*, (v.).
- IDEM, *Razionalismo scientifico*, in « Humanidad Nueva » (Valenza), 1° giugno, 1907; riportato in a) L. Molinari, *Vita ed opera di Francisco Ferrer* (v.); b) « Università popolare », A. IX, 1-15 novembre 1909; c) « Il Libertario », Roma, 13 ottobre 1945.
- IDEM, *Il rinnovamento della scuola*, in « La scuola laica », Roma, 15 maggio 1908.
- IDEM, *Come ho conosciuto Matteo Morral*, in L. Molinari, *op. cit.* (v.).
- IDEM, *Testamento*, in « L'Humanité », 27 ottobre 1909 (censurato), poi in a) L. Molinari, *op. cit.*; b) Manifesto della Massoneria Italiana, *Francisco Ferrer, nel primo anniversario del suo assassinio* (v.); c) P. Riggio, *Un educatore rivoluzionario* (v.).
- IDEM, *The origin and ideals of the Modern School*, translated by Joseph McCabe, Watts & Co., London, 1913.
- IDEM, *Esquisse d'une Morale scientifique*, postumo in Sol Ferrer, *La vie et l'oeuvre de Francisco Ferrer* (v.).
- IDEM, Lettere varie in L. Molinari, *op. cit.*
- , « L'Ecole rénovée », revue d'élaboration d'un plan d'éducation moderne: I annata, Bruxelles, 15 aprile 1908-15 novem-

- bre 1908, otto numeri; II annata, Paris, 23 gennaio 1909 - 31 luglio 1909, ventotto numeri; III annata, Paris, 20 ottobre 1909 - 15 novembre 1909, tre numeri in due fascicoli.
- , *La Escuela Moderna*, postuna explication y aleance de la enseñanza racionalista, Barcellona, 1912 (Bibliothèque nationale de Paris, 8°, R. 30285).
- , *La Scuola Laica*, Roma, 15 maggio 1908 - 20 ottobre 1908, otto numeri.
- ALESSI M., *La Spagna dalla monarchia al governo di Franco*, Istituto per gli studi di politica internazionale, Milano, 1937.
- ANONIMO, *De todo y de todas partes*, in « Università popolare, A. IX 1-15 novembre 1909, p. 300.
- ANONIMO, *L'ultimo delitto dell'inquisizione. Francisco Ferrer*, Soc. Ed. « La Milano », Milano, 1909.
- ANONIMO, *Profili: Francisco Ferrer*, in « L'uomo di domani nella famiglia e nel mondo », A. VII, n. 10, Milano, 17 dicembre 1910.
- ANONIMO, *La Scuola Moderna*, Libreria Sociale Ed., Milano, 1910.
- ANONIMO, *Conversando con lo spirito di Francisco Ferrer*, Ferrante Gonnelli Ed., Firenze, 1912.
- ARCHER W., *The life, trial and death of Francisco Ferrer*, Londra, 1911.
- AUNOS E., *Scoperta della Spagna contemporanea*, Biblioteca dell'INCF, Roma, 1942.
- BAKUNIN M. A., *Stato e anarchia*, trad. it., Feltrinelli, Milano, 1972.
- BATTISTI E., *Rievocando Francisco Ferrer. Una pagina di riscossa anticlericale in Europa*, Grafiche Operai Alberelli, Verona, 1952.
- BELLOC H., *The Ferrer Case*, London, 1910.

- BERNIERI G., *Francisco Ferrer, nel cinquantenario del suo assassinio*, in « Volontà », A. VII, nn. 7-8, VII-VIII, 1959.
- , *BIBLIOGRAFIA del socialismo e del movimento operaio italiano*, a cura di F. Ascarelli, N. Bobbio, L. Firpo, L. Valiani, Roma-Torino, 1956-58, vol. IV.
- BORGHINI L., *La Scuola Moderna di Francisco Ferrer*, in « Scuola e Città », La Nuova Italia, Firenze, 31, X, 1959, pp. 337-8.
- BOUET G., *Francisco Ferrer. Pour le quarantième anniversaire*, in « L'école émancipée », Paris, 15, X, 1949.
- BRISSA J., *La revolucion de Julio en Barcelona, su represion, sua victimas, proceso del Ferrer*, Barcellona-Buenos Aires, 1910.
- BRONÉ P. - TESSUNE E., *La rivoluzione e la guerra di Spagna*, Ed. Sugar, Milano, 1982.
- CALMETTE J., *Storia di Spagna*, Sansoni, Firenze, 1962.
- CAMPALONGHI L., *L'assassinio di Francisco Ferrer y Guardia*, E. Palagi, Genova, 1909.
- CARLOS A., *Vita di Francisco Ferrer vittima della reazione spagnola*, Stab. tipografico del « Nuovo Giornale », Genova, 1909.
- CENTONZE F., *Il rito dei sacrifici umani come fenomeno politico. Considerazioni sul supplizio di Francisco Ferrer*, « La Controcorrente » ed., Bologna, 1910.
- « CIVILTÀ CATTOLICA »: A. 1909, vol. III, p. 327; vol. IV, p. 499; vol. V, p. 741.
- COLEMAN A., *Francisco Ferrer and the Spanish Anarchists*, Dublin, 1909.
- COMAS C., *Un revolucionario de accion. Francisco Ferrer, su vida, su obra destructora, Justicia de su condana*, Barcellona, 1910.
- COMITÉ DE DÉFENSE DES VICTIMES DE LA REPRESSION ESPAGNOLE, *Un martyr des prêtres: Francisco Ferrer. Sa vie, son oeuvre*, Schleicher, Paris, s. d. (1909).

- CORDIÉ C., *Testimonianze letterarie sulla fucilazione di F. Ferrer*, in «Siculorum Gymnasium» (rassegna della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Catania), A. XIX, n. 1, I-VI, 1966, p. 89 e segg..
- CORTESE N., *Ferrer y Guardia Francisco*, in *Enciclopedia italiana di Scienze, Lettere, e Arti*, a cura di Treves-Treccani-Tumminelli, Ist. Editoriale Treccani, 1932, (vol. XV) e succ. ed..
- CORTESI L., *Socialismo in Italia tra riforme e rivoluzione*, Laterza, Bari, 1969
- DAY H., *Francisco Ferrer, l'homme, la Escuela Moderna, ses idées, son idéal*, Bruxelles, 1959;
- DECIDUE G., *Clericali tra carlisti e alfonsisti*, in «Volontà», A. VII, n. 7, VII, 1958, p. 395.
- DOMMANGET M., *Francisco Ferrer*, Paris, Sudel, 1952.
- IDEM, *Les grands socialistes et l'éducation*, A. Colin, Paris, 1970.
- DOTRENS R., *La scuola moderna*, Armando, Roma, 1962.
- EARLAY T., *Un pionnier de l'éducation nouvelle: Francisco Ferrer*, in «Le Libéraire», 2 e 9, II, 1951.
- FABRI L., *Francisco Ferrer y Guardia, ultimo martire del libero pensiero*, con prof. dell'on. Guido Pedrecca, G. Tuzzi ed., Roma, 1909.
- FEDLI U., *Note critiche sulla Scuola Moderna di Francisco Ferrer*, in «Volontà», A. XII, n. 9, IX, 1959.
- FERRER GALCERAN F., *Difesa di Francisco Ferrer y Guardia pronunciata dinnanzi al Consiglio di Guerra di Barcellona il 10 ottobre 1909*, «La Controcorrente» ed., Bologna, 1912.
- IDEM, *La playdoyer pour F. Ferrer*, Bruxelles, 1959.
- FERRER S., *Francisco Ferrer*, in «Volontà», n. 12, XII, 1959.
- IDEM, *Il pensiero politico e sociale di Francisco Ferrer*, in «Volontà», A. XII, nn. 7-8, VII-VIII, 1959.

- IDEM, *Le véritable Francisco Ferrer, par sa fille, Les Deux Sirènes*, Paris, s. d. (1948).
- IDEM, *La vie et l'oeuvre de Francisco Ferrer*, Paris, 1962.
- FROMENTINI A., *La verità sull'opera di Francisco Ferrer*, Edizioni di «La Scuola Moderna», Bologna, 1911.
- GIROUD G., *Paul Robin, Sa vie, ses idées, son action*, Mignolet et Storz, Paris, 1937.
- GORI P., *Conferenze politiche*, Editrice Moderna, Milano, 1946.
- GROSSMAN R., *Francisco Ferrer und seine Mission vor Oesterreichischen Gerischtsschranken*, Paris, 1911.
- IMANN - GIGANDET G., *Il processo Ferrer*, in «Historia», VIII, 1962, p. 82 sgg..
- JOSÉ Andich, *La pédagogie de F. Ferrer*, Barcelone, 1915 (Bibl. Naz. di Parigi, 8° R. 30343).
- «LA LIBERTÀ», Numero unico per commemorare il sacrificio di F. Ferrer, Perugia, 13 ottobre 1909.
- LA CIERVA, *Discorsi dell'ex ministro La Cierva pronunziati alla Camera spagnola discutendosi la revisione del processo Ferrer*, Tipografia dell'Unione, Roma, 1911.
- LAISANT C. - A., *Francisco Ferrer*, in «L'école émancipée», 15, X, 1910.
- LEROY C., *Los secretos del Anarquismo*, Mexico, 1913.
- LERROUX A., *Ferrer y su processo en las Cortes*, Barcelona, 1911.
- , «Les cahiers Pensée et Action», Paris - Bruxelles, n. 11, VII - IX, 1959.
- , *Lexikon der Pädagogik in 3 banden. Biographien Erziehungswesen der Einzelnen staaten*, A. Franke, A. G. Verlag, Bern, vol. III.
- LORULOT A., *Francisco Ferrer*, in «L'idée libre», Paris, X, 1929.
- LUGAN, *Un Précurseur du bolchevisme: F. Ferrer*, Procure Générale, Paris, s. d., 56 pp.

- MCCABE J. *The Martyrdom of Ferrer: being a true account of his life and work*, saggio introduttivo a F. Ferrer, *The Origin and ideals of the Modern School*, cit.
- MADARIAGA (De) S., *Spagna. Saggio di storia contemporanea*, a cura di A. Schiavi, Laterza, Bari, 1932.
- IDEM, *Storia della Spagna*, Cappelli, Bologna, 1957.
- MAILLE A., *Francisco Ferrer*, in «L'idée libre», Paris, XI, 1909.
- MALATESTA E., *Scritti scelti*, Ed. RL, Napoli, 1947.
- MALATO C., *Ferrer il repubblicano*, in «Il libertario», Roma, 13, X, 1909.
- MANIFESTO DELLA MASSONERIA ITALIANA, *Francisco Ferrer, nel primo anniversario del suo assassinio*, Tipografia popolare, Acireale (CT), 1910.
- MARRIOT G., *Ferreri Hispani defensio apud iudices*, London, 1912.
- MASINI P. C., *Ferrer: scuola come liberazione*, in «Avanti!», 13, X, 1959.
- MAZZETTI R., *Società ed educazione nella Spagna contemporanea*, La Nuova Italia, Firenze, 1966.
- MÉRIC V., *Francisco Ferrer, assassiné par les moines*, num. spec. di «Hommes du jour», XI, 1909.
- IDEM, *F. Ferrer y Guardia*, in «Il Pensiero», Roma, 16, XI, 1909.
- MERLONI G., *I documenti dell'infamia*, in «Critica sociale», X, 1909, p. 307.
- MOLINARI L., *Vita ed opera di Francisco Ferrer*, Ed. di «Università popolare», Milano, 1909.
- NORMANDY G. - LESUEUR E., *Ferrer, l'homme et son oeuvre*, Paris, 1909.
- «LA NUOVA FAVILLA», numero unico Mantova, 13, X, 1910.
- ORTS-RAMOS A. - CARAVACA F., *Francisco Ferrer Guardia apostol de la razon*, Barcelona, 1932.

- PANARELLI A., *Conferenza per l'anniversario della fucilazione di Francisco Ferrer*, Tipografia Marconi, 703 Lorimes St., Brooklyn, N. Y., 1910.
- PANEPINTO L., *Da Bruno a Ferrer. Conferenze popolari tenute al Circolo operaio «Giordano Bruno» di Bivona*, 1910, Tip. Giliberti, Palermo, 1911.
- PERRELLA P., *Francisco Ferrer*, Stab. Tip. S. Giuseppe, Firenze, 1910.
- POGGI A., *Socialismo e cultura*, P. Gobetti ed., Torino, 1925.
- POMPEGNANI A., *In memoria di Francisco Ferrer, il nuovo martire dell'umanità*, Tip. R. Mariano e figli, Ariano, 1909.
- , «Pro Ferrer», numero unico, Valencia, 12, VII, 1907.
- RAFANELLI L., *L'ultimo martire del libero pensiero*, Soc. E. Milanese, Milano, 1912.
- RAMUS P. (R. GORSSEMANN), *Francisco Ferrer, sein Leben und sein Werk*, Vienna, 1929.
- «RASSEGNA NAZIONALE», X, 1909, p. 307 e sgg.; XI, 1909, p. 331 e sgg..
- REVONTOS M., *Els moviments socials a Barcelona durant el segle XIX*, Barcellona, 1925.
- RIGGIO P., *Un educatore rivoluzionario*, in «Volontà», A. XIX, nn. 7-8, VII-VIII. 1966.
- SANGRO Y ROS DE OLANO P., *Las ombra de Ferrer*, Madrid, 1917;
- SANTARELLI E., *Il socialismo anarchico in Italia*, Milano, Feltrinelli, 1973.
- SMITS - GOVERTSEN A., *Die Ferrer Legende*, Laiden, 1921.
- SOULIÉ M., *Les procès célèbres de l'Espagne* Payot, Paris, 1931.
- THOMAS H., *Storia della guerra civile spagnola*, Einaudi, Torino, 1963.
- TOMASI T., *Il contestatore Francisco Ferrer*, in «Scuola e città», n. 10; 10, X, 1970.

- TROILO E., *Francisco Ferrer*, in « Almanacco civile », Vergas, Roma, 1923, p. 41.
- TURIN Y., *L'éducation et l'école en Espagne de 1874 à 1902*, Presses Universitaires de France, Paris, 1959.
- « UNIONE POPOLARE », foglio volante, Firenze, 1909.
- VALOIS G., *Histoire et philosophie sociales*, Nouvelle Librairie Nationale, Paris, 1925, pp. 168-249.
- VISALBERGHI A., *Scuola aperta*, La Nuova Italia, Firenze, 1962.
- VIVES V. J. V., *Profilo della storia di Spagna*, Einaudi, Torino, 1966.
- , Voce *Ferrer Francisco*, in *Diccionario de Historia de Espana*, I, Revista de Occidente, Barbara de Braganza, Madrid, 1952.
- , Voce *Ferrer Francisco*, in *Enciclopedia Universal Illustrada Europeo-Americana*, Madrid, Espana-Calpe, 1958, t. XXIII, p. 927.
- , Voce *Ferrer Francisco*, in *Enciclopedia delle Enciclopedie*, a cura di Formiggini Santamaria, Modena, 1931.
- WEIL G., *Storia dell'idea laica in Francia nel secolo XIX*, Laterza, Bari, 1937.
- WOODCOCK G., *L'anarchia*, Feltrinelli, Milano, 1966, p. 317 e seguenti.

AVVERTENZA. La presente traduzione è condotta sulla versione inglese dell'originale spagnolo andato distrutto (ne esiste una rielaborazione postuma alla Biblioteca Nazionale di Parigi). La versione inglese a cura di Joseph McCabe pubblicata a Londra nel 1913 per gli editori Watts & Co. reca il titolo *The origin and ideals of the Modern School* da noi integralmente ripreso.

Desidero riconoscere qui il mio debito al mio allievo, il dott. Giorgio Basile, per l'aiuto offertomi dalle sue ricerche bibliografiche.

Francisco Ferrer

ORIGINE E IDEALI
DELLA SCUOLA MODERNA



CAPITOLO PRIMO

LA NASCITA DEI MIEI IDEALI

La parte da me avuta nelle lotte politiche alla fine del secolo diciannovesimo aveva messo a dura prova le mie convinzioni giovanili. Ero un rivoluzionario della causa della giustizia; ero convinto che libertà, eguaglianza e fraternità fossero i legittimi frutti che potevano attendersi da una repubblica. Vedendo quindi che per conseguire, questo ideale non c'era altra via se non l'agitazione politica per un mutamento della forma di governo, mi ero devotato interamente alla propaganda repubblicana¹.

I miei rapporti con D. Manuel Ruiz Zorrilla, che era una delle figure guida del movimento rivoluzionario, mi misero in contatto con un certo numero di rivoluzionari spagnuoli e di alcuni eminenti agitatori francesi, ma questi contatti si sarebbero risolti in una forte disillusione. Scoprivo in molti di essi un egoismo che essi cercavano ipocritamente di nascondere, mentre gli ideali di altri che erano più sinceri

² Ferrer si riferisce agli inizi degli anni ottanta, quando a poco più di vent'anni era segretario del leader repubblicano Ruiz Zorrilla. Un documento rivoluzionario del tempo gli venne ingenerosamente contestato venticinque anni dopo (n.d.t.).

mi apparivano inadeguati. In nessuno di essi scorgevo un disegno che potesse apportare un miglioramento radicale, una riforma che toccasse le radici del disordine e consentisse qualche certezza di una perfetta rigenerazione sociale.

L'esperienza acquisita durante i miei quindici anni di residenza a Parigi dove ero stato testimone delle crisi del boulangismo, del dreyfusismo e del nazionalismo e della minaccia che avevano rappresentato per la repubblica, mi convinse che il problema dell'educazione popolare non era risolto; e, se non era stato risolto in Francia, c'era poco da sperare che potesse risolverlo il repubblicanesimo spagnuolo, tenuto conto soprattutto che il partito aveva rivelato una lamentevole insensibilità per la necessità di un sistema di educazione generale.

Si pensi a quali sarebbero state le condizioni della generazione attuale se, dopo l'esilio di Ruiz Zorilla (1885), il partito repubblicano si fosse dedicato alla fondazione di scuole razionaliste connesse a ciascun comitato, a ciascun gruppo di liberi pensatori, a ciascuna loggia massonica; se, invece di preoccuparsi di diventare presidenti, segretari, membri dei comitati che pensavano solo al posto che avrebbero occupato nella futura repubblica, essi si fossero impegnati in una vigorosa campagna di istruzione del popolo. Nei trenta anni trascorsi si sarebbero fatti notevoli progressi nella fondazione di scuole diurne per bambini e di scuole serali per adulti.

L'intero pubblico educato in tal modo, si sarebbe contentato di mandare in parlamento membri disposti ad accettare una Legge sulle associazioni presentata dai monarchici? Si sarebbe il popolo limitato a tenere

comizi per richiedere una diminuzione del **prezzo del pane**, invece di contestare le privazioni imposte al lavoratore dal lusso superfluo degli agiati? Avrebbe perso il suo tempo in futili indignate assemblee, o non avrebbe organizzato le sue forze per la rimozione di tutti i privilegi ingiusti?

La mia posizione di professore di Spagnuolo alla Associazione filotecnica e nel Grande Oriente di Francia² mi portò in contatto con persone di ogni classe, sia riguardo al carattere che alla posizione sociale: quando cominciai a considerarle dal punto di vista della loro possibile influenza sulla specie, scopersi che erano tutte intente a ricavare il meglio possibile dalla vita in senso puramente individualistico. Alcune studiavano lo spagnuolo con la prospettiva di progredire nella professione, altre per padroneggiare la letteratura spagnuola e avanzare nella carriera, ed altre ancora con lo scopo di ricavarne ulteriore piacere in paesi in cui si parla spagnuolo.

Nessuno sentiva l'assurdità delle contraddizioni intercorrenti tra credenza e conoscenza; neppur uno che si curasse di dare una forma giusta e razionale alla società umana perché tutti i membri di ogni generazione possano avere una parte proporzionata dei vantaggi creati dalle generazioni precedenti. Il progresso veniva concepito in termini fatalistici, indipendentemente dalla conoscenza e dalla buona volontà dell'uomo, soggetto ad oscillazioni ed accidenti in cui la coscienza e l'energia dell'uomo non avevano parte.

² Le logge massoniche, è da tener presente, erano prima delle condanne della massoneria da parte dei partiti operai di ispirazione marxista focolai di ispirazione repubblicana e socialistizzante (n.d.t.).

L'individuo, cresciuto nel cerchio familiare, caratterizzato dal suo atavismo inveterato e dalle sue illusioni tradizionali mantenuti da madri ignoranti e, nella scuola, da qualcosa peggiore dell'errore — la sacramentale menzogna imposta da uomini che parlavano in nome di una rivelazione divina — era deformato e degenerato fin dal suo ingresso nella società; e, se c'è una qualche relazione logica tra causa ed effetto, non c'era da attendersi da lui se non risultati irrazionali e perniciosi.

Parlavo costantemente a coloro che incontravo con l'intento di far proseliti, cercando di indagare l'utilità di ciascuno di essi per lo scopo del mio ideale, e mi accorsi presto che non c'era niente da aspettarsi da parte dei politici che circondavano Ruiz Zorilla; erano, a mio parere, salvo poche onorevoli eccezioni, degli avventurieri impenitenti. Ciò diede luogo ad una certa espressione che le autorità giudiziarie cercarono di usare a mio sfavore in circostanze di grave momento e pericolo. Zorilla, uomo di nobili vedute, ma non sufficientemente accorto contro l'umana malizia, era solito chiamarmi « anarchico » ogniqualvolta ponevo la soluzione logica di un problema; mi considerava sempre un radicale intransigente, opposto alle opinioni opportunistiche e al pubblico radicalismo dei rivoluzionari spagnuoli che lo circondavano e sfruttavano perfino come facevano pure certi repubblicani francesi che mantenevano una politica di governo della classe media ed evitavano ciò che potesse portare beneficio al proletariato diseredato, con il pretesto che non avevano fiducia nelle utopie.

In una parola, durante gli anni della restaurazione, vi erano uomini che cospiravano con Ruiz Zorilla che

dopo si sono dichiarati convinti monarchici e conservatori; e quell'uomo di valore, che protestò onestamente contro il colpo di stato del 3 gennaio 1874, confidava nei suoi falsi amici, con il risultato, non raro nel mondo politico, che la maggior parte di essi abbandonò il partito repubblicano per amore di qualche impiego. Alla fine egli poteva contare solo sul sostegno di coloro che erano troppo onesti per venderli, benché mancasse loro la capacità logica di sviluppare le sue idee e l'energia necessaria per portare avanti la sua opera.

In conseguenza di ciò mi restrinsi ai miei allievi e scelsi per i miei scopi quelli che pensavo più idonei e meglio disposti. Avendo ora una idea chiara dello scopo che mi proponevo ed un certo prestigio che mi derivava dalla mia posizione di insegnante e dal mio carattere espansivo, dopo le lezioni discutevo con i miei allievi su vari argomenti; a volte parlavamo dei costumi spagnuoli, altre di politica, di religione, d'arte o di filosofia. Cercavo sempre di correggere le esagerazioni dei loro giudizi e di mostrare chiaramente quanto sia pregiudizievole subordinare il proprio giudizio al dogma di una setta, di una scuola, di un partito, così come si fa frequentemente. In tal modo riuscii a formare un certo accordo tra uomini che differivano nei credi e nelle opinioni, e li indussi a rendersi conto delle credenze che fino allora avevano tenuto, senza problemi, per fede, per ubbidienza, o per mera indolenza. I miei amici ed allievi si trovarono lieti ad abbandonare per tal via alcuni antichi errori e ad aprire le loro menti a verità che li elevavano e ingentilivano.

