
I SIMPOSI

INTERNACIONAL

**120 ANYS DE L'OBERTURA
DE L'ESCOLA MODERNA
DE FERRER I GUÀRDIA
(1901 – 2021)**

**IT CRÍTIC LAÏCITAT
IÓ NATURA ESPE
UCACIÓ NATURA E
NATURA ESPE RIT O
ESPERIT CRÍTIC LAÏC**

Qualsevol forma de reproducció, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser efectuada amb l'autorització dels titulars, amb excepció prevista per la llei.

I SIMPOSI INTERNACIONAL:
120 ANYS DE L'OBERTURA DE L'ESCOLA MODERNA DE FERRER
I GUÀRDIA

© Dels textos: Els autors respectius

© Edició: Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia
C/ Avinyó, 44 08002 Barcelona
www.ferrerguardia.org

Coordinació: Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia i Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana

Disseny i maquetació: Andrea González

Correcció i traducció: Joan Soler

Equip tècnic: Georgina Gilart i Carlos Ortí

La Fundació Ferrer i Guàrdia no es fa responsable dels continguts ni dels comentaris de les persones autores dels articles. La publicació queda limitada a facilitar la lliure expressió d'idees per part dels autors/es, dintre del marc establert de les normes de publicació.

Amb el suport de:



Amb càrrec a l'assignació del 0,7% de l'IRPF

ÍNDEX

5-7

PRESENTACIÓ

9-19

CONFERÈNCIA INAUGURAL

La dimension européenne de Francisco Ferrer

36-149

COMUNICACIONS

Primera part: Els principis educatius de l'Escola Moderna

La “religió” de la ciència a l'Escola Moderna

Sobre la naturaleza y la educación de los cuerpos en la perspectiva anarquista de la Escuela Moderna de Barcelona 56*

«Un germen de liberación». José Antich i Subirana i el projecte educatiu de Francesc Ferrer i Guàrdia

Francisco Ferrer y Guardia y la red de activistas y científicos: Kropotkin y Reclus

Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna a través de Marta Mata

Los principios de la Escuela Moderna, hoy

150-305

COMUNICACIONS

Segona part: La presència i la influència de Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna

Els anys de formació de Frederica Montseny (1905-1931).
Deixant romàntic i vitalisme idealista

Laicismo, neutralismo y racionalismo sociocultural y escolar en Galicia en el tiempo de la Restauración (1887-1930)

L'expérience de l'École Ferrer de Lausanne (1910-1919)
et son intérêt pour la transmission de l'histoire aujourd'hui

Anarquismo y Escuela Nueva en Portugal: la contribución de Adolfo Lima y la experiencia de la Escola Oficina nº 1 de Lisboa

Influencia y legado de Francisco Ferrer en Costa Rica, 1909-1914

Maestras/os Racionalistas y la Escuela Moderna en Brasil (1900-1925): João Penteadó y Adelino de Pinho

A fight for Ferrer's memory in the Paulistan press: Construction of the image of the libertarian pedagogue in A Lanterna and Gazeta do Povo (1909-1910)

PRESENTACIÓ

La commemoració dels 120 anys de l'obertura de l'Escola Moderna de Francesc Ferrer i Guàrdia, inaugurada el 8 de setembre de 1901 al carrer Bailén número 56 de Barcelona, va ser un excel·lent pretext perquè la Fundació Ferrer i Guàrdia i la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana suméssim esforços per organitzar conjuntament un simposi internacional, amb l'objectiu de revisar i debatre, a partir de noves mirades i aportacions, la tradició i la continuïtat de la pedagogia llibertària a nivell nacional i internacional. L'Escola Moderna de Barcelona (1901 – 1906) va ser i és un motiu i un punt de partida per aprofundir i ampliar els estudis sobre la pedagogia llibertària des d'una lògica de passat – present – futur.

El simposi es va celebrar els dies 8 i 9 de setembre de 2021, coincidint amb la data de la commemoració de la inauguració de l'Escola Moderna, en els espais de El Born – Centre de Cultura i Memòria de Barcelona. Els mesos anteriors a la celebració del simposi, les entitats organitzadores havíem fet una crida i invitació per presentar comunicacions sobre diferents àmbits des d'una perspectiva històrica: Educació llibertària; Influència i actualitat de Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna; Ciència i laïcitat al segle XX; Dones i coeducació a l'Escola Moderna; Coeducació de classes i segregació escolar al segle XX.

La resposta dels investigadors i persones estudioses i interessades en la figura de Ferrer i Guàrdia i les seves aportacions a la transformació de l'educació va ser àmplia i de prou qualitat per merèixer l'esforç de confeccionar una publicació amb les comunicacions presentades per escrit al simposi a les quals hi hem afegit el text de la conferència inaugural que va impartir el professor i investigador sobre història de l'educació, Sylvain Wagnon de la Universitat de Montpeller. Val a dir que el contingut de les diferents comunicacions va ser avaluada pels membres del comitè científic que van aportar l'expertesa per garantir la qualitat dels textos que, al capdavall, ens permeten disposar d'una publicació en format digital que ens ofereix noves mirades i

lectures, però també nous coneixements sobre Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna de Barcelona.

La publicació està estructurada en dos blocs ben diferenciats. En primer lloc, tal com ja hem esmentat, hi ha el text en llengua francesa de la conferència inaugural impartida pel professor Wagon sobre el tema “La dimension européenne de Francisco Ferrer”. A continuació, en el bloc més extens, hi trobareu les tretze comunicacions presentades i avaluades positivament pel comitè científic que s’han estructurat en dues parts: una primera part amb sis comunicacions sota el lema “Els principis educatius de l’Escola Moderna” i una segona part amb set comunicacions que dona compte de “La presència i la influència de Ferrer i Guàrdia i l’Escola Moderna”.

És evident que, en el seu conjunt, la publicació reflecteix la diversitat de procedència geogràfica i cultural dels autors i autores i, a la vegada, l’interès que segueix suscitant l’obra educativa de l’Escola Moderna com a eix de les investigacions d’història de l’educació arreu del món. Cal dir que en tots els textos s’ha mantingut la llengua original en la qual els autors i autores han enviat les aportacions.

Esperem que la publicació signifiqui un pas més en la generació de coneixements i, al cap i a la fi, un impuls per a la necessària transformació de l’escola i l’educació en una visió crítica, de progrés, igualtat i justícia social d’acord amb els principis orientadors de l’Escola Moderna que també van ser la guia del simposi internacional que ens va aplegar a Barcelona per commemorar-ne els 120 anys de l’obertura.

Fundació Ferrer i Guàrdia
Societat d’Història de l’Educació dels Països de Llengua Catalana

Barcelona, desembre de 2021

CONFERÊNCIA

INAUGURAL

LA DIMENSION EUROPÉENNE DE FRANCISCO FERRER

Sylvain Wagnon

Université de Montpellier (France)

Resum

El text correspon a la conferència inaugural del Simposi commemoratiu dels 120 anys de l'obertura de l'Escola Moderna de Francisco Ferrer i Guàrdia en la qual l'autor va analitzar la dimensió europea del fundador de l'escola. Més enllà dels comitès internacionals de suport a la causa de Ferrer després de l'empresonament i l'assassinat, l'anàlisi de la dimensió europea implica una reflexió sobre la seva concepció educativa i les seves referències. La visió humanista i internacional de Ferrer, derivada del propi itinerari personal i intel·lectual, condueixen a l'obertura d'una escola racionalista a Barcelona l'any 1901 com una acció educativa i política que, cent vint anys després, fonamenta els principis de l'escola democràtica actual.

Resumen

El texto corresponde a la conferencia inaugural del Simposio conmemorativo de los 120 años de la apertura de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia en la que el autor analizó la dimensión europea del fundador de la escuela. Más allá de los comités internacionales de apoyo a la causa de Ferrer después del encarcelamiento y el asesinato, el análisis de la dimensión europea implica una reflexión sobre su concepción educativa y sus referencias. La visión humanista e internacional de Ferrer, derivada del propio itinerario personal e intelectual, conducen a la apertura de una escuela racionalista en Barcelona en 1901 como una acción educativa y política que, ciento veinte años después, puede servir para fundamentar los principios de la escuela democrática actual.

Abstract

The text corresponds to the inaugural conference of the Symposium commemorating the 120th anniversary of the opening of the Modern School of Francisco Ferrer in which the author analysed the European dimension of the founder of the school. Beyond the international committees supporting the cause of Ferrer after his imprisonment and assassination, the analysis of the European dimension implies a reflection on his educational conception and his references. Ferrer's humanist and international vision, derived from his own personal and intellectual itinerary, led to the opening of a rationalist school in Barcelona in 1901 as an educational and political action that, one hundred and twenty years later, could serve to ground the principles of the current democratic school.

INTRODUCTION

Je suis très heureux d'être ici maintenant avec vous pour ce colloque des 120 ans de la naissance de l'École Moderne de Francisco Ferrer i Guàrdia.

C'est bien sûr avec une grande émotion que je parle devant vous et je remercie les organisateurs pour leur confiance et leur accueil. Je tiens à m'excuser de ne pouvoir ici m'exprimer en catalan et je ferai donc cette intervention en français grâce à la collaboration active de nos amis traducteurs.

Anarchiste, franc-maçon, libre-penseur et pédagogue, Ferrer doit être reconnu pour ce qu'il est. Vous y œuvrez activement et la fondation Ferrer est un espace incontournable pour ce travail de mémoire, de réflexion et d'action.

Car la pensée, l'action, la mémoire et l'héritage de Ferrer ont toujours été un défi historiographique, pédagogique et politique. Sa mort, en martyr, a empêché longtemps une réflexion sur son action. Les récupérations successives ont gêné la définition même de son action. Il faut finalement attendre les travaux de Pere Solà i Gussinyer au milieu des années soixante-dix sur les écoles rationalistes pour ouvrir la phase d'études scientifiques.

La dimension européenne et internationale de Ferrer ne se limite pas aux comités internationaux de soutien lors de ses arrestations puis à la suite de son assassinat.

Etre ici avec vous pour évoquer l'école de Francisco Ferrer et la dimension européenne de ce dernier est un enjeu historique et actuel. Pourquoi ?

Car aborder et comprendre la dimension européenne de Ferrer, c'est permettre d'élargir la réflexion sur la vision éducative de Ferrer, sur ses références et sur ses choix. La création de l'École Moderne à Barcelone en 1901 est le résultat de ses choix et du cheminement politique, pédagogique, philosophique de Ferrer.

Ainsi il convient de préciser deux problématiques :

- premièrement, révolutionnaire, anarchiste donc internationaliste. Quelle est sa conception de l'éducation libertaire ? Quelle est sa vision de l'anarchisme en éducation ?

- deuxièmement, Franc-maçon et libre-penseur, quelle est sa vision humaniste de la société et de son avenir ?

Ces questions sont issues de deux tensions majeures pour tous les pédagogues qui veulent transformer la société et pour Ferrer elle lui donne une dimension internationale évidente.

Tout d'abord, comment et pourquoi instruire et émanciper le peuple ?

Cette tension pose la question de savoir si l'on peut élaborer, construire, mettre en œuvre une éducation émancipatrice dans un monde capitaliste, patriarcal, théocratique, inégalitaire ou faut-il au préalable mettre en place les conditions politiques, économiques et sociales qui vont permettre une société plus fraternelle et juste.

Cette tension est inhérente à tous les groupes et mouvances révolutionnaires du XIX^{ème} siècle. Ferrer apporte une réponse par l'École Moderne.

Créée à Barcelone, dans un pays où l'Eglise catholique et la monarchie sont omniprésentes et omnipotentes, l'école moderne est un choix historique, pédagogique et politique. Ce choix a une histoire.

Ce choix illustre les réflexions initiales de Ferrer dans la fin du XIXe siècle. Ce choix souligne la dimension internationale de Ferrer car ce dernier a su observer, analyser les expériences de son temps pour faire son propre choix.

Ensuite, la seconde tension est la question de la division artificielle entre politique et éducation. C'est la question même de l'éducation, d'une éducation émancipatrice, qui est posée.

Depuis le XVIIIème siècle, l'éducation fut perçue, par tous ceux qui voulaient réformer ou révolutionner la société comme un moyen, parfois comme le seul moyen, de transformer cette société. Soyons clair, l'éducation est fondamentalement politique car elle s'appuie sur un projet de société. Vouloir diviser l'éducation et le politique ou ne voir dans l'éducation que les techniques du lire-écrire compter, c'est une illusion ou la volonté d'être dans une éducation du statu-quo, c'est-à-dire une éducation de l'ordre établi et de la société traditionnelle.

L'éducation est fondamentalement politique car c'est une vision de la transformation possible de l'être humain, de l'éducabilité de tous, de la volonté de transformer la société par l'émancipation individuelle et collective. Comme le souligneront tous les pédagogues anarchistes, et Ferrer le premier, la question n'est pas de créer des petits anarchistes mais de créer les conditions humaines et pacifiques d'une transformation de la société par l'émancipation de tous.

Proposer une école rationaliste, mixte à Barcelone en 1901, c'est une action éducative et politique.

Il nous semble donc que la dimension européenne de Ferrer, de sa pensée et de ses actes, permet de mieux comprendre ce que fut

l'école moderne à sa création en 1901, une école rationaliste, scientifique, mixte, libre-penseur.

Alors comment analyser la dimension européenne et internationale de la pensée, de l'action et de l'engagement de Ferrer ?

Annnonce du plan

Cette dimension internationale est liée, et cela sera notre première partie, à une vision humaniste et internationaliste de Ferrer à travers son engagement au sein d'espaces de sociabilités importants : la libre-pensée, la franc-maçonnerie et l'anarchisme qui permettront le développement d'écoles rationalistes. Ces questions ont pu être renouvelées grâce aux travaux pionniers de Pere Solà i Gussinyer depuis le milieu des années soixante-dix qui nous ont ouverts la voie d'une recherche historique scientifique.

Ensuite, et cela sera notre seconde partie, la dimension européenne de Ferrer est liée à son propre itinéraire.

La vie de Ferrer se situe en effet au sein de plusieurs espaces géographiques.

- D'une part, catalan dans l'Espagne monarchiste de la fin du XIXème de 1859 à 1886 pour être précis ;

- puis exilé à Paris de 1886 à 1901 Les années françaises de 1886 à 1901 sont, entre autres, caractérisées par la construction de son projet socio-éducatif. La période française permet à Ferrer d'être un militant anarchiste actif. Par ses amitiés, par son engagement dans la franc-maçonnerie française, par son intérêt pour la question de l'éducation, cette phase française de sa vie apparaît capitale pour comprendre la création de l'école moderne.

Au moment de l'affirmation d'une République laïque française mais aussi d'une transformation de la mouvance anarchiste dont il est un des militants ; il ne s'agit pas de surestimer le rôle de cette période mais de comprendre le contexte de l'élaboration de l'École Moderne.

- ensuite directeur de l'École Moderne à Barcelone, dans une Catalogne qu'il a quittée pendant 15 ans et avec laquelle il dit lui-même avoir gardé « peu de relations »¹. De 1901 à 1906, l'engagement de Ferrer est absorbé par la mise en œuvre de son dispositif à la fois éducatif et politique avec l'école moderne « école scientifique et rationaliste », sa maison d'édition, sa bibliothèque, ses conférences et la création d'une véritable « maison du peuple ». Cette période offre la possibilité d'explicitier la pédagogie ferreriste dans ses principes et ses pratiques.

Mais l'hostilité du pouvoir religieux est telle qu'en juin 1906 Ferrer est arrêté, soupçonné d'être l'instigateur d'un attentat. A l'issue de treize mois d'incarcération, de mobilisation et de son acquittement, l'École moderne est fermée par les autorités.

De nouveau exilé à Bruxelles et à Paris en 1908, il tente de pérenniser son action après la fermeture de l'École moderne ; il décide de poursuivre la lutte et de l'élargir avec l'élaboration de la Ligue internationale de l'éducation rationnelle et de son organe l'École rénovée et la survie de sa maison d'édition.

Enfin, de retour en Espagne, il est assassiné après un procès arbitraire et politique. Son procès et sa mort tragique, créent un véritable culte qui dépasse les frontières.

Dans une troisième partie en forme de non-conclusion, nous précisons le projet de Ferrer dans son actualité car son ambition et son

¹ L'École moderne, chapitre 4

idéal pédagogique et politique sont toujours d'actualité en étant un socle pour répondre aux menaces de notre temps et une source pour une école démocratique et émancipatrice.

UNE VISION HUMANISTE ET INTERNATIONALISTE: LE RÉFÉRENTIEL DE FERRER

1. Libre-pensée

Les années de jeunesse de Ferrer en Espagne, de sa naissance en 1859 jusqu'à son exil en France en 1886, apparaissent aussi comme le terreau de ses engagements, qu'il s'agisse du combat politique républicain initial, de l'engagement au sein des associations de la libre-pensée et de son adhésion à la Franc-maçonnerie.

Mais il convient à mon avis de commencer par la libre-pensée. A la fois attitude intellectuelle et démarche philosophique, la libre-pensée s'oppose aux croyances installées et en particulier aux dogmatismes religieux, pour ne se fier qu'à ce qui est librement établi et prouvé par la raison. La libre-pensée place Ferrer dans un courant international reconnu.

La libre-pensée est, dans la Catalogne de la fin du XIXème siècle, une démarche de résistance, de résistance au pouvoir monarchiste et ecclésiastique. Ainsi, au sein des associations de la libre-pensée se retrouvent des athées ou des rationalistes. Ferrer fut un militant et un délégué assidu de nombreux congrès internationaux de la libre-pensée comme celui de Rome en 1904.

Cette libre-pensée est non seulement une attitude philosophique mais aussi une idéologie singulière et originale qui préconise à la fois une lutte contre le cléricalisme et la bourgeoisie. Pour Ferrer, la libre-pensée est une sorte de combat social et politique en vue d'une réelle société future et d'une révolution sociale à préparer.

Dans ce combat, la lutte contre le cléricalisme doit être frontale, l'objectif ne peut être la séparation de l'Église et de l'État, mais une transformation radicale et révolutionnaire de la société contre tous les pouvoirs en place, on perçoit le chemin à accomplir dans l'Espagne de la fin du XIX^{ème} siècle.

Toute sa vie, Ferrer reste fidèle à cette conception « combattante » de la libre-pensée.

Francisco Ferrer construit sa réflexion et son action autour de cette conception idéologique d'une révolution sociale liée à une libre-pensée permettant de conjuguer à la fois le rationalisme scolaire et la nécessité d'une émancipation sociale par l'éducation². Les associations internationales de Libre-pensée seront d'ailleurs des soutiens permanents lors de ces incarcérations mais aussi dans la commémoration de sa mémoire.

La libre-pensée est donc le creuset idéologique de Ferrer. Par le biais des associations de la libre-pensée, il s'engage dans les combats des militants républicains et libertaires mais également au sein de la franc-maçonnerie.

² Voir résolutions du congrès international de la Libre-pensée, Rome 1904.

2. Franc-maçonnerie

La franc-maçonnerie, autre courant de pensée internationale, est par ses valeurs très liée aux associations de la libre-pensée³ et tout particulièrement des mouvements de la libre-pensée catalane⁴ ainsi qu'à toutes les organisations républicaines et anarchistes⁵. Le libre-examen et cette volonté de changer l'homme pour changer la société sont des valeurs communes aux deux courants de pensée. Tout naturellement, Francisco Ferrer, comme de très nombreux militants libertaires de l'époque et en particulier Anselmo Lorenzo, Fernando Tarrida del Mármol et Charles Malato, devient franc-maçon.

Initié en 1883 au sein de la loge « Verdad » de Barcelone du Grand Orient d'Espagne. Ferrer y construit sa réflexion, son action politique et idéologique comme ce diplôme l'illustre⁶.

En arrivant en France en 1886, il va maintenir et accroître son engagement maçonnique. Il est affilié le 25 juin 1890 au Grand Orient de France (GODF) à la loge Les Vrais experts. Une loge importante du GODF crée en 1787.

À Paris, jusqu'en 1901 en participant aux travaux du GODF, Ferrer est au cœur du « laboratoire d'idées et du laboratoire pédagogique des valeurs républicaines⁷ » car les liens entre les républicains au pouvoir comme Jules Ferry et la Franc-maçonnerie sont étroits et au tout premier plan dans le domaine de l'éducation et de la laïcité.

³ Sanchez Ferré, P. (1990) *La maçonneria a Catalunya (1874-1936)*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona/ Edicions 62.

⁴ Cuesta Escudero, P. (1994) *La escuela en la reestructuración de la sociedad española 1900-1923*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, p. 47.

⁵ Sanchez Ferré, P. *Masonería catalana y cuestión social*, a *La masonería en la Historia de España*, p. 164

⁶ Martin, Luis P. (2006), « Les cultures politiques des francs-maçons espagnols (XIXe-XXe s.) », *Cahiers de la Méditerranée*, Vol. 72.

⁷ Combes, A. (2004) « La franc-maçonnerie française en 1905 », *Idées en mouvement*, n°120, juin-juillet.

Ferrer s'investit fortement dans les premières années de son affiliation en France, il devient notamment plusieurs années premier surveillant de sa loge. Il atteint les plus hauts gradés maçonniques, le 33e du rite écossais.

Ferrer enseigne par ailleurs l'espagnol dans des cours pour adultes au sein de l'Association philotechnique de Paris, liée au Grand Orient de France⁸.

L'engagement maçonnique de Ferrer ne fait aucun doute, en tous cas jusqu'en 1901. Pour sa fille Sol Ferrer, il pense et agit en maçon⁹;

Dans l'École Moderne, Ferrer estime bien que cela lui a permis de rencontrer «*des personnes de toutes classes* ». Néanmoins, il souligne surtout que les intérêts personnels sont prédominants et qu'aucun «*n'était choqué par l'absurdité dominante et l'incongruité qui existent entre ce que l'on croit et ce que l'on sait, presque personne ne se souciait d'apporter une forme rationnelle et juste à la solidarité humaine* »¹⁰.