Una logica rigorosa, applicata con discrezione, ri-

muoveva l'asprezza fanatica, stabiliva armonia intellettuale e forniva, sino a un certo punto almeno, una disponibilità progressiva alle loro volontà. Liberi pensatori che osteggiavano la Chiesa e rigettavano le leggende del *Genesis*, l'imperfetta morale dei vangeli e le cerimonie ecclesiastiche; repubblicani o radicali più o meno opportunisti che si contentavano della futile eguaglianza conferita dal titolo di cittadini, senza essere per nulla afflitti dalle distinzioni di classe; filosofi che s'immaginavano di avere scoperto nei loro metafisici laberinti la causa prima delle cose e nelle loro vuote frasi la verità stabilita: tutti erano posti in condizione di vedere gli errori degli altri ed i propri, ed inclinavano sempre più dalla parte del buon senso.

Quando l'ulteriore corso della mia vita mi separò da questi amici portandomi a una immeritata carcerazione, ricevetti da essi molte espressioni di fiducia e di amicizia. Da tutti loro prevedo un lavoro utile alla causa del progresso e mi congratulo con me stesso per aver avuto qualche parte nella direzione del loro pensiero e delle loro iniziative.

CAPITOLO SECONDO

LA SIGNORINA MEUNIER

Tra i miei allievi c'era una certa signorina Meunier, una anziana donna agiata senza legami affettivi, amante dei viaggi e che studiava spagnuolo allo scopo di visitare il mio paese. Era una cattolica convinta e una scrupolosissima osservante delle leggi della chiesa. Per lei religione e morale erano l'identica cosa, e l'incredulità — o l'« empietà » come dicono i credenti — era un segno evidente di vizio e di criminalità.

Essa detestava i rivoluzionari e considerava con avversione istintiva e indiscriminata ogni manifestazione di ignoranza popolare. Ciò era dovuto non solo alla sua educazione e alla sua posizione sociale, ma alla circostanza che durante il periodo della Comune era stata insultata da alcuni bambini nelle strade di Parigi mentre si recava in chiesa con la madre. Ingenua e simpatetica, senza alcuna considerazione di antecedenti, accessori e conseguenze, essa esprimeva sempre le sue convinzioni dogmatiche senza riserva, di modo che ebbi diverse occasioni per aprirle gli occhi sulla inaccuratezza delle sue opinioni.

Nelle nostre diverse conversazioni mi rattenni dal-

l'assumere una posizione definita, in modo non mi considerasse un partigiano di un qualche credo particolare, ma un attento ragionatore con cui era piacevole conversare. Essa si formò di me un'idea così alta, ed era così sola che mi diede tutta intera la sua fiducia ed amicizia e mi invitò ad accompagnarla nei suoi viaggi. Accettai l'offerta e visitammo vari paesi. La mia condotta e la nostra costante conversazione la costrinsero a riconoscere il suo errore nel pensare che ogni miscredente fosse perverso ed ogni ateo un criminale incallito, giacché io, un ateo convinto, manifestavo sintomi assai diversi da quelli che il suo pregiudizio religioso l'aveva indotto ad attendersi.

Essa pensava, comunque, che la mia condotta era una eccezione e mi ricordava che l'eccezione conferma la regola. Alla fine la persistenza e la logica dei miei argomenti la costrinsero a cedere all'evidenza, e, una volta rimosso il pregiudizio, si convinse che una educazione razionale e scientifica avrebbe preservato i fanciulli dall'errore, ispirato agli uomini l'amore per una vita onesta, riorganizzato la società secondo le richieste della giustizia. Essa era profondamente impressionata dalla riflessione che avrebbe potuto essere allo stesso livello dei bambini che l'avevano insultata se, alla loro età, fosse stata allevata nelle loro stesse condizioni. Una volta abbandonata la sua fede nelle idee innate fu assillata dal seguente problema: se un fanciullo fosse stato educato senza alcuna nozione di religione, quale idea della divinità si sarebbe formato al raggiungimento dell'età della ragione?

Dopo qualche tempo mi parve che stessimo perdendo il nostro tempo se non eravamo pronti a passare dalle parole agli atti. Essere in possesso di un

importante privilegio, tramite l'imperfetta organizzazione della società e l'accidente della nascita, concepire idee di riforme e restare inattivi o indifferenti in mezzo a una vita di piacere mi sembrava una responsabilità pari a quella di un uomo che rifiutava di prestare la sua mano per salvare una persona in pericolo. Pertanto, un giorno dissi alla signorina Meunier:

« Signorina, siamo giunti a un punto in cui è necessario riconsiderare la nostra posizione. Il mondo chiede il nostro aiuto, ed onestamente non possiamo rifiutarglielo. Mi sembra che a spendere interamente in conforti e piaceri delle risorse che fanno parte del patrimonio generale e che sarebbero sufficienti alla fondazione di una istituzione utile, è commettere una frode; la qualcosa non potrebbe essere approvata né da un credente né da un miscredente. Debbo avvertirla, quindi, che non potrà più contare sulla mia compagnia nei suoi viaggi futuri. Io appartengo alle mie idee e all'umanità, e penso che lei dovrebbe avere un ugual sentimento, ora che ha sostituito la sua precedente fede con principi razionali ».

Essa fu sorpresa, ma riconobbe la giustezza della mia decisione, e, senza altro stimolo che la sua stessa buona natura e la finezza del suo sentire, mi diede i fondi per la fondazione di un istituto di educazione razionale. La Scuola Moderna che esisteva già nella mia mente ebbe così assicurata la sua realizzazione mediante questo atto generoso.

Tutte le dicerie maliziose che sono state fatte a questo riguardo — per esempio che mi sia dovuto sottoporre ad una inchiesta giudiziaria — sono mere calunnie. È stato detto che io mi fossi servito di una

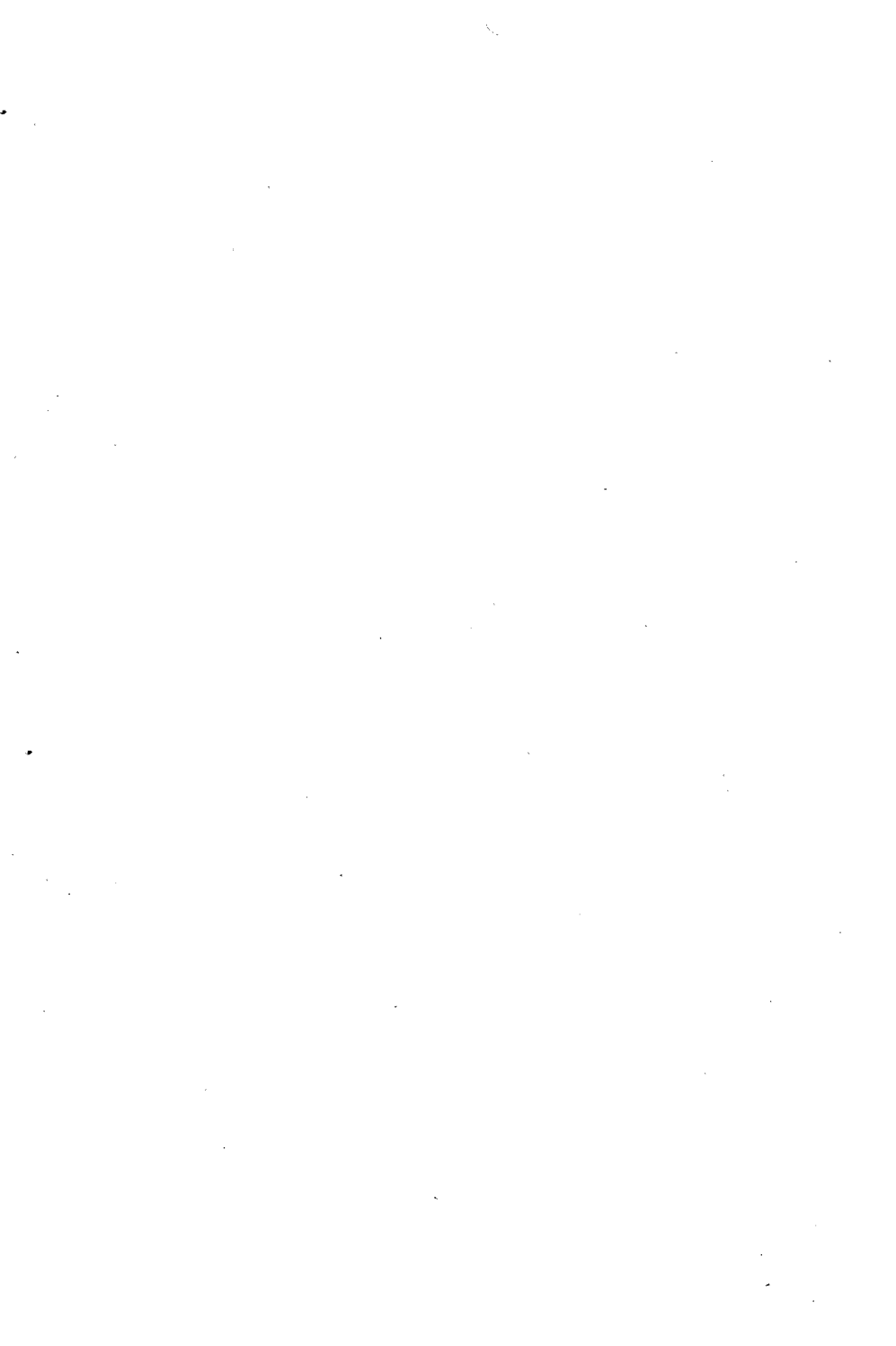
forza di suggestione sulla signorina Meunier per i miei scopi personali. Una tale diceria, che è per me altrettanto offensiva quanto suona insulto per la memoria di quella donna eccellente e di valore, è assolutamente falsa. Non ho bisogno di giustificarmi; lascio ai miei atti, alla mia vita, all'imparziale giudizio dei contemporanei il compito di farmi giustizia. Ma la signorina Meunier ha diritto al rispetto di tutti gli uomini di retto sentire, di tutti coloro che si sono liberati dal dispotismo di setta e di dogma, che hanno infranto ogni legame con l'errore, che non sottomettono più la luce della ragione all'oscurità della fede, né la dignità della libertà al giogo dell'obbedienza.

Essa credeva con fede sincera. Le era stato insegnato che tra il Creatore e la creatura c'è una gerarchia di intermediari a cui si deve obbedire, e che bisogna inchinarsi ad una serie di misteri contenuti nei dogmi imposti da una Chiesa di divina istituzione. In siffatta fede essa rimase perfettamente tranquilla. I rilievi ch'io facevo e i consigli che le offrivo non erano commenti spontanei sulla sua fede, ma risposte naturali ai suoi sforzi per convertirmi; e, per carenza di logica, il suo debole argomentare si infranse sotto la forza dei miei argomenti, invece di persuadermi a porre la fede innanzi alla ragione. Essa non poteva considerarmi uno spirito tentatore, dacché era sempre lei ad attaccare le mie convinzioni; e fu alla fine sconfitta dalla lotta tra la sua fede e la sua stessa ragione suscitata dalla sua indiscrezione nell'attaccare la fede di uno che si opponeva alle sue credenze.

Essa cercava ora di scusare i ragazzi comunisti come poveri e ignoranti infelici, nati dal delitto, disturbatori dell'ordine sociale, a causa dell'ingiustizia che,

a fronte di tale infelicità, permette ad altri, ugualmente disturbatori dell'ordine sociale, di vivere una vita improduttiva, di godere una grande ricchezza, di sfruttare l'ignoranza e la miseria, fiduciosi di poter continuare per l'eternità a godere del proprio piacere a causa della loro accettazione dei riti della Chiesa e delle loro opere di carità. L'idea di un premio per una facile virtù e di una punizione per un peccato inevitabile scosse la sua coscienza e moderò il suo sentimento religioso e, cercando di rompere l'atavica catena che tanto impedisce ogni tentativo di riforma, si decise a contribuire alla fondazione di un'opera utile che avrebbe educato i giovani in modo naturale e in condizioni che li avrebbero aiutato ad usare interamente i tesori della conoscenza che l'umanità ha acquisito con la fatica, lo studio, l'osservazione e la sistemazione metodica delle sue conclusioni generali.

In tal modo, essa pensava, con l'aiuto di una intelligenza suprema che si vela nel mistero nella mente dell'uomo, o per mezzo della conoscenza che l'umanità s'è guadagnata con la sofferenza, la contraddizione e il dubbio, si realizzerà il futuro; e trovava una interiore soddisfazione e giustificazione della propria coscienza nell'idea di contribuire, con l'elargizione dei suoi beni, ad un'opera di importanza trascendente.



CAPITOLO TERZO

ACCETTO LA RESPONSABILITA'

Una volta in possesso dei mezzi per conseguire il mio obbiettivo, decisi di porre mano al compito senza indugio. Era ora tempo di dare forma precisa ad una vaga aspirazione che aveva a lungo perseguitato la mia immaginazione. A tal fine, conscio della mia imperfetta conoscenza della pedagogia, cercai il consiglio di altri. Non avevo molta fiducia nei pedagogisti ufficiali, giacché essi mi sembravano in gran parte legati a pregiudizi riguardo alla loro disciplina o ad altre, e mi misi in cerca di persone competenti le cui opinioni e la cui condotta si accordassero con i miei ideali. Con la loro assistenza avrei formulato il programma della Scuola Moderna che avevo già concepito. A mio parere essa non doveva essere il tipo perfetto della futura scuola di uno stato o di una società razionali, ma la sua precorritrice, il miglior adattamento possibile delle nostre intenzioni; cioè a dire, un enfatico rifiuto dell'antico tipo di scuola che ancora sopravvive, ed un attento esperimento nella direzione di imbevare i fanciulli del futuro delle sostanziali verità della scienza.

Ero convinto che il bambino viene al mondo senza

idee innate, e che durante il corso della sua vita egli raccolga le idee di coloro che gli sono più vicini, modificandole attraverso le proprie osservazioni e letture. Se così è, è chiaro che il bambino dovrebbe ricevere idee positive e vere di ogni cosa e gli dovrebbe essere insegnato che, per evitar l'errore, è essenziale non ammettere niente per fede, ma solo per esperienza o dimostrazione razionale. Con un tale tirocinio il bambino diventerà un osservatore attento e sarà preparato per ogni tipo di studi.

Quando ebbi trovato una persona competente, e mentre venivano tracciate le prime linee del piano che dovevamo seguire, furono fatti a Barcellona i passi necessari per la fondazione di un istituto; furono scelti e preparati l'edificio, l'arredamento, il personale, si fecero inserzioni, prospetti, pieghevoli, etc. In meno di un anno tutto era pronto, benché avessi avuto una grossa perdita per il tradimento della mia fiducia da parte di una certa persona. Era chiaro che avremmo dovuto subito combattere contro molte difficoltà, non solo a causa di coloro che erano ostili all'educazione razionale, ma in parte anche a causa di una certa classe di teorici che mi pressavano con la quintessenza della loro scienza, della loro esperienza e del loro consiglio che io potevo considerare solo come il frutto dei loro pregiudizi. Uno di essi, per esempio, afflitto da zelo campanilistico insisteva a che le lezioni venissero date in catalano (il dialetto della provincia di Barcellona) e voleva in tal modo confinare l'umanità e il mondo entro gli stretti limiti della regione tra l'Ebro e i Pirinei. Dissi all'entusiasta che non avrei adottato neppure lo spagnolo come lingua della scuola se una lingua universale fosse già abbastanza progre-

data da essere di uso pratico. Avrei preferito cento volte usare l'Esperanto piuttosto che il Catalano.

L'incidente mi confermò nella mia risoluzione di non sottomettere lo schema del mio piano all'autorità di persone importanti che, con tutta la loro reputazione, non fanno un solo passo volontario in direzione della riforma. Sentivo il peso della responsabilità che mi ero addossato e mi sforzavo di scaricarmene così come la mia coscienza mi dettava. Sentendo le marcate disuguaglianze sociali dell'ordine esistente come io sentivo, non potevo contentarmi di deplorarne gli effetti: dovevo attaccarle nelle loro cause e fare appello al principio di giustizia, a quella ideale eguaglianza che ispira ogni robusto sentimento rivoluzionario.

Se la materia è una, increata ed eterna — se viviamo su un corpo relativamente piccolo nello spazio, un mero granello a paragone degli innumerevoli globi attorno a noi, come si insegna nelle università e può essere appreso dai pochi privilegiati che si dividono il monopolio della scienza — non abbiamo alcun diritto di insegnare, e nessuna scusa per insegnare, nella scuola primaria a cui il popolo accede quando ne ha l'opportunità, che Dio creò il mondo dal nulla in sei giorni, e tutte le altre assurdità delle antiche leggende. La verità è universale e la dobbiamo a chiunque. A porre su di essa un prezzo, a farne il monopolio di pochi privilegiati, a mantenere gli umili in una sistematica ignoranza e — ciò ch'è peggio — a imporre su di essi una dommatica dottrina ufficiale in contraddizione con l'insegnamento della scienza perché essi possano accettare con docilità la loro condizione umile e deplorabile, è per me una indegnità intollerabile.

Per parte mia io ritengo che la protesta più concreta e la forma più promettente di azione rivoluzionaria consiste nel dare agli oppressi, ai diseredati e a tutti coloro che sono consapevoli di una esigenza di giustizia, quanta più verità possano ricevere, nella fiducia che essa rivolgerà le loro energie alla grande opera di rigenerazione della società.

In tali termini si esprimeva il primo annunzio della Scuola Moderna che venne rivolto al pubblico. Esso diceva:

PROGRAMMA

La missione della Scuola Moderna è di assicurare che ragazzi e ragazze che le vengono affidati diventino bene istruiti, sinceri, giusti e liberi da ogni pregiudizio.

A tal fine il metodo razionale delle scienze naturali verrà sostituito al posto del vecchio insegnamento dogmatico. Esso stimolerà, svilupperà e dirigerà la capacità naturale di ogni allievo, in modo tale che egli o essa non diventerà solo un utile membro della società, con il suo valore individuale pienamente sviluppato, ma contribuirà anche, come naturale conseguenza, alla elevazione dell'intera comunità.

Esso istruirà i giovani in doveri sociali concreti, in conformità al giusto principio secondo cui « non vi sono doveri senza diritti, né diritti senza doveri ».

In vista dei buoni risultati ottenuti all'estero dall'educazione mista, e specialmente allo scopo di realizzare il grande obiettivo della Scuola Moderna, — la formazione di un corpo sociale di uomini e donne compiutamente affratellato, senza distinzione di sesso o classe — si riceveranno bambini di ambo i sessi, dai cinque anni in su.

Per l'ulteriore sviluppo del suo lavoro la Scuola Moderna sarà aperta la domenica mattina in cui si terranno corsi sulle sofferenze dell'umanità nel corso della storia e sugli uomini e sulle donne che si sono distinti nel campo della scienza, dell'arte o della lotta per il progresso. Potranno frequentare questi corsi i genitori degli alunni.

Nella speranza che il lavoro intellettuale della Scuola Moderna sia fruttuoso, oltre ad assicurare condizioni igieniche nell'istituto e nelle sue dipendenze, abbiamo disposto una visita medica dei bambini al loro ingresso nella Scuola. Il suo risultato sarà, se ritenuto necessario, comunicato ai genitori: altre visite saranno tenute periodicamente, in modo da prevenire il diffondersi di malattie contagiose durante le ore di scuola.

Durante la settimana che precedette l'apertura della Scuola Moderna invitai i rappresentanti della stampa a visitare l'istituzione e a farla conoscere, e alcuni giornali pubblicarono note di apprezzamento dell'opera. Può essere di interesse storico riportare alcuni paragrafi da « El Diluvio »:

Il futuro sta sbocciando nella scuola. Costruire su diverse fondamenta è costruire sulla sabbia. Sfortunatamente, la scuola può servire sia i propositi della tirannia che la causa della libertà, e può quindi servire sia la barbarie che la civiltà.

Siamo davvero lieti quindi di vedere alcuni patrioti ed umanitari, che colgono la superiore importanza di questa funzione sociale, che il nostro Governo trascura sistematicamente, affrettarsi a venire incontro a questo urgente bisogno con la fondazione di una Scuola Moderna: una scuola che non cercherà di promuovere gli interessi di setta e di muoversi nella vecchia carreggiata, come è stato fatto finora, ma creerà un ambiente intellettuale in cui la nuova

generazione assorbirà le idee e gli impulsi che la corrente del progresso apporta incessantemente.

Questo fine può essere conseguito solo dalla iniziativa privata. Le nostre istituzioni esistenti, corrotte da tutti i vizi del passato e indebolite da tutte le trivialità del presente, non possono adempiere a questa utile funzione. È riservato ad uomini di mente nobile e di generoso sentire il compito di aprire il nuovo sentiero per cui le generazioni successive sorgeranno a più alti destini.

Questo è stato fatto, o sarà fatto, dai fondatori della modesta Scuola Moderna che abbiamo visitato su cortese invito dei suoi direttori e di coloro che sono interessati al suo sviluppo. Questa scuola non è una iniziativa commerciale, come la maggior parte delle istituzioni scolastiche, ma un esperimento pedagogico, di cui esiste soltanto un altro esemplare in Spagna (la Libera Istituzione Educativa di Madrid).

Il signor Salas Antón ha brillantemente esposto il programma della scuola al piccolo auditorio di giornalisti e di altre persone presenti alla modesta cerimonia di inaugurazione, e dissertato sul disegno di educare i bambini nell'*intera* verità e in *nient'altro* che la verità, o che è provata come tale. Il suo tema principale era che i fondatori non si propongono di creare un'altra di quelle scuole note come « Scuole Laiche », con il loro esaltato dogmatismo, ma un sereno osservatorio, aperto ai quattro venti del cielo, senza alcuna nube ad oscurare l'orizzonte e ad interpersi tra la luce e la mente dell'uomo.

CAPITOLO QUARTO

IL PROGRAMMA INIZIALE

Era venuto il tempo di pensare all'inaugurazione della Scuola Moderna. Qualche tempo prima avevo invitato un certo numero di persone di grande distinzione e di sentimenti progressisti ad assistere con il loro consiglio ed a formare una specie di Comitato di Consulta. I miei rapporti con loro a Barcellona furono assai preziosi, e molti di loro restarono permanentemente in rapporto con me di che debbo esprimere qui la mia gratitudine. Essi erano dell'opinione che la Scuola Moderna dovesse essere aperta con qualche pubblicità: cartoline-invito, una circolare alla stampa, un grande convegno, musica e discorsi di eminenti politici liberali. Sarebbe stato facile farlo ed avremmo attratto un uditorio di centinaia di persone che avrebbero applaudito con l'entusiasmo momentaneo che caratterizza le nostre funzioni pubbliche. Ma non ero affatto sedotto dall'idea. Come positivista e come idealista ero convinto che all'inaugurazione di un'opera di riforma si addicesse una modesta semplicità. Qualunque altro metodo mi sembrava insincero, una concessione a convenzioni snervanti e allo stesso male che mi disponevo a riformare.

La proposta del Comitato ripugnava pertanto alla mia coscienza ed ai miei sentimenti ed ero io, in questo ed in ogni altra cosa riguardante la Scuola Moderna, il potere esecutivo.

Nel primo numero del *Bollettino della Scuola Moderna*, uscito il 30 ottobre 1901, diedi una esposizione generale dei principi fondamentali della Scuola che mi piace qui ripetere:

Quei prodotti immaginari della mente, le idee *a priori*, e tutte le assurde e fantastiche finzioni fin qui considerate come verità e imposte come principi direttivi della condotta umana, sono già da tempo incorse nella condanna della ragione e nella reazione della coscienza. Non più il sole sfiora appena le cime delle montagne; esso inonda le vallate e noi ci godiamo la luce del meriggio. La scienza non è più il patrimonio di un piccolo gruppo di individui privilegiati; i suoi raggi benefici compenetrano più o meno coscientemente ogni strato della società. Da ogni parte errori tradizionali vengono discacciati da essa; mediante il fiducioso procedimento dell'esperienza e dell'osservazione essa ci rende capaci di conseguire una conoscenza accurata e dei criteri rispetto agli oggetti naturali e alle leggi che li governano. Con indiscutibile autorità essa comanda agli uomini di porre da canto per sempre i loro esclusivismi e privilegi ed offre se stessa come principio regolativo della vita umana, cercando di permeare tutti d'un comune sentimento di umanità.

Facendo affidamento su delle modeste risorse, ma con una fede robusta e razionale ed uno spirito che non sarà facilmente intimidito, quali che siano gli ostacoli che possano sorgere sul nostro cammino, abbiamo fondato la Scuola Moderna. Il suo obiettivo è quello di portare avanti, senza concessioni ai metodi tradizionali, una educazione basata sulle scienze naturali. Questo nuovo metodo, l'unico con-

creto e positivo, si è diffuso attraverso il mondo civile ed ha innumerevoli sostenitori di superiore intelletto e di elevati principi.

Siamo consci dei molti nemici attorno a noi. Siamo consci degli innumerevoli pregiudizi che opprimono la coscienza sociale del nostro paese. È questo il risultato di una educazione medioevale, soggettiva, dogmatica, che avanza ridicole pretese al possesso di un criterio infallibile. Siamo per di più consci che, in virtù della legge dell'ereditarietà, rafforzata dalle influenze dell'ambiente, le tendenze che sono connaturali e spontanee nel bambino sono ancor più pronunziate nell'adolescente. La lotta sarà dura, il lavoro difficile; ma con una volontà costante e inflessibile, unica provvidenza del mondo morale, siamo fiduciosi di ottenere la vittoria a cui aspiriamo. Svilupperemo cervelli viventi, capaci di reagire alla nostra istruzione. Avremo cura a che le menti dei nostri allievi sostengano, quando lasceranno il controllo dei loro insegnanti, una rigida ostilità al pregiudizio; che siano delle menti solide, capaci di formarsi le proprie razionali convinzioni su ogni argomento.

Questo non significa che lasceremo che il fanciullo, fin dall'inizio della propria educazione, si formi le proprie idee. Il metodo socratico è sbagliato se preso troppo alla lettera. La stessa costituzione della mente, al cominciare del suo sviluppo, richiede che in questo stadio il bambino debba essere ricettivo. Il maestro deve piantare in lui i germi delle idee. Queste, quando età e forza avranno invigorito il cervello, porteranno avanti fiori e frutti corrispondenti, secondo il grado di iniziativa ed i tratti caratteristici della mente dell'allievo.

D'altro canto, possiamo dire che consideriamo assurda la diffusa opinione che un'educazione basata sulle scienze naturali ottunda l'organo delle facoltà ideali. Siamo convinti che sia vero il contrario. Ciò che la scienza fa è correggerlo e dirigerlo, dargli

un complessivo senso di realtà. Compito dell'energia cerebrale dell'uomo è quello di creare l'*ideale*, con l'aiuto dell'arte e della filosofia. Ma perché l'ideale non degeneri nella favola, o in mistici e insostanziali sogni, e la struttura non si eriga sulla sabbia, è assolutamente necessario darle un fondamento sicuro e fermo nell'insegnamento esatto e positivo delle scienze naturali.

Inoltre, l'educazione di un uomo non consiste semplicemente nell'addestramento della sua intelligenza, senza riguardo al cuore e alla volontà. L'uomo è un intero completamente unificato, malgrado la varietà delle sue funzioni. Presenta varie facce, ma è in fondo una sola energia che vede, ama, ed applica una volontà al conseguimento di ciò che ha concepito o desiderato. È una condizione morbosa, un infrangere le leggi dell'organismo umano, stabilire un abisso dove dovrebbe esserci una continuità sana ed armoniosa. Il divorzio tra il pensiero e la volontà è una infelice caratteristica del nostro tempo. A quali conseguenze fatali ha condotto! Ci basta solo considerare i nostri esponenti politici ed i vari ordini della vita sociale; essi sono intimamente infetti da questo pernicioso dualismo. Molti di loro sono di certo abbastanza possenti rispetto alle proprie facoltà mentali, ed hanno abbondanza di idee; ma manca loro un solido orientamento e vengono loro meno i sottili pensieri che la scienza applica alla vita degli individui e dei popoli. Il loro incessante egoismo ed il desiderio di sistemare i loro parenti assieme con il loro lievito di sentimenti tradizionali, formano una barriera impenetrabile attorno ai loro cuori e impediscono il filtrare di idee progressiste e la formazione di quella linfa di sentimento che è la forza impellente e determinante della condotta dell'uomo.

Da ciò il tentativo di bloccare il progresso e di porre ostacoli sulla vita delle idee nuove; da ciò, come risultato di questi tentativi, lo scetticismo delle

moltitudini, la morte delle nazioni, e l'inevitabile disperazione degli oppressi.

Noi consideriamo come uno dei primi principi della nostra missione pedagogica quello secondo il quale non c'è una tale dualità di carattere in alcun individuo — una parte che vede ed apprezza la verità e la bontà, ed una che segue il male. E, dato che prendiamo a nostra guida nell'educazione la scienza naturale, si indicherà una seconda conseguenza; ci sforzeremo di assicurare che le impressioni intellettuali che la scienza apporta all'allievo siano convertite in linfa di sentimento e siano intensamente amate. Quando il sentimento è forte esso penetra e si diffonde per i più profondi recessi dell'essere dell'uomo, pervadendo il suo carattere e dandogli uno speciale colore.

E poiché la condotta di un uomo deve impernersi entro il cerchio del suo carattere, ne consegue che un giovane educato nel modo che abbiamo indicato, riconoscerà, quando perverrà a governarsi, la scienza come unica maestra della sua vita che possa essergli di aiuto.

La scuola venne aperta l'8 settembre 1901, con trenta allievi — dodici bambine e diciotto bambini. Questo era un numero sufficiente per gli scopi del nostro esperimento, e non avevamo per il momento alcuna intenzione di aumentarlo, in modo da poter osservare più attentamente i nostri scolari. I nemici della nuova scuola avrebbero colto la prima occasione per criticare il nostro lavoro nella coeducazione di bambini e bambine.

Le persone presenti all'apertura erano in parte attratte dalle notizie sulla nostra opera pubblicate sulla stampa, e in parte consistevano di genitori degli alunni e di delegati di diverse società operaie che erano stati invitati per l'aiuto che mi avevano dato.

Ero assistito alla presidenza dagli insegnanti e dal Comitato di Consulta, due membri del quale esposero il sistema e lo scopo della scuola.

Così, quietamente, inaugurammo un'opera che era destinata a durare. Creammo la Scuola Moderna, Scientifica e Razionale, la cui fiamma si diffuse presto in Europa e in America. Il tempo potrà vedere un cambiamento nel suo nome — la Scuola « Moderna » —, ma la descrizione « scientifica e razionale » sarà sempre più pienamente rivendicata.

CAPITOLO QUINTO

LA COEDUCAZIONE DEI SESSI

Il punto più importante nel nostro programma di educazione razionale, in considerazione della condizione intellettuale del nostro paese, e la caratteristica che più probabilmente avrebbe scosso i pregiudizi correnti e le abitudini, era la coeducazione di ragazzi e ragazze.

L'idea non era assolutamente nuova in Spagna. Come risultato di necessità e di condizioni primitive, esistevano dei villaggi in remote vallate o sulle montagne dove qualche buon vicino, o il prete o il sacrestano, erano soliti insegnare in comune a ragazzi e a ragazze il catechismo e, qualche volta, lettere elementari. Infatti, ciò è talvolta autorizzato legalmente, o almeno tollerato, dallo Stato tra piccole comunità che non hanno i mezzi per pagare insieme un maestro e una maestra. In tali casi un maestro o una maestra insegna sia ai ragazzi che alle ragazze ed io stesso l'avevo visto fare in un villaggio vicino Barcellona. Nei paesi e nelle città, comunque, l'educazione comune non era riconosciuta. Si leggeva talvolta che ciò avveniva in paesi stranieri, ma nessuno proponeva di adottare la coeducazione dei sessi in Spagna, dove

una tale proposta sarebbe stata ritenuta una innovazione tra le più utopistiche.

Sapendo ciò, mi trattenni dal fare pubblica propaganda sull'argomento e mi limitai a discutere privatamente con le persone. Chiedemmo ad ogni genitore che desiderava mandare un bambino alla scuola se nella famiglia vi fossero delle bambine, e fu necessario spiegare ad ognuno le ragioni che militavano a favore della coeducazione. Il risultato fu sempre soddisfacente. Se avessimo annunciato pubblicamente la nostra intenzione, essa avrebbe suscitato una tempesta di pregiudizi. Ci sarebbe stata una discussione sulla stampa, si sarebbe fatto insorgere il sentimento convenzionale e la paura di « quel che avrebbe detto la gente » — l'ostacolo paralizzante di ogni buona intenzione — sarebbe stata più forte della ragione. Il nostro progetto si sarebbe dimostrato estremamente difficile, se non impossibile. Procedendo invece come facemmo, ci fu possibile aprire con un numero sufficiente di bambini e di bambine, ed il numero aumentò decisamente come dimostra il *Bollettino* della scuola.

Nella mia mente la coeducazione era d'importanza vitale. Non era soltanto una condizione indispensabile per la realizzazione di quello che io considero il risultato ideale dell'educazione razionale; si trattava dello stesso ideale che iniziava la sua vita nella Scuola Moderna, sviluppandosi progressivamente senza alcuna forma di esclusione, ispirante fiducia nell'attingimento del nostro fine. La scienza naturale, la filosofia e la storia unite, di fronte ad ogni pregiudizio del paese, ad insegnare che l'uomo e la donna sono due aspetti complementari della natura umana e che il mancato

riconoscimento di questa verità essenziale e importante ha avuto le conseguenze più disastrose.

Nel secondo numero del *Bollettino*, pubblicai, pertanto, una accurata esposizione delle mie idee:

La coeducazione si va diffondendo tra le nazioni civili. In molti luoghi ha già ottenuto eccellenti risultati. Il principio che presiede a questo nuovo sistema educativo è che i bambini di entrambi i sessi dovrebbero ricevere i medesimi insegnamenti; che le loro menti debbano svilupparsi, i loro cuori purificarsi e le loro volontà rafforzarsi nella stessa identica maniera; che i sessi debbano essere in reciproco contatto fin dall'infanzia, in modo che la donna sia, non solo di nome, ma realmente e veramente, la compagna dell'uomo.

Una istituzione venerabile che domina i pensieri del nostro popolo dichiara, in uno dei momenti più solenni della vita, quando con cerimoniosa pompa uomo e donna si uniscono in matrimonio, che la donna è la compagna dell'uomo. Queste sono parole vuote, prive di senso, senza significato vitale e razionale nella vita, dato che ciò a cui assistiamo nella Chiesa cristiana, nel Cattolicesimo in particolare, è esattamente l'opposto. Non molto tempo fa una donna cristiana di elevato sentimento e di grande sincerità si lamentava amaramente della degradazione morale apposta al suo sesso in seno alla Chiesa: « Sarebbe empia audacia per una donna aspirare nella Chiesa anche alla più umile posizione di sacrista ».

Bisogna soffrire di oftalmia della mente a non vedere che, per ispirazione del Cristianesimo, la posizione della donna non è migliore di quanto lo fosse nelle antiche civiltà; è, in verità, peggiore, con delle circostanze aggravanti. È un fatto evidente nella nostra moderna società cristiana che, come risultato e culmine del nostro sviluppo patriarcale,

la donna non appartiene a se stessa; essa è, né più né meno, che una aggiunzione dell'uomo, soggetta costantemente al suo dominio assoluto, legata a lui, magari, con catene d'oro. L'uomo l'ha resa una minorata perpetua. Una volta fatto ciò essa fu costretta a subire una delle due alternative: o l'uomo l'opprime e la riduce al silenzio, o la tratta come una bambina da coccolare, secondo l'umore del padrone. Se, alla fine, notiamo in lei qualche segno del nuovo spirito, se comincia ad affermare la sua volontà e a reclamare qualche parte di indipendenza, se comincia a passare, con irritante lentezza, dallo stato di schiava alla condizione di rispettata pupilla, essa lo deve allo spirito redentore della scienza che va dominando i costumi delle razze ed i disegni dei nostri governi sociali.

L'opera dell'uomo per la maggiore felicità della razza è stata fin qui manchevole; nel futuro essa dovrà essere un'azione congiunta dei sessi; essa incombe su entrambi, uomo o donna, secondo i punti di vista di ognuno. È importante rendersi conto che, di fronte agli scopi della vita, l'uomo non è né inferiore né (come mostriamo di pensare) superiore alla donna. Essi hanno qualità diverse, e non è possibile alcuna comparazione di cose diverse.

Come osservano molti psicologi e sociologi, la razza umana manifesta due aspetti fondamentali. L'uomo tipicizza il dominio del pensiero e dello spirito progressivo; la donna esprime nella sua natura morale la nota caratterizzante del sentimento profondo e dello spirito conservatore. Ma questa visione dei sessi non importa alcun incoraggiamento alle idee dei reazionari. Se il predominio dell'elemento conservatore e delle emozioni è assicurato nella donna dalle leggi naturali, ciò non la rende meno adatta ad essere la

compagna dell'uomo. Essa non è impedita dalla costituzione della sua natura nella riflessione su cose importanti, né consegue di necessità che essa debba usare la propria mente in contraddizione con l'insegnamento della scienza assorbendo ogni sorta di superstizioni e di favole. Il possesso di una disposizione conservatrice non implica che si sia costretti a cristallizzarsi in un certo stadio del pensiero o che si debba essere ossessionati dal pregiudizio in tutto ciò che si riferisce alla realtà.

« Conservare », significa soltanto « ritenere », mantenere ciò che ci è stato dato o ciò che noi stessi abbiamo prodotto. L'autore de *La religione del futuro*, riferendosi alla donna a questo riguardo, dice: « Lo spirito conservatore può essere applicato tanto alla verità quanto all'errore: tutto dipende da ciò che si vuole conservare. Se la donna viene istruita in discipline filosofiche e scientifiche, la sua forza conservatrice sarà di vantaggio, e non di svantaggio, al pensiero progressista ».

D'altro canto si dice che la donna è emotiva. Essa non conserva egoisticamente per sé ciò che riceve; essa diffonde fuori i propri credi, le sue idee e tutto il bene e il male che formano i suoi tesori morali. Essa insiste nel dividerli con tutti coloro che, mediante il misterioso potere dell'emozione, si identificano con lei. Con arte squisita, con inalterabile incoscienza, tutta la sua fisionomia morale, si vuol dire tutta la sua anima, si imprime sull'anima di coloro che ama.

Se le prime idee impresse nella mente del bambino dall'insegnante sono germi di verità e di sapere positivo; se l'insegnante medesimo è in contatto con lo spirito scientifico del tempo, il risultato sarà buono da

ogni punto di vista. Ma se l'uomo viene nutrito durante il primo stadio del suo sviluppo mentale da favole, da errori, e da tutto ciò che è contrario allo spirito della scienza, che cosa ci si può attendere dal suo futuro? Quando il bambino diverrà un uomo sarà un ostacolo per il progresso. La coscienza umana è nell'infanzia della stessa tessitura naturale dell'organismo corporeo; è tenera e plasmabile. Essa accetta prontamente ciò che le proviene dal di fuori. Nel corso del tempo questa plasticità cede il posto alla rigidità; perde la sua plasmabilità e diventa relativamente fissa. Da quel momento le idee comunicatele dalla madre si incrosteranno e identificheranno con la coscienza dell'adolescente.

L'acido di idee più razionali che il giovane acquisisce mediante i rapporti sociali o lo studio provato può in qualche caso liberare la mente dalle idee erronee impressese nella fanciullezza. Ma quale sarà probabilmente il risultato di questa trasformazione della mente nella sfera del comportamento? Non dobbiamo dimenticare che nella maggior parte dei casi le emozioni associate alle idee dell'infanzia permangono nelle pieghe più profonde dell'animo. È perciò che troviamo in così grande numero di persone una così flagrante e lamentevole antitesi tra il pensiero e l'atto, l'intelligenza e la volontà; e ciò conduce spesso all'eclissarsi d'ogni sano comportamento e a paralisi del progresso.

Questo sedimento primario che dobbiamo alle nostre madri è così tenace e durevole — esso penetra così profondamente nelle più intime radici del nostro essere — che persino caratteri energici, che hanno effettuato una sincera riforma della propria mente e

della propria volontà, hanno la mortificazione di scoprire l'elemento gesuitico, derivato dalle madri, quando si volgono a fare un inventario delle loro idee.

La donna non deve essere limitata alla casa. La sfera della sua attività deve irradiarsi al di là della casa; deve estendersi agli stessi confini della società. Ma per assicurare alla sua attività un risultato utile non dobbiamo limitare la quantità di sapere che le comunichiamo; essa deve apprendere, sia in quantità che in qualità, le stesse cose dell'uomo. Quando la scienza penetra nella mente della donna, essa dirigerà la sua ricca vena di sentimento, elemento caratteristico della sua natura, lieto precorritore di pace e di felicità tra gli uomini.

È stato detto che la donna rappresenta la *continuità* e l'uomo il mutamento; che l'uomo è l'individuo, la donna è la specie. Il mutamento, comunque, sarebbe inutile e incostante, senza alcun solido fondamento di realtà, se l'opera della donna non rafforzasse e consolidasse le acquisizioni dell'uomo. L'individuo, in quanto tale, è il fiore di un giorno, una cosa di effimero significato nella vita. La donna, che rappresenta la specie, ha la funzione di conservare, all'interno della specie, gli elementi che ne migliorano la vita, e per adempiere a questa funzione adeguatamente essa ha bisogno di una istruzione scientifica.

L'umanità avanzerà più rapidamente e con maggior fiducia sulla via del progresso e incrementerà cento volte le proprie risorse se combinerà le idee acquisite dalla scienza con la potenza emotiva della donna. Ribot osserva che un'idea è semplicemente un'idea, un atto di intelligenza, incapace di produrre o di fare qualcosa, a meno che non sia accompagnata da uno

stato emozionale, da un elemento motore. È perciò ritenuta una verità scientifica che, per favorire il progresso, un'idea, quando appare, non rimane a lungo in una condizione puramente contemplativa. A ciò si ovvia con l'associare un'idea con l'emozione e l'amore, che non mancano di convertirla in azione vitale.

Quando si compirà tutto ciò, Quando vedremo le idee sposate con l'appassionato cuore della donna? Allora avremo nelle nazioni civili un matriarcato morale. Allora, l'umanità, considerata entro il cerchio familiare, avrà, da una parte, l'insegnante adatta a dirigere le nuove generazioni in direzione ideale; dall'altra, un apostolo ed una entusiastica propagandista che imprimerà nelle menti degli uomini il valore della libertà e nei popoli della terra la necessità della cooperazione.

CAPITOLO SESTO

LA COEDUCAZIONE DELLE CLASSI SOCIALI

Oltre alla coeducazione dei sessi deve esserci la coeducazione delle classi sociali. Avrei potuto fondare una scuola gratuita; ma una scuola per fanciulli poveri non sarebbe stata una scuola razionale, dato che, se non si fosse insegnato loro la sottomissione e la credulità come nelle scuole di vecchio tipo, essi sarebbero diventati fortemente disposti alla ribellione e avrebbero istintivamente accolto sentimenti di odio.

Non si sfugge al dilemma. Non c'è nella scuola alcuna via di mezzo solo per la classe dei diseredati; o una insistenza sistematica, mediante un falso insegnamento, sull'errore e sull'ignoranza, o l'odio per coloro che tiranneggiano e sfruttano. È un punto delicato e necessita di ulteriore chiarimento. La ribellione contro l'oppressione è semplicemente una questione di statica, di equilibrio. Tra uomini eguali, così com'è detto nell'immortale primo articolo della famosa dichiarazione della rivoluzione francese (« Gli uomini nascono e permangono liberi ed eguali nei diritti ») non può esservi ineguaglianza sociale. Se vi è una siffatta ineguaglianza, alcuni tiranneranno, gli altri protesteranno ed odieranno. La ribellione è una tendenza livellatrice, e

fino a tanto essa è naturale e razionale, quantunque possa essere posta in discredito da parte della giustizia e dei suoi malvagi compagni, la legge e la religione.

Mi arrischio a dire abbastanza apertamente: gli oppressi e gli sfruttati hanno diritto a ribellarsi, perché debbono reclamare i loro diritti fino a che non godranno pienamente della loro parte del patrimonio comune.

La Scuola Moderna, comunque, ha da fare con dei bambini che essa prepara mediante l'istruzione allo stato di uomini, ed essa non deve anticipare le paure e gli odi, le adesioni e ribellioni che possono essere sentimenti adatti nell'adulto. In altre parole, essa non deve cercare di raccogliere il frutto prima che esso sia prodotto mediante la coltivazione, né deve tentare di fondare il senso di responsabilità prima di aver equipaggiato la coscienza con le condizioni fondamentali di siffatta responsabilità. Si insegni ai bambini a diventare uomini; quando lo saranno, potranno dichiararsi ribelli all'ingiustizia.

Occorre assai poca riflessione per vedere che una scuola per soli fanciulli ricchi non può essere razionale. Per la natura stessa delle cose essa tenderebbe ad insistere sul mantenimento del privilegio e nell'assicurarsene i vantaggi. L'unica solida ed illuminata forma di scuola è quella che educa assieme i poveri e i ricchi, che porta una classe a contatto con l'altra nell'innocente eguaglianza della fanciullezza, mediante la sistematica eguaglianza della scuola razionale.

Pensando a questo fine decisi di assicurarmi allievi di ogni classe sociale e di includerli in una classe comune, adottando un sistema adattato alle condizioni

dei genitori o dei responsabili dei bambini; non richiedo una retta fissa e invariabile, ma secondo una scala decrescente, con lezioni gratuite per alcuni e rette diverse per altri. Pubblicai più tardi sul *Bollettino* (10 maggio 1905) il seguente articolo sull'argomento:

Il nostro amico D.R.C. ci ha dato domenica scorsa al Club repubblicano una conferenza su « La pedagogia moderna » spiegando all'uditorio che cosa intendiamo per educazione moderna e quali vantaggi può derivarne la società. Poiché penso che l'argomento è di grande interesse e dei più adatti ad attrarre l'attenzione pubblica, esprimo su di esso le seguenti riflessioni e considerazioni. Mi sembra che il conferenziere sia stato felice nell'esposizione degli ideali, ma non nei suggerimenti avanzati per realizzarli, né nell'indicare le scuole della Francia e del Belgio come modelli da imitare.

C., infatti, fa affidamento sullo Stato, sul Parlamento o sulle municipalità, per l'edilizia, l'arredamento e la conduzione delle istituzioni scolastiche. Ciò mi sembra un grande errore. Se la pedagogia moderna significa sforzo verso la realizzazione di una nuova e più giusta forma di società; se significa che ci proponiamo di istruire la nascente generazione nelle cause che hanno apportato e mantengono la carenza di equilibrio sociale; se significa che siamo ansiosi di preparare la razza per giorni migliori, liberandola dalla finzione religiosa e da ogni idea di sottomissione ad una inevitabile ineguaglianza socio-economica, noi non possiamo affidarla allo Stato né ad altri organismi ufficiali che necessariamente mantengono i privilegi esistenti e sostengono le leggi che al presente consacrano lo sfruttamento dell'uomo da parte di un altro uomo, pernicioso fonte dei peggiori abusi.