Cette analyse explique son éloignement progressif de sa loge et de la franc-maçonnerie non pas en opposition aux idéaux humanistes de la franc-maçonnerie mais du fait que ses principes ne sont pas appliqués.

Lors de sa première arrestation (après l'attentat de Matéo Morral le 31 mai 1906 et jusqu'à son acquittement le 10 juin 1907), sa loge française soutient activement la campagne pour sa libération. Le GO

⁸ L'École moderne, chapitre 1

⁹ Ferrer, Sol (1949) *Révélation sur la vie de Francisco Ferrer y Guardia, son œuvre, l'enfant et la femme dans la société*. Paris : Foyer philosophique du GODF.

¹⁰ L'École moderne, chapitre 1

d'Espagne est bien plus réticent et c'est un euphémisme et même dans une lettre du 24 octobre 1906 de la loge Les Vrais experts au Conseil de l'Ordre du GODF demande une intervention pour soutenir Ferrer, en précisant : « convaincu que le frère Ferrer d'un caractère doux, plein de générosité à l'égard de ses frères et de ses amis n'a rien de commun avec un anarchiste¹¹ », ce qui en dit long sur la vision des anarchistes par la loge...

En 1907, après son retour en France, il semble que Ferrer ait pris ses distances avec le Grand Orient, ce qui aboutit à sa radiation effective lors de la tenue de l'atelier le 23 décembre 1908, en conformité de l'article 149 du règlement général pour n'avoir « pas donné son adresse depuis plusieurs années »¹².

Toutefois en 1909, sa loge française intervient fortement contre l'imminence de sa condamnation et pour permettre un large rassemblement progressiste de lutte pour sa libération.

3. Anarchisme

Mais, le troisième référentiel international, est l'appartenance à la mouvance anarchiste indéniable et je ne vais pas ici retracer son itinéraire politique mais juste me permettre de préciser quelques points et moments qui à mon avis éclaire cette dimension internationale de Ferrer.

Dans un texte du 2 mai 1911 dans le réveil socialiste Charles Malato estime nécessaire de préciser le rôle de Ferrer en France en tant qu'anarchiste et pas seulement républicain progressiste comme bon

¹¹ Lettre du 24 octobre 1906, Archives du GODF, Carton 465, Loge Les Vrais Experts 1906-1908.

¹² Lettre du 31 décembre 1908, Archives du GODF, Carton 465, Loge Les Vrais Experts 1906-1908.

nombre de ses soutiens posthumes entendent le réduire et l'instrumentaliser.

Il précise que Ferrer, tout en vivant depuis quinze ans à Paris « y était encore très peu connu des libertaires français ». « Même en 1906, lorsqu'il fut englobé dans le procès de l'attentat de Mateo Morral, Ferrer, en dépit de l'École Moderne et de sa Librairie d'Édition, demeurait inconnu des neuf dixièmes de nos camarades. Sa très grande modestie, son caractère à la fois sérieux, tenace et taciturne l'éloignaient absolument des pérorateurs et des "m'as-tu vu". Il était, en outre, dans une situation qui lui imposait beaucoup de doigté, puisqu'il était étranger et en butte aux pièges de l'ambassade espagnole ».

« En dehors de notre vieux frère de lutte Anselmo Lorenzo et de quelques autres en Espagne, Ferrer, à ce moment, n'était guère lié très intimement qu'avec Lorenzo Portet, ami de toute confiance, et avec moi-même. Certes, il était connu des républicains espagnols vivant à Paris mais ceux-ci, qui jugeaient avec raison qu'un abîme moral les séparait de Ferrer, l'avaient surnommé "l'anarchiste". Leur rêve, c'était tout simplement de renverser le gouvernement pour prendre sa place ; le rêve de Ferrer c'était de changer de fond en comble la société ».

Au-delà de cette physionomie politique donnée par Malato, Ferrer est présent dans les débats de la mouvance anarchiste.

Il devient ami de Jean Grave, influent publiciste anarchiste qui écrira pour lui plusieurs ouvrages pour l'école moderne, j'y reviendrais. Il est aussi du congrès international antiparlementaire convoqué à Paris en septembre 1900 et finalement interdit par la police française. Un épisode important car ce congrès devait permettre une stratégie de rapprochement entre l'anarchisme et la gauche du socialisme européen. L'interdiction de ce congrès permettra l'émergence d'un

syndicalisme révolutionnaire anarchiste indépendant.

Ferrer lutte pour une révolution sociale démocratique et socialiste libertaire. Il ne récuse pas, à certains moments, une violence jugée nécessaire. Son intérêt pour l'éducation est avant tout dans un but politique de transformation de l'organisation sociale et de création d'une nouvelle société.

Il s'intègre dans ce que l'on appelle la mouvance anarchiste dite « éducationniste » qui veut faire de l'éducation un des moyens majeurs de cette révolution sociale.

L'École est un enjeu entre l'Église et l'État et Ferrer va tenter de construire une école hors des pouvoirs étatique et théocratique.

3.1 Un projet éducatif au croisement de l'éducation libertaire et nouvelle

3.1.1 La construction d'une démarche et d'un projet socio-éducatif, Paris 1886-1901

La « période française » de Ferrer de 1886 à 1901 apparaît importante pour comprendre l'évolution et la structuration de son projet socio-éducatif et en quoi son projet pédagogique est-il avant tout un projet politique et social.

Ferrer explique dans l'École Moderne, qu'étant en France, il a pu observer directement la construction de cette III^{ème} République. Il précise qu'il a connu toutes les difficultés de cette République à s'établir durablement : « *durant les quinze années de mon séjour à Paris, j'as-*

¹³ Cité par Sol Ferrer (1962), La vie et l'œuvre de Francisco Ferrer, un martyr du XX^e siècle. Paris : Fischebacher, p. 62.

sistai à la crise du boulangisme, à l'affaire Dreyfus, à la poussée nationaliste qui ébranlèrent un instant les fondements de la République »¹³. Ferrer est toutefois très critique envers les républicains français au pouvoir « *qui menaient une politique au bénéfice de la bourgeoisie et qui fuyaient tout ce qui pouvait servir le prolétariat déshérité, sous prétexte qu'il fallait garder une distance avec toute utopie* »¹⁴.

Ces griefs illustrent son évolution idéologique du républicanisme vers l'anarchisme.

Mais c'est la question de l'éducation qui lui permet d'intégrer pleinement la mouvance libertaire.

A ce titre, l'École moderne écrite en 1907, nous éclaire sur l'évolution idéologique de Ferrer en revenant sur cette question. D'une part pour Ferrer, l'évolution de la politique républicaine l'a convaincu « *que le problème de l'éducation populaire n'y était pas encore résolu* »¹⁵. Selon lui, l'échec de la République française résulte de son incapacité à pouvoir ou vouloir transformer la société par l'instauration de l'école du peuple :

*« Je ne voulais pas croire que la démocratie française, qui travaillait si activement pour la séparation entre l'Église et l'État au point de provoquer les colères cléricales et qui avait adopté l'enseignement obligatoire et laïque, tombe dans le semi-enseignement absurde ou l'enseignement sophistiqué ; mais je dus me rendre à l'évidence, d'abord par la lecture d'une grande partie des œuvres inscrites dans le catalogue du laïcisme français, où Dieu était remplacé par l'État, la vertu chrétienne par le devoir civique, la religion par le patriotisme, la soumission et l'obéissance au roi, à l'autocrate et au clerc, par le respect du fonctionnaire, du propriétaire, du patron »*¹⁶.

¹⁴ L'École moderne, chapitre 1

¹⁵ L'École moderne, chapitre 1

¹⁶ L'École moderne, chapitre 11

Le refus de toute autorité étatique aboutit nécessairement à la critique de l'école républicaine française même si elle fut pour de nombreux libertaires, dans les premiers temps, perçue comme une avancée notable.

L'éducation est définie comme un facteur révolutionnaire, ce qui explique l'intérêt précoce des libertaires pour l'éducation. Pour les éducationnistes, la révolution doit se construire au préalable par un travail d'émancipation intellectuelle. Il s'agit donc d'un moyen pour réussir cette révolution sociale.

Alors sur quelles bases construire cette éducation libertaire ?

3.1.2. L'éducation intégrale.

L'initiateur et le théoricien de cette éducation intégrale est Paul Robin. Son influence sur toute l'éducation libertaire de la fin du XIX^{ème} siècle et du début du XX^{ème} siècle est une évidence. Ferrer reproduit ses textes à la fois dans le bulletin de l'école moderne en 1901 mais aussi dans les premiers numéros de *l'École rénovée* en 1908. Francisco Ferrer s'inscrit ouvertement parmi ceux qui ont mis en pratique les idées de Robin.

L'enseignement intégral de Robin propose d'une part la mise en place d'une éducation rationaliste, scientifique et positiviste hors de toute considération métaphysique et d'autre part, une pédagogie qui présente une approche complète et singulière de l'enfant par l'épanouissement intellectuel, physique-corporel et moral-affectif. De 1880 à 1894, dans l'orphelinat de Cempuis, Robin met en pratique ses théories éducatives. C'est la première grande expérience d'éducation libertaire en France qui crée un enseignement vivant et novateur malgré les oppositions cléricales et conservatrices.

Cette éducation intégrale s'appuie sur une approche expérimentale des activités liée le plus possible à la vie : sortie en forêt, chant, danse, théâtre etc.

Mixité sociale, coéducation des sexes, développement intellectuel, physique et affectif, laïcité, rationaliste, autonomie des enfants, confiance dans les enfants nous pouvons rajouter, hygiène scolaire, refus des punitions et des examens. Tous ces points sont repris par Ferrer.

3.1.3. Le dispositif ferreriste, Barcelone 1901-1906

Sa volonté de créer une école se dessine clairement dans sa correspondance avec José Prat¹⁷ à l'automne 1900:

« Mon plan est que l'école soit primaire. J'ai naturellement les plus amples espoirs pour suivre ce qui me plaira davantage. Elle sera mixte : garçons et filles, comme à Cempuis. Ainsi devra être à mon sens l'école de l'avenir. Pendant le jour, l'école sert aux enfants, le soir, elle sera ouverte aux adultes. Il y aura des cours de français, d'anglais, d'allemand, de comptabilité. En même temps, on donnera des conférences, on y trouvera un local à disposition des syndicats pour des groupements d'ouvriers, société de résistance, qui ne s'occuperont pas d'élections ni d'améliorer leur classe sociale et travailleront à obtenir leur complète émancipation »¹⁸.

¹⁷ José Prat, militant anarchiste et syndicaliste-révolutionnaire barcelonais, proche de Ricardo Mella et Anselmo Lorenzo. En 1908, il est l'auteur d'un ouvrage intitulé, *La bourgeoisie et le prolétariat*. Il fut aussi un des traducteurs en Espagnol des ouvrages d'Emile Pouget et Fernand Pelloutier.

¹⁸ Lettre de Francisco Ferrer à José Prat reproduite par Maurice Dommanget, op. cit. et Sol Ferrer, op. cit, 1962.

- Une école scientifique et rationaliste

Ferrer veut créer une école fondée sur les principes du rationalisme et de la science et qui pratique l'éducation intégrale dans un but d'émancipation individuelle et collective comme outil de transformation sociale.

En tant que militant actif de la libre-pensée, Ferrer s'inscrit dans une attitude proche de celle des libres-penseurs belges de l'époque qui mettent l'accent sur la notion de libre examen. Ainsi, pour lui la libre-pensée n'est pas seulement une opposition à tous les dogmes religieux mais elle doit être aussi une méthode et une démarche scientifique et pédagogique, car sans ce libre-examen, l'enseignement laïc d'Etat ne fait que reprendre les méthodes de l'enseignement religieux :

Le rationalisme qu'il prône ne peut être fondé que sur une démarche de libre-examen qui ne peut s'appuyer que sur le primat de la science, rempart à toutes les croyances :

Ce rationalisme est donc révolutionnaire dans son refus de reproduire un système en place et en voulant créer une société future différente :

On retrouve ses éléments dans son ouvrage *Principes de morale scientifique*, que nous avons récemment reproduit en français

- « Une maison du peuple » ?

La construction du projet éducatif ferreriste se nourrit de l'organisation des premières universités populaires en France à la fin du XIX^eme siècle¹⁹. Mais surtout les maisons du peuple qui se créent dès

¹⁹ Mercier, L. (1986) *Les Universités populaires, 1899-1914*. Paris : Ed. Ouvrières.

1872 en Belgique avec un objectif d'éducation permanente « du peuple par le peuple » ;

Ces maisons cherchent à développer tous les mécanismes de solidarité autour d'un objectif prioritaire d'émancipation par les savoirs et l'éducation. Elles se veulent des lieux permettant aux travailleurs de prendre conscience de la nécessité de s'unir et de lutter pour leurs droits politiques, sociaux et économiques.

Pour Ferrer, c'est un modèle qui permet de mieux comprendre la logique du « dispositif » qu'il met en place à partir de 1901. L'école est un pivot. À côté, il crée tout un ensemble de lieux de formation pour les adultes, d'accueil des associations ouvrières, de bibliothèques et pour diffuser ses idées il organise un bulletin régulier de l'école et surtout une maison d'édition.

- Une maison d'édition : *la Editorial*

La maison d'édition est pour Ferrer le projet qui lui tient à cœur jusqu'à la fin de sa vie. En 1907, lorsqu'il voit qu'il ne pourra pas rouvrir l'école, il se bat bec et ongle pour maintenir la survie de sa maison d'édition. Toute son énergie jusqu'en 1909 est dans la recherche de nouvelles publications et ses dernières lettres en captivité soulignent sa volonté de maintenir coûte que coûte cette maison d'édition.

Quels sont ses objectifs et ses attentes en créant cette maison d'édition ?

Il s'agit d'une part, de donner à l'école les moyens de son indépendance en publiant des manuels scolaires susceptibles de convenir à un enseignement rationaliste et d'autre part, de créer un foyer d'ouvrages scientifiques qui, par leur qualité, pourront lutter efficacement contre l'idéologie cléricale.

Concernant les livres scolaires, pour Ferrer, la maison d'édition doit être le moyen de pérenniser l'école et d'améliorer son enseignement.

D'une part, il souhaite contrecarrer les manuels de l'enseignement traditionnel par la création de nouveaux manuels.

D'autre part, Ferrer souhaite créer à la fois des manuels différents permettant aux enfants d'être intéressés mais aussi des ouvrages qui leur offrent la possibilité de « sortir » du carcan idéologique clérical. Ainsi, dès 1901, il « commande » à Jean Grave un ouvrage de lecture pour les plus jeunes, il s'agit *des aventures de Nono*²⁰. Le jeune Nono se trouve dans un monde nouveau, le monde de l'autonomie qui lui permet de sortir de l'obéissance aveugle et de comprendre qu'il n'aura un avenir que par le libre-examen et la création de sa propre pensée, pour être un adulte libre et responsable.

En 1906 Jean Grave écrit les pionniers pour les adolescents ou des naufragés font tenter de mettre en place une société idéale anarchiste et libertaire.

La maison d'édition de l'école moderne va publier, après achat ou rachat des droits de certains ouvrages, avec le plus souvent des traductions d'Anselmo Lorenzo, toute une série d'ouvrages écrits par des scientifiques reconnus et des militants pour créer une réelle alternative au monopole clérical en Espagne.

El hombre y la tierra d'Elisée Reclus dans une traduction espagnole de Anselmo Lorenzo est de ceux-là.

²⁰ Grave, J. (1901) *Les aventures de Nono* : Paris : Stock.

- L'élaboration d'un plan général d'éducation 1908-1909

Mais la dimension européenne de Ferrer est précisée encore après sa libération de 1907 et la fermeture de l'École moderne de Barcelone.

Ferrer est confronté à un double problème : comment poursuivre l'aventure de l'École moderne ? et comment élargir son combat qui reste avant tout révolutionnaire ?

Espérant profiter de sa notoriété dans toute l'Europe à la suite des nombreux soutiens qui se sont rassemblés sur son nom lors de son incarcération, il décide la création et l'organisation d'une Ligue internationale de l'éducation rationnelle et d'un organe de presse « L'École renouvelée ».

Intéressons-nous à la question de la rénovation de l'école²¹ il s'agit du chapitre 8 de l'École moderne, texte écrit en français avant d'être traduit en espagnol

- La rénovation de l'école

Ce texte affirme une vision et une dimension européenne de la rénovation éducative. Ce texte est un « manifeste » pour une révolution éducative. Ferrer se place résolument dans une perspective révolutionnaire mais aussi au croisement de l'éducation libertaire et de l'éducation nouvelle.

Il définit une rénovation sur la base de la liberté de l'enfant, sur le respect de son rythme et de ses besoins, le développement de son

²¹ « La rénovation de l'école » est le titre du chapitre 9 de l'École Moderne mais c'est le manifeste du premier numéro de l'École renouvelée du 15 avril 1908. A l'origine, ce texte a été écrit en français puis traduit en espagnol pour la version posthume de l'École Moderne de 1912.

autonomie en définissant l'enfant comme un être singulier mais aussi social. Tous les éléments de l'éducation nouvelle.

Son texte est aussi un avertissement sur le risque des pouvoirs étatiques et religieux sur l'éducation. En s'intéressant à l'enfant, en parlant de l'éducation du peuple et l'intérêt de l'enfant, les pouvoirs étatiques et religieux accroissent aussi leur domination sur les générations futures.

Ferrer réclame une réorganisation complète du système.

- La Ligue internationale pour l'éducation rationnelle de l'enfance²²

Avec cette Ligue, Ferrer entend donner une dimension internationale à son œuvre pédagogique.

Dans une lettre circulaire, il propose à la plupart des pédagogues ou personnalités intéressées par l'éducation de participer à son nouveau projet ou, pourrions-nous dire, son nouveau dispositif, car il pense non seulement Ligue internationale mais également organe de presse, maison d'édition, école de formation des enseignants, musée pédagogique.

²² Un amalgame est souvent établi entre l'*École rénovée* et le *Boletín de la Escuela Moderna* seconde période. En fait Francisco Ferrer fonde l'*École rénovée* au printemps 1908 avec comme sous titre : revue d'élaboration d'un plan d'éducation moderne, extension internationale de l'École moderne de Barcelone. Le secrétaire de la rédaction est Jean-François Elslander. Parallèlement est publié en espagnol le *Boletín de la Escuela Moderna*, seconde période qui est l'édition espagnole de l'École rénovée. Le nouveau bulletin est édité à Barcelone. Enfin est publié la *Scuela laica*, revue en langue italienne qui reprend en grande partie l'*École rénovée et est éditée* à Rome. Ferrer et Laisant souhaitaient publier une version résumée en esperanto mais dès le numéro du 15 mai 1908, ils annoncent un retard, puis l'abandon de cette initiative.

« Je publierai à Bruxelles, en janvier prochain, une revue L'école nouvelle, extension internationale de l'école moderne de Barcelone. Le but de cette revue est l'élaboration d'un plan d'éducation rationnelle, d'après les données de la science actuelle.

Je voudrais fonder cette école dont j'ai trouvé l'expression plus ou moins complète dans nombre de livres et de publication où elle reste à l'état de projet, mais j'ai pensé qu'il serait nécessaire de préparer cette œuvre par la discussion. La revue que je publierai est donc un moyen que je mets à la disposition de ceux qui se sont occupés de l'enfant pour leur permettre de proposer et de discuter leurs idées afin que soit formulée par cette collaboration une conception pratique de l'éducation moderne.

Je me propose d'étendre et de compléter de toutes les manières possibles l'action de la revue. Je compte préparer à Barcelone et dès que les circonstances le permettront, l'établissement d'une école normale où nous formerons, par la discussion et l'étude des éléments proposés, les hommes qui se consacreront à l'éducation des enfants qui nous seront confiés lorsque s'organisera l'école nouvelle. Je fonderai, également à Barcelone, un musée où seront réunis les matériaux qui devront servir à l'élaboration concrète de notre projet et je publierai des ouvrages destinés soit aux professeurs, soit aux enfants, d'après les idées modernes. Enfin, ce premier numéro de la revue proposera la constitution d'une ligue internationale pour l'éducation rationnelle de l'enfance.

J'ajouterai que l'école nouvelle ne s'adressera pas à des secteurs spéciaux et que nous nous efforcerons de parler au grand public afin de l'intéresser à une conception dont jusqu'ici il ne trouve nulle part l'expression. »²³.

²³ Lettre circulaire manuscrite du 3 décembre 1907 ici envoyé au pédagogue belge Ovide Decroly, reproduite par Sol Ferrer, op. cit., 1962. Voir Fonds Ferrer, Université de Californie.

4. Une ambition et un idéal toujours d'actualité pour transformer l'éducation

4.1. Un héritage européen : L'héritage de Ferrer est multiple

- Un héritage affectif avec Prévert

En 1955, Jacques Prévert, dans son poème *Souvenir*²⁴, décrit un Ferrer héros de la lutte contre l'Église mais comme un symbole de cette lutte séculaire et récurrente :

« *Vingt ans après cent ans plus tard
Toujours les sordides mousquetaires
Toujours les mêmes traîneurs de sabre
Toujours les porteurs de bannière
Enfant j'ai vu sur une image
Des hommes en robe noire avec un visage vert
Debout autour d'un homme qui s'appelait Ferrer
Oh pauvres hommes vivants
Comme vous avez de redoutables adversaires
Toujours les mêmes sans un changement
De malheureux bourreaux
Semblables à ceux d'avant.* »

- **Un héritage pédagogique qui reste à établir** Après l'école moderne, le Modern School mouvement aux États-Unis²⁵ en particulier de l'école de Stelton dans le New-Jersey perdure de 1911 à 1953²⁶; des écoles anarchistes brésiliennes du début du XXème siècle²⁷; en Italie

²⁴ Prévert, J. (1955) *La pluie et le beau temps* : Paris : Folio.