Le prove di ciò sono così abbondanti che qualsiasi persona può averle visitando le fabbriche e le

officine ed altri centri di lavoratori dipendenti, indagando sui modi di vivere della classe sociale superiore e su quelli della inferiore, frequentando quelle che vengono chiamate corti di giustizia e chiedendo ai carcerati dei nostri istituti di pena i motivi della loro cattiva condotta. Se tutto ciò non bastasse a provare che lo Stato favorisce coloro che posseggono la ricchezza e mostra il suo corruccio contro coloro che si ribellano all'ingiustizia, può essere utile osservare ciò che è accaduto nel Belgio. Qui, secondo C., il governo è così attento all'educazione e la conduce tanto bene che le scuole private sono impossibili. Nelle scuole ufficiali, egli dice, i figli dei ricchi sono mescolati ai figli dei poveri, e si può talvolta vedere il figlio di genitori agiati a braccetto con un compagno povero e umile. È vero, lo ammetto, che bambini di tutte le classi possono frequentare le scuole belghe; ma l'istruzione che viene data ad essi è basata sulla supposta necessità eterna di una divisione tra ricchi e poveri, e sul principio che l'armonia sociale consiste nell'ubbidienza alle leggi.

È abbastanza naturale che i padroni debbano avere a cuore di vedere siffatta educazione data dappertutto. È un mezzo per ridurre alla ragione coloro che un giorno potrebbero essere tentati di ribellarsi. Non molto tempo fa, a Bruxelles ed in altre città belghe, i figli dei ricchi, armati ed organizzati in truppe nazionali, sparavano sui figli dei poveri che richiedevano il suffragio universale. D'altra parte, la mia conoscenza della qualità dell'educazione belga differisce considerevolmente da quella del conferenziere. Ho davanti a me diversi numeri di un giornale belga (*L'Express de Liège*) che dedica un articolo all'argomento, intitolato «La distruzione del nostro sistema nazionale di educazione». I fatti riportati sono, disgraziatamente, molto simili ai fatti concernenti l'educazione in Spagna, sebbene in questo paese ci sia stato un grande sviluppo dell'educazione per opera degli ordini religiosi, che

consiste, come tutti sanno, nella istituzionalizzazione dell'ignoranza. In fine, non per nulla nel Belgio impera un governo violentemente clericale.

Per quanto concerne l'educazione moderna data nelle scuole francesi possiamo dire che non un solo libro di quelli che vi si usano serve agli scopi di un'educazione veramente laica. Nel medesimo giorno in cui C. faceva la sua conferenza a Gracia il giornale parigino *L'Action* pubblicava un articolo dal titolo « Come viene insegnata la morale laica » concernente il libro *Recueil de maximes et pensées morales* e ne citava certe ridicole idee anacronistiche che offendono il più elementare buon senso.

Ci si chiederà: « Che cosa dobbiamo fare se non possiamo contare sull'aiuto dello stato, del parlamento o delle municipalità? » Dobbiamo appellarci a coloro il cui interesse è quello di portare avanti una riforma; ai lavoratori, in primo luogo, poi alle persone colte e privilegiate che nutrono sentimenti di giustizia. Possono non essere numerose, ma ve ne sono. Io ne conosco personalmente parecchie. Il conferenziere lamentava che le autorità civiche sono così lente nel concedere le riforme che sono necessarie. Credo fermamente che avrebbe fatto meglio a non sprecare il suo tempo con loro, ma ad appellarsi direttamente alla classe lavoratrice.

Il campo è stato ben preparato. Visiti le varie società operaie, le Fratellanze repubblicane, i Centri d'istruzione, le Università popolari (*Workers' Athenaeums*), e tutte le istituzioni che operano per la riforma, e dia ascolto al linguaggio della verità, alle esortazioni all'unione e al coraggio. Osservi l'attenzione che viene data al problema dell'istruzione razionale e scientifica, una sorta di istruzione che mostra l'ingiustizia del privilegio e la possibilità di riforme. Se gli individui e le società continueranno in tal modo a combinare i loro sforzi per assicurare la emancipazione di coloro che soffrono — giacché non sono soltanto i lavoratori a soffrire —

C. potrà essere certo di un rapido e deciso risultato positivo, mentre qualunque cosa possa essere ottenuta dal governo sarà dilazionatrice e tenderà soltanto a ottundere e a confondere le idee e a perpetuare il dominio di una classe sull'altra.

CAPITOLO SETTIMO

IGIENE SCOLASTICA

Riguardo all'igiene noi siamo, in Spagna, dominati dalle abominevoli idee della chiesa cattolica. Sant'Aloisio e San Benedetto J. Labré non sono gli unici santi, né i più caratteristici, nella lista dei supposti cittadini del regno dei cieli, ma sono i più popolari tra i patroni della sporcizia. Con simili tipi di perfezione, in un'atmosfera di ignoranza, bravamente e maliziosamente sostenuta dal clero e dai liberali della classe media, era da aspettarsi che i bambini che sarebbero venuti alla nostra scuola sarebbero stati manchevoli nella pulizia; la sporcizia è tradizionale nel loro mondo. Contro di essa iniziamo una campagna discreta e sistematica mostrando ai fanciulli come una persona o un oggetto sporchi suscitino ripugnanza e come la pulizia attiri la stima e la simpatia; come istintivamente ci si muova verso la persona pulita e ci si allontani da quella sporca e maleodorante; e il piacere che ricaveremmo nel guadagnarci la considerazione di coloro che ci vedono e la vergogna che riceveremmo qualora suscitassimo il loro disgusto.

Spieghiamo quindi la pulizia come un aspetto della bellezza e la sporcizia come parte della bruttezza, ed

entrammo infine direttamente nella provincia dell'igiene, descrivendo la sporcizia come causa di malattie e come una costante possibile fonte di infezione e di epidemia, mentre la pulizia è una delle principali condizioni della salute. Riuscimmo così a disporre i fanciulli in favore della pulizia facendo loro comprendere i principi scientifici dell'igiene.

L'influsso di queste lezioni si irradiò sulle loro famiglie man mano che le nuove esigenze dei fanciulli disturbavano le tradizionali abitudini. Ora era un bambino a chiedere con insistenza che gli fossero lavati i piedi, ora era un altro a chiedere di fare il bagno, un altro voleva spazzolino e dentifricio, un altro ancora abiti e scarpe nuove, e così via. Le povere madri, sotto il peso delle loro fatiche quotidiane, talvolta schiacciate dalla durezza delle circostanze in cui trascorreva la loro vita, e probabilmente sotto l'influenza dell'insegnamento religioso, cercarono di fermare le loro richieste; ma alla fine la nuova vita introdotta in casa dal bambino riuscì a trionfare, atteso presagio della rigenerazione che l'educazione razionale compirà un giorno.

Affidai l'esposizione dei principi di igiene scolastica ad uomini competenti ed il Dr. Martinez Vargas ed altri scrissero nel *Bollettino* articoli idonei e dettagliati sull'argomento. Altri articoli, in linea con la pedagogia moderna, vennero scritti sui giuochi e sul giuoco.

CAPITOLO OTTAVO

GLI INSEGNANTI

La scelta degli insegnanti era un'altra delle difficoltà. Una volta tracciato un programma di istruzione razionale, restavano da scegliere insegnanti che fossero competenti a portarlo avanti, e mi accorsi che di fatto non ne esistevano. Dovevamo sperimentare ancora una volta che un bisogno crea i propri organi.

Esistevano certamente parecchi insegnanti. L'insegnamento, sebbene non sia lucroso, è una professione con la quale ci si può mantenere. Non è del tutto vero il detto popolare che dice: « È più affamato di un maestro di scuola ». La verità è che in molte parti della Spagna il maestro fa parte della locale crioca di potere, assieme con il prete, il dottore, il bottegaio e l'usuraio (che è spesso uno degli uomini più ricchi del posto, sebbene egli sia quello che contribuisce meno al suo benessere).

Il maestro riceve un salario municipale ed ha una certa influenza che a volte assicura dei vantaggi materiali. Nelle città più grandi se non si contenta del suo stipendio può dare lezioni in scuole private dove, in accordo con l'istituto provinciale, prepara dei giovani per l'università. Anche se non ottiene una posi-

zione di rilievo, egli vive altrettanto bene quanto i suoi concittadini.

Vi sono, inoltre, dei maestri nelle cosiddette « scuole laiche » — nome importato dalla Francia, dove sorse perché precedentemente la scuola era esclusivamente secolare e condotta da ordini religiosi. Questo non è il caso della Spagna: per quanto l'insegnamento possa essere cristiano, esso è dato sempre da maestri laici. Comunque, i maestri laici spagnuoli, ispirati dal libero pensiero e dal radicalismo politico, erano anticattolici e anticlericali più che razionalisti, nel senso migliore della parola.

I maestri professionisti debbono sottoporsi ad una preparazione speciale per potere impartire un'istruzione razionale e scientifica. Ciò è difficile in ogni caso ed è reso talvolta impossibile dalle difficoltà dovute ad abitudini di routine. D'altra parte, coloro che non avevano alcuna esperienza pedagogica e che si offrivano di lavorare per puro entusiasmo per l'idea, avevano ancora maggior bisogno di studio preparatorio. La soluzione del problema si presentava come molto difficile, giacché non c'era alcun altro luogo che non fosse la stessa scuola razionale per ottenere questa preparazione.

L'eccellenza del sistema ci salvò. Una volta fondata per iniziativa privata la Scuola Moderna con la ferma determinazione che venisse guidata dall'ideale, le difficoltà cominciarono a scomparire. Venne evidenziata e rigettata ogni imposizione dogmatica, venne immediatamente abbandonata qualsiasi escursione o deviazione in direzione metafisica, e l'esperienza venne gradualmente a formare una nuova e salutare scienza metafisica.

Ciò non fu dovuto solamente al mio zelo e alla mia vigilanza, ma ai primi insegnanti della scuola e, in qualche misura, alle ingenue espressioni degli stessi alunni.

Ciò nonostante, per completare la mia opera, fondai una Scuola Normale Razionalista per la preparazione di insegnanti, diretta da un insegnante esperto e con la cooperazione dei maestri della Scuola Moderna. In essa venne istruito un certo numero di giovani di entrambi i sessi, ed essi lavorarono eccellentemente fino a quando le autorità dispotiche, cedendo ai nostri oscuri e potenti nemici, misero fine alla nostra opera vantandosi di averla distrutta per sempre.

CAPITOLO NONO

LA RIFORMA DELLA SCUOLA

Vi sono due vie aperte a coloro che perseguono la riforma dell'educazione dei fanciulli. Essi possono cercare di trasformare la scuola studiando il bambino e dimostrando scientificamente che l'attuale sistema educativo è difettoso e deve essere modificato; oppure possono fondare scuole nuove in cui i principi possano essere applicati direttamente al servizio di quell'ideale che è formato da tutti coloro che respingono le convenzioni, la crudeltà, la capziosità e la falsità che minano la base della società moderna.

Il primo metodo offre grandi vantaggi ed è in armonia con la concezione evoluta che gli uomini di scienza considerano come l'unica via reale per conseguire il fine. Essi hanno ragione in teoria, lo ammettiamo pienamente. È evidente che il progresso della psicologia e della fisiologia deve condurre a mutamenti importanti nei metodi educativi; che gli insegnanti, essendo ora in una condizione migliore per capire il bambino, renderanno il loro insegnamento più conforme alle leggi naturali. Concedo inoltre che questa evoluzione procederà in direzione di una maggiore libertà, così come sono convinto che la violenza è il metodo dell'ignoranza,

e che l'educatore che sia veramente meritevole di questo nome ricaverà ogni cosa dalla spontaneità; conoscerà i bisogni del bambino e sarà capace di promuovere il suo sviluppo dandogli la maggiore gratificazione possibile.

Di fatto, comunque, non penso che coloro che operano per la rigenerazione dell'umanità hanno molto da attendersi da questo lato. I governanti si sono sempre preoccupati di controllare l'educazione del popolo; essi sanno meglio di chiunque che il loro potere è basato interamente sulla scuola ed insistono pertanto nel conservare su di essa il loro monopolio. È passato il tempo in cui i governanti potevano opporsi al diffondersi dell'istruzione e porre dei limiti all'educazione delle masse. Una tale politica era una volta possibile giacché la vita economica era congiunta alla generale ignoranza e l'ignoranza facilitava il dispotismo. Le circostanze sono comunque cambiate. Il progresso della scienza e le nostre ripetute scoperte hanno rivoluzionato le condizioni del lavoro e della produzione. Non è più possibile che il popolo rimanga ignorante; l'educazione è assolutamente necessaria perché una nazione si conservi e faccia fronte contro i concorrenti economici. Riconoscendo ciò, i governanti hanno cercato di dare alla scuola una organizzazione sempre più completa, non perché guardino all'educazione come rigeneratrice della società, ma perché hanno bisogno di lavoratori più competenti per sostenere le iniziative industriali ed arricchire le loro città. Persino i governanti più reazionari hanno imparato questa lezione; essi capiscono chiaramente che la vecchia politica era pericolosa alla vita economica delle nazioni e che è neces-

sario adattare alle nuove condizioni l'educazione popolare.

Sarebbe un grave errore pensare che le classi al potere non abbiano previsto il pericolo che rappresenta per loro lo sviluppo intellettuale del popolo e che non abbiano compreso che fosse necessario cambiare i loro metodi. Di fatto i loro metodi si sono adattati alle nuove condizioni di vita; essi hanno cercato di ottenere il controllo delle idee che sono in corso di evoluzione. Essi hanno tentato di preservare le credenze su cui era stata fondata la disciplina sociale e di dare ai risultati della ricerca scientifica e alle idee che ne sono involte un significato che non sia dannoso alle istituzioni esistenti; ed è questo che li ha indotti ad assumere il controllo della scuola. In ciascun paese le classi dirigenti che prima lasciavano al clero l'educazione del popolo, giacché il clero era ben lieto di educare nel senso dell'obbedienza all'autorità, hanno ora assunto esse stesse la direzione delle scuole.

Il pericolo per loro consiste nella stimolazione della mente umana mediante il nuovo spettacolo di vita e il possibile insorgere di pensieri di emancipazione nella profondità del cuore umano. Sarebbe stata follia combattere contro le forze in evoluzione; l'effetto sarebbe stato solo quello di infiammarle e, invece di consentire ai vecchi metodi di governo, esse avrebbero adottato un metodo nuovo e più radicale. Non c'era bisogno di alcun genio straordinario per scoprire la soluzione. Lo stesso corso degli eventi suggerì a coloro che erano al potere il modo in cui dovevano affrontare le difficoltà che li minacciavano; essi costruirono scuole, cercarono generosamente di estendere la sfera dell'educazione, e se vi erano talvolta alcuni che resistevano a questo im-

pulso — secondo che certe tendenze favorissero l'uno o l'altro partito politico — tutti capirono presto che era meglio cedere e che la politica migliore era quella di trovare qualche nuova via per difendere i loro interessi e principi. Vi furono allora aspre lotte per il controllo delle scuole e queste lotte continuano oggi in ogni paese civile; talvolta trionfa la classe media repubblicana, talvolta il clero. Tutti i partiti apprezzano l'importanza della posta e non rifuggono da alcun sacrificio per guadagnarsi la vittoria. « La scuola » è il grido di ogni partito. Ognuno cerca di innalzarsi e di migliorare la propria condizione per mezzo dell'educazione. In altri tempi si sarebbe potuto dire: « Costoro vogliono tenerti nell'ignoranza per sfruttarti meglio: noi vogliamo vederti istruito e libero ». Ciò non è più possibile; scuole di ogni genere sorgono da ogni parte.

Riguardo a questo mutamento generale delle idee nelle classi dirigenti per quanto concerne la necessità di scuole, posso esporre certe ragioni che portano a dubitare delle loro intenzioni e dell'efficacia dei mezzi di riforma che vengono perorati da certi scrittori. Come regola, questi riformatori si preoccupano poco del significato sociale dell'educazione; sono uomini che abbracciano ansiosamente la verità scientifica, ma eliminano tutto ciò che è estraneo all'oggetto dei loro studi. Essi tentano pazientemente di capire il bambino e sono ansiosi di conoscere — sebbene, bisogna ricordare, la loro scienza sia giovane — quali sono i metodi migliori per promuovere lo sviluppo intellettuale.

Questa specie di indifferenza professionale è, a mio credere, molto pregiudizievole alla causa che cercano di servire. Non penso affatto che siano insensibili alle realtà del mondo sociale e so che essi credono che il

benessere pubblico sarà innalzato di molto dalle loro fatiche. « Cercando di pentrare i segreti della vita dell'uomo », essi dicono, « e districando il normale processo del suo sviluppo fisico e psichico, convoglieremo l'educazione entro un canale che riuscirà favorevole alla liberazione di energia. Non siamo immediatamente interessati nella riforma della scuola, ed invero siamo incapaci di dire esattamente le linee che dovrebbe seguire. Procederemo lentamente, sapendo che, per la stessa natura delle cose, la riforma della scuola sarà il risultato della nostra ricerca. Se ci chiedete quali sono le nostre speranze, ammetteremo che, come voi, prevediamo una rivoluzione nel senso di una collocazione del bambino e della umanità sotto le direttive della scienza; pure, anche in questo caso, siamo persuasi che il nostro lavoro procede verso questo obbiettivo e che sarà il mezzo più celere e più sicuro per conseguirlo ».

Questo ragionamento è evidentemente logico. Nessuno potrebbe negarlo. Pure c'è in esso un notevole grado di fallacia e dobbiamo renderlo chiaro. Se le classi di potere avessero le medesime idee dei riformatori, se fossero realmente spinte da zelo per la continua riorganizzazione della società fino a che la povertà venga alla fine eliminata, potremmo riconoscere che la potenza della scienza è sufficiente a migliorare i popoli. Invece, noi vediamo chiaramente che l'unico scopo di coloro che lottano per assumere il potere è la difesa dei propri interessi, del proprio vantaggio e la soddisfazione dei propri desideri personali. Ora, da qualche tempo noi abbiamo cessato di accettare le frasi con cui essi camuffano le loro ambizioni. È vero che vi sono alcuni in cui possiamo trovare una certa

sincerità e che immaginano a volte di essere spinti da zelo per il bene dei propri concittadini. Ma essi diventano sempre più rari ed il positivismo del nostro tempo è molto severo nei suoi dubbi riguardo alle reali intenzioni di coloro che ci governano. Ché alla stessa maniera in cui si sforzarono di adattarsi quando ne sorse la necessità e impedirono all'educazione di diventare un pericolo, essi sono anche riusciti ad organizzare la scuola secondo le nuove idee scientifiche in modo tale che niente debba porre in pericolo la loro supremazia.

Tali idee sono difficili da accettare e si dovrebbe tenere gli occhi bene aperti nella ricerca di metodi di successo e vedere come stanno le cose in modo da evitare le trappole verbali. Quante cose ci si aspettava e ci si aspetta dall'educazione! La maggior parte delle persone progressiste si attendono da essa ogni cosa e, fino a pochi anni fa, molti non capivano che l'istruzione da sola conduce a delle illusioni. La maggior parte del sapere attualmente impartito nelle scuole è inutile: la speranza dei riformatori è stata delusa perché l'organizzazione della scuola, invece di servire a uno scopo ideale, è diventata uno dei più potenti strumenti di servitù nelle mani delle classi dirigenti. Gli insegnanti sono semplicemente organi consci o inconsci del loro volere e sono stati addestrati secondo i loro principi. Dai loro anni più teneri, e più drasticamente che qualsiasi altro, essi hanno sopportato la disciplina dell'autorità. Pochissimi sono sfuggiti a questo dominio dispotico; essi generalmente sono senza potere contro di esso perché sono oppressi dall'organizzazione scolastica fino a tal punto che non possono fare altro che obbedire. Non è necessario descrivere

qui questa organizzazione, basterà una parola per caratterizzarla: violenza. La scuola domina i bambini fisicamente, moralmente e intellettualmente, in modo da controllare lo sviluppo delle loro facoltà nella maniera desiderata, li priva del contatto con la natura per modificarli come richiesto. È questa la spiegazione del fallimento; in essa la ragione della volontà della classe dirigente di controllare l'educazione e la bancarotta delle speranze dei riformatori. « Educazione » significa in pratica dominio o addomesticamento. Non penso che questi sistemi siano stati elaborati con lo scopo deliberato di assicurarsi i risultati desiderati. Ci sarebbe voluta l'opera di un genio. Ma le cose sono avvenute proprio come se l'attuale sistema educativo corrispondesse a una qualche concezione ampia e deliberata: non avrebbe potuto essere fatta meglio. Per compierla gli insegnanti si sono ispirati esclusivamente ai principi di disciplina e di autorità che sono sempre cari agli organizzatori sociali. Costoro hanno unicamente una sola idea chiara e una sola volontà: i bambini debbono imparare ad obbedire, a credere e a pensare secondo i dogmi sociali prevalenti.

Se questo fosse lo scopo, l'educazione non potrebbe essere diversa da quella che abbiamo oggi. Non è più problema di promuovere lo sviluppo spontaneo delle facoltà del fanciullo o di incoraggiare a ricercare liberamente la soddisfazione dei suoi bisogni fisici, intellettuali e morali. È solo questione di imporgli idee bell'e fatte, di impedirgli di pensare mai altrimenti da come è richiesto per il mantenimento delle istituzioni sociali esistenti, di renderlo, in una parola, un individuo rigorosamente adattato al meccanismo sociale.

Non ci si può attendere che questa specie di educazione possa avere alcuna influenza sul progresso dell'umanità. Ripeto che essa è semplicemente uno strumento di dominio nelle mani delle classi dirigenti che non hanno mai cercato di innalzare l'individuo ed è del tutto inutile attendersi alcun bene dalle scuole di oggi. Ciò che hanno fatto fino ad oggi continueranno a fare nel futuro. Non c'è alcuna ragione perché debbano adottare un sistema diverso; esse hanno deciso di usare l'educazione per i loro scopi e ricaveranno vantaggio da ogni suo miglioramento. Se soltanto possono preservare lo spirito della scuola e la disciplina autoritaria che la governa, ogni innovazione le avvantaggerà. Per ciò esse resteranno vigili e si preoccuperanno a che i loro interessi siano assicurati.

Fisserei l'attenzione dei miei lettori su questo punto: tutto il valore dell'educazione consiste nel rispetto delle facoltà fisiche, intellettuali e morali del bambino. Come nella scienza, la sola possibile dimostrazione è la dimostrazione per mezzo dei fatti; l'educazione non merita il suo nome se non è spogliata da ogni dogmatismo e se non lascia al bambino la direzione dei suoi poteri contentandosi di sorreggerli nelle loro manifestazioni. Ma niente è più facile che alterare questo significato dell'educazione e niente più difficile che rispettarlo. L'insegnante è sempre uno che impone, che costringe e che usa violenza; il vero educatore è colui che non impone le proprie idee e la propria volontà al bambino, ma fa appello alle sue originali energie.

Da ciò possiamo comprendere con quanta facilità viene condotta l'educazione e quanto sia lieve il compito di coloro che cercano di dominare l'individuo.

I migliori metodi concepibili diventano nelle loro mani altrettanti nuovi e più efficienti strumenti di dispotismo. Il nostro ideale è quello della scienza; noi ci appelliamo ad esso nel richiedere il potere di educare il bambino col favorire il suo sviluppo e col procacciare una soddisfazione dei suoi bisogni man mano che si manifestano.