²⁵ Avrich, P. (1980) *The Modern School movement: anarchism and education in the USA*. Princeton: Princeton University Press.

²⁶ Zigrosser, C. (1917) *The Modern School*. Stelton: Ferrer Colony; Kelly, H. (1920) *The Ferrer Modern School*. Stelton: Modern School

²⁷ Jomini-Mazoni, R. (1999) *Écoles anarchistes au Brésil (1889-1920)*. Lausanne-Lyon : Editions Noir et Atelier de Création Libertaire.

de la Scuola moderna de Clivio²⁸ ou évidemment de l'école Ferrer de Lausanne²⁹ revendiquent cet héritage.

Des liens avec le réseau des écoles rationalistes en Espagne, des liens qui restent à établir avec le mouvement Freinet et c'est actuellement le thème de la thèse de doctorat de Cécile Morzadec sous ma direction.

- Un héritage commémoratif en Europe

Les manifestations d'octobre 1909

Le 17 octobre 1909, à Paris, une nouvelle **manifestation de protestations** contre l'exécution de **Francisco Ferrer** rassemble 60 000 manifestants qui défilent de la place Clichy à la Concorde au chant de l'Internationale et en proférant des cris de vengeance contre la monarchie espagnole.

Cela marque à titre posthume cette dimension européenne de Ferrer.

L'odonymie nous montre le nom de noms de rues dans toute l'Europe de Ferrer.

Mais aussi d'objets comme ces montres ou ces stèles.

En France, les cercles anarchistes, à intervalles réguliers des commémorations, sont les seuls à rappeler son souvenir et ses combats. En Italie et en Belgique, un véritable culte est perceptible. Franco Berto-

²⁸ Bertoni, G. (1994) La scuola moderna di Clivio, *Il sapere per la società civile. Le Università popolari nella storia d'Italia*, Atti del Convegno di Varese, 14-16 maggio 1992. Varese: Edizioni Università popolare di Varese, pp. 389-401.

²⁹ Codello, F. (2001) L'influenza di Ferrer sulla pedagogia libertaria in Italia, *Bollettino Archivio G. Pinelli*, Milano, 18, p. 44-46.

lucci a bien montré l'importance du mythe de Ferrer dans de nombreux villages de la Toscane avant l'arrivée du fascisme en 1922, puis la survie d'un culte clandestin pendant toute la période mussolinienne, enfin le maintien d'une mémoire jusqu'à aujourd'hui³⁰.

En Belgique, le culte Ferrer se matérialise par une statue monumentale devant l'Université libre de Bruxelles (ou vous retrouver la physionomie de Ferrer !) de cette statue éclairant le monde face l'obscurité de l'ignorance et du mensonge.

4.2. Un projet très actuel

J'ai écrit un ouvrage sur « l'éducation libertaire en héritage » de Ferrer car aujourd'hui ce projet reste d'actualité.

Répondre aux menaces de notre temps :

1. La montée de l'individualisme social
2. L'attraction de l'entre soi et le refus de l'altérité
3. La marchandisation de l'éducation
4. Les défis environnementaux
5. La montée de l'intolérance, des croyances, de l'autoritarisme, de la xénophobie et des discriminations de toutes sortes
6. La transition écologique

³⁰ Bertolucci, F. (2001) La diffusione del « mito » di Ferrer nella Toscana prefascista, Bollettino Archivio G. Pinelli, Milano, 18, décembre 2001, p. 46-47. Les publications de Luigi Fabbri illustrent bien la force de la mémoire de Ferrer en Italie: Fabbri, L. (1908) La scuola laica, Il Pensiero, Roma, VI, 5; Il movimento per la Scuola Moderna, La Scuola Moderna, I, 3, Bologna, 1911; Scuola Moderna e Scuola laica, La Scuola Moderna, I, 5, Bologna, 1911 ; La scuola contro la reazione, La Scuola Moderna, I, 7, Bologna, 1911.

Face à ces menaces de la société néo-libérale un tel projet prend tout son sens

- Émancipation individuelle et collective
- Transformation sociale et politique par l'éducation
- Égalité sociale
- Égalité entre les hommes et les femmes
- Solidarité avec les êtres humains mais aussi avec tous les êtres vivants de la faune et de la flore et de notre environnement.

La pédagogie de Ferrer apparait bien aux sources d'une école démocratique actuelle. Pas seulement en Catalogne, pas seulement en Espagne mais dans toute l'Europe, cette dimension européenne de Ferrer n'est donc pas limité à son propre itinéraire, ni à l'école moderne du début du XXe siècle, elle est aussi celle du XXIe siècle.

Toute son action et son engagement proposent donc un projet global socio-éducatif cohérent pour créer une société nouvelle qui reste toujours d'actualité malgré les différences de contexte.

Cette alliance du combat révolutionnaire et pédagogique pour une société plus juste, plus solidaire et plus fraternelle est plus que jamais un idéal, une ambition, une exigence et une nécessité.

COMUNICACIONS

**Primera part: Els principis educatius
de l'Escola Moderna**

LA “RELIGIÓ” DE LA CIÈNCIA A L’ESCOLA MODERNA

Agustí Nieto-Galan

*Institut d’Història de la Ciència (IHC), Universitat Autònoma
de Barcelona*

Resum

Cóm era la cultura científica de Ferrer i Guàrdia? De quines fonts bevia? ¿Fins a quin punt jugà un paper fonamental en el seu projecte? La resposta a aquests preguntes és l’objectiu principal d’aquesta comunicació. Mitjançant una anàlisi detallada dels articles de contingut científic del Boletín de la Escuela Moderna (BEM), i d’algunes de les publicacions de l’Escola en general, analitzarem amb més detall el panteó de savis de la ciència positiva en qui Ferrer basava el seu projecte i descriurem els trets principals de la seva “religió” de la ciència: Ernst Haeckel, Elisée Reclus, Odón de Buen i Andrés Martínez Vargas.

Resumen

¿Cómo era la cultura científica de Ferrer Guardia? ¿En qué fuentes se inspiraba? ¿Hasta qué punto jugó un papel fundamental en su proyecto? La respuesta a estas preguntas es el principal objetivo de esta comunicación. Mediante un análisis detallado de los artículos de contenido científico del Boletín de la Escuela Moderna (BEM), y de algunas de las publicaciones de la Escuela en general, analizaremos con más detalle el panteón de sabios de la ciencia positiva en el que Ferrer basaba el proyecto y describiremos los rasgos principales de su “religión” de la ciencia: Ernst Haeckel, Elisée Reclus, Odón de Buen y Andrés Martínez Vargas.

Abstract

What was the scientific culture of Francisco Ferrer like? What sources were you inspired by? To what extent did you play a key role in your project? The answer to these questions is the main purpose of this communication. Through a detailed analysis of the articles of scientific content in the *Boletín de la Escuela Moderna* (Bulletin of the Modern School) (BEM), and some of the publications of the School in general, we will analyse in more detail the pantheon of sages of positive science on which Ferrer based the his project and we will describe the main features of his “religion” of science: Ernst Haeckel, Elisée Reclus, Odón de Buen and Andrés Martínez Vargas.

INTRODUCCIÓ

Malgrat el pes de la ciència positiva, experimental, materialista i anticlerical en l'obra pedagògica de Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909) ha estat analitzada des de diverses perspectives (Solà, 1978; Delgado, 1979; Ferrer i Guàrdia, 1990; Solà 2010), encara no coneixem prou els detalls de l'apropiació que el director de l'Escola Moderna (EM) va fer de determinats autors i temes (en particular en les ciències naturals i experimentals). A més, l'obra de Ferrer ha tingut encara poc ressò en la historiografia de la ciència, en particular en l'estudi dels debats entre ciència i religió i de les característiques de l'ensenyament de la ciència a les darreres dècades del segle XIX (Brooke, 1991; Kaiser, 2005). És per aquest motiu que les pàgines que segueixen presenten una primera aproximació més detallada del paper que jugà la ciència de l'època en la construcció l'edifici pedagògic de l'EM. Com era la cultura científica de Ferrer? De quines fonts bevia? ¿Fins a quin punt jugà un paper fonamental en el seu projecte? En quins termes el projecte de l'EM s'apropià dels debats contemporanis sobre les relacions entre la ciència i la religió, sobre el materialisme, el progrés científico-tècnic, el valor de l'experimentació i l'observació? Una primera anàlisi del *Boletín de la Escuela Moderna* (BEM) i d'altres publicacions de l'EM ens permetran conèixer amb més detall el panteó de savis de la ciència positiva en què Ferrer basava el seu projecte i els trets principals de la seva "religió" de la ciència (*Publicaciones de la Escuela Moderna, 1901-1903*).

En un context de forta hostilitat contra la religió, i des d'una posició racionalista de tradició positivista, Ferrer creia de manera acrítica en la capacitat emancipadora de la ciència per als seus alumnes i en la necessitat d'estendre el coneixement científic més enllà dels reduïts cercles d'experts (Ferrer i Guàrdia, 2002, p. 14). De fet, els arguments de Ferrer eren propers al llegat del científic anglès de John William Draper, qui, el 1874, havia publicat the *History of the Conflict between*

Religion and Science, una obra de gran impacte en les darreres dècades del segle XIX i abastament traduïda a diversos idiomes, també al castellà (Draper, 1876). Draper presentava l'emergència de la ciència moderna des d'una perspectiva històrica, com el resultat de la victòria d'aquesta última davant la religió, després d'un llarg camí de conflicte permanent. Des d'una perspectiva presentista i positivista, el progrés de la humanitat consistia precisament en la victòria de la ciència sobre la religió i la superstició. La superació dels errors "tradicionals", la confiança gairebé il·limitada en l'experimentació i l'observació, actuaven per tant com a guies inqüestionables d'una ciència "objectiva", que adquirí una gran importància en el projecte pedagògic mitjançant l'apropiació de determinats autors ben representatius d'aquestes tendències contemporànies (Ferrer, 1913).³¹ En concret, Ferrer utilitzà l'obra del naturalista alemany Ernst Haeckel (1834-1919), una figura clau en la lectura teleològica i anticlerical de l'evolucionisme, com veurem més endavant. El geògraf anarquista francès Elisée Reclus (1830-1905) fou també una font molt important d'inspiració, mentre que Charles Darwin (1809-1882) i Herbert Spencer (1820-1903) s'erigiren en figures destacades en els textos escolars; Spencer, en particular, fou estudiat per Clémence Jacquinet (1865- ?), col·laboradora de Ferrer a l'EM.

Aquestes figures internacionals tingueren també la seva traducció a nivell local. Ferrer establí una sòlida aliança amb Odón de Buen (1863-1945), catedràtic d'història natural de la Universitat de Barcelona i republicà militant (Nieto-Galan, 2012)³², i amb Andrés Martínez Vargas (1861-1948), catedràtic de pediatria a la Facultat de Medicina de la Universitat de Barcelona i fundador de la revista de pediatria *La medicina de los niños* (Samper, 2004). Cada diumenge,

³¹ *Boletín de la Escuela Moderna* (BEM), 3, 1904, p. 10.

³² Algunes parts de la comunicació estan publicades en aquest article.

d'onze a dotze (a l'hora de missa), en una sala plena de nens i nenes, pares i mares, i alguns alumnes universitaris que venien a repassar idees exposades a classe, De Buen i Martínez Vargas es convertiren en habituals de les Conferencias Dominicales de la Escuela Moderna. L'anàlisi de l'apropiació que Ferrer feu d'autoritats de la ciència internacional com Haeckel i Reclus, i de la seva relació amb de Buen i Martínez Vargas a nivell local, ens permet apuntar algunes de les característiques de la "religió" de la ciència a l'EM. En l'intent d'eliminar els elements alienants de la religió tradicional i del catolicisme imperant en els projectes educatius de l'època, Ferrer idealitzà el paper de la ciència positiva com eina de vertebració del seu projecte educatiu, sovint amb una lectura dogmàtica que la convertí de facto, des de la seva perspectiva, en una nova "religió", però també en una eina poderosa de combat ideològic i pedagògic.

ERNST HAECKEL: UNA LECTURA TELEOLÒGICA I ANTICLERICAL DE L'EVOLUCIONISME

L'intent decidit d'Ernst Haeckel per ocupar l'esfera pública amb unes ciències naturals que actuessin de manera eficaç com a arma contra el poder de la religió va tenir una acollida molt favorable en cercles anticlericals espanyols (Pelayo, 1988; Girón Sierra, 2005). Haeckel va contribuir amb els seus llibres de divulgació, articles i conferències públiques a difondre una ètica de base "científica" que competia obertament amb la religió i considerava la superstició religiosa incompatible amb la raó científica (Richards, 2008; Weindling, 1989). La seva filosofia monística i les seves explicacions mecàniques i empíriques s'oposaven a qualsevol explicació sobrenatural basada en forces d'origen metafísic. Des de l'antiga tradició taxonòmica i fun-

cional, ara els éssers vius eren concebuts com a agents actius en adaptació permanent, una metàfora que permetia amb facilitat extrapolacions entre les lleis naturals i el progrés de la societat (Sala Catalá, 1987). Les analogies entre l'ontogènia i la filogènia suggerien la possibilitat d'un progrés cap a una naturalesa i una societat millor en consonància amb els objectius pedagògics i polítics de Ferrer.³³ De fet, Ferrer i Haeckel tingueren una relació personal a través de la Lliga Internacional per l'Educació Racional de la Infància amb seu a París de la qual tots dos formaven part del Comitè internacional, ostentant Ferrer la presidència de la mateixa.

A la dècada de 1880s, les obres principals de Haeckel van ser traduïdes en cercles maçònics, lliurepensadors i anarquistes, pròxims a Ferrer. A València, per exemple, l'editor Francesc Sempere va traduir *Las maravillas de la vida, Los enigmas del Universo, y Historia de la creación de los seres según las leyes naturales*, obras que tingueren un èxit notable (Haeckel, 1905; Pérez de la Dehesa, 1969).³⁴ En aquest context, no és d'estranyar la constant presència de Haeckel en l'obra de Ferrer. Sabem dels extractes inserits en els propis llibres de lectura dels alumnes, per exemple la traducció de fragments *Los enigmas del Universo* (Ferrer i Guàrdia, 2002, p. 71).³⁵ Les referències a Haeckel eren freqüents també al *BEM*. En un article titulat "La superstició", Ferrer descrivia l'enfrontament de la ciència "racional" amb la religió cristiana.³⁶ Ferrer traduí més endavant un altre frag-

³³ El famós *Natürliche Schöpfungsgeschichte* [The History of Creation] va ser publicat en alemany el 1868, reeditat a 9 vegades i traduït a 25 idiomes fins a la 1a Guerra Mundial. El 1899, Haeckel havia venut més de 10,000 còpies de *Die Welträthsel* [The Riddle of the Universe], però en la seva segona edició va arribar a les 100,000 còpies amb traduccions a 12 idiomes. El seu llibre *Die Lebenswunder* (1904) [Wonder of Life], va ser una resposta als crítics de la seva filosofia monística a *The Riddle of the Universe*, així com una reacció a les més de 5000 cartes enviades pels seus lectors.

³⁴ Sempere també publicà traduccions al castellà de l'obra de Büchner, Darwin, Reclus, Kropotkin, d'Holbach, Draper, Engels, entre d'altres.

³⁵ Les cursives són de l'autor.

³⁶ *BEM*, 2, 1903, p. 8.

ment de *Los enigmas del Universo*, que constitueix una crítica demolidora del concepte de revelació divina: “La verdadera revelación, es decir, la verdadera fuente de conocimiento fundado sobre la razón, sólo se encuentra en la naturaleza”.³⁷

Més enllà de Haeckel, trobem a articles del BEM referències a la teoria de l'evolució de Darwin i les seves conseqüències socials. En un text anònim titulat “Nuestro Abuelo”, s'explica el treball del capità De Lancier, viatger i exploració africà, en la "educació" d'un jove ximpanzé anomenat Esaú: “Hace ocho meses Esaú era un salvaje indígena de los bosques del Congo. Hoy está bien educado y posee algo más que la sola apariencia de un hombre, ofreciendo precioso apoyo a la teoría de Darwin”³⁸. A l'“Interview entre un tío y su sobrino”, obra traduïda de l'escriptor anarquista francès Georges Mathias Paraf-Javal (1858-1942), són freqüents les referències i explicacions a les teories de Darwin però també a Lamarck, així com a l'embriologia comparada i el monisme d'inspiració haeckeliana. S'insisteix però, com en altres textos anarquistes, en l'anomenada selecció artificial, més pròxima al lamarkisme, que premia l'esforç de les espècies per adaptar-se a un determinat mitjà i la seva capacitat de transmetre els seus caràcters a la següent generació; una interpretació que sens dubte afavoria una lectura teleològica en clau de progrés de la naturalesa de fàcil extrapolació a la societat i als programes polítics de progrés social. Així, el desenvolupament embrionari d'una espècie determinada en la naturalesa pot associar-se a l'esforç de l'alumne i de l'individu en general pel seu desenvolupament social (Ferrer i Guàrdia, 2002, p. 33).

De fet, les extrapolacions entre les ciències naturals i les socials eren freqüents al BEM. Al juny de 1903, Clemència Jacquinet, publicava

³⁷ Haeckel, E. (1903) “La Revelación”, *BEM*, 2, p. 43.

³⁸ (1901) “Nuestro Abuelo. Lo que en seis meses de enseñanza se ha obtenido de un chimpancé”, *Miscelánea Infantil*. Barcelona: Pertierra, p. 17-19.

al *BEM* un article titulat "Herbert Spencer" en què glosava els textos pedagògics del pensador britànic publicats entre 1854 i 1859 i reunits posteriorment sota el títol *Educación intelectual, moral y física*³⁹, obra traduïda a més de 15 idiomes i convertida en un text pedagògic de referència en cercles lliurepensadors (Lightman, 2015). Spencer considera la fisiologia, és a dir la ciència del funcionament del nostre cos com una matèria bàsica per a la formació de l'individu, sense descuidar l'estudi d'altres branques de la ciència com la física, la química, la biologia i la física social, aquesta última de clara arrel positivista comtiana. Des d'una perspectiva científista, Spencer considerava que no es podia desenvolupar amb èxit un determinat programa educatiu sense conèixer les lleis científiques del funcionament de la intel·ligència. Des d'aquesta perspectiva, Jacquinet seguia la idea de Spencer que considerava que: "los estudios científicos son los que dan los mejores resultados, beneficiando a la vez al juicio y la memoria, y sobre todo implantado en los niños hábitos de libertad y de iniciativa personal".⁴⁰

ÉLISÉE RECLUS I LA GEOGRAFIA ANARQUISTA

Deixeble de Carl Ritter, el geògraf anarquista francès Élisée Reclus (1830-1905) defensava la idea d'un vincle estret entre l'home i la natura a la recerca constant d'harmonia entre el planeta i els pobles que l'habiten. En la dècada de 1860, i després d'alguns contactes amb la maçoneria, Reclus va trobar inspiració ideològica en l'obra del pensador anarquista Mikhail Bakunin, que va marcar la ideologia Reclus i la seva producció geogràfica. Malgrat la seva posició marginal respecte a la carrera acadèmica professional, el 1875, la publicació de la *Nouvelle géographie universelle*, catapultà Reclus a la fama internacional. L'èxit de l'obra explica en part la invitació que rebé per

³⁹ Jacquinet, C. (1903) "Herbert Spencer", *BEM*, 9, p. 97-101.3.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 100.

impartir cicle de conferències a la Universitat Lliure de Brussel·les, on posà les bases de la seva famosa obra *L'homme et la terre*, publicada en 6 volums entre 1905 i 1908. Es tractava de la seva gran obra de geografia social en què pretenia estudiar l'evolució de l'home en suposada harmonia amb a l'evolució de la planeta, amb l'objectiu de qüestionar la desigual distribució de la riquesa un cop realitzat l'inventari dels recursos naturals (Dunbar, 1978). Ferrer finançà la traducció de *L'homme et la terre*, com a icona de la bibliografia de l'Escola Moderna (Reclus, Lorenzo, 1906). Ferrer s'aproprià de Reclús amb la intenció d'oferir una visió renovada i popular de la geografia per oposició als seus tradicionals usos nacionalistes i conservadors. Per Reclús, la civilització humana estava dramàticament dividida de manera injusta en classes socials, un fet que portaria inevitablement a la revolució o la guerra civil. De la mateixa manera, la construcció d'una societat lliure havia d'estar basada en esforços individuals per a la construcció d'una nova "geografia social", accessible a les classes populars. En paraules de del professor Odón de Buen, estret col·laborador de Ferrer i revisor de la traducció de Reclus: “Y se atrevió Ferrer con la publicación en español de la gran obra de Reclus ‘El hombre y la tierra’, recién aparecida en francés, extensa, documentada, pletórica de grabados y mapas. Suponía un enorme esfuerzo económico... la otra gran obra de E. Reclus, la ‘Geografía Universal’, se publicó en español... gracias al auxilio del Estado. La traducción de ‘El hombre y la Tierra’ fue confiada a Anselmo Lorenzo..., pero Ferrer quiso que yo la revisara” (de Buen, 2003, pp. 96-97).

L'obra de Reclus tenia a més una presència significativa al BEM. El 1903, la traducció d'un text de Reclus titulat "La enseñanza de la geografía" presentava un al·legat apassionat contra la geografia escolàstica i la memorística per promocionar decididament el lema: "tornem a la natura". Amb una crítica demolidora a les limitacions de les quatre parets de l'aula, així com de la rigidesa dels llibres de text, Reclús insistia: “comencemos por ver, por observar y estudiar lo que se halla a nuestra vista, al alcance de nuestros sentidos y de nuestra

experimentación....A estos paseos alrededor de nuestra residencia habitual, las circunstancias de la vida podrían añadir largas excursiones, verdaderos viajes, dirigidos con método”.⁴¹ Reclus considerava l'aula com una presó per als alumnes, atrapats entre quatre parets que els allunyaven de la natura. En una carta de febrer de 1903, enviada a Ferrer des de l'Institut Geogràfic de Brussel·les, Reclus discutia la utilitat dels llibres de text en l'ensenyament de la geografia en els termes següents: “En mi concepto, no hay texto para la enseñanza de la geografía en las escuelas primarias. No conozco uno solo que no esté inficionado del veneno religioso, del patriótico, o, lo que es peor aún, de la rutina administrativa. Por otra parte, cuando los niños tienen la dicha, que seguramente tendrán en la Escuela moderna, de hallarse bajo la dirección de profesores inteligentes y amantes de su profesión, gana con no tener libros. La enseñanza oral, sugestiva, dada por el que sabe a los que comprenden es mejor”.⁴²

El seu menyspreu per la descripció memorística amb tints nacionalistes en els llibres de text s'estenia també als mapes. Per analogia als seus projectes de grans globus terraquís per a les explicacions universals, defensava la necessitat d'introduir aquestes esferes com a objectes clau en la cultura material de l'aula, que permetessin a l'alumne captar l'esperit cosmopolita del planeta.⁴³ De fet, ja el diari *El Diluvi*, en la seva crònica després de la inauguració de l'Escola Moderna, el 8 de setembre de 1901, presentava la nova institució docent com un lloc per a les "lliçons de coses" en comptes de les "lliçons de paraules", en la qual elements de la cultura material de la ciència com les làmines de fisiologia vegetal i animal, les col·leccions de mineralogia, botànica i geologia, el gabinet de física i laboratori especial, la màquina de projeccions, o les mostres de productes industrials, formaven part d'un paisatge escolar nou (Ferrer i Guàrdia, 2002, p. 13).

⁴¹ Reclus, E. (1903) “La enseñanza de la Geografía”, *BEM*, 2, 65-68, p. 65.

⁴² *Ibidem*, p. 66.

⁴³ *Ibidem*, p. 66.

ODÓN DE BUEN I LA HISTÒRIA NATURAL REPUBLICANA

Des de la mateixa fundació de l'Escola, Ferrer demanà al catedràtic d'història natural de la Universitat de Barcelona Odón de Buen una col·laboració regular en el seu projecte. De Buen s'havia d'encarregar d'escriure una sèrie de cartilles didàctiques sota el títol de *Las Ciencias Naturales en la Escuela Moderna*, a més de contribuir amb altres textos d'història natural i geografia (Velázquez, Viñao, 2003)⁴⁴. No obstant, més enllà dels textos, de Buen impartí cada setmana una de les Conferències Dominicals, els diumenges. En una sala habitualment plena amb els nens i nenes, els seus pares i alguns alumnes universitaris que venien a repassar algunes de les classes de càtedra, de Buen cobria un ventall ampli de temes: l'evolució de la natura, els minerals, l'aigua, la geologia, la botànica, la superfície de la Terra, les observacions microscòpiques, la generació espontània, les transformacions dels animals, la cèl·lula, les espècies d'éssers vius, la descripció detallada de diversos viatges de caràcter científic que havia realitzat amb els seus deixebles universitaris però també amb alguns alumnes de l'Escola, l'atmosfera, la geografia física, el fons dels oceans, els continents.⁴⁵

Malgrat de Buen manifestava sovint en públic una certa distància ideològica amb el programa de Ferrer - “En política no tuve nunca con Ferrer relación alguna” (De Buen, 2003, p. 97)- és significatiu que portés als seus propis fills a l'Escola Moderna. A la pràctica, de Buen i Ferrer compartien el seu positivisme i anticlericalisme (de la Cueva, 1997), i formaven part dels mateixos cercles de lliurepensadors, entre els quals destacaven noms com Rafael Rodríguez Méndez (1845-1919) (professor d'higiene a la Facultat de Medicina), Joan Giné

⁴⁴ Agreixo a Antoni Tort aquesta informació.

⁴⁵ “Conferencias en la Escuela Moderna”, *BEM*, 3, 1904, p. 48.

Partagàs (1836-1903) (degà de la Facultat de Medicina), Clemència Jacquet (companya sentimental de Ferrer i professora de l'Escola), Anselmo Lorenzo (1841-1914) (pedagog anarquista), Eduardo Lozano (professor de la Facultat de Ciències), Gaspar Sentiñón (1840-1903) (metge anarquista), i Juan Sales Antón (1854-1931) (escriptor de tendències anarquistes, seguidor de Nicolás Salmerón).

En coherència amb els valors lliurepensadors, de Buen defensava de nou la idea de no donar excessiva prioritat als llibres de text ni a les pràctiques memorístiques i rutinàries, en favor d'una aproximació empírica i activa a una naturalesa en contínua renovació i evolució. Atès que ja havia aplicat el programa "tornem a la natura" a les seves classes universitàries, el projecte pedagògic de l'Escola Moderna no era més que una continuació natural, basat en la cultura material de la història natural, amb les seves col·leccions d'animals i plantes, mapes, pòsters, gravats, fotos i films. En una conferència pública sobre la formació de l'escorça terrestre, de Buen proporcionava per exemple, explicacions detallades sobre els processos mecànics, orgànics i químics de la sedimentació, que li servien per desacreditar el Gènesi de la *Bíblia* davant la seva audiència.⁴⁶ De la mateixa manera que de Buen explicava amb tot detall alguns dels seus viatges amb els seus alumnes en les conferències dominicals a l'Escola, el BEM mostra l'ambiciós projecte de Ferrer per transcendir les parets físiques de l'aula i portar els alumnes a determinats espais que els acostessin a la natura, però també als indiscutibles progressos de la ciència i de la tècnica. Sabem per exemple que el 1903, els alumnes van visitar el Museu Zootècnic de la Secció Marítima de el Parc de la Ciutadella, on se'ls van mostrar diversos exemplars zoològics i les

⁴⁶ “Esa demostración racional, análoga a la que da la ciencia acerca de todos los fenómenos naturales conocidos y a las hipótesis que sobre los no conocidos aún se forman, destruye por completo la leyenda del milagro genésico, y libra al juicio de supersticiones y a la dignidad humana de imposiciones tiránicas”, *BEM*, 3, 1902, p. 36.

seves aplicacions als usos industrials.⁴⁷ Uns dies més tard, l'Escola en ple va visitar diversos tallers tèxtils a Sabadell i la impremta on s'imprimia el propi BEM. Es realitzaven a més amb assiduitat excursions científiques, per exemple a la muntanya de Montserrat o a la zona volcànica d'Olot. Menció destacada mereix, però, l'excursió al Laboratori Arago a Banyuls de la Marenda amb alumnes de l'Escola Moderna i estudiants universitaris de la seva càtedra, on van visitar el seu aquari i la col·lecció d'espècies marítimes vivents. Embarcats al vapor Roland, efectuaren diverses preses de mostres. A la tornada la majoria d'alumnes comentaren que el territori francès era més bell, net i superior a l'espanyol, i van atribuir aquest fet a la "major cultura popular" de país veí.⁴⁸

Una altra visita que mereix una menció especial va ser la que l'Escola Moderna va organitzar al setembre de 1904 a la fàbrica de productes químics de D. Amadeo Cros a Badalona.⁴⁹ Alumnes i professors van partir en diversos carruatges, victorejats al seu pas per treballadors de fàbriques en el seu descans matinal, i arribaren a Badalona on els murs de la fàbrica contrastaven amb la silueta de la platja. Rebutts pel director i l'enginyer industrial responsables de la factoria, visitaren màquines, aparells i processos de producció: la destil·lació de la fusta, la fabricació de sulfat ferrós, superfosfat, àcid sulfúric, sulfat sòdic, àcid clorhídric. Després de la visita Ferrer treia les seves pròpies conclusions.⁵⁰ De fet, en les seves visites freqüents a fàbriques, Ferrer presentava una imatge tecnofílica i positivista de la indústria, de la qual només qüestionava les desigualtats socials de la seva organització, separada en teoria dels continguts científics i tècnics. En comptes de l'estat, li corresponia a la societat civil - sindicats, organitzacions obreres, grups republicans, ateneus populars, etc.- el lideratge del projecte industrial.

⁴⁷ "Nuestros paseos", BEM, 9, 1903, 106-109, p. 107.

⁴⁸ "Excursión al Laboratorio Arago de Banyuls-sur-mer", BEM, 3, 1904, 32-33, p. 33.

⁴⁹ "Expedición científica-recreativa", BEM, 3, 1904, pp. 10-12.

El BEM conté descripcions valuoses i detallades de les conferències dominicals de de Buen, per exemple la que dedicada al microscopi, el 22 de novembre de 1903, en els termes següents:

“Niños y niñas, pendientes de la palabra del conferenciante, comprendieron que, detenida la inteligencia ante la limitación de nuestra vista, ignoraríamos las causas de multitud de fenómenos que radican en el mundo de los infinitamente pequeños [...] Para completar la explicación presentó en el microscopio una gota de sangre de rana, que miraron unos niños y parte del público, y con el aparato de proyecciones, una gota de sangre natural, otra con el microbio del carbunco y una gota de agua infecta. Durante esas presentaciones y las idas y venidas de los observadores, la conferencia tomó un carácter familiar en que la grandeza del asunto y el entusiasmo sugestivo de los niños animaba el acto y comunicaba a todos los asistentes admiración y alegría. Un concurrente asiduo a estas conferencias nos comunicó su impresión con esta frase: ‘Esta es la misa de la ciencia’”.⁵¹

ANDRÉS MARTÍNEZ VARGAS: LA MEDICINA AL SERVEI DELS INFANTS

Andrés Martínez Vargas (1861-1948), catedràtic de pediatria de la Universitat de Barcelona, també impartia conferències dominicals a l'EM moderna amb regularitat (Ferrer 1913; Samper, 2004). Comptava amb un prestigiós currículum científic, que havia començat uns anys abans amb els seus viatges a Mèxic i als Estats Units, on havia entrat en contacte amb el Dr Abraham Jacobi (1830-1919), metge d'origen alemany de gran compromís polític i social i protagonista de la revolució liberal de 1848. Jacobi emigrà a Anglaterra i després als

⁵⁰ “Expedición científica-recreativa”, *BEM*, 3, 1904, p. 11.

⁵¹ “Conferencias en la Escuela Moderna”, *BEM*, 3, 1903, p. 36.

Estats Units on fundà el primer hospital per a nens i nenes i contribuí al desenvolupament de la pediatria com a nova especialitat mèdica. En coherència amb la ideologia de Jacobi, Martínez Vargas difonia una higiene laica, radicalment contrària a la "brutícia catòlica", que Ferrer considerava habitual a les escoles religioses, i promocionava estrictes hàbits dels nens i nenes per evitar la malaltia infecciosa, el contagi i en darrer terme, la prevenció contra la mortalitat infantil, una de les xacres de la societat espanyola del 1900.

Martínez Vargas desenvolupà un programa molt ambiciós de protecció higiènica de les escoles. La seva actuació abraçava temes tan diversos com la salubritat de l'edifici, la profilaxi de les malalties transmissibles; la funció normal dels òrgans i el creixement, l'educació física i l'adaptació dels estudis a la capacitat intel·lectual de cada nen i nena; l'educació i instrucció sanitàries (aquí s'inclouen les conferències setmanals en presència de pares i alumnes); la redacció d'un quadern biològic de cada alumne (Ferrer i Guàrdia, 2002, pp. 25-27). Ferrer presentava Martínez Vargas com un exemple paradigmàtic de l'educació "purament científica i racional" que oferia l'EM i que constituïa l'eina ideal per a teixir les relacions entre l'Escola, les famílies i la societat en general i per a formar a nivell intel·lectual i moral les generacions del futur. Ferrer també destaca com el Congrés d'higiene de Brussel·les havia valorat de manera especial els resultats de l'EM en aquest camp. Martínez Vargas usava també un ric material visual per a il·lustrar determinats exercicis higiènics i denunciar els efectes perniciosos dels cotilles, el perill de les infeccions microbianes, la contaminació del sol i la insalubritat de les cases i tallers (Ferrer, 1913, p. 106).⁵² Respecte a les cotilles i des d'una perspectiva de gènere, Martínez Varga criticava: "... especialmente el abuso del

⁵² En l'acte públic d'inauguració de l'any escolar 1903-1904, Martínez Vargas es congratulava de l'alt nivell d'higiene escolar que segons la seva opinió gaudia l'Escola Moderna: "por medio del examen periódico de los alumnos, en evitación de enfermedades infecciosas, y expuestas teóricamente en las conferencias públicas, haya tenido sanción solemne en el congreso higiénico recientemente celebrado en Bruselas" "Inauguración del año escolar", BEM, 3, 1903, p. 10

corsé, instrumento de deformación y de tortura, en vez de serlo de belleza, como lo prueba la más elemental noción de la estructura del cuerpo humano, demostrando que la opresión extremada de la cintura deprime ciertos órganos hacia arriba ó abajo con grave perjuicio del equilibrio fisiológico”.⁵³

De manera similar al cas d’Odón de Buen, la càtedra de Martínez Vargas s’estenia a la societat en general a través de les conferències dominicals, els seus manuals de pediatria, i la seva activitat frenètica a la premsa. Col·laborà també amb de Buen en l’organització d’una “universitat popular”, és a dir, en l’establiment d’un conjunt d’activitats divulgatives itinerants que pretenien portar aspectes fonamental de la nova pediatria, com a especialitat mèdica emergent a l’època, a les classes populars d’arreu del país.

Entre els temes més concrets de les seves conferències a l’EM destaquen per exemple, la lactància materna, l’alimentació dels infants en general, i la vacunació: “Expuso lo que fue la viruela en tiempos pasados, procurando, y seguramente consiguiéndolo, que los niños comprendieran bien su alcance sin impresionarse dolorosamente por la mención de tantos horrores. Refirió brevemente la historia del descubrimiento de la vacuna, honrando la memoria de Jenner, pobre médico de partido y gloria de la humanidad, y demostró, contra la vana rémora de perezosos y detractores, que la vacunación es absolutamente necesaria ...Terminada la conferencia el Dr. Martínez procedió a la vacunación de los alumnos y aún de algunos que sin serlo solicitaron sus padres que les vacunase...”.⁵⁴

⁵³ “Conferencias en la Escuela Moderna”, *BEM*, 2, 1903, p. 83.

⁵⁴ “Conferencias en la Escuela Moderna”, *BEM*, 2, 1903, p. 71

Altres qüestions tractades a les conferències foren la higiene en el vestir, la il·luminació i ventilació dels habitatges, l'enllumenat artificial, la calefacció de les habitacions – que era fonamental en la lluita contra la mortalitat infantil –, els aparells domèstics de calefacció, la respiració i la qualitat de l'aire, les malalties de la vista, la tos ferina, el catarro, l'escarlatina, el tètanus, la febre tifoide, la grip, la diftèria, la tuberculosi, el paludisme, la diftèria i els mecanismes de la immunitat. Martínez Vargas donava també una importància cabdal a la composició i utilització de la farmaciola escolar i d'aquí la publicació del seu llibre titulat *Botiquín Escolar* (Martínez Vargas, 1905). Es va interessar també per la cèl·lula i la seva fisiologia, per les condicions físiques de la vida: calor, llum i pressió; per les característiques dels sentits i la seva higiene, la digestió: l'estómac i els intestins.

CONCLUSIÓ

A la sessió de cloenda del curs acadèmic 1903-1904, els alumnes de l'EM van llegir en públic afirmacions rotundes a favor de la ciència racional i en contra de la religió en els termes següents:

“El microscopio es un invento de hombres libres, los fanáticos son incapaces de inventar nada porque todo lo achacan a su Dios [...] La química ha producido muchos bienes al hombre. Antes se ignoraba lo que eran los gases, y por respirarlos había muertos por asfixia [...] La física [...] nos ha dado pararrayos que nos libran de las tormentas [...] La higiene es la vida. Sin higiene los microbios se apoderarían de nosotros y estaríamos en continua epidemia [...] *Hasta el día se han hecho muchos inventos, debidos a la ciencia, no a la religión. Los hombres empezaron a progresar desde que abandonaron las supersticiones [...] La religión está en razón inversa a la ciencia [...]*”⁵⁵

⁵⁵ “Clausura de Curso”, *Boletín de la Escuela Moderna*, 4(1), 1904, p. 10. La cursiva en el text és de l'autor de la comunicació.

Probablement aquesta cita representa bé l'esperit de la "religió" de la ciència de Ferrer, una espècie de substitució, de vegades acrítica, en la que el científic es presenta com un personatge generós, desinteressat, objectiu, a diferència dels inventors i industrials sempre a la recerca dels propis beneficis. Una ciència positiva, radicalment oposada a la religió però sovint elevada a l'altar de la racionalitat i el progrés de manera dogmàtica. Ferrer construí aquesta imatge de la ciència moderna a través de l'apropiació de diversos personatges clau: Haeckel, Reclus, de Buen i Martínez Vargas. De Haeckel importà l'anticlericalisme radical i una visió de l'evolució compatible amb la idea de progrés natural i social. De Reclus adaptà la seva ideologia anarquista, militantment contrària a l'egoisme dels estats-nació i amb aires cosmopolites internacionalistes en sintonia amb els plantejaments del moviment obrer i les reivindicacions de les classes populars. De de Buen incorporà unes ciències naturals que demanaven sortides a l'exterior, experimentació, suport visual, participació dels alumnes a fi i efecte de trencar amb la tradició memorística i conservadora del creacionisme i difondre així els valors laics, republicans a la societat en general. Finalment, de Martínez Vargas Ferrer incorporà una revolució en la higiene dels infants, una medicina amb gran sensibilitat social en combat permanent contra la mortalitat infantil i en favor del benestar material i sanitari de les classes més febles de la societat.

En els nostres temps, potser podríem qualificar la "religió" de la ciència de Ferrer d'excessivament simplista o fins i tot ingènua. No obstant, la solidesa del seu programa, els ambiciosos objectius dels seus autors font d'inspiració i l'aplicació dels postulats d'aquella ciència positiva a l'EM, en tots els seus espais i pràctiques educatives, constitueixen un ric patrimoni històric que caldrà investigar encara amb més profunditat en futures recerques.

Referències bibliogràfiques

Brooke, J. (1991) *Science and Religion. Some Historical Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

De Buen, O. (s.d.) *Nociones de Geografía Física, (prólogo de Eliseo Reclus)*. Barcelona: Maucci.

De Buen, O. (2003) *Mis memorias, (Zuera, 1863 - Toulouse, 1939)*. Zaragoza: Institución Fernando El Católico (CSIC).

De la Cueva Merino, J. (1997) La democracia frailófoba. Democracia liberal y anticlericalismo durante la Restauración. En M. Suárez Cortina (ed.) *La Restauración, entre el liberalismo y la democracia*. Madrid: Alianza, pp. 229-271.

Delgado, B. (1979) *La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia*. Barcelona: CEAC.

Draper, J. W. (1876) *Historia de los conflictos entre la religión y la ciencia*. Madrid: Aribau y Cia.

Dunbar, Gary S. (1978) *Élisée Recls. Historian of Nature*. Hamden: Archon Books.

Ferrer i Guàrdia, F. (1990) *L'Escola Moderna. Explicació póstuma i abast de l'ensenyament racionalista*. Pròleg i notes de Pere Solà. Vic: Eumo.

Ferrer i Guàrdia, F. (2002) *La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*. Barcelona: Tusquets.

Ferrer i Guàrdia, F. (2009) *Principios de moral científica (pròleg de Vicenç Molina)*. Barcelona: Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.

Ferrer, F. (1913) *The Origin and Ideas of the Modern School* (translated by Joseph McCabe). New York: Putman's Sons.

Girón Sierra, A. (2005) *En la mesa con Darwin. Evolución y revolución en el movimiento obrero en España (1860-1914)*. Madrid: CSIC.

Haeckel, E. (1905) *Estado actual de nuestros conocimientos sobre el origen del hombre. El monismo, lazo entre la religión y la ciencia* (profesión de fe de un naturalista). Barcelona: Editorial Atlante.

Kaiser, D. (2005) *Pedagogy and the Practice of Science: Historical and Contemporary Perspectives*. Cambridge, Mass.: MIT.

Lightman, B. (ed.) (2015) *Global Spencerism. The Communication and Appropriation of a British Evolutionist*. Leiden/Boston: Brill.

Martínez Vargas, A. (1900) *Enfermedades de la infancia: apuntes de las lecciones explicadas*. Barcelona: Tip. La Publicidad. Barcelona.

Martínez Vargas, A. (1905) *Botiquín escolar*. Barcelona: Publicaciones de La Escuela Moderna.

Martínez Vargas, A. (1915) *Tratado de pediatría*. Barcelona: Tip. Lit. J. Vives.

Martínez Vargas, A. (1946) *Historia de la pediatría en España*. Madrid: Valera.

Nieto-Galan, A. (2012) *A Republican Natural History in Spain around 1900: Odón de Buen (1863-1945) and his Audiences*. *Historical Studies in the Natural Sciences*, 42 (3), pp. 159-189.

Pelayo, F. (1988) *Ciencia y creencia en España durante el siglo XIX*. Madrid: Universidad Complutense.

Pérez de la Dehesa, R. (1969) *La Editorial Sempere en Hispanoamérica y España*. *Revista Iberoamericana*, 35, pp. 551-555.

Publicaciones de la Escuela Moderna. Barcelona, 1901-1903. Registre: R-0065. <https://biblioteca.ferreruardia.org/es/fondos/archivo-digital-ffg/publicacions-i-documents/boletin-de-la-escuela-moderna>

Reclus, É., Lorenzo, A. (1906). *El Hombre y la tierra; bajo la dirección de Odón de Buen; versión española por A. Lorenzo*. Barcelona: Moderna.

Richards, R. (2003) *Biology in D. Cahan (eds.) From Natural Philosophy to the Sciences. Writing the History of Nineteenth-Century Science*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 16-48.