Siamo convinti che l'educazione del futuro sarà completamente spontanea. È chiaro che non possiamo realizzare ciò interamente, ma l'evoluzione dei metodi nella direzione di una più ampia comprensione della vita ed il fatto che ogni miglioramento involge la soppressione della violenza indicano che siamo su un terreno solido quando guardiamo alla scienza per la liberazione del bambino.

È questo l'ideale di coloro che controllano attualmente il sistema scolastico? È questo che si propongono di apportare? Sono essi ansiosi di abbandonare la violenza? Solo nel senso che essi adottano nuovi e più efficienti metodi per conseguire lo stesso fine, cioè a dire, la formazione di individui che accetteranno tutte le convenzioni, tutti i pregiudizi e tutte le falsità su cui è basata la società.

Non esitiamo a dire che vogliamo uomini che continueranno incessantemente a svilupparsi; uomini che siano capaci di distruggere costantemente e di rinnovare il loro ambiente rinnovando se stessi; uomini il cui supremo potere sia l'autonomia intellettuale e che non vorranno cedere ad alcuno; uomini sempre disposti alle cose migliori, anelanti al trionfo di nuove idee, ansiosi di popolare di molte vite l'unica vita che posseggono. La società teme uomini simili; non ci si

può attendere che essa organizzi un sistema di educazione che li produca.

Qual'è, dunque, la nostra missione? Qual'è la politica che dobbiamo adottare per contribuire a riformare la scuola?

Seguiamo da vicino l'opera degli esperti che sono impegnati nello studio del bambino e sforziamoci di trovare un modo per applicare i loro principi all'educazione che cerchiamo di fondare, mirando ad una crescente e completa emancipazione dell'individuo.

Ma come dobbiamo farlo? Ponendo le nostre mani energicamente all'opera, promuovendo la fondazione di nuove scuole in cui, per quanto possibile, regni questo spirito di libertà che, lo sentiamo, colorerà l'intera educazione del futuro.

Abbiamo già avuto la prova che esso conduce a risultati eccellenti. Possiamo distruggere tutto ciò che nella scuola attuale ha sapore di violenza, tutti gli accorgimenti artificiosi per mezzo dei quali i fanciulli vengono estraneati alla natura e alla vita, la disciplina intellettuale e morale che è stata usata per imporre pensieri bell'e fatti, tutte le credenze che depravano e snervano la volontà.

Senza paura di danneggiarlo possiamo porre il bambino in un ambiente adatto e naturale, in cui possa trovarsi in contatto con coloro che egli ama e dove le impressioni vitali prenderanno il posto della tediosa lettura dei libri. Se anche non facciamo niente più di questo, avremo fatto molto per l'emancipazione del bambino.

In un tale ambiente possiamo liberamente far uso dei dati della scienza e lavorare con profitto. È vero

che non potremmo realizzare tutte le nostre speranze, che spesso ci troveremmo costretti, per mancanza di sapere, ad usare mezzi sbagliati. Ma saremo sostenuti dal fiducioso sentimento che, senza avere acquisito interamente il nostro scopo, avremo fatto molto più di quanto non viene fatto nella scuola attuale. Preferirei avere la libera spontaneità di un bambino che non sa niente piuttosto che il sapere verbale e la deformazione intellettuale di uno che ha sperimentato il sistema esistente di educazione.

Ciò che abbiamo cercato di fare a Barcellona viene fatto da altri in diversi luoghi. Tutti abbiamo visto che l'opera era possibile. Dedicatevi ad essa immediatamente. Non ci attendiamo che gli studi dei bambini vengano sospesi perché possiamo rigenerare la scuola. Applichiamo ciò che sappiamo, e continuiamo ad imparare e ad applicare. Un sistema di educazione razionale è già possibile e in scuole quali quelle che noi auspichiamo i fanciulli possono svilupparsi liberamente in armonia con le loro aspirazioni. Sforziamoci di migliorare e di estendere l'opera.

Sono questi i nostri scopi. Conosciamo bene le difficoltà che dobbiamo affrontare; ma abbiamo dato il via ad un inizio nella convinzione che saremo assistiti nel nostro compito da coloro che operano nelle loro diverse sfere per liberare l'uomo dai dogmi e dalle convenzioni che assicurano il prolungarsi dell'ingiusto presente assetto della società.

CAPITOLO DECIMO

NÉ PREMI NÉ PUNIZIONI

L'educazione razionale è, soprattutto, un mezzo di difesa contro l'errore e l'ignoranza. Ignorare la verità e accettare le assurdità è, sfortunatamente, un tratto comune nel nostro ordine sociale; ad esso dobbiamo le distinzioni di classe ed il persistente antagonismo di interessi. Avendo ammesso e praticato la coeducazione di maschi e femmine, di ricchi e poveri, avendo, cioè, iniziato dal principio della solidarietà e dell'eguaglianza, non siamo preparati a creare una nuova ineguaglianza. Pertanto nella Scuola Moderna non ci saranno né premi né punizioni: non ci saranno esami per gonfiare alcuni bambini con il titolo adulatorio di « eccellente », per dare ad altri il titolo volgare di « buono » e rendere altri infelici con un senso di incapacità e di fallimento.

Queste caratteristiche delle scuole ufficiali e religiose esistenti, che sono del tutto in armonia con il loro ambiente reazionario e con i loro scopi, non possono, per le ragioni esposte, essere ammesse nella Scuola Moderna. Giacché noi non educiamo per uno scopo specifico, non possiamo determinare la capacità o l'incapacità del bambino. Quando insegniamo una

scienza, o un'arte, o una professione, o qualche materia che richiede condizioni speciali, un esame può essere utile e possono esserci delle ragioni per dare un diploma o per rifiutarlo; io non lo affermo né lo nego. Ma non esiste una simile specializzazione nella Scuola Moderna. La nota caratteristica della scuola, che la distingue persino da alcune scuole che passano per modelli progressisti, è che in essa le facoltà dei fanciulli debbano svilupparsi liberamente senza soggezione ad alcun patrono dogmatico, neppure a ciò che essa può considerare come il corpo delle convinzioni del fondatore e degli insegnanti; ogni allievo ne uscirà entro la vita sociale con la capacità di essere proprio maestro e guida della propria vita in ogni cosa.

Pertanto, se eravamo razionalmente prevenuti contro i premi, non potevamo imporre delle penalità e nessuno si sarebbe sognato di farlo nella nostra scuola se l'idea non fosse stata suggerita dall'esterno. A volte i genitori venivano da me con il duro proverbio « Le lettere entrano con il sangue » sulle labbra e mi pregavano di punire i loro figliuoli. Altri che erano incantati del talento precoce dei loro figli volevano vederli brillare negli esami ed esibire medaglie. Ci rifiutammo di ammettere sia i premi che i castighi, e rimandavamo i genitori. Se qualche fanciullo spiccava per merito, applicazione, pigrizia o cattiva condotta, sottolineavamo la necessità di un'armonia, o la disgrazia della mancanza di armonia, con il proprio benessere e con quello degli altri ed il maestro dava una lezione sull'argomento. Non si faceva niente di più, ed i genitori si riconciliarono gradualmente con il sistema, sebbene dovessero essere spesso corretti nei loro errori e pregiudizi dai loro stessi figli.

Ciò nonostante, il vecchio pregiudizio ricorreva costantemente e mi accorsi che dovevo ribadire i miei argomenti con i genitori dei nuovi allievi. Scrisi quindi nel *Bollettino* il seguente articolo:

Gli esami convenzionali che troviamo di solito alla fine dell'anno scolastico, ai quali i nostri padri attribuivano tanta importanza, non conseguono alcun risultato; o, se ne conseguono, si tratta di un cattivo risultato. Queste funzioni e le cerimonie solenni che le accompagnano sembrano essere state istituite con l'unico scopo di soddisfare la vanità dei genitori e gli interessi egoistici di molti insegnanti e per mettere alla tortura i fanciulli prima degli esami e farli ammalare dopo. Ogni genitore vuole che suo figlio venga presentato in pubblico come uno dei prodigi della scuola e lo considera con orgoglio come un sapiente in miniatura. Egli non si accorge che per qualche settimana il fanciullo è sottoposto a una raffinata tortura. Giudicando dalle apparenze esterne non si pensa che ci sia una vera tortura, non essendoci il minimo graffio visibile sulla pelle...

La mancanza di conoscenza della disposizione naturale del bambino da parte dei genitori e l'iniquità nel collocarla in condizioni sbagliate sicché i suoi poteri intellettuali, specialmente nella sfera della memoria, vengono artificiosamente sollecitati, impediscono al genitore di accorgersi che questo modo di gratificazione personale può, com'è accaduto in molti casi, portare alla malattia e alla morte morale, se non fisica, del bambino.

D'altra parte, la maggioranza dei maestri, essendo essi semplici ripetitori di frasi fatte ed inoculatori meccanici piuttosto che padri spirituali dei loro allievi, è interessata agli esami per la propria personalità ed i propri interessi economici. Il loro obiettivo è di far vedere ai genitori e agli altri presenti alla manifestazione pubblica che, sotto la

loro guida, il bambino ha imparato molto, che la sua cultura è maggiore in quantità e qualità di quanto ci si sarebbe potuto aspettare dai suoi teneri anni e considerato il breve lasso di tempo in cui è stato affidato a questo bravissimo insegnante...

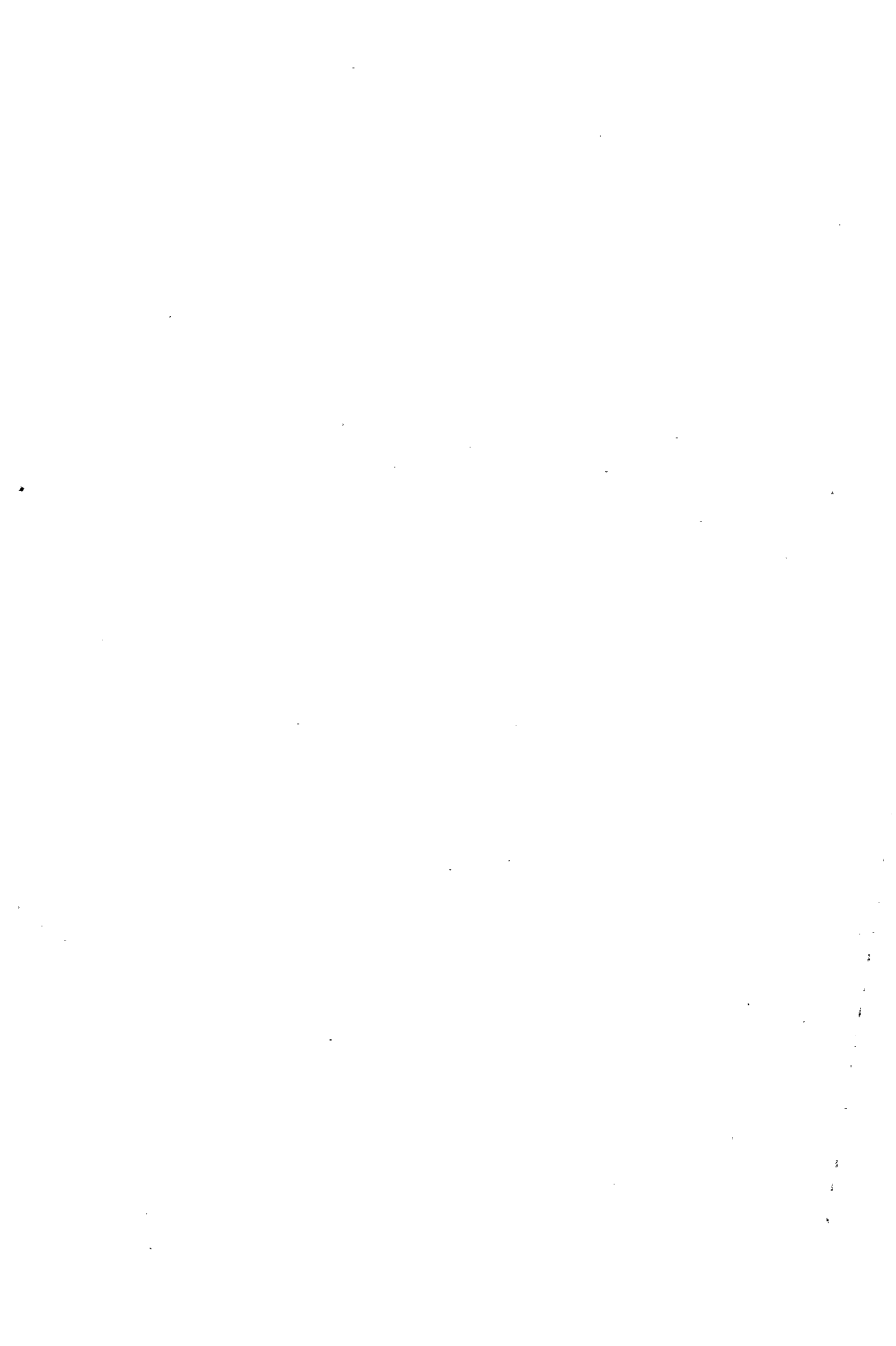
In aggiunta a questa misera vanità, che viene soddisfatta a scapito della vita morale e fisica del bambino, i maestri sono ansiosi di suscitare i complimenti dei genitori e del restante uditorio che non sanno nulla del reale stato delle cose, come una specie di propaganda del prestigio della loro scuola.

In breve, siamo inesorabilmente contrari a tenere esami pubblici. Nella nostra scuola ogni cosa deve essere fatta a vantaggio dell'alunno. Tutto ciò che non conduce a questo fine deve essere riconosciuto come contrario allo spirito naturale dell'educazione positiva. Gli esami non apportano alcun bene, al contrario apportano gran danno al bambino. Oltre alle malattie di cui si è già detto viene danneggiato il sistema nervoso del bambino e dalle caratteristiche immorali dell'esame viene inflitta alla sua coscienza una sorta di temporanea paralisi; in coloro che sono posti più in alto viene provocata la vanità l'invidia e l'umiliazione, gravi ostacoli ad una crescita sana, in coloro che hanno fallito, e in tutti i germi della maggior parte dei sentimenti che costituiscono l'egoismo.

In un successivo numero del *Bollettino* trovai necessario ritornare sull'argomento:

Riceviamo spesso dalle Società operaie per l'educazione e dalle confraternite repubblicane delle lettere che ci chiedono di castigare i bambini nelle nostre scuole. Noi stessi abbiamo scoperto con disgusto, durante le nostre brevi gite, prove materiali del fatto che sta alla base di questa richiesta; abbiamo visto dei bambini in ginocchio o in altre posizioni punitive.

Queste pratiche irrazionali ed ataviche debbono scomparire. La pedagogia moderna le ripudia interamente. Gli insegnanti che offrono i loro servizi alla Scuola Moderna, o che chiedono la nostra raccomandazione per insegnare in scuole similari, debbono astenersi da qualsiasi punizione morale o materiale, sotto pena di essere permanentemente squalificati. Rimproveri, impazienza ed ira dovrebbero sparire assieme all'antico titolo di « maestro ». Nelle scuole libere tutto dovrebbe essere pace, letizia e fraternità. Abbiamo fiducia che ciò basterà per porre fine a queste pratiche, che sono del tutto improprie in persone il cui unico ideale è l'educazione di una generazione idonea a fondare uno stato della società realmente fraterno, armonioso e giusto.



CAPITOLO UNDICESIMO

IL PUBBLICO E LA BIBLIOTECA

Disponendoci a fondare una scuola razionale allo scopo di preparare dei bambini ad entrare nel libero consorzio umano, il primo problema che ci trovammo ad affrontare fu quello della scelta dei libri.

L'intero bagaglio educativo del vecchio sistema era una incoerente commistione di scienza e fede, di ragione e sragione, di bene e male, di esperienza umana e rivelazione, di verità ed errore; in una parola, un bagaglio del tutto inadatto a soddisfare i nuovi bisogni che sorgevano con la formazione di una scuola nuova.

Se la scuola è stata sin dalla remota antichità equipaggiata non per insegnare, nel senso ampio di comunicare, alla generazione nascente l'essenza del sapere delle generazioni precedenti, ma per insegnare sulla base dell'autorità e della convenienza delle classi dirigenti, allo scopo di rendere i bambini umili e sottomessi, è chiaro che nessuno dei libri fin qui usati ci riuscirebbe utile. Ma la severa logica di una simile posizione non mi convinse immediatamente. Mi rifiutavo di credere che la democrazia francese, che operava tanto zelantemente per la separazione tra Chiesa e Stato, che incorreva nell'ira dei clericali e adottava

l'istruzione laica obbligatoria, si rassegnasse ad una semi-educazione o a una educazione sofisticata. Contro ogni presupposto dovetti, comunque, cedere all'evidenza.

Lessi dapprima un gran numero di opere usate nell'istruzione laica francese e scopersi che Dio era rimpiazzato dallo Stato, la virtù cristiana dal dovere civico, la religione dal patriottismo, la sottomissione al re, all'aristocrazia e al clero dall'ossequio agli ufficiali, al proprietario e all'impiegato. Consultai quindi un eminente libero pensatore che occupava un alto ufficio nel Ministero della Pubblica Istruzione e, quando gli ebbi esposto il mio desiderio di vedere i libri che essi usavano, che credevo purgati dagli errori tradizionali, spiegandogli il mio progetto e il mio ideale, egli mi disse francamente che non avevano nulla del genere; tutti i loro libri erano, più o meno abilmente e insidiosamente, intinti di falsità che è l'indispensabile cemento della ineguaglianza sociale. Quando chiesi ancora se, dato che avevano sostituito il decadente idolo della deità con l'idolo del dispotismo oligarchico, non avessero almeno qualche libro che trattasse dell'origine della religione, mi disse che non ce n'erano; ma ne conosceva uno che poteva servirmi: *Scienza e Religione* di Malvert. Di fatto esso era già tradotto in Spagnuolo ed era usato come libro di lettura nella Scuola Moderna con il titolo di *Origine del Cristianesimo*.

Trovai nella letteratura spagnuola diversi libri scritti da un insigne autore, di qualche rilievo nel campo della scienza, che li aveva concepiti nell'interesse degli editori piuttosto che in vista dell'educazione dei fanciulli. Alcuni di essi vennero usati dap-

prima nella Scuola Moderna, ma, sebbene non si potessero accusare di errori, mancava ad essi il calore di un ideale ed erano poveri nel metodo. Mi posi in comunicazione con questo autore cercando di interessarlo ai miei piani e di indurlo a scrivere dei libri per me, ma i suoi editori lo tenevano legato ad un certo contratto ed egli non poté contentarmi.

In breve, la Scuola Moderna venne aperta prima che una sola opera venisse scelta per la sua biblioteca, ma non passò molto che apparve il suo primo libro, un'opera brillante di Jean Grave che ebbe un'influenza considerevole sulle nostre scuole. Quest'opera, *Le avventure di Nono*, è una specie di poema in cui una certa fase del futuro più felice è ingegnosamente e drammaticamente posta in contrasto con le sordide realtà del presente ordine sociale; le delizie del paese di Autonomia sono poste in contrasto con gli errori del regno di Argirocrazia. Il genio di Grave ha elevato l'opera ad una altezza che elude le censure degli scettici e dei conservatori; egli ha dipinto i mali sociali del presente con verità e senza esagerazioni. La lettura del libro incantava i ragazzi e la profondità del suo pensiero suggeriva agli insegnanti molti commenti appropriati. Nel giuoco i ragazzi erano soliti rappresentare scene di Autonomia ed i loro genitori scoprivano le cause delle loro difficoltà nella costituzione del regno di Argirocrazia.

Venne annunciato nel *Bollettino* e su altri giornali che si offrivano premi per i migliori manuali di istruzione razionale, ma nessuno scrittore si fece avanti. Mi limito a ricordare il fatto senza entrare nel merito. Più tardi vennero adottati due libri di lettura. Non erano stati scritti per la scuola, ma erano stati

tradotti per la Scuola Moderna ed erano molto utili. Uno era intitolato *Il libro delle annotazioni (The Note Book)*, l'altro *Colonizzazione e Patriottismo (Colonisation and Patriotism)*. Entrambi erano raccolte di brani di scrittori d'ogni paese sulle ingiustizie connesse con il patriottismo, gli orrori della guerra e l'iniquità della conquista. La scelta di queste opere venne corroborata dall'eccellente influenza che esse ebbero sulla mente dei ragazzi, come potremo vedere dai loro piccoli saggi apparsi sul *Bollettino* e dall'ira che provocarono nella stampa reazionaria e nei politici.

Molti pensano che non vi sia molta differenza tra l'educazione laica e l'educazione razionale, ed in vari articoli e discorsi propagandistici entrambe erano assunte come sinonime. Per correggere questo errore pubblicai nel *Bollettino* il seguente articolo:

La parola *educazione* non dovrebbe essere accompagnata da alcun aggettivo. Essa significa semplicemente il bisogno e il dovere della generazione che è nel pieno sviluppo delle sue forze di preparare la generazione nascente e di ammetterla al patrimonio del sapere umano. Questo è interamente un ideale razionale e sarà pienamente realizzato in una qualche età futura quando gli uomini saranno interamente liberati dai loro pregiudizi e dalle loro superstizioni.

Nei nostri sforzi per realizzare questo ideale ci troviamo a doverci confrontare con l'educazione religiosa e con l'educazione politica: a queste dobbiamo opporre l'istruzione razionale e scientifica. L'educazione religiosa è quella impartita nelle scuole clericali e conventuali: essa consiste della minor quantità possibile di sapere utile e di una gran quantità

di dottrina cristiana e di storia sacra. L'educazione politica è quella fondata da qualche tempo in Francia, dopo la caduta dell'Impero, il cui obbiettivo è quello di esaltare il patriottismo e di rappresentare l'attuale amministrazione pubblica come lo strumento del benessere comune.

Talvolta l'aggettivo *libera* o *laica* viene aggiunta abusivamente e maliziosamente all'educazione per distrarre o alienare l'opinione pubblica. La gente ortodossa, per esempio, chiama *scuole libere* certe scuole che essa fonda in opposizione alla tendenza realmente libera della pedagogia moderna; e molte vengono chiamate *scuole laiche* mentre in realtà sono politiche, nazionaliste ed antiumanitarie.

L'educazione razionale si innalza al di sopra di queste forme illiberali. Essa, in primo luogo, non ha alcun riguardo per l'educazione religiosa, perché la scienza ha dimostrato che la storia della creazione è un mito e che gli dei sono leggendari; e pertanto l'educazione religiosa approfitta della credulità dei genitori e dell'ignoranza dei bambini per mantenere la credenza di un essere soprannaturale a cui la gente possa indirizzare ogni sorta di preghiera. Questa antica credenza, ancora purtroppo assai diffusa, ha fatto una gran quantità di danno e continuerà a farne finché dura. Missione dell'educazione è di mostrare al fanciullo, per mezzo di metodi puramente scientifici, che maggiore è la conoscenza che abbiamo dei prodotti naturali, della loro qualità e del modo di usarli, maggiori saranno le comodità industriali, scientifiche ed artistiche che avremo per il sostentamento e per l'agio della vita, sicché uomini e donne usciranno in numero sempre maggiore dalle nostre scuole con la determinazione di coltivare ogni ramo del sapere e dell'azione, sotto la guida della ragione e l'ispirazione della scienza e dell'arte che adorerà la vita e riformerà la società.

Non perderemo, quindi, il nostro tempo pregando

un immaginario Dio per cose che solo la nostra iniziativa può procurare.