Richards, R. (2008) *The Tragic Sense of Life: Ernst Haeckel and the Struggle over Evolutionary Thought*. Chicago: University of Chicago Press.

Sala Catalá, J. (1987) *Ideología y Ciencia biológica en España entre 1860 y 1881. La difusión de un paradigma*. Madrid: CSIC.

Samper, M.P (2004) *Semblanza de un pediatra ilustre. Don Andrés Martínez Vargas*. Argensola: Revista de Ciencias Sociales del Instituto de Estudios Altoaragoneses, 114, pp. 345-370.

Solà, P. (1978) *Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna*. Barcelona: Curial.

Solà, P. (ed.) (2010) *Centenari Ferrer i Guàrdia: un balanç historiogràfic i pedagògic*. Educació i Història (Tema monogràfic), 16.

Velázquez, P., Viñao, A. (2010) *Un programa de educación popular: El legado de Ferrer Guardia y la editorial Publicaciones de la Escuela Moderna (1901-1936)*. Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació, 16, pp. 79-104.

Weindling, P. (1998) *Ernst Haeckel. Darwinism and the Secularization of Nature*. In J.R. Moore (ed.) *History, Humanism and Evolution: Essays for John C. Greene*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 311-327.

SOBRE LA NATURALEZA Y LA EDUCACIÓN DE LOS CUERPOS EN LA PERSPECTIVA ANARQUISTA DE LA ESCUELA MODERNA DE BARCELONA 56 *

Pedro Henrique Prado da Silva

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira

Instituto Federal del Norte de Minas Gerais (Brasil)

Resum

El treball discuteix algunes prescripcions per a l'educació dels cossos en l'experiència anarquista de l'Escola Moderna de Barcelona. A partir d'un conjunt de reflexions sobre la naturalesa per al millor desenvolupament de l'educació, analitzem documents que van des de llibres didàctics a articles publicats en el Boletín de la Escuela Moderna en l'inici de segle XX. Defensant un "retorn a la naturalesa", els anarquistes van sintonitzar amb els moviments del seu temps, però van innovar proposant una educació que qüestionava l'estatus quo, l'autoritarisme, i advocava per l'emancipació dels treballadors. Per això, activitats com passejades, excursions, a més de pràctiques escolars en les quals la naturalesa fos coneguda i compresa, eren activitats essencials perquè els alumnes superessin l'obscurantisme i la ignorància que ajudaven a fomentar totes les formes de dominació. En aquella experiència l'educació dels cossos era fonamental.

Resumen

El trabajo discute algunas prescripciones para la educación de los cuerpos en la experiencia anarquista de la Escuela Moderna de Barcelona. Anclados en un conjunto de reflexiones sobre la naturaleza para el mejor desarrollo de la educación, analizamos documentos que van desde libros didácticos a artículos publicados en el *Boletín de la Escuela Moderna* en el inicio del siglo XX. Defendiendo un “retorno a la naturaleza”, los anarquistas se mostraron sintonizados con los movimientos de su tiempo, pero innovaron al proponer una educación que cuestionaba el statu quo, el autoritarismo, y abogaba por la emancipación de los trabajadores. Por eso, actividades como paseos, excursiones, además de prácticas escolares en las cuales la naturaleza fuera conocida y comprendida, eran actividades esenciales para que los alumnos superaran el oscurantismo y la ignorancia que ayudaban a fomentar todas las formas de dominación. En aquella experiencia la educación de los cuerpos era fundamental.

Abstract

The work discusses the body education prescriptions in the anarchist experience of the Modern School of Barcelona, anchored in a set of reflections on nature for better education development. We analyse different documents as textbooks and articles published in *Boletín de la Escuela Moderna* in first decade of the 20th century. Despite capturing the modernizing trend of education, it also recovered the tradition to defend a “return to nature.” The anarchists showed themselves attuned to the appeals of their time but innovated in proposing an education that questioned the status quo, authoritarianism and advocated the worker’s emancipation. For this reason, activities such as day trips, travels, in addition to school practices in which nature was explored and understood, were essential for students to overcome obscurantism and ignorance that helped stimulate all forms of domination. In that experience, the education of bodies was fundamental.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos concentramos en analizar un conjunto de prescripciones y prácticas dirigidas para la educación de los cuerpos de la infancia en la Escuela Moderna de Barcelona, para las cuales la relación con la naturaleza fue tema central. Como idea corriente, la posibilidad de retorno del hombre a la naturaleza estuvo presente en el imaginario de diversos reformadores educativos a lo largo del siglo XIX y en el inicio del siglo XX, recuperando marcas de una larga tradición. Aunque sus definiciones fueran difusas, dependiendo de los diferentes contextos, la naturaleza fue recordada como ambiente a ser perseguido por el hombre, y como lugar adecuado para la formación de los cuerpos infantiles. Por lo tanto, consideramos que las prescripciones y actividades para la educación de los cuerpos de los niños y niñas, con el interés de estimular el contacto de los mismos con la naturaleza, son diversas, yendo de los paseos a las excursiones, colonias de vacaciones, salidas a parques y bosques, hasta visitas a Museos de Historia Natural y laboratorios. Las finalidades de sus prescripciones y prácticas fueron variadas: buscaban el vigor de la salud física y la robustez de los cuerpos con los baños de mar

⁵⁶ “Naturaleza” está lejos de ser un término unívoco. Raymond Williams (2007) mapeó el desarrollo histórico del término en lengua inglesa mostrando como él, de acuerdo con la época y el lugar, significó el “mundo físico”, el ambiente externo a la cultura, el paisaje, los fenómenos observables, los instintos, etc. En el camino de su desarrollo, “naturalismo” también está lejos de ser preciso. Eso explica la polisemia encontrada en nuestras fuentes, y por tanto, en el artículo. A veces puede ser entendido como un “aspecto”, una “dimensión” o un “carácter”. Como pretendemos mostrar, una educación naturalista se caracterizaría por un ideal que abogaba por formas educativas menos “artificiales”, con énfasis sobre la experiencia en detrimento de las ideas, menos centradas en los profesores, más vinculadas con el desarrollo espontáneo de las facultades de los alumnos, desde que debidamente movilizadas las herramientas adecuadas para este fin. Una educación naturalista aproximaría los alumnos de aquello que es esencial, fundamental en la vida, según las premisas de muchos reformadores. Se puede argumentar que el cientificismo y un ambiente de reflexión romántica ayudaron a diseminar aquel ideal.

y las ventajas de respirar el aire puro; la ocupación del tiempo libre con juegos en parques y bosques por mera diversión; y también la búsqueda de conocimiento sobre la naturaleza - inclusive sobre la naturaleza humana - en paseos y excursiones, donde se trataba de Geografía, Geología, Biología, Higiene, Fisiología, etc.

Para los fines de este trabajo, elegimos como fuentes primarias las ediciones de 1901 a 1904 del *Boletín de la Escuela Moderna*, órgano informativo de la Escuela Moderna de Barcelona, y el manual “*L’École Nouvelle: esquisse d’une éducation basée sur les lois de l’évolution humaine*” (1904), escrito por Jean François Elslander (1865-1948), utilizado como material de apoyo y formación de los docentes de la Escuela Moderna.

¿UN RETORNO A LA NATURALEZA? EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN DE LOS CUERPOS EN LA ESCUELA MODERNA DE BARCELONA

Los acontecimientos post-guerra de 1898 y del ascenso de los ideales regeneracionistas, movimiento que inflamó las críticas en la cual sustentaban la necesidad de reestructuración económica, política y cultural en España para alcanzar los niveles de otros países europeos, motivó el apareamiento de diversas experiencias escolares, ofreciendo los contornos de un proyecto de sociedad: europeizar el pueblo y erigir una nueva España (Viñao, 2004, p. 19-20). Los anarquistas de la Escuela Moderna de Barcelona también repercutieron esa preocupación con la regeneración del pueblo, no obstante, con características particulares, en el sentido de formar sujetos capaces de luchar por una sociedad más justa, libre e igualitaria. Así anunciaban en su programa: “La misión de la Escuela Moderna consiste

em hacer que los niños que se le confíen lleguen a ser personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio” (Ferrer Guardia, 2013, p. 38). La ciencia, luego, el conocimiento de la naturaleza eran elementos fundamentales en su educación: “Para ello, sustituirá el estudio dogmático por el razonado de las ciencias naturales” (Ferrer Guardia, 2013, p. 38).

Preocupaciones de carácter naturalista están presentes en las prescripciones y prácticas de la Escuela Moderna de Barcelona desde su inauguración. En aquel acto, Salas Antón, médico que hacía parte de la Junta Consultiva de la Escuela, anunciaba brevemente su sistema educativo:

No aquí..., en un espacio limitado por cuatro paredes, sino en campo abierto, alternado por bosques, jardines, huertos, parcelas dedicadas al cultivo de cereales, y amplios paseos, debiéramos haberos congregado para realizar este acto, puesto que somos continuadores de aquellos grandes pedagogos naturalistas, que hacían consistir la enseñanza en el contacto directo del educando con la naturaleza (BOLETIN, 1901, p. 4).

El médico reforzaba que la educación de los alumnos debía ocurrir en contacto con espacios diversos, inclusive aquellos presentes en la ciudad de Barcelona, que constituían lugares apropiados para este fin. La clausura de niños en la Escuela debería ser superada con el propósito de reconciliarlos con esa naturaleza olvidada - un breve, pero importante momento de la ruptura con la vida ordinaria civilizada-, en la búsqueda de estimular el “instinto natural” y la espontaneidad de los niños a través del ejercicio de su libertad. Pero esa relación con la naturaleza debería traer consecuencias prácticas, las impresiones de los alumnos deberían ser formadas con el contenido a ser aplicado para la perfectibilidad y el bien humanos. Por eso, la utilidad de aprender sobre la naturaleza sería el de la garantía de la

preservación de la humanidad, una vez dominada la transformación de la naturaleza seguiría el curso en pro de los intereses y necesidades del hombre, conforme la boga en el siglo XIX.

En prescripción realizada en el Boletín por el anarquista Élisée Reclus sobre la enseñanza de Geografía, el autor reforzaba la necesidad de la elaboración de un método eficiente para el aprendizaje de los alumnos. De ese modo, sugería los paseos y las excursiones como una buena estrategia, y daba énfasis al lema “¡Volvamos, entonces, a la naturaleza!” (Reclus, 1903, p. 65). El geógrafo francés aseguraba que, “para aprender, debemos antes comprender” (Reclus, 1903, p. 65) y, por eso, la necesidad de experimentación de los niños con la naturaleza para dominar el conocimiento sobre ella.

La práctica de las excursiones tenía como finalidad proporcionar para el niño un aprendizaje que fuese más allá de las fronteras disciplinares, un momento en que él pudiera adquirir un conocimiento científico por medio del contacto directo con el medio natural. Por lo cual, el desarrollo de esas actividades tenía como objetivo capacitar al niño en relación a las leyes naturales de la física, de la química, de las ciencias de la agricultura y la botánica, del conocimiento sobre relieves, terrenos, montañas, ríos y mares -todo eso con el propósito de destacar el poder del hombre y su control sobre el mundo natural.

Pero, también, lo que se observa es el estímulo a actividades en que se retornaba a la naturaleza para aprovecharse mejor de los beneficios que ella tendría para ofrecer. Uno de esos beneficios será la restauración del vínculo del hombre con el mundo natural, que habría sido descuidado por la civilización. Siendo casi una conquista regenerativa y terapéutica, el contacto con la naturaleza y el dominio sobre su conocimiento se tornaban una obsesión pedagógica del periodo. El programa de la Escuela Moderna sobre “Ciencias Naturales”, presentado por la directora Clemence Jacquinet anunciaba

claramente cuánto los contenidos enseñados tenían como finalidad el conocimiento sobre el mundo natural, incluyendo el hombre, de manera que se pudiera conservar su autonomía y existencia, y la armonía que presidía la relación entre ambos. Aquellos contenidos configuraban un amplio programa de educación del cuerpo:

Se enseñará á los alumnos á conocer su propio cuerpo y los preceptos de higiene elemental que es indispensable practicar para conservar la salud.

El profesor mostrará primeramente la armadura del cuerpo humano, el esqueleto; luego los músculos, órganos del movimiento, haciendo comprender que los huesos no tienen siempre la misma dureza; que han comenzado, por el contrario, por ser completamente blandos en el niño, y que no adquieren su consistencia hasta que termina el crecimiento, y que es de suma importancia permanecer siempre en actitudes regulares para no alterar la forma de las huesas cuando todavía conservan la flexibilidad. La deformación del esqueleto no constituye solamente una desventaja física; sino que causa graves perturbaciones en la salud, forzando á los órganos internos á tomar una posición anormal (Jacquinet, 1901, p. 37).

Figura 1- Sala de historia natural de la escuela moderna de barcelona



Fuente: Nuevo Mundo. Año XIV, nº 701, Madrid, 13 de junio 1907. Fondo Fundación Francesc Ferrer i Guàrdia.

Conocer el funcionamiento de la fisiología y de la anatomía humanas serviría para la manutención de la salud física del hombre y de su crecimiento saludable, considerado natural. Así, la Escuela Moderna se mostraba comprometida con la intención de prescribir una educación del cuerpo que respetara los medios naturales de desarrollo completo y armónico del niño. “Los juegos, el trabajo, serán las razones naturales que vamos a dar al entrenamiento físico. [...] Afirma la comprensión de que ninguna gimnasia metódica, racional, puede sustituir, desde el punto de vista educativo, a la gimnasia natural de los juegos y el trabajo”, alertaba el naturalista francés J.F. Elslander en su manual (ELSLANDER, 1904, p. 196-197, traducción propia). Su presupuesto era que aquellas actividades desarrollarían todo el cuerpo del niño, no privilegiando segmentos o partes aisladas. Criticando la gimnasia metódica, completaba: “esos movimientos regulados, necesariamente menos diversos que aquellos resultantes de los ejercicios libres, no garantizan una distribución igualitaria de la

actividad entre todas las partes del cuerpo.” (Elslander, 1904, p. 197, traducción propia).

Se percibe en la prescripción de Elslander que había una búsqueda por la experimentación de la libertad, la cual no debería ser controlada para el buen desarrollo natural del niño. Esa experiencia de libertad, marca indeleble en el ideal anarquista, se extiende a otras actividades, también consideradas naturales, como la lucha y la danza. Por medio de ellas, como resaltaba el autor, se ejercitaban “todos los recursos necesarios para los juegos espontáneos y agresivos a los cuales los jóvenes son apasionados”. En su prescripción “un ejercicio debe ser realizado en condiciones de armonía y gracia, a fin de tener un cierto alcance” (Elslander, 1904, p. 205, traducción propia).

Elslander afirmaba que, debido a la reorganización social y a la evolución tecnológica entonces experimentada, la sociedad habría perdido su “instinto natural” y, por eso, también sus capacidades físicas elementales. Recurriendo a la tradición, el autor aludía a los griegos para enfatizar una sociedad que respetaba el desarrollo armónico del hombre, principalmente el desarrollo físico. El juego, la danza y las luchas, afirmaba Elslander, que para los griegos eran la preparación para la vida, debían ser considerados como ejemplos a ser imitados, pues “ellos obedecerán a los impulsos de la vida natural, que tiende apenas al cumplimiento de los deseos saludables” (Elslander, 1904, p. 207, traducción propia). Por fin, el autor realizó una síntesis sobre sus consideraciones acerca de una formación naturalista del cuerpo de los niños:

[...] es fácil encontrar los elementos de una educación física completa en la naturaleza y en la vida, y no es necesario recurrir a medios artificiales cuando el niño, de todos sus músculos, de todo su cuerpo, tiende tan poderosamente a su desarrollo orgánico (Elslander, 1904, p. 209, traducción propia).

En aquella perspectiva la vida natural era, reconocidamente, modelo a ser imitado, y para ello era necesario conocerla. De este modo, la directora Clemence Jacquinet destacaba la necesidad, también, de ser conocidos los fenómenos y las leyes naturales.

Para completar sus lecciones sobre la naturaleza, el maestro enseñará también a comprender los fenómenos geológicos actuales, situación de la tierra en el universo, principales movimientos astronómicos, formación de la corteza terrestre, de la atmósfera, de las nubes; acción del agua en estado de vapor, de lluvia y de hielo; fenómenos internos: volcanes y terremotos; fenómenos atmosféricos: vientos, tempestades; acción de la luz sobre la vida (Jacquinet, 1901, p. 37).

Tanto la consideración de Jacquinet, como la anterior imagen ilustran claramente que existía una preocupación con la educación del cuerpo que se articulaba en torno del conocimiento sobre el medio ambiente y el hombre. En esa perspectiva, se trataba de una integración entre ellos. No está de más recordar sobre ese aspecto, que en los programas escolares desde el final del siglo XIX había un fuerte apelo científicista:

... no es de extrañar que parte de la retórica sobre la naturaleza viniera anclada a una perspectiva de dominio y/o apaciguamiento de aquellas fuerzas que desafiaban la supremacía del hombre, por lo tanto, de la cultura. La apología de los laboratorios, la Historia Natural, la Educación Física, la Higiene y los cuidados con el cuerpo (Taborda de Oliveira, 2012, p. 94, traducción propia).

De esa forma, la ciencia “positiva”, la preferida del periodo, fue incentivada y se manifestó en los programas escolares, con el propósito de hacer del conocimiento algo útil, en el deseo de modelar y de transformar la naturaleza y colocarla al servicio del hombre. No obstante, ni siempre las estrategias para transmitir tales conocimientos

iban al encuentro de aquello que ella representaría – como los espacios al aire libre, bosques, jardines y parques; muchas veces, ella era traída para la sala de aula, y el conocimiento era adaptado a la realidad escolar por medio de libros didácticos, mapas, cuadros, globo, equipos de laboratorio y, cuanto fuera posible, visitas al Museo Natural. Así, como fue bastante difundido en aquel período, en algunas actividades era necesario el auxilio de instalaciones e instrumentos para la profundización de los estudios sobre el mundo natural. Como explicó la directora de la Escuela Moderna, las clases en las cuales se presentaba la naturaleza de forma directa para los alumnos, de modo que ellos pudieran verla concretamente, eran las más atractivas y despertaban un interés mayor.

En el primer año normal comenzamos á familiarizar á los discípulos con el microscopio; hemos estudiado la germinación observando diversos granos plantados á este efecto, y una vez más hemos apreciado prácticamente la eficaz curiosidad que los niños aplican á ese trabajo mucho más atractivo y fructífero que una lección aprendida en un libro, por bien explicada y comentada que sea por el profesor (Jacquinet, 1902, p. 75).

En otras actividades, para la aprehensión de ese conocimiento útil, era necesario “instalar” los fenómenos naturales en los espacios escolares o visitar otras instalaciones, como Museos de Historia Natural. No obstante, esas visitas deberían ser orientadas y poseer una sistematización programada del contenido a ser transmitido a los alumnos visitantes, no pudiendo ser caracterizadas como un simple paseo para ocupar el tiempo libre. Como resaltaba Jacquinet, los alumnos debían encontrar en los museos

...verdaderas ocasiones de aprender á ver y á comparar, encontrando el complemento necesario de sus lecciones de clase, todo lo dicho les es aplicable, aumentado aún por la ligereza propia de

su edad, por el hecho de hacer la visita en comunidad y de hacerlo por sorpresa, de tarde en tarde y como una simple distracción (Jacquinet, 1903, p. 102).

En esa línea de pensamiento, como resaltaba la directora, esas visitas cuando realizadas sin un objetivo claro, retiraban la posibilidad de los alumnos observar la belleza de la naturaleza por la movilización de sus sentidos, pues

... el museo, que debiera contribuir á despertar su originalidad propia, les será nefasto por cuanto no les hará sentir las bellezas naturales, ni se dirigirá á su sensibilidad, quedarán inertes de inteligencia ante esas colecciones mudas y misteriosas que, lejos de enseñar la vida, no hacen más que presentir la muerte (Jacquinet, 1903, p. 102).

En el entendimiento de Jacquinet los escolares deberían aprender la “vida natural” y en ese sentido era necesario animar esa sensibilidad de los niños en las visitas a los museos. Por lo tanto, se percibe que el estímulo por una educación que propugnaba el retorno a la naturaleza tenía entre sus finalidades el desarrollo de las sensibilidades de los alumnos; por eso, la preocupación con los estudios sobre los “órganos de los sentidos” (Jacquinet, 1901, p. 37). Pues, es a través de estos que el hombre hace escrutinio del mundo que lo rodea. Y observar bien era una condición para que la naturaleza pudiera ser asimilada.

Recuérdese lo que explicó Reclus (1903) sobre los paseos y excursiones para la enseñanza de Geografía: “En vez de raciocinar sobre lo inconcebible, comencemos por ver, por observar y estudiar lo que se halla á nuestra vista, al alcance de nuestros sentidos y de nuestra experimentación” (Reclus, 1903, p. 65). También Jacquinet resaltaba que era preciso buscar el conocimiento más profundo de la naturaleza por medio de la visión, de la mirada, de la observación, fuese en

las aulas de laboratorio utilizando los microscopios, o en las visitas a los Museos de Historia Natural. Para ella: “Los museos de historia natural tienen por fin instruir por la vista de los objetos, suscitando la observación personal de los visitantes” (Jacquinet, 1903, p. 101).

Estaba en la apuración de los sentidos de los alumnos, en su educación, la ventana que abriría nuevas sensibilidades derivadas de la observación de esos fenómenos naturales; era en su experimentación que se daría oportunidad para la adquisición del conocimiento, como también el despertar de afectos.

La naturaleza escrutada por todos los instrumentos de la ciencia debería ser potencialmente transformada en objeto de conocimiento también en el ámbito de la educación, en especial de la escolarización. Pero el mayor instrumento para su exploración natural sería también “natural”: los sentidos. La movilización de los sentidos en la búsqueda de la aprehensión de la “cosa natural” tenía como eje educar las formas de percibir y sentir la cosa, la naturaleza, la realidad (Taborda de Oliveira, 2012, p. 94, traducción propia).

Así, educar los sentidos y la sensibilidad formaba también parte del ámbito educativo propuesto por la Escuela Moderna y podemos reiterar esta afirmación cuando aludimos a la excursión, liderada por el geólogo Odón de Buen (colaborador de la Escuela y profesor de la Universidad de Barcelona), al laboratorio de Arago desde Banyuls-Sur-Mer (Francia). Los impactos provocados por el viaje y la contemplación del paisaje en el camino al laboratorio se describen en el Boletín.

Instalados en el tren rebosando alegría, se emprendió la marcha. Cuando la luz del día permitió satisfacer el vivísimo deseo que sentían los excursionistas, cuya mayor parte no habían salido de Barcelona, de ver y recibir nuevas impresiones, admiraron las be-

llezas del paisaje: campos cultivados, bosques, granjas, montañas perdidas en las brumas del lejano horizonte... todo pasaba rápidamente ante su vista, produciéndoles gratas y profundas sensaciones (Boletín, 1904, p. 32).

La riqueza de los detalles mostrando como era concebida la belleza del paisaje por los alumnos nos permite enfatizar que ese retorno a la naturaleza tenía como principio la búsqueda de una hipotética “bondad natural”, de una “belleza verdadera”, que ya existirían en la humanidad anteriormente, pero que fueron desviadas por los aparatos civilizatorios y por los grandes progresos de la modernidad. Permanecen ecos románticos en esa idealización, aunque la ciencia positiva fuera el motor de esas prescripciones. Pero no está de más recordar que inclusive aquella ciencia, propugnaba por la redención del hombre en el siglo del cientificismo. La siguiente imagen, ilustrativa, permite vislumbrar esa concepción idealizada de una naturaleza buena, en la cual todo lo que de ella proviene sería bueno y bello.

Sin embargo, existe otro pretexto para esas prescripciones naturalistas de la Escuela Moderna, a saber: el deseo claro de romper con las ideas cristianas y clericales de la época. Cuando anunciaba las prescripciones para la enseñanza de Geografía, Reclus destacaba que la ciencia moderna rompió con el pensamiento clerical, y eso se tornó el gran motor de la mentalidad de aquel momento. “Toda la historia de la ciencia moderna, comparada con la escolástica de la Edad Media, puede resumirse, en una palabra: “vuelta á la naturaleza” (Reclus, 1903, p. 65).

Figura 2 Recuerdo de la excursión científica a banyuls-sur-mer (francia), con el geólogo odon de buen



Fuente: *Boletín de la Escuela Moderna*. Barcelona. Año IV, nº 4. 31 de dezembro de 1904.
Archivo del International Institute of Social History. Amsterdam.

El retorno a la naturaleza demostraba que la verdad no estaba más en las fuerzas divinas del cristianismo, rasgo bastante característico de la cultura ibérica. No sería más la voluntad de Dios que movería al hombre, ni el conocimiento sería privilegio de los representantes de la Iglesia Católica. Por el contrario, la verdad estaría en la naturaleza: el hombre moderno trataría de las “cosas reales”, y la única fuerza que actuaría sobre él serían las leyes naturales. De ese modo, era necesario buscar las respuestas sobre la naturaleza en ella misma, para poder controlarla, y así conservar la autonomía y la libertad humanas. La educación de los cuerpos era el vector de aquella finalidad pedagógica.

Cuando observamos el programa de la Escuela Moderna, esa posición queda aún más explícita. En la ya aludida inauguración de la Escuela, Salas Anton explicaba que las prácticas de enseñanza naturalista serían un modo de romper con los viejos dogmas de la enseñanza clerical, que conducían para “una falsa interpretación de los sentidos”: “...diferenciándonos totalmente del viejo y desacreditado sistema que consiste en henchir la memoria de los niños de letra muerta, sazónada por la necia autoridad del dómine, esclavo sumiso del dogma y de los que mandan (Boletín, 1901, p. 4).

Ese aspecto representa la posición particular de la Escuela Moderna en referencia a un significativo movimiento anticlerical, anclado en la tradición y en el inmovilismo del cuerpo y en la prevalencia del alma⁵⁷. Parece claro que la Escuela Moderna se soportaba en una educación naturalista para reforzar toda la capacidad de la ciencia de transformar la naturaleza, preservar la existencia humana y su autonomía; sin embargo, fue, también, enfática en demarcar una posición de desplazamiento en relación a las prácticas cristianas de la época. No es un simple laicismo, es un combate a las conductas y a los procedimientos de la Iglesia Católica en la búsqueda por demostrar que su concepción pedagógica se tornó una alternativa antagónica con referencia a aquella adquirida por la élite burguesa y cristiana en Barcelona (y en España), en aquel momento. En ese sentido, la educación de los cuerpos de los niños iba al encuentro de las búsquedas por redefinición de la educación en la sociedad moderna, a la cual podría prescindir de los imperativos naturales.

⁵⁶ Acerca de este tema, puede consultarse: Prado da Silva, 2021.

CONSIDERACIONES FINALES

La afirmación de una vía cuyos contornos hacen apología a una educación naturalista del cuerpo, a la búsqueda de un “instinto natural” olvidado por el hombre, no significa que aquellas prácticas persiguieran un modo más elemental y primitivo de vida organizada. Al contrario, como en la retórica de otros pedagogos y reformadoras de la época, se buscó una adaptación y una integración de la realidad urbana y civilizada a la naturaleza – por eso la difusión de los paseos campestres, idas a los bosques, jardines y parques, las visitas al Museo de Historia Natural y a los laboratorios, clases de higiene, juegos, etc. No estaba en el imaginario de la Escuela Moderna abdicar de los beneficios, de las ventajas, del confort y de los placeres que la vida moderna proporcionaba, sino, hacer coincidir las dos posibilidades, entendiendo que estos deberían ser disfrutados por todos, indistintamente. Ese posicionamiento de la Escuela Moderna puede decirnos mucho sobre el anarquismo como una ideología moderna que, lejos de huir de la retórica del “progreso”, “desarrollo” y “modernización”, marca del ascenso reformador del siglo XIX y de las primeras décadas del siglo XX, operaba por reafirmar esa retórica en pro de un proyecto de sociedad que garantizara los mismos beneficios hasta entonces monopolizados por una élite, para las clases trabajadoras y sus hijos. Es decir, la Escuela Moderna no buscaba una sociedad primitiva/salvaje, sino la reconciliación del hombre con la naturaleza, sin perder del horizonte las promesas de la era moderna: la prosperidad y la emancipación del pueblo por medio de la ciencia. Y la educación de los cuerpos podría dotar a los niños de aquella autonomía buscada por el ideal anarquista. La experiencia española revela cómo los anarquistas se valieron de esa concepción naturalista/científica con el fin de politizar su movilización social de acuerdo con un proyecto de sociedad a ser perseguido. Al contrario de otras ideologías de corte liberal o reaccionario, que realizaron un movimiento opuesto, de despolitización y del uso de esa tendencia para justificar

las desigualdades sociales y la manutención del poder de una hegemonía burguesa (Sierra, 1996).

Por tanto, esta propuesta de educación del cuerpo en y por la naturaleza estaba enmarcada, también, en la estimulación de los sentidos y de las sensibilidades de los niños. Era necesario estimular los órganos de los sentidos infantiles por medio de las experiencias del contacto con el mundo circundante. Por eso se puede afirmar que esa vía formativa tenía dos caminos: el primero una búsqueda por la experimentación de la naturaleza para la capacitación del niño en relación con su desarrollo y conocimiento, para su autonomía. A través del contacto con la naturaleza, el niño debería conocerla, reconociéndose en aquel medio para disfrutar mejor de él – aquí está la utilidad de esa experiencia. El segundo está en el desarrollo de las sensaciones de los niños en contacto con la naturaleza. Contemplarla y sentirla sería un modo de desarrollar la fruición y rescatar sentimientos apaciguados por el torbellino de la vida urbana. Así, se tornan fundamentales, para el desarrollo de la fruición en los niños, las salidas a campo con la simple intención de contemplar y observar la vida natural, vivificando la dimensión estética que el mundo natural conservaría (Taborda de Oliveira, 2020). El desarrollo de prácticas y prescripciones que desarrollaran los sentimientos de alegría y felicidad, las sensaciones de placer en las actividades de contemplación de la naturaleza, aliadas a la utilidad del conocimiento sobre ella, eran objetivos perseguidos por la Escuela Moderna de Barcelona. De ahí la centralidad de la educación de los cuerpos, con la consecuente educación de los sentidos y de las sensibilidades, en aquel proyecto.

Referencias bibliográficas

Boletín de la Escuela Moderna. Excursión al laboratorio Arago de Banyuls-Sur-Mer. Barcelona. Año IV, N° 3, pp. 32-33, 30-11-1904.

Boletín de la Escuela Moderna. Inauguración de la Escuela Moderna. Barcelona, Año I, n° 1, p. 4, 30-10-1901.

Boletín de la Escuela Moderna. Recuerdo de la excursión á Banyuls-Sur-Mer. Barcelona. Año IV, n° 4. p. 48, 31-12-1904.

Elslander, J. F. (1904) *L'École Nouvelle: esquisse d'une éducation basée sur les lois de l'évolution humaine*. Paris: J. Lebègue & Ciè.

Ferrer Guardia, F. (2013) *La Escuela Moderna*. Madrid: LaMalatesta Editorial.

Jacquinet, C. (1901) *Ciencias Naturales*. *Boletín de la Escuela Moderna*. Barcelona, Año I, n° 3, p. 37-38, 31-12-1901.

Jacquinet, C. (1902) *Memoria de los estudios*. *Boletín de la Escuela Moderna*. Barcelona, Año I, n° 6, p. 75, 30-04-1902.

Jacquinet, C. (1903) *Nuestros Museos de Historia Natural*. *Boletín de la Escuela Moderna*. Barcelona, Año II, n° 9, p. 101-102, 30-06-1903.

Nuevo Mundo. Año XIV, n° 701. Madrid, 13 de junio 1907.

Prado da Silva, P. H. (2021) *Escolarização e Anarquismo: modernização educacional e educação dos corpos na perspectiva libertária da Escola Moderna de Barcelona (anos finais do século XIX e início do século XX)*. (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Taborda de Oliveira, M. A. (2012) Em busca da natureza negada: a renovação pedagógica e o mito de uma educação “natural”. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio (org.). *Sentidos e Sensibilidades: sua Educação na História*. Curitiba: Editora UFPR, pp. 87-108.

Taborda de Oliveira, M. A. (2020) Research on sense and sensibilities education in history of education: some theoretical methodological indications. *História da Educação* [online]. 2020, v. 24 [Acessado 6 Julho 2021] , e97469. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/97469> . Epub 09 Abr 2020. ISSN 2236-3459. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/97469>.

Reclus, É. (1903) La Enseñanza de Geografía. *Boletín de la Escuela Moderna*. Barcelona, Año II, nº 6, p. 65-68, 31-03-1903.

Sierra, Á. G. (1996) *Evolucionismo y anarquismo: la incorporación del vocabulario y los conceptos del evolucionismo biológico en el anarquismo español (1882-1914)*. (Doctorado en Historia). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Viñao, A. (2004) *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.

Williams, R. (2007) *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo.

«UN GERMEN DE LIBERACIÓN». JOSÉ ANTICH I SUBIRANA I EL PROJECTE EDUCATIU DE FRANCESC FERRER I GUÀRDIA

Alba G. Padrós

Universitat de Girona

Resum

L'any 1915, les Publicaciones de la Escuela Moderna va publicar *La Pedagogía de Francisco Ferrer*, de José Antich i Subirana (1869-1937), un metge, polític republicà, higienista, lliurepensador, escriptor i filòsof avui gairebé desconegut per la historiografia. L'obra recollia el contingut d'una conferència que va impartir-se a l'Ateneo de Madrid i havia de repetir-se a diversos espais més de la ciutat, però va ser suspesa per les autoritats. En aquest article explicarem la polèmica entorn la conferència i la seva suspensió, exposarem el contingut de l'obra *La Pedagogía de Francisco Ferrer* i mostrarem com Antich vincula el pensament ferrerista amb la seva pròpia proposta filosòfica: l'*humanisme*.

Resumen

En 1915 las Publicaciones de la Escuela Moderna publicaron *La Pedagogía de Francisco Ferrer*, de José Antich y Subirana (1869-1937), un médico, político republicano, higienista, librepensador, escritor y filósofo hoy prácticamente desconocido para la historiografía. La obra contenía una conferencia se impartió en el Ateneo de Madrid que debía repetir-se en otros espacios de la ciudad, pero fue suspen-

didada por las autoridades. En este artículo relataremos la polémica alrededor de la conferencia y su suspensión, expondremos su contenido y como Antich vincula el pensamiento de Ferrer con su propia filosofía, el *humanitismo*.

Abstract

In 1915, Publicaciones de la Escuela moderna published the volume *La Pedagogía de Francisco Ferrer*. His author, José Antich i Subirana (1869-1937) was a doctor, politician, hygienist, freethinker, writer, and philosopher that today has been almost forgotten by historians. The book contained the text for a lecture that took place in the Ate-neo de Madrid. Although Antich was supposed to repeat it, the police suspended it. In this paper, we will follow the controversy around its suspension, and we will discuss the contents of *La Pedagogía de Francisco Ferrer* in order to show how Antich's philosophy Humanitismo relates to Ferrer's pedagogical thought.

INTRODUCCIÓ

L'any 1915, l'editorial de la Escuela Moderna va publicar l'obra *La pedagogía de Francisco Ferrer*. El seu autor, el metge barceloní José Antich i Subirana (1869-1937) avui és gairebé desconegut per la historiografia. Es tracta d'un metge, polític republicà, higienista, lliurepensador, filòsof i escriptor. Certament, la premsa i els comentaris que en fan els seus contemporanis fan palès que era un personatge conegut, actiu i apreciat a la Barcelona d'entresegles. Va destacar per la seva activitat política, vinculada al Partit Radical fins l'any 1912, on sempre va ser, malgrat tot, «un franc tirador situat molt a l'extraradi del Partit» (Cullà, 1986, p. 234), «l'inquiet doctor» (ibid., p. 257), un perfil que, segons Cullà, exemplifica els vincles entre el republicanisme i el nucli ferrerista (ibid., p. 109). Al llarg de tota la seva vida, va dur a terme una incessant activitat com a conferenciant, orador i articulista, on va tractar des de la medicina i la higiene a l'educació, la política i la filosofia. Tot i això, un dels aspectes més originals d'Antich és la seva proposta filosòfica i moral pròpia, que va anomenar *humanisme* en contraposició a l'humanisme clàssic.

Hem pogut localitzar pocs esments bibliogràfics relativament actuals sobre Antich, amb l'excepció de breus notes a les obres de Cullà i Romero Maura, una breu entrada al Diccionari del *Moviment obrer als Països Catalans* (Martínez i Pagés, 2000, p. 102), així com algunes referències vinculades al seu Andrògino. Francesc Pujols, a Bladé, (2006, pp. 208-211), n'ofereix un perfil anecdòtic, però força extens. Tots dos havien coincidit a l'Ateneu Barcelonès i, després de la mort de José Antich, Pujols va establir una relació molt propera amb la seva filla, la mestra i política Esther Antich (Padrós i Perez, 2021).⁵⁸

⁵⁸ L'obra de Bladé també esmenta diverses obres inèdites d'Antich, que van perdre's quan Esther Antich va marxar a l'exili: *La Missa del Diable i Proteu* (Bladé, 2006, p. 210-211). A aquestes podem sumar diversos poemes en prosa o psiquemes que l'autor va escriure al llarg dels seus darrers anys (García Sansano, 1937, p. 4).

José Antich ha acabat sent una figura molt desconeguda, tant, que a la introducció de l'única reedició moderna d'una obra d'Antich, el poema *Andrógino*, Lorena Fratalle proposa que es tracti del pseudònim (Fratalle, 1989, pp. 10-11).

En aquest article, doncs, pretenem presentar per primer cop a José Antich i Subirana, com a un ferrerista que va assumir els principis pedagògics de l'Escola Moderna i va justificar-ne l'encert apel·lant al seu projecte filosòfic. Des de 1910, trobem Antich vinculat a diversos homenatges a Ferrer i Guàrdia. A setembre de 1910, Antich va parlar de Ferrer al *Congreso de la democracia Radical de Cataluña*.⁵⁹ Així mateix, aquell mateix octubre, primer aniversari de la mort de Ferrer, Antich havia de participar com a orador a l'homenatge organitzat per l'Associació de Professors Racionalistes, junt amb el comitè del primer Congrés Lliurepensador («Los profesores racionalistas en recuerdo de Ferrer», 1910, pp. 9-10), que havia de celebrar-se al carrer Mercaders, 26, de Barcelona. Tot i que l'homenatge va ser suspès, el congrés va celebrar-se i Antich va participar —no és clar si en amb ponència pròpia— a la sessió del dia 15 («El congreso de librepensadores», 1910, p. 2 i «Congreso librepensador», 1910, p. 48), i, en tot cas, podem identificar-lo a les fotografies de l'homenatge floral («Primer Aniversario del fusilamiento de Ferrer Guardia en Barcelona», 1910).

Tanmateix, entre els gestos d'homenatge d'Antich a Ferrer i Guàrdia destaca el seguit de conferències sobre el pedagog que havia d'impartir a Madrid l'any 1915. La primera, impartida el 14 juny de 1915 a l'Ateneo de Madrid, va causar una gran polèmica a la premsa i la suspensió de les altres dues conferències previstes pels dies poste-

⁵⁹ «El doctor Antich [...] demostró la necesidad de que la escuela fuera neutra y libre, enalteciendo la grandiosa figura de Francisco Ferrer». («Crónica política y social», 1910, p. 4)

riors. En primer lloc, doncs, resseguirem la polèmica entorn de les conferències i la seva suspensió, i, en segon lloc, procurarem desplegar com es produeix l'encaix entre l'obra de Ferrer i l'humanisme d'Antich, recurrent no només a la conferència esmentada i al llibre que la recull—*La pedagogía de Francisco Ferrer, 1915*— sinó a tota la seva producció filosòfica.

«NUEVA PEDAGOGÍA FISIOLÓGICA», FERRER A L'ATENEO DE MADRID

El mes de juny de 1915, l'Ateneo de Madrid va impartir un breu cicle titulat «Cursillo de Autoeducación», de temàtica força diversa. Van participar-hi, entre altres Adolfo A. Buylla, Federic Climent y Terrer, parlant sobre l'escriptor i pedagog O. S. Marden, o el periodista Artur Cuyàs sobre «El muchacho Culto».⁶⁰ En el marc d'aquest curs estava programada la conferència «Nueva Pedagogía Fisiológica» de José Antich. Tot i no ser-ne un conferenciant habitual, Antich ja havia impartit un breu curs sobre «Humanitismo» a la mateixa institució, l'any 1913, que, segons la premsa va ser molt ben rebut i que posteriorment va ser editat a *La Palabra* (José Antich, 1913).

En la seva conferència, José Antich tenia previst i va parlar de la pedagogia de Francesc Ferrer, fet que el títol oficial —«Nueva Pedagogía Fisiológica»— no feia explícit. Segons va explicar el diari *El País*, que junt amb *El Socialista*, al llarg dels dies següents, va fer un seguiment exhaustiu i en primera plana del procés i les reaccions de la prem-

⁶⁰ Vegeu el programa complet a «Cursillo de Autoeducación», 1915, p.74. La transcripció d'algunes de les dues primeres sessions — d'Adolfo A.Buylla i Federic Climent— va ser publicada posteriorment. La conferència d'Antich va ser una mena d'apèndix de les jornades, ja que, tot i constar llistada com a part del cicle, segons les publicacions oficials i la premsa, el cicle era del 5 al 9 de juny, mentre que la conferència d'Antich va celebrar-se una setmana més tard i després, també, de la conferència de clausura.

sa, la conferència, en un principi, havia de titular-se «La Pedagogía de Francisco Ferrer» però la institució va optar per canviar-lo i evitar causar enrenou («Ferrer, aplaudido en el Ateneo, 1915, p. 1). De fet, el dia anterior, el mateix diari havia anunciat l'arribada d'Antich a Madrid i la conferència amb el títol escollit per l'autor.

L'endemà de la conferència a l'Ateneo diversos diaris van recollir la notícia. El País la va titular «Ferrer, aplaudido en el Ateneo de Madrid» i en feia un resum que també va publicar-se, entre d'altres, a El Diluvio o La Publicidad, destacant la bona rebuda de les paraules d'Antich —i les cites de Ferrer— entre els assistents:

«Ferrer ha sido aplaudido en el Ateneo, y muchos de los que le aplaudieron lo hicieron quizá creyendo que las frases pronunciadas por el conferenciante eran de cosecha de este, cuando fueron escritas por aquel hombre que han dado muchos en llamar inculto y analfabeto [...] pese a quien pese, [la cuestión Ferrer] vive, alienata y es respetada hasta en el Ateneo» («Ferrer, aplaudido en el Ateneo», 1915, p. 1).

Tanmateix, la de l'Ateneo de Madrid no era l'única conferència sobre Ferrer i Guàrdia que Antich tenia previst impartir aquells dies. El dia 16 de juny, tot just dos dies després, havia de parlar a la Casa del Pueblo de Madrid. I segons *El Socialista*, el següent diumenge, dia 20 de juny, havia de parlar al teatre de la Gran Vía («Rehabilitando a Ferrer», p.1). La conferència de la Casa del Pueblo, de títol també equívoc —el mateix *El Socialista* la titula «Pedagogía de Ferrer» a l'anunci i «Pedagogía Racional» més endavant— va ser suspesa la mateixa tarda que havia d'impartir-se, per ordre de la *Jefatura de Policía*. Segons citava *El Socialista* «porque las circunstancias atraviesasa el país son muy delicadas y no se puede consentir ninguna reunión en que se puedan excitar las pasiones» («Atropello incalificable», p. 1), en considerar-se que qualsevol manifestació o acte «donde se puedan excitar las pasiones» era una amenaça a la neutralitat espanyola en el context de la guerra mundial.