D'altra parte, il nostro insegnamento non ha nulla a che vedere con la politica. È nostro compito formare individui nel pieno possesso di tutte le loro facoltà, mentre la politica sottometterebbe le loro facoltà ad altri uomini. Come la religione ha, con il suo potere divino, creato un potere senz'altro abusivo e ritardato lo sviluppo dell'umanità, anche i sistemi politici lo ritardano incoraggiando gli uomini a dipendere in ogni cosa dalla volontà di altri, da coloro che vengono supposti uomini di carattere superiore, da coloro, in una parola, che per tradizione o per scelta esercitano la professione di politici.

L'obbiettivo della scuola razionale deve essere quello di mostrare ai fanciulli che ci sarà tirannide e schiavitù fin tanto che un uomo dipenderà da un altro uomo, di studiare le cause della prevalente ignoranza, di apprendere l'origine di tutte le pratiche tradizionali che danno vita al sistema sociale esistente, e di dirigere l'attenzione degli alunni su questi argomenti.

Non perderemo, quindi, il nostro tempo cercando in altri ciò che possiamo ottenere da noi stessi.

In una parola, è nostro compito imprimere nella mente dei fanciulli l'idea che la loro condizione nell'ordine sociale migliorerà in proporzione al loro sapere e alla forza che saranno capaci di sviluppare; che l'era della felicità generale spunterà tanto più sicura quando avranno scardinato tutte le superstizioni religiose o di altro genere che fino al presente hanno fatto tanto danno. Pertanto non ci sono nelle nostre scuole premi o punizioni; né elemosine né medaglie né pegni ad imitazione delle scuole religiose e patriottiche che potrebbero incoraggiare i fanciulli a credere nei talismani invece che nel potere individuale e collettivo di esseri consci della propria capacità e del proprio sapere.

La cultura razionale e scientifica deve persuadere uomini e donne del futuro che essi non debbono attendersi nulla da alcun essere privilegiato (fittizio o reale); che possono attendersi tutto ciò ch'è ragionevole da se medesimi e da un ordine sociale liberamente organizzato ed accettato.

Lanciai quindi un appello nel *Bollettino* e sulla stampa locale agli scrittori di scienza che fossero ansiosi del progresso della razza perché ci fornissero dei libri di testo in questa direzione. Essi, dicevo, avrebbero « liberato la mente degli alunni da tutti gli errori dei nostri antenati, li avrebbero incoraggiato nell'amore della verità e della bellezza, e mantenuto lontani dai dogmi autoritari, dai venerabili sofismi e dalle ridicole convenzioni che al presente affliggono la nostra vita sociale ». Una nota speciale venne aggiunta per quanto riguarda l'insegnamento dell'aritmetica:

Il modo in cui fino ad oggi è stato generalmente insegnata l'aritmetica l'ha resa uno strumento potente per imprimere negli alunni i falsi ideali del regime capitalista che al presente opprime così pesantemente la nostra società. La Scuola Moderna, pertanto, desidera dei saggi sull'argomento della riforma dell'insegnamento dell'aritmetica e chiede agli amici dell'istruzione razionale e scientifica che si occupano specificamente di matematica di tracciare una serie di problemi facili e pratici in cui non vi sia alcun riferimento a salari, al risparmio e al profitto. Questi esercizi debbono trattare di produzione agricola e industriale, della giusta distribuzione della materia prima e dei manufatti, dei mezzi di comunicazione, del trasporto di merci, della comparazione del lavoro umano con quello meccanico, dei benefici delle macchine, delle opere pubbliche, etc. In una parola, la Scuola Moderna vuole una

quantità di problemi che mostrino ciò che realmente dovrebbe essere l'aritmetica: la scienza dell'economia sociale (accogliendo la parola « economia » nel suo significato etimologico di « buona distribuzione »).

Gli esercizi concerneranno le quattro operazioni fondamentali (interi, decimali e frazioni), il sistema metrico, le proporzioni, composizioni e scomposizioni, quadrati e cubi di numeri ed estrazioni di radici quadrate e cubiche. Poiché coloro che risponderanno a questo appello sono, si spera, ispirati dall'ideale di una retta educazione piuttosto che dal desiderio di profitto, e poiché noi vogliamo evitare la pratica comune in tali circostanze, non nomineremo commissioni né offriremo premi. La Scuola Moderna pubblicherà l'opera di aritmetica che servirà meglio al suo scopo e addiverrà ad un accordo amichevole con l'autore per quanto riguarda la retribuzione.

Successivamente nel *Bollettino* fu indirizzata agli insignanti una nota:

Vorremmo richiamare l'attenzione di tutti coloro che si dedicano al nobile ideale dell'insegnamento razionale ai fanciulli e alla preparazione dei giovani perché possano prendere una parte adeguata nella vita sugli annunci del *Compendio di Storia universale* di Clémence Jacquinet e de *Le avventure di Nono* di Jean Grave che si trovano sulla copertina. Le opere che la Scuola Moderna ha pubblicato o si propone di pubblicare sono adatte a tutte le istituzioni per l'insegnamento libero e razionale, per i centri di studio sociale e per i genitori che risentono le restrizioni intellettuali che dogmi di ogni specie — religiosi, politici e sociali — impongono al fine di mantenere il privilegio a spese dell'ignorante. Tutti coloro che si oppongono al gesuitismo e alle menzogne convenzionali e agli errori trasmessi dalla

tradizione e dall'abitudine troveranno nelle nostre pubblicazioni verità basate sull'evidenza. Non avendo noi alcun desiderio di profitto il prezzo delle opere rappresenta quasi il loro valore intrinseco e il loro costo materiale; se c'è un qualche profitto ricavato dalla vendita esso verrà speso per le pubblicazioni successive.

In un altro numero del *Bollettino* (il n. 6 del secondo anno) l'insigne geografo Eliséo Reclus scrisse, su mia richiesta, un lungo articolo sull'insegnamento della geografia. In una lettera che Reclus mi scrisse dopo dall'Istituto Geografico di Bruxelles, rispondendo alla mia richiesta di indicare un libro di testo, egli scriveva che non c'erano « libri di testo per l'insegnamento della geografia nelle scuole elementari »; egli « non ne conosceva neppur uno che non fosse intinto di veleno religioso o nazionalistico, o, che è peggio, di burocraticismo ». Raccomandava che gli insegnanti non usassero manuali nella Scuola Moderna che egli cordialmente lodava (26 febbraio 1903).

Nel numero successivo (7) pubblicai la seguente nota sull'origine del Cristianesimo:

La vecchia pedagogia, il cui reale inconfessato scopo era di convincere i fanciulli dell'inutilità del sapere affinché potessero riconciliarsi con le loro dure condizioni di vita e cercare consolazione in una supposta vita futura faceva uso nella scuola elementare di libri di lettura zeppi di racconti, di aneddoti, di resoconti di viaggi, di gemme della letteratura classica, etc. Una grande quantità di errore era commisto a quanto era valido ed utile, e l'intenzione non era giusta. Predominava l'idea mistica, rappresentandosi la possibilità di fondare una relazione tra un Essere Supremo e gli uomini

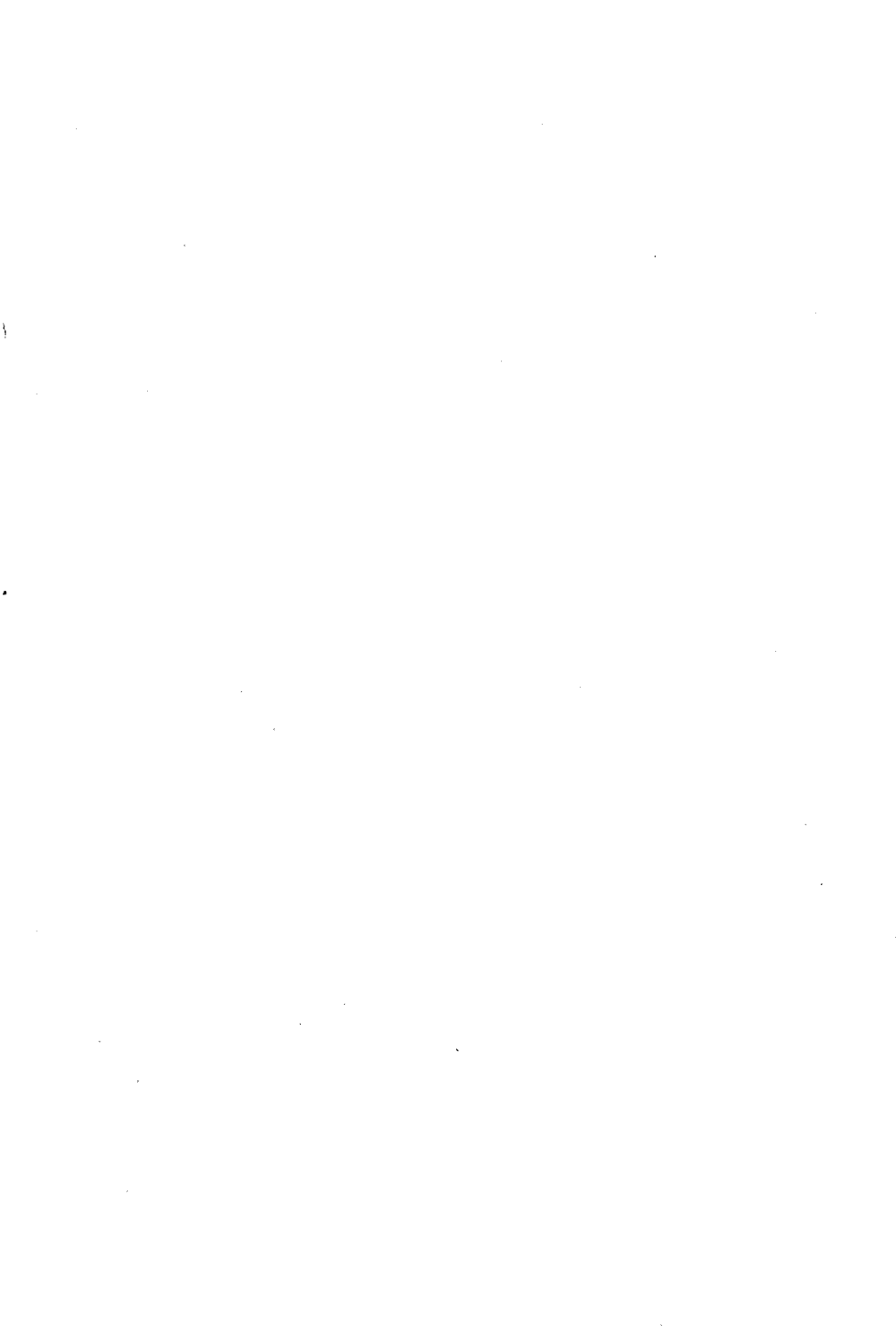
per mezzo di sacerdoti e questa casta sacerdotale era il principale fondamento dell'esistenza sia dei privilegiati che dei diseredati e la causa di buona parte del male che questi sopportavano.

Tra gli altri libri di questa classe, tutti intinti dello stesso male, ne ricordiamo uno in cui era inserito un discorso accademico, una meraviglia di eloquenza spagnuola, in lode della Bibbia. L'essenza del discorso si esprimeva nella barbara dichiarazione di Omar quando condannò alle fiamme la biblioteca di Alessandria: «Tutta la verità è contenuta nel libro sacro. Se questi altri libri dicono il vero, essi sono superflui; se non lo dicono, essi dovrebbero essere bruciati».

La Scuola Moderna che cerca di formare menti libere, fornite di responsabilità, adatte a sperimentare uno sviluppo completo dei propri poteri, il che è l'unico scopo della vita, deve necessariamente adottare un diverso tipo di libri di lettura in armonia con il suo metodo d'insegnamento. Per questa ragione, poiché essa insegna verità stabilite ed è interessata nella lotta tra la luce e l'oscurità, essa ha creduto necessario produrre un'opera critica che illuminerà la mente del bambino con dei fatti positivi. Questi potranno non essere apprezzati nella fanciullezza, ma lo saranno più tardi, nella vita adulta, quando il fanciullo occuperà il suo posto nella vita sociale e nella lotta contro gli errori, le convenzioni, le ipocrisie e le infamie che si nascondono sotto il mantello del misticismo. Quest'opera ci ricorda che i nostri libri non sono fatti semplicemente per i fanciulli; sono destinati anche ad essere usati nelle Scuole per Adulti che vengono fondate dovunque ad iniziativa di associazioni di lavoratori, di liberi pensatori, di cooperatori, di studiosi sociali e di altri organismi progressisti che sono ansiosi di correggere l'ignoranza della nostra nazione e di rimuovere questo grave ostacolo al progresso.

Crediamo che la sezione dell'opera di Malvert

(*Scienza e religione*) che abbiamo intitolato «L'origine del Cristianesimo» sarà utile a questo scopo. Essa mostra i miti, i dogmi e le cerimonie della religione cristiana nella loro forma originale; talvolta come simboli esoterici che nascondono una verità nota agli iniziati, talvolta come adattamenti di credi precedenti imposti da mera abitudine e conservati dalla malizia. Poiché siamo convinti, e ne abbiamo avuto ampia prova, della utilità della nostra opera, noi l'offriamo al pubblico con la speranza che essa rechi il frutto che prevediamo. Dobbiamo aggiungere solo che certi brani che sono inadatti ai fanciulli sono stati omessi; le omissioni sono indicate nel testo e gli adulti potranno consultare i brani nell'edizione completa.



CAPITOLO DODICESIMO

CONFERENZE DOMENICALI

La Scuola Moderna non si limitava all'istruzione dei fanciulli. Senza sacrificare per un istante il suo carattere predominante e il suo principale oggetto, essa intraprese anche l'istruzione del popolo. Preparammo una serie di pubbliche conferenze domenicali che vennero frequentate dagli allievi e da altri membri delle loro famiglie oltre che da un gran numero di lavoratori ansiosi di apprendere.

Le prime conferenze erano manchevoli nel metodo e nella continuità, dovendo impiegare dei conferenzieri veramente competenti riguardo alle proprie discipline ma che non si preoccupavano di raccordare ogni conferenza con quella che precedeva e con quella che seguiva. In altre occasioni, quando non avevamo conferenzieri, sostituivamo le conferenze con letture utili. Il pubblico frequentava assiduamente e i nostri annunci sulla stampa liberale erano ansiosamente ricercati.

In considerazione di questi risultati e al fine di incoraggiare la disposizione del pubblico, mi consultai con il Dr. Andres Martinez Vargas e con il Dr.

Odon de Buen, professori all'università di Barcellona, per la creazione di una università popolare nella Scuola Moderna. In essa la scienza; che viene data — o, piuttosto, venduta — dallo stato ad una minoranza privilegiata nelle università, dovrebbe essere elargita gratuitamente al pubblico, a mo' di restituzione, giacché ogni essere umano ha diritto a conoscere e la scienza, che è prodotta da osservatori e lavoratori di ogni età e paese, non dovrebbe essere ristretta ad una classe.

Da quel momento le conferenze divennero continue e regolari, con riguardo ai diversi rami del sapere dei due conferenzieri. Il Dr. Martinez Vargas espose fisiologia ed igiene ed il Dr. Odon de Buen geografia e scienze naturali, a domeniche alterne, fino a quando non cominciammo ad essere perseguitati. Il loro insegnamento fu molto gradito dagli allievi della Scuola Moderna e dai vasti uditori di ragazzi ed adulti insieme. Uno dei giornali liberali di Barcellona, dando un resoconto del lavoro svolto, definì la conferenza domenicale « Messa scientifica ».

Gli eterni odiatori della luce che mantengono i loro privilegi sull'ignoranza del popolo erano grandemente esasperati nel vedere questo centro di illuminazione brillare così vigorosamente e non tardarono a premere sulle autorità, che erano a loro disposizione, al fine di estinguerlo brutalmente. Da parte mia io mi risolsi a porre l'opera sulle fondamenta più solide che potevo concepire.

Ricordo con il più grande piacere quell'ora che una volta alla settimana dedicavamo alla confraternita della cultura. Inaugurai le conferenze il 15 dicembre 1901, quando Don Ernesto Vendrell parlò di

Ipazia¹ come di una martire degli ideali della scienza e della bellezza, vittima del fanatico vescovo Cirillo di Alessandria. Altre conferenze vennero fatte, come ho già detto, le domeniche successive fino a quando, il 5 ottobre 1902, vennero organizzate in regolari corsi di scienza. Quel giorno il Dr. Andrés Martínez Vargas, professore alla Facoltà di medicina (malattie infantili) dell'Università di Barcellona, fece la sua prima conferenza. Trattò dell'igiene scolastica ed espose i suoi principi in modo piano adatto alle menti degli ascoltatori. Il Dr. Odón de Buen, professore alla Facoltà di Scienze, trattò dell'utilità dello studio della storia naturale.

La stampa simpatizzava generalmente con la Scuola Moderna, ma quando apparve il programma del terzo anno scolastico alcuni giornali locali, il *Noticiero Universal* e il *Diario de Barcelona*, ci attaccarono. Ecco un passo che merita di essere ricordato per illustrare il modo in cui i giornali conservatori trattavano argomenti progressisti:

Abbiamo visto il programma di un centro educativo fondato in questa città e che professa di non avere niente a che vedere con «dogmi e sistemi». Esso si propone di liberare ognuno da «dogmi autoritari, venerabili sofismi e ridicole convenzioni».

¹ Ipazia, vergine neoplatonica di Alessandria, figlia del matematico Teone e matematica essa stessa, celebratissima per il suo insegnamento e per la vivacità dei suoi interessi filosofici. Venne massacrata nel 415 dai cristiani, pare per ispirazione del vescovo Cirillo. L'episodio di cui ci riferiscono i neoplatonici Sinesio, in un bellissimo ricordo, e Damascio nella *Vita di Isidoro* è certamente una delle prime e più tristemente famose manifestazioni di fanatismo religioso e di intolleranza. Esso ha recentemente ispirato in un omonimo poemetto drammatico Mario Luzi, uno dei più sensibili poeti d'ispirazione cristiana (n.d.t.).

Ci sembra che ciò significhi che la prima cosa da fare è dire ai bambini e alle bambine — è una scuola mista — che non vi è alcun Dio; un modo davvero ammirevole per formare dei bambini buoni, specialmente delle ragazze che sono destinate a diventare mogli e madri».

L'autore prosegue per un poco in questo tono ironico e termina come segue:

Questa scuola ha il sostegno di un professore di Scienze Naturali (il Dr. Odón de Buen) e di un professore della Facoltà di Medicina. Non nominiamo quest'ultimo perché ci può essere qualche errore nell'includerlo tra coloro che sostengono una simile opera.

A questi insidiosi attacchi clericali venne risposto dai giornali anticlericali di Barcellona del tempo.

CAPITOLO TREDICESIMO

I RISULTATI

All'inizio del secondo anno scolastico tracciai ancora una volta un programma. Confermiamo, mi dissi, il primo programma; corroborato dai risultati, approvato in teoria e in pratica, il principio che sin dall'inizio ha informato il nostro lavoro e che governa la Scuola Moderna è ora incrollabile.

La scienza è la sola guida della nostra vita. Ispirata da questo pensiero, la Scuola Moderna si propone di dare ai fanciulli che le sono affidati *una originale vitalità mentale* in modo che, quando lasceranno il nostro controllo, continueranno ad essere i nemici mortali di ogni sorta di pregiudizio e si formeranno le proprie idee, individualmente e con serietà, su ogni argomento.

Inoltre, poiché l'educazione non consiste semplicemente nell'addestramento della mente, ma deve includere le emozioni e la volontà, avremo la più attenta cura nell'educazione del bambino a che le sue impressioni intellettuali si convertano in linfa di sentimento. Quando questo raggiunge un certo grado di intensità, esso si diffonde in tutto l'essere, colorendo e rifinando il carattere individuale. E poiché il com-

portamento del giovane si rivolge interamente entro la sfera del carattere, egli deve imparare ad adottare la scienza come l'unica guida della sua vita.

A completare il nostro principio dobbiamo dichiarare che siamo entusiasticamente favorevoli all'educazione mista in modo che, avendo la medesima educazione, la donna possa diventare la reale compagna dell'uomo e lavorare con lui per la rigenerazione della società. Questo compito è stato fin qui confinato all'uomo; è tempo che l'influenza morale della donna vi si inserisca. La scienza illuminerà e guiderà la sua ricca vena di sentimento ed utilizzerà il suo carattere per il benessere della razza. Sapendo che il principale bisogno nel paese è una conoscenza delle scienze naturali e dell'igiene, la Scuola Moderna intende aiutare a fornirla. In ciò essa ha il sostegno del Dr. de Buen e del Dr. Vargas che alternativamente fanno delle conferenze sui rispettivi argomenti.

Il 30 giugno 1903 pubblicai nel *Bollettino* la seguente dichiarazione:

Abbiamo trascorso due anni ad esporre i nostri principi, a giustificarli con la nostra pratica, godendo la stima di tutti coloro che hanno cooperato al nostro lavoro. Non vediamo in questo alcun altro trionfo che il fatto che possiamo confermare con fiducia tutto ciò che abbiamo proclamato. Abbiamo superato gli ostacoli posti sulla nostra strada dall'interesse e dal pregiudizio, ed intendiamo perseverare in essa, contando sempre su quella solidarietà progressista che scaccia via l'oscurità dell'ignoranza con la sua luce robusta. Riprenderemo il lavoro il prossimo Settembre, dopo la vacanza autunnale. Siamo felici di poter ripetere ciò che abbiamo detto lo scorso anno. La Scuola Moderna e il suo *Bollettino*

rinnovano la loro vita perché essi hanno colmato, con qualche misura di soddisfazione, un bisogno profondamente sentito.

Senza fare promesse o programmi persevereremo fino al limite delle nostre forze.

Sullo stesso numero del *Bollettino* venne pubblicato il seguente prospetto degli alunni che avevano frequentato la scuola durante i primi due anni. (vedi tabella pag. 208);

All'inizio del terzo anno pubblicai con particolare piacere sul *Bollettino* il seguente articolo sui progressi della scuola:

L'otto del presente mese abbiamo inaugurato il nuovo anno scolastico. Un gran numero di allievi, i loro parenti e persone del pubblico simpatizzanti della nostra opera e delle conferenze hanno riempito le aule recentemente ingrandite e, prima dell'inizio della cerimonia, hanno visitato le collezioni che danno alla scuola l'aspetto di un museo di scienze. La cerimonia ebbe inizio con un breve discorso del direttore che dichiarava formalmente l'apertura del terzo anno di vita scolastica e disse che, avendo ora più esperienza ed essendo incoraggiati dal successo, avrebbero portato avanti energeticamente l'ideale della Scuola Moderna.

Il Dr. de Buen si congratulò con noi per l'ampliamento della Scuola e lodò i suoi scopi. L'educazione, disse, dovrebbe riflettere la natura, giacché il sapere può consistere solo nella nostra percezione di ciò che di fatto esiste. Per parte dei suoi figli che studiano nella Scuola e vivono nel vicinato egli lodò il buon cameratismo esistente tra gli allievi con i quali giuocavano e studiavano in maniera perfettamente naturale. Disse che persino nell'educazione ortodossa, o piuttosto da parte dei professori che vi erano impegnati, c'erano, malgrado i suoi caratteri

MESE	FEMMINE		MASCHI		TOTALE	
	1901-2	1902-3	1901-2	1902-3	1° anno	2° anno
Apertura	12	—	18	—	30	—
Settembre	16	23	23	40	39	63
Ottobre	18	28	25	40	43	68
Novembre	21	31	29	40	50	71
Dicembre	22	31	30	40	52	71
Gennaio	22	31	32	44	54	75
Febbraio	23	31	32	48	55	79
Marzo	25	33	34	47	59	80
Aprile	26	32	37	48	63	80
Maggio	30	33	38	48	68	81
Giugno	32	34	38	48	70	82

arcaici, certe tendenze paragonabili a quelle attuate nella Scuola Moderna. Ciò si poteva desumere dalla sua stessa presenza e di quella del Dr. Vargas e di altri professori. Annunziò che c'era già una scuola simile a Guadalajara, o che se ne sarebbe aperta una tra breve, costruita con i mezzi di un legato lasciato allo scopo da un filantropo. Egli desiderava contribuire alla redenzione dei bambini e alla loro liberazione dalla ignoranza e dalla superstizione ed espresse la speranza e un caldo augurio che la gente agiata volesse, alla sua morte, restituire in tal modo i propri beni al corpo sociale, piuttosto che lasciarli per assicurarsi una immaginaria felicità oltre la tomba.