Certament, la suspensió de la conferència va acabar d'agitar la polèmica entorn de la reivindicació de Ferrer i Guàrdia. Així ho llegia, per exemple Tierra y libertad («El asunto Ferrer», 1915, p. 3), o en sentit contrari el diari ABC, que reclamava l'oblit definitiu de la figura de Ferrer: «Hay que concluir de una vez para siempre la carroña intelectual de Ferrer. Ya es hora de que las izquierdas españolas elijan para sus campañas políticas otra bandera de combate»

(«Otra vez Ferrer», 1915, p. 14). Altres publicacions, com El Imparcial, denunciaven la magnitud que va prendre la polèmica: «Aquí se empeñan los políticos en dar proporciones de conflicto a la prohibición de esas conferencias», i argumentaven que l'únic espai on podia parlar-se d'una qüestió tant candent com la de Ferrer «sin ningún riesgo» era a l'Ateneo, per la seva llarga tradició com espai de llibertat de càtedra, però no en espais més polititzats com la Casa del Pueblo («Campañas y propagandas», 1915, p. 1)

Tot i això, el debat a la premsa dels dies següents se centra, sobretot, en la suspensió governamental mateixa: «Esa es la cuestión, y no otra. —s'exclamava *El Socialista*—. La pedagogía de Ferrer, la cuestión de la neutralidad [...] todo lo demás no es lo sustancial en este caso. Lo sustancial es que la constitución, las leyes, están siendo escomoteadas»

(«Defendamos la ley de reuniones», 1915, p. 1). De fet, com bé recullen molts d'aquests articles, la suspensió de la conferència d'Antich no és l'única d'aquell dies, però sí que és una de les més cridaneres. En aquest sentit, diversos diaris coincideixen a assenyalar que el cas de José Antich fa manifesta la vulneració arbitrària del dret de reunió per part del govern, en suspendre una conferència no estrictament política i no vinculada amb la política internacional (per exemple, «El gobierno contra el derecho», 1915, p. 1).⁶¹

⁶¹ Lerroux també comenta escuetament la suspensió a Espanya y la guerra, junt amb la resta de suspensions, sense fer cap referència, però, al fet que Antich havia sigut una destacada figura al parit. «El doctor José Antich anuncia una conferencia en la Casa del Pueblo para explicar la pedagogía de Francisco Ferrer. El Gobierno la suspende porque sí» (Lerroux, 1915, p. 78).

Pocs dies després, el 26 de juny, a la mateixa Casa del Pueblo on havia de celebrar-se, el Partit Socialista va organitzar un míting de protesta en contra de la vulneració del dret de reunió per part del govern. Un dels primers oradors, Mariano García Cortés, va resumir així la qüestió:

«La suspensión de la conferencia que el doctor Antich iba a dar [...] no ha sido más que la gota de agua que ha hecho rebosar el vaso. El tema «La pedagogía de Ferrer» era legítimo y acaso poco nuevo. El gobierno, por consiguiente, cometió una arbitrariedad que no sorprendió al orador». («La protesta contra el gobierno», 1915, p. 1).

Acte seguit va prendre la paraula Pablo Iglesias, acusant al govern de faltar a les llibertats en determinar de què es pot parlar i de què no. I declara, al seu parlament, haver anat a veure el president Eduardo Dato per protestar de la suspensió de la conferència d'Antich: «Yo fui a ver al señor Dato con motivo de la suspensión de la conferencia del dr. Antich, y le dije que si el jefe de policía, cometiendo aquella arbitrariedad, no había interpretado órdenes del gobierno, merecía que se tomase con él una determinación», però, segons continua, Eduardo Dato no va desautoritzar ni desaprovar la jefatura de policia» (ibid., p. 2).

Malgrat que la polèmica més encesa entorn el doctor Antich va acabar després del míting, al llarg de tot l'any 1915, la suspensió se cita a la premsa sovint, com un exemple més i molt greu de la vulneració arbitrària del dret de reunió per part del Govern en el context de la guerra.⁶²

No hem pogut localitzar cap comentari, entrevista ni article de José Antich dels dies entorn la polèmica. Segons El Socialista, el dia 18

⁶² Vegeu, entre altres, l'article «En el desierto», 1915, p. 1, on es llista la suspensió de la conferència d'Antich, la d'un parlament de Pablo Iglesias i la de les celebracions evangèliques, com a exemples de vulneració del dret de reunió.

de juny, Antich va tornar a Barcelona, de manera que no va poder participar al míting posterior a la Casa del Pueblo («Antich, a Barcelona», 1915, p. 1). L'any de la polèmica conferència, però, Antich va ser convidat a parlar en un acte de commemoració de la mort de Ferrer a Maó. Tot i declinar la invitació per motius professionals, va enviar un text breu lloant la figura de Ferrer i comentant els esdeveniments del juny anterior, que es va publicar a la premsa:

«En Junio último pronuncié, como sabéis, un discurso en el Ateneo de Madrid en defensa de la Pedagogía de Francisco Ferrer, que hizo profunda sensación en los socios de aquel centro intelectual [...] Después debía hablar en la Casa del Pueblo y en un teatro, pero el Gobierno me lo impidió. ¿Por qué creéis que cometió esta arbitrariedad? Porque fuí muy aplaudido en el Ateneo. ¿Pensáis que el gobierno podía dejar pasar sin protesta que el ferrerismo fuera celebrado en el cenáculo de los intelectuales de la corte?» (José Antich, 1915b, p. 1).

«LA PEDAGOGÍA DE FRANCISCO FERRER».

La conferència d'Antich va ser publicada poques setmanes després de la suspensió amb el títol *La Pedagogía de Francisco Ferrer*. Les primeres ressenyes de la conferència ja comentaven que l'obra estava en preparació, i el dia 27 de juny —dia en què es celebrar el míting— trobem per primer cop l'anunci de l'obra a *El Socialista* conforme està publicada i pot adquirir-se a la redacció del diari («Publicaciones», 1915, p. 3).

L'obra *La Pedagogía de Francisco Ferrer* és, fonamentalment, un resum dels principis rectors de l'Escola Moderna tal com van ser exposats pel mateix Ferrer a diversos articles publicats al *Boletín de la es-*

cuela Moderna, que van ser posteriorment recollits al volum pòstum *La Escuela Moderna* (Antich, 1915a, p. 9). Es tracta, doncs, d'una obra reivindicativa i expositiva, que, tal com el mateix autor afirma, pretén «probar que Ferrer era un pedagogo; que era un vidente y una voluntad en una sola persona» (Antich, 1915a, p. 5), emprant, tot sovint les paraules del mateix Ferrer. Tanmateix, com veurem tot seguit, alguns aspectes del pensament pedagògic de Ferrer que Antich destaca poden posar-se en relació directa amb la seva filosofia. Segons Pasqual Velázquez, l'obra d'Antich és la darrera que les *Publicaciones de la escuela moderna*, aleshores dirigida per Llorens Portet, va publicar sobre Ferrer (Velazquez, 2009, p. 118), i coincideix amb el canvi d'orientació de l'editorial. A banda de la seva publicació com a llibret, el text va ser reproduït a diverses revistes, entre altres a *El Progreso* de Tenerife («La conferencia de Antich», 1915).

Pocs anys després de la seva publicació, l'any 1920, l'obra d'Antich va ser traduïda al jiddisch i publicada a Buenos Aires a càrrec del Grup Anarquista Jiddisch (Antitsh, Khose, 1920?, citat a Migueláñez, 2018, p. 146). I, molt més endavant, l'any 1959, el suplement de Solidaridad Obrera dedicat a Ferrer i Guàrdia, que recollia fragments sobre Ferrer i l'escola Moderna de diversos autors, va publicar un dels resums de la conferència que correspon a l'obra publicada («Conferencia sobre la escuela moderna», 1959). Fins i tot, modernament podem trobar-la digitalitzada i publicada a diversos blogs, que destaquen el seu paper divulgatiu. En tot cas, és destacable la quantitat de referències i citacions que se'n poden trobar, fet que contrasta amb el desconeixement sobre seu autor.⁶³

Tal com hem comentat, l'obra és molt rica en citacions textuais de Ferrer i és principalment expositiva. Antich comença l'obra desta-

⁶³ Vegeu, entre altres, l'article «En el desierto», 1915, p. 1, on es llista la suspensió de la conferència d'Antich, la d'un parlament de Pablo Iglesias i la de les celebracions evangèliques, com a exemples de vulneració del dret de reunió.

cant la crítica de Ferrer a l'escola tradicional, titlla l'escola «fuerza conservadora» a mans de l'estat o la religió, que es perpetuen inculcant valors als infants. Tot seguit, passa a fer un d'un breu repàs als que destaca com a trets diferencials de l'Escola Moderna: el seu caràcter racionalista, la coeducació de classe i sexe i el respecte a la voluntat de l'infant.

En relació al caràcter racionalista i antidogmàtic de l'ensenyament, Antich mostra la seva peculiar comprensió de la qüestió religiosa: «[Ensenyar religió] es el pecado más grave que pueda cometerse contra la misma religión» (Antich, 1915a, p. 19). Tot i el seu marcat anticlericalisme, evident tant a *La Pedagogía de Francisco Ferrer* com a la resta de la seva producció, la seva lectura de la religió en abstracte no és intrínsecament negativa, i si bé és marcadament científista no és estrictament materialista. «La religión —afirma tot seguit—, esencialmente, es lo mismo que ciencia: es conocimiento de la vida en su origen, su modo de ser y en su finalidad» (*Ibid.*). La religió, doncs, s'ocupa i omple de mitologia tots els àmbits que la ciència encara no ha clarificat i més encara, ja que respon a la necessitat humana de meravella i perfecció: «el espíritu anhelante volará siempre más allá de los espacios explorados, en busca de lo maravilloso [...] Nunca podrá la Ciencia apagar de un modo absoluto la sed de los seres ansiosos de perfeccion» afirma Antich a la revista teosòfica *Sofía* de la *Rama Arjuna* de Barcelona (1906, p. 296). No s'hi ha, per tant, de renunciar, però sí a la mitologia que l'acompanya, que és contrària a la ciència i no s'ha d'ensenyar als infants (Antich, 1915a, p. 27»).

De fet, tant a les seves conferències sobre *humanitisme* de 1913 com als articles de 1928 al *Diluvio*, Antich reinterpreta els termes religiosos per adaptar-los al seu sistema i posar-los en acord amb la ciència. De la mateixa manera que alguns autors positivistes com Pompeu Gener, parlen d'immortalitat de l'individu en un sentit molt dèbil, com ara en la permanència dels àtoms o en el record, Antich defensarà

la immortalitat de la força humana: els que moren «moriran como individuos, pero no como fuerza. La acción que realiza el seu humano nunca se pierde» (Antich, 1913, p. 13), en discursos plens de termes de connotació religiosa. Un aspecte que guanya importància als articles de 1928, on la postura d'Antich es transforma en una mena de deisme particular i molt orientatitzat (Antich, 1928a p. 22) que el porta, fins i tot, a espiritualitzar la consciència.

«LO ÚNICO VERDADERO QUE EXISTE EN LA NATURALEZA HUMANA». EL RESPECTE A LA VOLUNTAT —I EGOISME— DE L'INFANT

Tanmateix, és a la darrera part de l'obra, sobre el respecte a la voluntat de l'infant, que Antich fa més aportacions pròpies. Es tracta, segons l'autor, d'una qüestió que Ferrer va esmentar però no desenvolupar i que, malgrat això, és la principal aportació de la pedagogia ferreriana: «el valor de la educación reside en el respeto a la voluntad física, intelectual y moral del niño» (Antich, 1915a, p. 31, citant Ferrer) i l'element vertebrador de la pedagogia del futur: «estamos persuadidos que la educación del porvenir será una educación en absoluto espontánea» (Antich, 1915a, p. 32). A les pàgines que segueixen, Antich desenvolupa que entén per respecte a la voluntat física i intel·lectual, i com pot exercir-lo l'escola i el professorat. La qüestió de la llibertat moral, però, és més difícil de resoldre: «¿Es posible respetar la voluntad moral del niño? [...] Si no intervenimos [...] para modificar su sentido moral, ¿Qué generación de hombres vamos a formar?» (Antich, 1915a, p. 38). L'infant, doncs, no és naturalment moral, sinó que cada infant té unes disposicions morals pròpies que cal que l'educador respecti, continua, ja que qualsevol sanció inflexible al seu comportament hauria de trobar sostén en alguna moral afirmativa i concreta (ibid.).

Pascual Velázquez fa notar que la postura d'Antich recull una de les pressuposicions bàsiques compartides per part del cercle de l'Escola Moderna, i que ja havia estat defensada entre altres per Rogelio Columbié en un article publicat al *Boletín de la Escuela Moderna* (Pascual Velazquez, 2009, p. 188-189 i p. 307). Tanmateix, Antich no limita l'egoisme o la immoralitat a un primer estadi de la vida, que pugui superar-se en fer-se adult, sinó que impregna el comportament de tot humà, fins i tot les relacions aparentment més altruistes, com l'amor paternal, fraternal o l'amor a la ciència (Antich, 1906a, pp. 50-71).

Egoisme i altruisme, no són necessàriament dues tendències antagòniques, sinó que la història natural mateixa, afirma a la seva obra *Egoismo y altruismo*, és resultat de la convivència de totes dues: «el mismo Darwin indicó que no era tan solo el principio de lucha el que presidia la evolución de los seres. Junto a el coexistia otro germen inextinguible de perfección: el principio del apoyo mútuo» (Antich, 1906a, p. 34). Una cita que, d'altra banda, mostra el constant recurs d'Antich a la ciència i, concretament, a les tesis evolucionistes, com a fonament de la seva proposta moral. És necessària, argumenta a *Egoismo y altruismo*, una moral fonamentada en la ciència moderna (ibid., p.24), o dit d'altra manera, no serà possible, desenvolupar una moral vàlida d'esquenes a la biologia o, el que és equivalent, d'esquenes a la tendència a l'egoisme: «El sociólogo no podrá nunca destruir las leyes de la Biología; tan sólo puede encauzarlas: a este radio debe reducir el círculo de sus esfuerzos» (ibid., p. 39).

Deixar d'inculcar en els infants una moral que forci l'altruisme i dugui a la hipocresia permetrà obrir camí a una nova manera d'entendre la moral, afirma a *La pedagogía de Francisco Ferrer*:

«ensayemos la constitución de un mundo basado en lo único verdadero que existe en la naturaleza humana. Para eso hace falta

estudiar el sentido moral de los niños dejándolo en cierta libertad de expansión. Tal vez así lograríamos descubrir los derroteros que conducen a un estado social relativamente más perfecto que el presente» (ibid., p. 40)

A la resta d'escrits, dona més detalls de com s'ha d'articular l'encaix entre l'egoisme i l'altruisme que permetrà assolir aquest estadi moralment més elevat, al qual s'arribarà quan cada persona prengui consciència de la seva humanitat compartida i s'adoni que sempre haurà de patir o gaudir el benestar o el malestar d'aquells qui té al voltant (Antich, 1928b, p. 23), de manera que en una societat imperfecta no podria assolir-se una felicitat perfecta.

El resultat ideal d'aquest procés de progressiva presa de consciència de la humanitat compartida és el que Antich anomena *Hombre-Humanidad*, que és l'aspiració màxima del seu sistema, l'*Humanitisme*: «No hay más medio de resolver este problema: ser egoista y altruista al mismo tiempo, sintiendo el egoismo colectivo. [...] Cuando el hombre comprenda que no puede realizar ninguna función humana sin el concurso de sus semejantes, sentirá el amor de humanitismo» (Antich, 1913, p. 10.)

Ferrer i Guàrdia suggeria que calia respectar la voluntat moral de l'infant i Antich veu en aquestes paraules la manera de realitzar el seu ideal filosòfic. Efectivament, alliberar els infants del pes d'una moral i d'uns dogmes imposats permetrà alliberar la societat sencera. Però en aquesta alliberació hi té un paper fonamental la voluntat moral de l'infant, el deixar lliure expressió al seu egoisme. És només sobre aquesta base, conclourà Antich, que és possible convèncer-se que cal actuar en favor de la humanitat sencera.

Bibliografía

Artículos de prensa:

«Antich, a Barcelona». (18/06/1915). *El Socialista*, p. 1.

«Atropello incalificable». (16/06/1915). *El Socialista*, p. 1.

«Campañas y propagandas». (18/06/1915). *El imparcial*, p.1.

«Conferencia del doctor Antich sobre Ferrer» (13/06/1915).
El País, p. 2.

«Conferencia sobre la Escuela Moderna» (novembre-deseembre 1959).
Solidaridad Obrera. Suplemento Literario, nº767-72. p. 38.

«Congreso librepensador», (16/10/1910).
El Diluvio. (ed. mañana), pp. 47-48.

«Crónica política y social». (17/09/1910). *República Social*, 5, p. 4.

«Cursillo de Autoeducación» (deseembre-maig 1915). *Boletín de la Biblioteca del Ateneo Científico, Literario y Artístico*, 14.

«Defendamos la ley de reuniones». (18/06/1915). *El Socialista*, p. 1.

«El congreso de librepensadores», (21/10/1910).
Solidaridad Obrera, p. 2.

«El gobierno contra el derecho». (17/06/1915). *El Socialista*, p. 1.

«Ferrer, aplaudido en el Ateneo de Madrid» (15/06/1915).
El País, p. 1-2.

«La conferencia de Antich. La Pedagogía de Francisco Ferrer». (8 juliol 1915). *El Progreso. Diario Republicano Autonomista*, p. 1.

«La conferencia de Antich» (8/07/1915). *El Progreso. Diario Republicano Autonomista*, p. 1. (Vegeu també els números del 9 al 13 de juliol de 1915).

«La Escuela Moderna» (15/06/1915). *El Diluvio*. (ed. mañana), p. 40-41.

«La prensa» (19 juny 1915). *El Diluvio*. (ed. mañana), p. 43.

«La protesta contra el gobierno». (27/06/1915). *El Socialista*, p. 1.

«Los profesores racionalistas en recuerdo de Ferrer» (13/10/1910). *El Diluvio*. (ed. mañana), pp. 9-10.

«Los profesores racionalistas en recuerdo de Ferrer». (13 /10/1910). *El Diluvio*, pp. 9-10.

«Otra vez Ferrer». (21/06/1915). ABC, p. 14.

«Primer Aniversario del fusilamiento de Ferrer Guardia en Barcelona». (18 octubre 1910). La Actualidad, p. 2.

«Publicaciones». (27 juny 1915). El Socialista. Órgano del Partido Obrero, p. 3.

«Rehabilitando a Ferrer». (15/06/1915). *El Socialista*, p. 1.

Referències bibliogràfiques

Antich, J. (1904). *Andrógino*, Imprenta de Henrich & Cia.

(1906). *Egoísmo y altruismo*. Imprenta de Henrich & Cia.

(1906). «Los dos ideales». *Sofia. Revista Teosófica*, p. 294-298.

(1913). «Conferencias pronunciadas por D. José Antich». *La palabra. Revista Taquigráfica de Conferencias Científicas y Literarias explicadas en el Ateneo de Madrid*. Tip. de Juan Pueyo, nº 24.

(1915a). *La pedagogía de Francisco Ferrer*. Casa Editorial de Publicaciones de La Escuela Moderna.

(14/10/1915b). «Francisco Ferrer. A los Compañeros de Mahón». *El porvenir del obrero*, p. 1.

(12/08/1928a). «Humanitismo. El fruto nace del fruto». *El Diluvio*, p. 22.

(3/09/1928b). «Humanitismo. Seamos altruistas por egoísmo». *El Diluvio*, p. 23.

Antitsh, Khose (1920?). *Fransisko Ferrer's pedagogye*, Idishe ratsyonalistische gezelshaft.

Bladé, A. (2006). *Francesc Pujols per ell Mateix*, Brau.

Chaves, J. R. (2005). *Androginos: Eros y Ocultismo en la Literatura Romántica*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Culla i Clarà, J. B. (1986) *El Republicanisme lerrouxista a Catalunya: 1901-1923*. Curial edicions.

Fernández-Antón, E. (2021). «La mujer casada y el papel de la educación para su crecimiento personal. Analisis de las Publicaciones de la escuela moderna (1901-1917)». *Revista História da Educação*, 25, <https://doi.org/10.1590/2236-3459/100443>.

Ferrer i Guardia, F. (2007). *La escuela moderna. Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*. Tusquets.

Fratalle, L. (1989). «Introducción» A: *El Andrógino*. Tecnos.

Lerroux, A. (1915). *España y la guerra: la verdad a mi país*, Vda. De Pueyo.

Martínez, M. T. i Pagès, P. (2000). *Diccionari del Moviment Obrer als Països Catalans*, Abadia de Montserrat.

Maura, R. (1974) *La rosa de Fuego. Republicanos y anarquistas: la política de los obreros barceloneses entre el desastre colonial y la semana trágica, 1899-1909*. Barcelona: Editorial Grijalbo.

Migueláñez, M. (2018). *Más allá de las fronteras: el anarquismo argentino en el periodo de entreguerras*. Universidad Autónoma de Madrid.

Padrós, A. i Pérez, M. (2021). *La carn que tu encenies. Memòries sentimentals de Francesc Pujols*. El Fonoll.

Velazquez, P. (2008). *La Escuela Moderna: Una editorial y sus libros de texto*, Universidad de Murcia.