Il Dr. Martinez sostenne, contro tutti coloro che pensano diversamente, che l'educazione puramente scientifica e razionale che viene data nella Scuola Moderna è il giusto fondamento dell'istruzione; nulla di meglio può essere concepito per mantenere le relazioni dei fanciulli con le loro famiglie e con la società, ed è l'unica via per formare, moralmente e intellettualmente, gli uomini del futuro. Era lieto di sentire che l'igiene scolastica che era stata praticata nella Scuola Moderna durante i precedenti due anni, implicante una visita periodica dei bambini, e che era stata esposta in pubbliche conferenze, avesse ricevuto la solenne sanzione del Congresso di Igiene ultimamente tenuto a Bruxelles.

Continuando a riassumere le proprie conferenze, per rafforzare l'istruzione orale mediante la percezione visiva, egli mostrò una serie di diapositive che illustravano vari esercizi igienici, certi tipi di malattie, organi malati, etc. che l'oratore spiegava dettagliatamente. Un incidente alla lanterna interruppe le proiezioni, ma il professore continuò nelle sue spiegazioni, parlando degli effetti dannosi dei busti, del pericolo di infezione microbica derivante dalle vesti a coda o dai bambini che giuocano con la terra, di case e officine insalubri, etc., e promise di

continuare le sue spiegazioni mediche durante l'anno. L'uditorio espresse la sua soddisfazione alla fine della cerimonia e la vista della grande gioia degli alunni era di qualche consolazione in mezzo alle asprezze del presente ed un buon augurio per il futuro.

CAPITOLO QUATTORDICESIMO

UN CAPITOLO DIFENSIVO

Il nostro programma per il terzo anno (1903-4) fu il seguente:

Promuovere l'evoluzione progressiva della fanciullezza evitando ogni pratica anacronistica ch'è mero ostacolo posto dal passato ad ogni reale avanzamento verso il futuro, è, in sintesi, lo scopo predominante della Scuola Moderna. Né dogmi né sistemi, cappe che restringono la vitalità alle limitate esigenze di una transitoria forma della società, verranno insegnati. Solo soluzioni approvate dai fatti, teorie accettate dalla ragione, e verità confermate dall'evidenza, verranno incluse nelle nostre lezioni, in modo che ciascuna mente venga educata a controllare una volontà e le verità irradino l'intelligenza e, se applicate in pratica, benefichino l'intera umanità senza alcuna immeritevole ed odiosa esclusione.

Due anni di successo sono per noi una garanzia sufficiente. Essi provano, in primo luogo, l'eccellenza dell'educazione mista, il risultato brillante — diremo quasi il trionfo — di un elementare buon senso sul pregiudizio e sulla tradizione. Poiché pensiamo che sia utile, specialmente perché il fanciullo possa conoscere ciò che accade attorno a lui, che vengano insegnate le scienze fisiche e naturali e l'igiene, la Scuola Moderna continuerà a giovare dell'opera del Dr. de Buen e del dr. Vargas. Essi terranno alterna-

tivamente delle conferenze domenicali, dalle undici alle dodici, sui loro rispettivi argomenti nella sala della scuola. Queste conferenze completeranno e forniranno ulteriore spiegazione dei corsi di scienza tenuti durante la settimana.

Resta solo da dire che, sempre solleciti del successo della nostra opera di riforma, abbiamo arricchito il nostro materiale scolastico con l'acquisizione di nuove collezioni che aiuteranno immediatamente la comprensione e daranno un'attrattiva al sapere scientifico, e che, poiché le nostre aule non sono ora abbastanza ampie per contenere gli allievi, abbiamo acquisito nuovi locali per avere spazio e dare esito positivo alle richieste di ammissione che abbiamo ricevuto.

La pubblicazione di questo programma attrasse l'attenzione della stampa reazionaria, come ho detto. Per dare ad essa una prova della forza logica della posizione della Scuola Moderna inserii nel *Bollettino* il seguente articolo:

La pedagogia moderna, liberata dalle tradizioni e dalle convenzioni, deve innalzarsi all'altezza della concezione razionale dell'uomo, all'attuale stato della conoscenza e al conseguente ideale dell'umanità. Se per qualsiasi causa viene data all'educazione una diversa tendenza e il maestro non compie il suo dovere, sarebbe giusto descriverlo come un impostore; l'educazione non deve essere un mezzo per dominare gli uomini a vantaggio dei suoi governanti. Sfortunatamente, questo è esattamente ciò che avviene. La società è organizzata non come risposta ad un bisogno generale e per la realizzazione di un ideale, ma come una istituzione con una decisa volontà di conservare le sue forme primitive, difendendole vigorosamente contro ogni riforma per quanto ragionevole.

Questo elemento di immobilismo dà agli antichi errori il carattere di sacri credi, li investe di grande prestigio e di autorità dogmatica e fa sorgere conflitti e disordini che privano le verità scientifiche della loro dovuta efficacia o le mantengono in bilico. Invece di possedere la capacità di illuminare le menti di tutti e di realizzarsi in istituzioni e costumanze di utilità generale, esse restano disgraziatamente confinate alla sfera di alcuni privilegiati. L'effetto è che, come nei giorni della teocrazia egiziana, esiste una dottrina esoterica per i colti ed una dottrina exoterica per le classi inferiori, le classi destinate al lavoro, alla difesa e alla miseria.

Per questa ragione noi scartiamo la dottrina mistica e mitica, il cui dominio e la cui diffusione si addicono solo alle età primitive della storia umana ed abbracciamo l'insegnamento scientifico, in armonia con la sua evidenza. Questo è oggi limitato ad una piccola sfera di intellettuali, o è tutto al più accolto in segreto da certi ipocriti che, per non danneggiare la propria posizione, fanno pubblica professione del contrario. Nulla potrebbe rendere più chiaro questo assurdo antagonismo del seguente parallelo in cui vediamo il contrasto tra i sogni immaginari del credente ignorante e la semplicità razionale dello scienziato:

La Bibbia

La Bibbia contiene gli annali dei cieli, della terra e della razza umana; come la stessa Deità essa contiene tutto ciò che era, è e sarà. Nella prima pagina leggiamo dell'inizio del tempo e delle cose, e nell'ultima pagina la fine del tempo e delle cose. Essa comincia col *Genesi*, che è un idillio, e termina con la *Rivelazione*, che è

L'antropismo

Uno dei maggiori sostegni del sistema reazionario è ciò che possiamo chiamare « antropismo ». Indico con questo termine quel potente e diffuso gruppo di opinioni erronee che contrappongono l'organismo umano al resto della natura e lo rappresentano come il fine preordinato della creazione organica, una entità essenzial-

un canto funebre. Il *Genesi* è bello come una fresca brezza che spira sul mondo; come la prima alba di luce, nei cieli; come il primo fiore che si schiude nei prati; come la prima parola d'amore detta dagli uomini; come il primo apparire del sole nell'oriente. La Rivelazione è triste come l'ultimo palpito della natura; come l'ultimo raggio del sole; come l'ultimo respiro di un uomo morente. E tra il canto funebre e l'idillio passano in successione davanti agli occhi di Dio tutte le generazioni e tutti i popoli. Passano le tribù e i patriarchi; le repubbliche ed i magistrati; le monarchie ed i loro re; gli imperi ed i loro imperatori. Passa Babilonia e tutti i suoi abomini; Ninive e tutte le sue pompe; Menfi ed i suoi sacerdoti; Gerusalemme ed i suoi profeti e il tempio; Atene e le sue arti ed i suoi eroi; Roma e il suo diadema di conquistatrice del mondo. Niente dura fuor che Dio; tutto il resto passa e muore, come la spuma che sfiora appena l'onda.

Un libro prodigioso che l'umanità cominciò a leggere trentatre secoli fa, e di cui, lo leggesse pure giorno e notte, non esaurirebbe le ricchezze. Un libro prodigioso in cui

mente distinta da essa, un essere, divino. Un esame più da vicino a questo gruppo di idee mostra che esso è costituito di tre diversi dogmi che possiamo distinguere in *antropocentrico*, *antropomorfo* e *antropolatro*.

1. Il dogma *antropocentrico* culmina nell'idea che l'uomo è il centro preordinato e lo scopo di ogni vita terrestre, o, in senso più ampio, dell'intero universo. Poiché l'errore è estremamente congeniale all'interesse dell'uomo, e poiché esso è intimamente connesso con il mito della creazione nelle tre grandi religioni mediterranee e con i dogmi delle teologie mosaica, cristiana e maomettana, esso domina ancora la maggior parte del mondo civile.

2. Il dogma *antropomorfo*, pure, è connesso al mito della creazione delle tre religioni citate e di molte altre. Esso paragona la creazione ed il controllo del mondo da parte di Dio alla creazione artificiale di un abile ingegnere o meccanico e all'amministrazione di un saggio reggitore. Dio, come creatore, sostenitore, e reggitore del mondo, è così rappresentato in una forma meramente umana e nel pensiero e nell'opera. Ne consegue per

tutto era stato calcolato prima che la scienza aritmetica fosse inventata; in cui viene raccontata l'origine del linguaggio senza alcuna conoscenza di filologia; in cui le rivoluzioni degli astri sono descritte senza alcuna conoscenza di astronomia; in cui è registrata la storia senza alcun documento storico; in cui le leggi della natura sono svelate senza alcuna conoscenza di fisica: Un libro prodigioso che vede tutto e sa tutto; che conosce i pensieri nascosti nei cuori degli uomini e quelli nella mente di Dio; che vede ciò che succede negli abissi del mare e nelle viscere della terra; che registra o predice tutte le catastrofi delle nazioni e in cui sono accumulati tutti i tesori della pietà, della giustizia e della vendetta. Un libro, infine, in cui, quando i cieli saranno splegati come un gigantesco ventaglio e la terra sprofonderà, e il sole ritrarrà la sua luce e le stelle saranno estinte, resterà con Dio, perché esso è la sua parola eterna, echeggiando per sempre negli spazi¹

converso che l'uomo è simile a Dio. «Dio fece l'uomo a sua immagine e somiglianza». La più antica, ingenua teologia è puro «homoteismo», attribuendo forma umana, carne e sangue agli dei. Essa è più intellegibile della moderna teosofia mistica che adora un dio personale come un essere invisibile — propriamente parlando, gassoso — e tuttavia lo fa pensare, parlare ed agire in guisa umana; essa ci offre l'immagine paradossale di un vertebrato gassoso.

3. Il dogma *antropolatrico* nasce naturalmente da questa comparazione della attività di Dio e dell'uomo: esso termina nell'apoteosi della natura umana. Una ulteriore conseguenza è la fede nell'immortalità dell'anima e il dogma dualistico della doppia natura dell'uomo la cui anima «immortale» è concepita come la temporanea abitatrice di una forma mortale. Così questo tre dogmi antropistici variamente adattati alle rispettive professioni delle diverse religioni, finirono alla fine per rivestire una straordinaria importanza e dimostrarono di essere la fonte degli errori più pericolosi².

¹ Estratto da un discorso pronunciato da Donoso Cortés alla sua ammissione nell'Accademia.

² HAECKEL, *L'enigma dell'universo*, Capitolo I.

Di fronte a questo antagonismo, mantenuto dall'ignoranza e dall'egoismo, l'educazione positiva che si propone di insegnare verità che conducono a giustizia pratica deve disporre e sistematizzare i risultati provati della ricerca naturale, comunicarli ai fanciulli e preparare così la via per un più equo stato della società in cui, esatta espressione della sociologia, essa deve operare per il beneficio di tutti oltre che dell'individuo. Mosé, o chiunque sia stato l'autore del Genesi, e tutti i dogmatici con i loro sei giorni di creazione dal nulla dopo che il Creatore aveva trascorso una eternità senza far niente, deve cedere il posto a Copernico che dimostrò la rivoluzione dei pianeti attorno al sole; a Galileo che proclamò che il sole, non la terra, è il centro del sistema planetario; a Colombo e agli altri che, credendo la terra una sfera, si mosse in cerca di altri popoli e diede una base pratica alla dottrina della fratellanza umana; a Linneo e a Cuvier, i fondatori della storia naturale; a Laplace, l'inventore della accertata cosmogonia; a Darwin, l'autore della dottrina dell'evoluzione che spiega la formazione delle specie per mezzo della selezione naturale; e a tutti coloro che, per mezzo dell'osservazione e dell'esperimento, hanno posto in discredito la supposta rivelazione e che ci dicono la reale natura dell'universo, della terra e della vita.

Contro i mali provocati da generazioni sprofondate nell'ignoranza e nella superstizione, da cui ora moltissimi si sono liberati solo per cadere in uno scetticismo antisociale, il miglior rimedio, senza escluderne altri, è di istruire la generazione nascente a principi puramente umanistici e nel sapere positivo e razionale fornito dalla scienza. Le donne così educate saranno madri nel vero senso della parola, non trasmettitori di superstizioni tradizionali; insegneranno ai loro figli integrità di vita, la dignità della vita, la solidarietà sociale, invece di un miscuglio di dogmi sterili e consunti e della sottomis-

sione ad illegittime gerarchie. Gli uomini così emancipati dal mistero, dal miracolo e dalla sfiducia in se stessi e nei propri simili, e convinti di essere nati non per morire, come dice il misero insegnamento dei mistici, ma per vivere, si affretteranno per appor-
tare condizioni sociali tali da dare alla vita le più grandi possibilità di sviluppo. In tal modo, preservando la memoria di precedenti generazioni e di altre forme di pensiero come una lezione e un ammonimento, chuderemo una volta per tutte il periodo religioso ed entreremo definitivamente in quello della ragione e della natura.

Nel Giugno del 1904 il *Bollettino* pubblicava le seguenti cifre riguardanti la frequenza alla scuola. In quel tempo le pubblicazioni della Scuola Moderna erano in uso in altre trentadue scuole sparse per il paese e l'influenza della scuola era sentita a Siviglia, a Malaga, a Tarragona, a Cordova e in altre città allo stesso modo che a Barcellona e dintorni. Il numero degli scolari della nostra scuola cresceva pure decisamente come mostra il seguente quadro. (*vedi pag. 218*).

NUMERO DEGLI SCOLARI DELLA SCUOLA MODERNA DURANTE I PRIMI TRE ANNI

MESE	FEMMINE			MASCHI			TOTALI		
	1° anno	2° anno	3° anno	1° anno	2° anno	3° anno	1° anno	2° anno	3° anno
Inaugurazione	12	—	—	18	—	—	30	—	—
Settembre	16	23	24	23	40	40	39	63	64
Ottobre	18	28	43	25	40	59	43	68	102
Novembre	21	31	44	29	40	59	50	71	103
Dicembre	22	31	45	30	40	59	52	71	104
Gennaio	22	31	47	32	44	60	54	75	107
Febbraio	23	31	47	32	48	61	55	79	108
Marzo	25	33	49	34	47	61	59	80	110
Aprile	28	32	50	37	48	61	63	80	111
Maggio	30	33	51	38	48	62	68	81	113
Giugno	32	34	51	38	48	63	70	82	114

CAPITOLO QUINDICESIMO

L'INGENUITA DEL BAMBINO

Nel *Bollettino* del 30 settembre 1903 pubblicammo i lavori degli alunni delle varie classi della Scuola Moderna che erano stati letti il giorno della chiusura del secondo anno scolastico. In questi scritti in cui si chiedeva ai bambini di applicare il loro alberggiante giudizio a qualche argomento particolare, l'influenza del pensiero sull'inesperto, ingenuo potere ragionato, ispirato dal sentimento di giustizia, è più apparente che non l'osservanza delle regole. I giudizi non sono perfetti dal punto di vista logico solo perché il fanciullo non ha la cultura necessaria per una opinione perfettamente solida. Ciò è l'opposto di quel che troviamo di solito, giacché le opinioni sono generalmente fondate solo sul pregiudizio che nasce dalle tradizioni, dagli interessi e dai dogmi.

Un fanciullo di dodici anni, per esempio, espresse il seguente giudizio per giudicare il valore delle nazioni:

Per essere chiamata civile, una nazione o uno stato deve essere libera dai seguenti..

Consentitemi una interruzione per precisare che il giovane autore identifica « civile » con « giusto », e in particolare che, mettendo da parte il pregiudizio, egli descrive certi mali come curabili e considera la loro guarigione come una condizione essenziale per la giustizia. Questi mali sono:

- 1°. La coesistenza di poveri e ricchi e il conseguente sfruttamento.
- 2°. Il militarismo, mezzo di distruzione impiegato da una nazione contro un'altra, dovuto alla cattiva organizzazione della società.
- 3°. L'ineguaglianza, che consente ad alcuni di governare e comandare, ed obbliga altri ad umiliarsi ed obbedire.

Questo principio è semplice e fondamentale, come ci attenderemmo di trovarlo in una mente imperfettamente informata, e non consentirebbe di risolvere del tutto un problema sociologico; ma esso ha il vantaggio di tenere la mente aperta a nuove conoscenze. È come se uno chiedesse: di che cosa ha bisogno un uomo malato per recuperare la salute? E la risposta fosse: deve scomparire la sofferenza. Questa è una risposta ingenua e naturale e che non verrebbe certamente data da un fanciullo cresciuto alla maniera ordinaria; a un tale fanciullo si insegnerebbe prima a considerare la volontà di supposti esseri soprannaturali. È chiaro che questo modo semplice di porre il problema della vita non esclude la speranza di una soluzione ragionevole; in verità l'uno postula logicamente l'altra, come mostra il saggio dello stesso fanciullo:

Non voglio dire che, se non vi fossero ricchi, o soldati o governanti, o salari, la gente abbonderebbe di libertà e benessere, ma che, godendo tutti di un alto grado di civilizzazione, ci sarebbero universale cordialità ed amicizia e la scienza farebbe progressi maggiori, non essendo impedita dalle guerre e dalla stagnazione politica.

Una fanciulla di nove anni fece la seguente sensibile osservazione che lasciamo nella sua stessa espressione senza correzioni:

Un criminale è condannato a morte; se l'assassino merita questa punizione, l'uomo che lo condanna e l'uomo che l'uccide sono entrambi assassini: logicamente dovrebbero morire anche essi, e così l'umanità finirebbe. Sarebbe meglio, invece di punire un criminale col commettere un altro crimine, dargli dei buoni consigli, in modo che non lo faccia più. Inoltre, se siamo tutti uguali, non vi sarebbero ladri o assassini o ricchi o poveri, ma tutti sarebbero uguali e amerebbero il lavoro e la libertà:

La semplicità, la chiarezza e la solidità di questa osservazione non ha bisogno di commenti. Si può capire la nostra meraviglia a sentirla sulle labbra di una tenera e assai graziosa fanciulla che rassomigliava più ad una simbolica immagine di verità e giustizia che ad una realtà vivente.

Un ragazzo di dodici anni tratta della sincerità e dice:

L'uomo che non è sincero non vive in pace; egli ha sempre paura di venire scoperto: quando si è sinceri, se si è agito in modo sbagliato, la confessione sincera è di sollievo alla coscienza. Se un uomo

comincia a dire bugie nell'infanzia, dirà delle bugie sempre più grosse quando cresce e può fare molto male. Ci sono casi in cui non bisogna essere sinceri. Per esempio, se un uomo viene a casa nostra, nascondendosi dalla polizia, e ci viene chiesto dopo se lo abbiamo visto, dobbiamo negarlo; il contrario sarebbe tradimento e vigliaccheria.

È triste che la mente di un bambino che considera la verità come un bene incomparabile « senza cui è impossibile vivere », sia indotto da certi gravi abusi a considerare in qualche caso la menzogna come una virtù.

Una ragazza di tredici anni scrive del fanatismo e considerandolo una caratteristica di paesi arretrati ne ricerca la causa:

Il fanatismo è il prodotto dello stato di ignoranza e di arretratezza delle donne; è per ciò che i cattolici non vogliono vedere le donne istruite essendo esse il principale sostegno del sistema.

È una profonda osservazione sulle cause del fanatismo e sulla causa delle cause. Un'altra ragazza di tredici anni indica il miglior rimedio al male con le seguenti parole:

La scuola mista per entrambi i sessi, è massimamente necessaria. Il ragazzo che studia, lavora e gioca assieme alle ragazze, impara gradualmente a rispettarle e ad aiutarle, e così pure la ragazza con i ragazzi; mentre, se vengono educati separatamente, e al ragazzo viene riferito che la ragazza non è una buona compagna e che essa è peggiore di lui, il ragazzo non rispetterà le donne quando sarà un

uomo, e la considererà soggetta e schiava, ed è questa la condizione in cui troviamo le donne. Così dobbiamo tutti lavorare per la fondazione di scuole miste, dovunque sia possibile, e dove non è possibile dobbiamo cercare di rimuovere le difficoltà.

Un ragazzo di dodici anni considera la scuola meritevole di ogni rispetto perché in essa impariamo a leggere, a scrivere e a pensare, ed essa è la base della moralità e della scienza; egli aggiunge:

Se non fosse per la scuola vivremmo come selvaggi, cammineremmo nudi, mangeremmo erbe e carne cruda ed abiteremmo in caverne e sugli alberi; vivremmo cioè una vita da bruti. Nel tempo, come risultato della scuola, ognuno sarà più intelligente, e non vi saranno guerre o popolazioni in rivolta, e la gente guarderà alla guerra con orrore come a un'opera di morte e distruzione. È una gran disgrazia che ci siano bambini che vagano per le strade e che non vanno a scuola, e sarà una disgrazia ancora maggiore quando diventeranno adulti. Siamo perciò grati ai nostri insegnanti per la pazienza che dimostrano nell'istruire e consideriamo la scuola con rispetto.

Se quel bambino persevererà e svilupperà le facoltà che mostra, saprà come armonizzare egoismo ed altruismo per il proprio bene e per quello della società. Una fanciulla di undici anni deplora che le nazioni si distruggano reciprocamente nella guerra e lamenta le differenze delle classi sociali e che i ricchi vivano sul lavoro e la privazione dei poveri. Essa termina:

Perché gli uomini, invece di ammazzarsi l'un l'altro nelle guerre e di odiarsi reciprocamente per le differenze di classe non si dedicano con gioia al lavoro e alla scoperta di cose per il bene dell'umanità? Gli uomini dovrebbero unirsi per amarsi reciprocamente e vivere fraternamente.

Un bambino di dieci anni, in un saggio che è così buono che lo inserirei per intero se lo spazio lo permettesse, e se non fosse che i suoi sentimenti sono identici a quelli espressi nei precedenti brani, dice della scuola e dello scolaro:

Riuniti sotto un solo tetto, ansiosi di imparare ciò che non conosciamo, senza distinzione di classi (c'erano in mezzo ad essi, si ricordi, figli di professori di università) noi siamo figli di una sola famiglia guidati allo stesso fine... L'ignorante è una nullità poco o nulla ci si può aspettare da lui. Egli è per noi un ammonimento a non sprecare il nostro tempo: al contrario, approfittiamone, e all'occorrenza ne saremo ricompensati. Non trascuriamo i frutti di una buona scuola, e, onorando i nostri maestri, la nostra famiglia e la società, noi vivremo felici.

Una bambina di dieci anni filosofeggia sui difetti dell'umanità che, secondo lei, possono essere evitati dall'istruzione e dalla buona volontà:

Tra i difetti dell'umanità sono la menzogna, l'ipocrisia e l'egoismo. Se gli uomini, e soprattutto le donne, fossero meglio istruiti, e le donne fossero interamente eguali agli uomini, questi difetti scomparirebbero. I genitori non manderebbero i loro figli nelle scuole religiose, che inculcano false idee, ma nelle scuole razionali dove non vi è alcun insegnamento

del soprannaturale che non esiste; né si insegnerebbe a fare la guerra, ma a vivere in solidarietà e a lavorare in comune.

Chiuderemo con il seguente saggio, scritto da una giovane di sedici anni, che è abbastanza corretto nella forma e nella sostanza da poter essere citato per intero:

Quanta ineguaglianza esiste nel presente ordine sociale! Alcuni che lavorano dalla mattina alla sera senz'altro profitto che quanto basta a comprare un cibo insufficiente; altri che ricevono i prodotti dei lavoratori per godere del superfluo. Perché ciò? Non siamo tutti eguali? Indubbiamente lo siamo; ma la società non lo riconosce, e alcuni sono destinati al lavoro e alla sofferenza, altri all'ozio e al godimento. Se un lavoratore mostra di rendersi conto dello sfruttamento a cui è soggetto, è biasimato e crudelmente punito, mentre altri soffrono l'ineguaglianza con pazienza. Il lavoratore deve educarsi; e per farlo è necessario fondare scuole libere mantenute con i salari che danno i ricchi. In questo modo il lavoratore avanzerà sempre più fino a che verrà considerato come merita, dato che la più utile missione della società dipende da lui.

Quale che sia il valore logico di queste idee, questa esemplificazione mostra lo scopo principale della Scuola Moderna — specificamente, che la mente del bambino, influenzata da ciò che vede ed informata dal sapere positivo che acquisisce, lavori liberamente, senza pregiudizio o sottomissione ad alcuna specie di setta, con perfetta autonomia e senza alcuna guida che la ragione, eguale in tutti, e sanzionata da co-

gente evidenza dinnanzi a cui l'oscurantismo dell'imposizione sofistica e dogmatica verrà ricacciato.

Nel dicembre del 1903 il Congresso dei Ferroviari, che si tenne a Barcellona, ci informò che, come parte del suo programma, i delegati avrebbero visitato la Scuola Moderna. Gli alunni erano entusiasti e li invitammo a scrivere dei saggi da leggere in occasione della visita. La visita fu impedita da circostanze impreviste; ma pubblicammo i saggi degli alunni nel *Bollettino* ed essi esalavano un delicato profumo di sincerità e di retto giudizio, aggraziato dalla spontanea ingenuità degli autori. Non venne dato loro alcun suggerimento e non consultarono appunti, tuttavia c'era un notevole accordo nei loro sentimenti. Un'altra volta gli alunni della Scuola dei Lavoratori di Badalona inviarono un saluto ai nostri alunni, e ancora una volta essi scrissero dei saggi da cui compilammo una lettera di risposta³.

³ Joseph McCabe, traduttore e curatore dell'edizione inglese da cui deriva la nostra traduzione, annota a questo punto che questa lettera ed i saggi di cui il testo riferiva nelle righe precedenti risultavano nell'edizione spagnuola. Considerandoli una ripetizione dei sentimenti espressi negli estratti già riportati, egli ha ritenuto di non doverli riprodurre. Ci sono nel testo altre omissioni di testi incorporati dal Ferrer, ma non scritti dallo stesso Ferrer: a noi non resta, in assenza dell'originale spagnuolo, che accettare il fatto compiuto (n.d.t.).

CAPITOLO SEDICESIMO

IL BOLLETTINO

La Scuola Moderna aveva bisogno di un proprio organo di stampa e lo fondò. La stampa ordinaria e quella politica, che una volta ci favoriva e una volta ci denunciava come pericolosi, non può mantenere un atteggiamento imparziale. Essa dà o una lode esagerata e immeritata o censure calunniose. L'unico rimedio era la sincerità e la chiarezza delle nostre stesse indicazioni. Consentire a certi libelli di passare senza controbatterli ci avrebbe recato considerevole danno, e il *Bollettino* ci consentì di affrontarli.

I direttori pubblicarono in esso il programma della scuola, accompagnandolo di annotazioni interessanti, dettagli statistici, articoli pedagogici originali scritti dagli insegnanti, resoconti del progresso dell'educazione razionale nel nostro e in altri paesi, traduzioni di articoli importanti tradotti da riviste e periodici stranieri che fossero in armonia con il carattere principale della nostra opera, riassunti delle conferenze domenicali e annunci di concorsi pubblici per l'assunzione di insegnanti o di impiegati per la nostra biblioteca.

Una delle sezioni di maggior successo del *Bollet-*

tino era quella dedicata alla pubblicazione delle idee degli allievi. Oltre a mostrare le loro idee individuali essa rivelava la spontanea manifestazione del senso comune. Le ragazze e i ragazzi, senza alcuna apprezzabile differenza intellettuale dovuta al sesso, a contatto con le realtà della vita come indicato dagli insegnanti, si esprimevano in saggi semplici che, sebbene talvolta immaturi nel giudizio, più spesso mostravano la chiara logica con cui formulavano concezioni filosofiche, politiche o sociali di qualche importanza. Il giornale venne dapprima distribuito gratuitamente tra gli alunni e veniva scambiato con altri periodici; ma ce ne fu presto una larga richiesta, e si dovette aprire una sottoscrizione pubblica. Quando ciò fu fatto, il *Bollettino* divenne una rivista filosofica oltre che organo della Scuola Moderna; ed essa conservò questo carattere fino a quando ebbe inizio la persecuzione e la scuola fu chiusa. Un esempio dell'importante missione del *Bollettino* si troverà nel seguente articolo che scrissi nel n. 5 del quarto anno, per correggere alcuni insegnanti laici che erano andati fuori strada:

Una certa Scuola operaia ha introdotto la novità di stabilire una cassa di risparmio amministrata dagli alunni. L'informazione, riferita con grandi lodi dalla stampa come cosa da imitare, ci induce ad esprimere la nostra opinione sull'argomento. Mentre altri hanno un loro diritto a decidere e ad agire, noi abbiamo lo stesso diritto a criticare, e ciò al fine di creare un'opinione pubblica razionale.

In primo luogo vorremmo osservare che la parola *economia* è assai diversa, se non opposta, all'idea del risparmio. Si può insegnare ai fanciulli la conoscenza e la pratica dell'economia senza necessariamente

insegnare loro a risparmiare. *Economia* significa un uso prudente e metodico, dei propri beni; risparmiare significa restrizione nell'uso dei propri beni. Economizzando, evitiamo lo sciupio; risparmiando, chi non ha nulla di superfluo si priva del necessario.

Hanno i fanciulli a cui si insegna a risparmiare alcuna proprietà superflua? Lo stesso nome della società in questione ci assicura che non ne hanno. I lavoratori che mandano i loro figli a questa scuola vivono dei loro salari, il minimo, determinato dalla legge dell'offerta e della domanda, che viene pagato per il loro lavoro da parte dei datori di lavoro; e poiché questo salario non dà loro nulla di superfluo, e la ricchezza sociale viene monopolizzata dalle classi privilegiate, i lavoratori sono lungi dall'ottenere abbastanza per vivere una vita rapportata al progresso della civiltà. Quindi, quando a questi figli di lavoratori, e futuri lavoratori essi stessi, viene insegnato a risparmiare — il che è una privazione volontaria sotto parvenza di interesse — si insegna loro a prepararsi a sottomettersi al privilegio. Mentre l'intenzione è di iniziarli alla pratica dell'economia, ciò che realmente si fa è di convertirli in vittime e complici del presente ordine ingiusto.

Il bambino della classe lavoratrice è un bambino umano e, come tale, ha diritto allo sviluppo di tutte le sue facoltà, alla soddisfazione di tutti i suoi bisogni, morali e fisici. Per tale scopo venne istituita la società. Non è sua funzione reprimere e soggiogare l'individuo, come egoisticamente si pretende da parte dei privilegiati e della classe reazionaria, e da tutti coloro che godono ciò che gli altri producono; essa deve bilanciare equamente i diritti e i doveri di tutti i membri della comunità.

Così come stanno le cose, si chiede all'individuo di sacrificare i suoi diritti, i suoi bisogni e piaceri alla società; e, siccome tale disordine richiede pazienza, sofferenza, e ragionamenti sofisticati, raccomandiamo l'economia e biasimiamo il risparmio. Non pen-

siamo che sia giusto insegnare ai bambini a prevedere un futuro di lavoratori in un ordine sociale in cui la mortalità media del povero, che vive senza libertà, senza istruzione e gioia, raggiunge una cifra raccapricciante in confronto con quella della classe che vive trionfalmente sul suo lavoro. Coloro che, per sociolatria, non vorrebbero derogare in nulla dai diritti dell'uomo, dovrebbero leggere le belle e vigorose parole di Pi y Margall: « Chi sei tu da impedirmi di usare dei miei diritti umani? Perfida e tirannica società, tu sei stata creata per difenderci, non per imporci coercizione. Rientra negli abissi da cui sei venuta ».

Partendo da questi principi ed applicandoli alla pedagogia, noi pensiamo che sia necessario insegnare ai bambini che sprecare qualsiasi genere di oggetti è contrario al benessere generale; che se un bambino spreca della carta, perde le penne o distrugge i libri, commette una ingiustizia contro i suoi genitori e contro la scuola. Certamente si può imprimere nel fanciullo il bisogno della prudenza per evitare di ottenere cose imperfette e ricordargli la mancanza di lavoro, le malattie o la vecchiaia; ma non è giusto insistere a che si risparmi da un salario che non basta a soddisfare le necessità della vita. Questa è cattiva aritmetica.

I lavoratori non hanno istruzione universitaria; non vanno a teatro o a concerti; non vanno in estasi dinnanzi alle meraviglie dell'arte, dell'industria o della natura; non hanno vacanze in cui riempire i loro polmoni di ossigeno vitale; non sono mai elevati dalla lettura di libri e riviste. Al contrario essi soffrono ogni sorta di privazione, e possono anche dover sopportare delle crisi dovute a sovrapproduzione. Non è lecito che gli insegnanti nascondano queste tristi verità ai loro alunni e che raccontino loro che una quantità minore sia eguale, se non migliore, ad una maggiore. Perché la potenza della scienza e dell'industria sia condivisa da tutti, e tutti siano invitati

a partecipare del banchetto della vita, non dobbiamo insegnare a scuola, nell'interesse del privilegio, che i poveri dovrebbero organizzare i vantaggi delle moliche e dei resti. Non dobbiamo prostituire l'educazione.

In altra occasione dovetti censurare una impostazione diversa da quella dei nostri principi:

Ci siano addolorati e indignati nel leggere l'elenco dei contributi votati dal Consiglio di Barcellona a favore di certe società popolari interessate all'educazione e a società similari; e scopriamo che, invece di rigettarle, esse hanno espresso al Consiglio voti di ringraziamento.

Il significato di queste cose in una nazione cattolica ed ultra-conservatrice è chiaro. La Chiesa e il sistema capitalistico mantengono la loro ascendenza solo mediante un giudizioso sistema di carità e di protezione. Con ciò essi gratificano la classe diseredata e continuano a goderne il rispetto. Ma non riusciamo a vedere dei repubblicani che agiscono come se fossero degli umili cristiani senza alzare un grido di allarme.

State attenti, ripetiamo, state attenti! Voi educate male i vostri alunni, prendete la strada sbagliata della riforma, accettando elemosine. Voi non emanciperete né voi stessi né i vostri allievi se confidate nella forza degli altri e contate sul sostegno ufficiale o privato. Lasciate che i cattolici, ignoranti delle realtà della vita, si attendano tutto da Dio o da San Giuseppe, o da qualche altro santo, e, dato che non hanno alcuna sicurezza che le loro preghiere siano ascoltate in questa vita, confidino di ricevere un premio dopo la morte. Lasciate che i giocatori d'azzardo nella lotteria manchino di vedere che sono moralmente e materialmente rese vittime dai loro governanti e confidino di ricevere per un colpo di fortuna ciò che non guadagnano con la loro energia,

Ma è triste vedere degli uomini che sono uniti in una protesta rivoluzionaria contro il presente sistema tendere mano di mendicanti; vederli ammettere ed esprimere riconoscenza per doni umilianti, invece di confidare nella propria forza, nel proprio intelletto e nella propria capacità.

State attenti, quindi, uomini di buona fede! Non è questa la via per organizzare una sincera educazione dei bambini, ma la via per renderli schiavi.

CAPITOLO DICIASSETTESIMO

LA CHIUSURA DELLA SCUOLA MODERNA

Sono giunto al culmine della mia vita e della mia opera. I miei nemici, che sono tutti i reazionari del mondo, rappresentati dai reazionari di Barcellona e della Spagna, credevano di aver trionfato implicandomi in una imputazione di tentato assassinio. Ma il loro trionfo si dimostrò solo un episodio della lotta del Razionalismo pratico contro la reazione. La vergognosa audacia con cui reclamavano contro di me la condanna a morte (una richiesta che fu rifiutata in conto della mia trasparente innocenza piuttosto che in conto della giustizia della corte) attrasse su di me la simpatia di tutti i liberali — di tutti i veri progressisti — in ogni parte del mondo e fermò l'attenzione sul significato e sull'ideale della Scuola Moderna. Ci fu un universale ed ininterrotto movimento di protesta per un intero anno — dal maggio 1906 a maggio e giugno 1907 — echeggiato nella stampa di ogni paese civile e in comizi ed altre manifestazioni popolari.

Venne provato alla fine che i nemici mortali della nostra opera ne erano i più efficaci sostenitori, poiché portarono alla fondazione del Razionalismo internazionale.

Sentii la mia pochezza di fronte a questa possente manifestazione. Guidato sempre dalla luce dell'ideale concepì e portai avanti la Lega internazionale per l'educazione razionale dei fanciulli, nei cui vari rami sparsi in tutto il mondo si trovano uomini d'avanguardia della cultura (Anatole France, Ernest Hæckel, etc.) Essa ha tre organi, *L'Ecole Renovée* in Francia, il *Boletino* a Barcellona e *La scuola laica* a Roma, che espongono, discutono e diffondono i più recenti sforzi della pedagogia per purificare la scienza da ogni deviazione di errore, per espungere ogni credulità, per apportare una perfetta armonia tra fede e conoscenza, e per distruggere quel privilegiato sistema esoterico che ha sempre lasciato alle masse una dottrina exoterica.

Questa grande concentrazione di sapere e di ricerca deve condurre ad una azione vigorosa che darà alla rivoluzione futura il carattere di manifestazione pratica di sociologia applicata, senza passionalità o ansia di vendetta, senza tragedie terribili o sacrifici eroici, senza movimenti di vendetta, senza tragedie terribili o sacrifici eroici, senza movimenti sterili né delusioni di zeloti, né tradimentosi ritorni alla reazione. Ché l'educazione scientifica e razionale avrà pervaso le masse, facendo di ogni uomo e donna un essere autocosciente, attivo e responsabile, che guida la propria volontà secondo il proprio giudizio, libero per sempre dalle passioni ispirate da coloro che sfruttano il rispetto per la tradizione e per la ciarlataneria dei moderni compilatori di programmi politici.

Se il progresso perderà così l'odierno carattere drammatico di rivoluzione, guadagnerà in fermezza, stabilità e continuità, come evoluzione. La visione di

una società razionale quale prevedero i rivoluzionari in tutte le età e quale i sociologi fiduciosamente promettono, sorgerà dinnanzi agli occhi dei nostri successori, non come il miraggio di utoposti sognatori, ma come il trionfo positivo e meritato conquistato dalla potenza rivoluzionaria della ragione e della scienza.

La nuova fama dell'opera educativa della Scuola Moderna attrasse l'attenzione di tutti coloro che apprezzavano il valore di una solida istruzione. C'era una generale richiesta di conoscere il sistema. C'erano numerose scuole laiche private, o istituzioni similari sostenute dalle associazioni, ed i loro direttori indagarono sulla differenza tra i nostri metodi e i loro. C'erano richieste continue di visitare la scuola e di intervistarmi. Io ero contento di soddisfarli, scioglievo i loro dubbi e li incoraggiavo ad intraprendere la nuova via; e subito vennero fatti degli sforzi per riformare le scuole esistenti e per crearne altre sul modello della Scuola Moderna.

C'era grande entusiasmo e la promessa di operare cose rilevanti; ma una grave difficoltà ci impediva: eravamo a corto di insegnanti e non avevamo mezzi per crearne. Gli insegnanti di professione avevano due svantaggi: le abitudini tradizionali e la paura delle contingenze del futuro. Ce n'erano assai pochi che in un disinteressato amore per l'ideale volevano dedicarsi alla causa progressista. Si potevano trovare giovani istruiti dei due sessi per colmare la lacuna; ma come potevamo addestrarli? Dove avrebbero fatto il loro tirocinio? Di tanto in tanto udivo di associazioni di lavoratori o politiche che avevano deciso di aprire una scuola; avrebbero trovato delle aule e

degli accessori e potevamo contare sul fatto che avrebbero usato i nostri manuali scolastici. Ma ogniqualvolta chiedevo se avessero insegnanti, rispondevano di no e pensavano che sarebbe stato facile supplire alla bisogna. Dovevo arrendermi.

Le circostanze mi avevano fatto direttore dell'educazione razionalista, ed avevo continue richieste da parte di aspiranti al posto di insegnante. Ciò mi fece conscio della carenza e cercai di colmarla con suggerimenti privati e con l'ammissione di giovani assistenti nella Scuola Moderna. Il risultato fu naturalmente vario. Ci sono ora valenti insegnanti che porteranno avanti l'opera dell'educazione razionale altrove; altri fallirono per incapacità morale o intellettuale.

Sentendo che gli allievi della Scuola Moderna che si dedicavano essi stessi all'insegnamento non avrebbero trovato il tempo per la loro opera, fondai la Scuola Normale di cui ho già parlato. Ero convinto che, se la chiave del problema sociale è nella scuola scientifica e razionale, è essenziale, per fare un buon uso della chiave, che insegnanti adatti vengano addestrati per un destino così grande.

Per quanto riguarda il risultato pratico e positivo del mio lavoro, posso dire che la Scuola Moderna di Barcellona fu un esperimento di grande successo e che esso si distingueva per due caratteristiche:

1. Mentre era aperta a miglioramenti successivi, essa formava un modello di ciò che l'educazione dovrebbe essere in uno stato riformato della società.

2. Essa dava un impulso al diffondersi di questo tipo di educazione.

Non c'era fino ad allora alcuna educazione nel

vero senso della parola. C'erano, per i pochi privilegiati nelle università, errori tradizionali e pregiudizi, dogmi autoritari mescolati alle verità che la ricerca moderna ha portato alla luce. Per il popolo c'era una istruzione primaria che era ed è un metodo per domare i fanciulli. La scuola era una specie di scuola ippica in cui le energie naturali venivano sottomesse perché i poveri potessero soffrire la loro dura speranza in silenzio. L'educazione vera, distinta dalla fede — l'educazione che illumina la mente con la luce dell'evidenza — è creazione della Scuola Moderna.

Durante la sua effimera ¹ esistenza essa compì una meravigliosa quantità di bene. Il fanciullo ammesso alla scuola e tenuto in contatto con i suoi compagni cambiava rapidamente abitudini, come ho potuto osservare. Egli curava la pulizia, evitava i litigi, cessava di essere crudele con gli animali, non si curava nei giuochi del barbaro spettacolo che chiamiamo il nostro divertimento nazionale (la corrida) e, man mano che la sua mente si elevava e il suo sentimento si purificava, deplorava le ingiustizie sociali che abbondano sulla stessa faccia della vita. Egli detestava la guerra e non avrebbe ammesso che la gloria nazionale, invece di consistere nello sviluppo morale più alto possibile e nella felicità di un popolo, dovesse essere riposta nella conquista e nella violenza.

L'influenza della Scuola Moderna estesa ad altre scuole che erano state fondate sul suo modello e che venivano mantenute da varie associazioni di lavoratori, penetrò nelle famiglie per mezzo dei fanciulli.

¹ La scuola moderna venne chiusa dopo l'arresto del Ferrer nel 1908 (n.d.t.).

Una volta toccati dall'influenza della ragione e della scienza essi si convertivano inconsciamente in insegnanti dei loro genitori e questi a loro volta diffondevano abitudini migliori tra gli amici e i parenti.

Questa diffusione della nostra influenza ci attrasse l'odio dei gesuiti di ogni specie e in ogni luogo e quest'odio ispirò il disegno che finì con la chiusura della Scuola Moderna. Essa è chiusa; ma in realtà essa sta concentrando le sue forze, definendo e migliorando il suo piano, raccogliendo le forze per un nuovo tentativo di promuovere la vera causa del progresso.

È questa la storia di ciò che la Scuola Moderna fu, è e dovrebbe essere.

INDICE

INTRODUZIONE

LEONARDO R. PATANÈ

FRANCISCO FERRER Y GUARDIA

1. <i>La Spagna nella seconda metà del secolo XIX</i>	pag. 9
2. <i>Situazione culturale e scolastica</i>	> 19
3. <i>Una vita per l'ideale</i>	> 28
4. <i>Politica ed educazione in Ferrer</i>	> 50
5. <i>L'ecllettismo filosofico</i>	> 75
6. <i>Educazione alla libertà</i>	> 88
7. <i>La coeducazione dei sessi</i>	> 101
8. <i>Il « Traité d'espagnol pratique »</i>	> 109
9. <i>Conclusione</i>	> 111
10. <i>Bibliografia</i>	> 117

FRANCISCO FERRER

ORIGINE E IDEALI DELLA SCUOLA MODERNA

CAPITOLO PRIMO

La nascita dei miei ideali	pag. 127
--------------------------------------	----------

CAPITOLO SECONDO

La signorina Meunier	> 133
--------------------------------	-------

CAPITOLO TERZO	
Accetto la responsabilità	» 139
CAPITOLO QUARTO	
Il programma iniziale	» 145
CAPITOLO QUINTO	
La coeducazione dei sessi	» 151
CAPITOLO SESTO	
La coeducazione delle classi sociali	» 159
CAPITOLO SETTIMO	
Igiene scolastica	» 165
CAPITOLO OTTAVO	
Gli insegnanti	» 167
CAPITOLO NONO	
La riforma della scuola	» 171
CAPITOLO DECIMO	
Né premi né punizioni	» 183
CAPITOLO UNDICESIMO	
Il pubblico e la biblioteca	» 189
CAPITOLO DODICESIMO	
Conferenze domenicali	» 201
CAPITOLO TREDICESIMO	
I risultati	» 205
CAPITOLO QUATTORDICESIMO	
Un capitolo difensivo	» 211

CAPITOLO QUINDICESIMO	
L'ingenuità del bambino	» 219
CAPITOLO SEDICESIMO	
Il <i>Bollettino</i>	» 227
CAPITOLO DICIASSETTESIMO	
La chiusura della Scuola Moderna	» 233

Finito di stampare nel maggio 1974
presso l'Industria Grafica FRAMA SUD S.p.A.
Chiaravalle Centrale (CZ)

ARCHIVIO - BIBLIOTECA
"E. TRAVAGLINI" - FANO

139

N. INVENTARIO