FRANCISCO FERRER Y GUARDIA Y LA RED DE ACTIVISTAS Y CIENTÍFICOS: KROPOTKIN Y RECLUS

Rodrigo Rosa da Silva

Universidade Estadual do Paraná

(Unespar) (Brasil) – Biblioteca Terra Livre

Resum

En aquesta comunicació dediquem atenció especial als vincles polítics de Ferrer amb Kropotkin i Reclus. Per mitjà de la correspondència entre l'anarquista rus i el director de l'Escola Moderna, es pot notar la influència en la percepció sobre la ciència moderna, fins i tot l'adopció del concepte d'ajuda mútua, així com de la instrucció integral. En la relació amb Élisée Reclus podem trobar-hi directament la seva influència en l'ensenyament de geografia o el paper dels llibres en l'educació de la infància a través de les cartes creuades amb Ferrer i Guardia. Les fonts de recerca van ser publicacions de l'època i documents personals com ara cartes i manuscrits als quals vam tenir accés a la nostra estada a Barcelona.

Resumen

En esta comunicación dedicamos atención especial a los vínculos políticos de Ferrer con Kropotkin y Reclus. Por medio de la correspondencia entre el anarquista ruso y el director de la Escuela Moderna se puede notar la influencia en la percepción acerca de la ciencia moderna, incluso la adopción del concepto de ayuda mutua, así como de la instrucción integral. De parte de Reclus podemos apuntar directamente su influencia en la enseñanza de geografía o el papel de los libros en la educación de la infancia a través de las cartas cru-

zadas con Ferrer Guardia. Las fuentes de investigación fueron publicaciones de la época y documentos personales como cartas y manuscritos a los que tuvimos acceso en nuestra estancia en Barcelona.

Abstract

In this communication we dedicate special attention to Ferrer's political links with Kropotkin and Reclus. Through the correspondence between the Russian anarchist and the director of the Modern School, the influence on the perception of modern science can be noted, including the adoption of the concept of mutual aid, as well as comprehensive instruction. On the part of Reclus, we can point directly to his influence on the teaching of geography or even the role of books in childhood education through the letters exchanged with Ferrer Guardia. The research sources were publications of the time and personal documents such as letters and manuscripts that we had access to during our stay in Barcelona.

INTRODUCCIÓN

Este artículo es una parte de la investigación que culminó en la tesis de doctorado defendida en 2013 en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. La tesis tiene como objetivo investigar las concepciones anarquistas de la ciencia y su papel en la construcción de una metodología y práctica educativa. Tenemos en cuenta como referencia para nuestro estudio la Escuela Moderna de Barcelona (1901-1906), fundada por el catalán Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), con la ayuda de varios colaboradores. Investigamos los contactos previos y la biografía de Ferrer, así como el trabajo de construcción de la escuela, hasta su fundación. Analizamos los libros escolares de la editorial Publicaciones de la Escuela Moderna y también estamos dedicados a comprender el proceso de organización de la Liga Internacional para la Educación Infantil Racional, que involucró a algunos de los científicos más reconocidos de la época. Entendemos la actuación educativa de Ferrer como parte de un amplio proyecto político que incluye la escuela, la publicidad a través de la prensa, la acción sindical y la divulgación científica. En este proceso, Ferrer y Guardia movilizó a varios colaboradores y destacamos sus relaciones con activistas y científicos anarquistas como Clemencia Jacquet, Paul Robin, Jean Grave, Charles-Ange Laisant, Piotr Kropotkin y Élisée Reclus. Verificamos las influencias del pensamiento anarquista en las prácticas educativas de la Escuela Moderna y la formación de una red de activistas y científicos en torno a la enseñanza racionalista a principios del siglo XX. Las fuentes de investigación fueron publicaciones de la época y documentos personales como cartas y manuscritos al que tuvimos acceso en nuestra estancia becaria en Barcelona, con supervisión del Prof. Dr. Pere Solà, y visitas a archivos como de la Fundació Ferrer i Guàrdia (Barcelona), Ateneu Enciclopèdic Popular (Barcelona) y Centre International de Recherches sur l'Anarchisme (Lausanne y Marseille), entre otros, y consulta en otros importantes archivos como Mandeville Special Collections

Library (San Diego), Arquivo Edgard Leuenroth (Campinas), Biblioteca Terra Livre (São Paulo), International Institute of Social History (Amsterdam), Biblioteca Nacional Francesa (Paris) y Centro de Cultura Social (São Paulo).

Dedicamos atención especial a los vínculos políticos de Ferrer con Kropotkin y Reclus. Por medio de las correspondencias entre el anarquista ruso y el director de la Escuela Moderna se puede notar la influencia en la percepción acerca de la ciencia moderna, incluso la adopción del concepto de ayuda mutua, así como de la instrucción integral. De parte de Reclus podemos apuntar directamente su influencia en la enseñanza de geografía o el papel de los libros en la educación de la infancia a través de las cartas cruzadas con Ferrer Guardia. Identificamos así el vínculo de Ferrer con las ideas científicas y anarquistas de los dos geógrafos.

LA AGENDA DE FERRER

El diario personal (agenda) de Francisco Ferrer y Guardia, una pequeña libreta negra de tapa dura con la inscripción “ADDRESSES”, se conserva intacta en el archivo de la Fundación Ferrer i Guàrdia de Barcelona⁶⁴. Este es sin duda un material muy rico para comprender el pensamiento y las particularidades de este personaje. Contiene notas de carácter organizativo y conmemorativo explícito, así como una lista de los cumpleaños de los hermanos e hijas de Ferrer, incluida su propia fecha de nacimiento, 14 de enero de 1859. También se

⁶⁴ Queremos agradecer a José Damiro de Moraes quien inicialmente nos permitió acceder a una reproducción en formato pdf del documento. Durante nuestra estancia en Barcelona, posible gracias al apoyo de CAPES en forma de una Beca Sandwich, orientado por el Prof. Pere Solà, pudimos consultarlo directamente facilitando el acceso a la rica colección de la Fundación Ferrer i Guàrdia, a la que agradezco públicamente.

indica la fecha de su separación, 10 de febrero de 1894, y los horarios de las salidas de trenes de Cerbère a París y de Barcelona a París. Algunas notas sobre religiones, y la transcripción de artículos del Real Decreto de 9 de octubre de 1824, que establece la pena de muerte para quienes se rebelen contra el régimen monárquico, gritando palabras subversivas en las calles, y para miembros de sociedades secretas.

En el alcance del presente artículo, nos ceñiremos a algunos nombres que aparecen en esta agenda para reconstruir parcialmente la red de contactos y relaciones que estableció. Sabemos que falta lo principal: el contenido y carácter de tales contactos, sin embargo, sobre algunos nombres tenemos más información y documentos, ya sean informes de reuniones y encuentros o incluso algunas cartas intercambiadas.

La agenda tiene una organización basada en su propia lógica. Ferrer organizó la información en orden alfabético según la primera letra del apellido, a veces por ubicación: país o ciudad.

También hay notas destacadas por fecha, la mayoría de las cuales en estas condiciones parecen corresponder al año 1901, posiblemente cuando Ferrer actualizó su diario. Imaginamos que se habrían agregado a posteriori y, por lo tanto, la agenda sería de un período incluso anterior. Pero también identificamos en él los contactos que Ferrer hizo recién después de la inauguración de la Escuela Moderna, y otros incluso después de su cierre en 1906. Por lo tanto, esto nos hace creer que esta agenda lo acompañó durante muchos años, lo que lo convierte en un registro importante. escrito con la propia letra y bolígrafo del personaje.

En las páginas de la agenda encontramos muchos nombres de importantes personalidades de Cataluña, pero también de toda Europa. Algunos contactos de otros continentes y muchos nombres que

pronto identificamos como componentes importantes de la red de relaciones de Ferrer. Destacamos algunos de los que se identifican marcadamente con el movimiento anarquista o pensamiento libertario: Georges Enderrand, Élisée. Reclus, Domela Nieuwenhuis, Sébastien Faure, Luigi Fabbri, Jean Grave, Clemencia Jacquinet, Piotr Kropotkine, Anselmo Lorenzo, Charles Malato, Louise Michel, Ricardo Mella, Henriette Meyer, José Prat, Paraf-Javal, Emile Pouget, Paul Robin, Fernando Tarrida de Marmol.⁶⁵

Junto a algunas direcciones organizadas por nombres de ciudades hay números, que suponemos son la cantidad de ejemplares del *Boletín de la Escuela Moderna* o *L'École Rénovée* que fueron o deberían enviarse a menudo a suscriptores, colaboradores o grupos a los que Ferrer gustaría hacer llegar su obra.

El análisis de la agenda de Ferrer apoya una posible reconstitución de su red de relaciones, captando aspectos tanto de su vida privada como de su vida diaria. La extensa lista de nombres de anarquistas presentes en la libreta de direcciones de Francisco Ferrer, para nosotros, es otro elemento importante que refuerza la tesis de que el pedagogo recibió una intensa influencia de las ideas anarquistas y estuvo involucrado, en gran medida, con el movimiento libertario europeo y muchos de sus militantes. Destacan los intercambios de cartas con dos geógrafos anarquistas: Kropotkin y Reclus.

⁶⁵ Una lista de nombres de científicos, personalidades políticas o personas relacionadas con el arte que nos parece interesante enumerar como demostración de la amplitud y diversidad de contactos establecidos por Ferrer y Guardia: Frank Arthur, Luis Bulffi, James Brossa, Odon de Buen, A. Bloch, Charles Billardelle, André Benoist, Nicolas Estevanez, J. W. Götzke, Emile Girault, Husson, Alejandro Lerroux, Enrique Lluria, Mac Kay, Alexander Myrial, José Nakens, Alfred Naquet, Francisco Pi y Margall, Lorenzo Portet, Montseny Pellicer, Francisco Pi y Arsuaga, Fabián Palasí, J. Peiró, Paul Reclus.

PIOTR KROPOTKIN (1842-1921)

La relación epistolar entre Ferrer y el geógrafo ruso Piotr Kropotkin no se limitó a contactos esporádicos. En los archivos del Ateneu Enciclopèdic Popular (AEP) de Barcelona encontramos reproducciones de cinco cartas escritas por Francisco Ferrer Guardia dirigidas a Kropotkin. Las cartas cubren el período comprendido entre 1904 y 1909, tanto el tiempo en que la Escuela Moderna estuvo en funcionamiento como la fase de organización de la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia. Al observar la información y los membretes impresos en los papeles en los que se escribieron estas cartas, podemos señalar dónde estaba Ferrer cuando las envió. Tres de ellos, el mayor, llevan el logo de Escuela Moderna y su conocida dirección en Calle de Bailén, 56. Uno de ellos tiene el nombre y la dirección de Ferrer en París en la parte superior izquierda de la página, pero el mismo está garabateado, como un cartel de anulación, y el propio Ferrer anotó la dirección válida del remitente: Boulevard du Saint Martin, 21. Y finalmente, la última carta, fechada el 11 de junio de 1909, lleva el sello de las Publicaciones de la Escuela Moderna, con Ferrer como editor, dirección “Cortes, 596” y firmada por Mariano Battlori, estrecho colaborador de la editorial, enviada por “instrucción del Sr. Ferrer”. La carta informó el envío de dos copias de libros de la Escuela Moderna, y pidió libros a cambio. También consiguió un cheque de diez libras esterlinas por encargo de Ferrer. Por tanto, esta carta demuestra parte de las relaciones formales entre la editorial española y el eminente geógrafo ruso, en ese momento un nombre arraigado en el movimiento anarquista y en el campo científico.

La carta, fechada el 12/03/1904, es la más larga - 3 páginas - y comienza a denotar una gran amistad e intimidad entre los dos, ya que comienza con un cálido “mon cher ami”. Ferrer comenta que se conocían desde hacía dos años y que se trabajó mucho después de los

primeros contactos. El educador catalán dice que, de los 30 alumnos iniciales, en ese momento, en 1904, ya había 107 niños y niñas. También informa que los niños estarían leyendo *Las Aventuras de Nono* y un manuscrito “compuesto por artículos seleccionados” sobre el tema de la guerra y el militarismo. Todo esto con la intención de “decirles la verdad a los niños”. Comenta además que leyó el artículo de Kropotkin sobre Spencer publicado por *Les Temps Nouveaux*, traducido por la Revista Blanca, y publicado en rústica a través de la Biblioteca de la Huelga General, el brazo editorial del periódico sindicalista que Ferrer ayudó a dirigir. Tal artículo hizo que el catalán invitara a Kropotkin a escribir, lo que “sería muy deseable”, un “libro para nuestra escuela sobre el transformismo de las cosas”. Y justifica diciendo que los españoles están preparados para estudiar y que su trabajo es facilitar este estudio. Ferrer informa felizmente a su amigo que unas 20 escuelas ya están utilizando los materiales de la Escuela Moderna y que tiene la intención de llevarlos por toda España, y que en este momento su principal preocupación es precisamente “hacer libros escolares”. Siguiendo con las cuestiones editoriales, Ferrer pregunta si todavía puede contar con el libro que Kropotkin le había propuesto publicar, diciendo que tiene todo lo necesario para editarlo.

Cabe destacar la afirmación de Avilés (2006, p. 129) de que el único documento manuscrito de Ferrer que acredita su vinculación con el periódico La Huelga General sería una carta emitida el 01/12/1901 y que se encuentra en el IISH en Amsterdam y es parte del Max Nettlau Fund1. Sin embargo, como vimos en el contenido de la citada carta analizada por nosotros, Ferrer volvió a comentar con Kropotkin sobre La Huelga General y no pareció pretender ocultar su implicación con el diario, al menos dentro de su círculo de confianza en el anarquista movimiento. El geógrafo ruso fue uno de los quince colaboradores del periódico, ocho extranjeros y siete españoles, todos muy cercanos a Ferrer y al anarquismo. Se trata de: Teresa Claramunt, Bona-

fulla, Domela Nieuwenhuis, Jean Grave, Soledad Gustavo, Herault, Anselmo Lorenzo, Errico Malatesta, Charles Malato, Paraf-Javal, Éli-sée Reclus, Fermin Salvochea, Fernando Tárrida de Mármol, Federico Urales y el propio Piotr Kropotkin (*La Huelga General*, 15/11/1901). Todos los nombres directamente relacionados con el movimiento anarquista sindicalista y / o educativo. En cuanto a Ferrer, en los artículos firmados como “Cero” defiende explícitamente el ideal anarquista (Palà; Marín; Molina, 2010).

Cinco meses después (19/08/1904) Francisco Ferrer vuelve a escribir al “estimado compañero Kropotkin” para tratar un asunto similar. Introduce la misiva afirmando que su escuela carece de libros para niños sobre Ciencias Naturales y que pensó que Kropotkin podría escribirlos o indicar quién podría. También agrega que la enseñanza allí era lo más libre posible. Dice que necesita libros verdaderamente científicos, dirigidos tanto a estudiantes a partir de los cinco años como a profesores. Completa indicando que tiene la intención de pagar al autor 500 francos por volumen de unas 200 páginas. Concluye diciendo que estará en París los últimos ocho días de ese mes y que podría reunirse con el geógrafo.

Estos dos documentos fueron producidos durante el período en el que Escuela Moderna estaba en pleno funcionamiento y Ferrer intentó, a través de su editorial, producir libros de texto, libros para-didácticos y de formación docente, siempre con el objetivo de reemplazar el material escolar de la época que cargaba prejuicios de la sociedad de clases, el nacionalismo y valores religiosos. Analizando el contenido de las cartas, se puede apreciar que los dos se conocían desde 1902, si no personalmente en ese momento, al menos por correspondencia. Esto fue poco después de la fundación de la escuela en Barcelona el año anterior. El contacto con Kropotkin forma parte de un movimiento intencional e internacional de Ferrer para ampliar su proyecto educativo y al mismo tiempo encontrar una solución a

algo práctico y que traía enormes problemas para el buen funcionamiento de las clases: material de formación para profesores, teniendo como fundamentos los preceptos de la ciencia moderna y los valores libertarios en la educación; libros que son interesantes para los niños, que son a la vez ligeros, cautivadores y fáciles de leer, pero que tienen enseñanzas políticas, morales y científicas en su contenido. No sabemos cuáles fueron las respuestas de Kropotkin a estas dos cartas de 1904, pero sí sabemos que no escribió ningún libro específicamente para la Escuela Moderna.

Años más tarde, el 29/12/1907 Ferrer, desde París, escribió unas líneas para Kropotkin en las que pedía permiso para la traducción y publicación al español de *La Grande Révolution*. Ferrer vuelve a intentar concertar un encuentro con el ruso en París, informa sobre la reacción en España y cita la publicación de una revista. Tres meses después, en marzo de 1908, vuelve a escribir a Kropotkin, tratándolo de forma más íntima: “Mon cher ami et camarade Pierre Kropotkine”. Se destacan las cuestiones editoriales, citando problemas con la traducción de *La Grande Révolution*, una “obra liberadora”. Informa que la revista *L'École Rénovée* se publicará en Bruselas en unos días e insistió en ver un artículo del geógrafo en sus páginas.

La hija de Francisco Ferrer recuerda que, en uno de sus viajes a Londres en 1907, tras su absolución en el caso Mateo Morral, su padre pudo “hablar con W. Heaford, Tarrida de Marmol y muchas otras personalidades”, pero sobre todo, con Kropotkin, que fue para él “el gran caballero hospitalario, típicamente ruso, que lo abrazó cálidamente” (Ferrer, 1980, p. 131). Kropotkin se unió al proyecto de Ferrer después de que “analizaron conjuntamente todos los problemas, recopilaron sus opiniones y Kropotkin le prometió su cooperación” (Ibid.). Y así sucedió, cuando el anarquista ruso colaboró con la revista de la Liga e imaginamos que ayudó a correr la voz entre sus contactos y sus compañeros intelectuales y amigos. Sabemos que

Kropotkin respondió a las cartas de Ferrer, posiblemente muchas veces. Pero solo tenemos acceso a una carta, ya citada, referente a la revista *L'Ecole Rénovée* (Kropotkin, 2011).

Apenas unos días antes de ser acusado de participar en los levantamientos de Barcelona durante la Semana Trágica, Ferrer estuvo en Londres. El excelente informe del periodista Willian Ascher (2010) reconstruye la vida de Ferrer casi paso a paso, buscando encontrar la verdad de los hechos. Una vez más, brilla la intensa relación personal entre Ferrer y Kropotkin. Cuando la policía francesa se enteró de su viaje, enviaron a un agente secreto a observarlo y le pidieron al gobierno británico que hiciera lo mismo. Los ingleses no vieron nada destacable en la visita del catalán.

La amistad entre ambos se remonta a finales de la década de 1890, cuando Ferrer vivía en París y frecuentaba el círculo masónico vinculado al Gran Oriente de Francia y, hasta donde se sabe, ha sido cultivado por ambos desde entonces. La admiración y el respeto que Francisco Ferrer tenía por Kropotkin afloraron incluso en sus últimas horas de vida. Cuando en 1909, ya condenado a muerte, dictó su testamento a las autoridades españolas, entre muchas medidas de carácter económico, afirmó que dejaba Lorenzo Portet a cargo de utilizar los recursos que se le asignaban según sus ideas, en particular para “fomentar las publicaciones de la Escuela Moderna”. En este documento Ferrer encargó expresamente la edición de algunas obras, destacando la *Obra Completa* de Kropotkin. Desafortunadamente, tal empresa no se llevó a cabo. En 1909 lograron publicar una hermosa edición de *La Gran Revolución*, el libro en el que Ferrer estaba trabajando precisamente en los últimos momentos de su vida. Mientras Ferrer estaba vivo, solo hubo dos aportes de Kropotkin a las páginas del Boletín, siendo una carta y un artículo sobre arte en el número del 01/07/1909.

Este punto de contacto en la red de Ferrer es muy importante y merece ser destacado, ya que Piotr Kropotkin era en ese momento una de las grandes figuras del anarquismo, además de un reconocido geógrafo y biólogo. Kropotkin cumplió a la perfección con el perfil deseado por el educador catalán, así como otros científicos y activistas anarquistas de reconocida importancia en el campo intelectual y de intensa actividad política y sindical en la Europa de 1900. Los reflejos directos de la influencia del pensamiento kropotkiniano en Ferrer y en su proyecto de concepción del Racionalismo Pedagógico se pueden ver en los escritos de Ferrer, en la práctica educativa de la Escuela Moderna, en las revistas pedagógicas que dirigió y en la obra editorial de la Publicaciones de la Escuela Moderna. Pero creemos que otro geógrafo anarquista ejerció una influencia aún más poderosa sobre Ferrer en el campo de la ciencia y la educación.

ÉLISÉE RECLUS (1830-1905)

La Escuela Moderna propuso nuevas relaciones entre estudiantes y profesores y pretendía crear una nueva forma de educar. Para eso, Francisco Ferrer necesitaba ayuda. Su libro publicado póstumamente cita directamente al eminente geógrafo francés Élisée Reclus. Ferrer recopila en el capítulo XI - titulado Laicismo y Biblioteca - diversos artículos y noticias publicados en el Boletín de la Escuela Moderna, órgano de información y difusión del proyecto. En cuanto a la enseñanza de la geografía, Ferrer registra que entabló un diálogo directamente con Reclus, a través de un intercambio de correspondencia. Hay tres cartas conocidas: La primera es de Reclus a Ferrer, fechada el 26/02/1903, escrita en Bruselas. Las otras dos están firmadas por Francisco Ferrer y fueron descubiertos en la Biblioteca Nacional de Francia y publicados por primera vez por el geógrafo italiano Federico Ferretti en su libro *Il Mondo Senza la Mappa* (Ferretti, 2007).

Se sabe que, durante los viajes de Ferrer por Europa, en compañía de Leopoldine Bonnard y Ernestine Meunier, el pedagogo entró en contacto con varias personalidades políticas y científicas que se acercaban ideológicamente a sus propuestas como Jean Grave, Carlos Malato, Paraf-Javal, entre otros. Durante su viaje a Bruselas (Bélgica), Ferrer dio una conferencia pedagógica en el Instituto Geográfico que, según Nora Muro (2009, p. 37), dejó asombrado a Reclus. Creemos que este fue el origen de la amistad entre ambos.

Analizando los documentos, es posible afirmar que el contacto entre ambos fue intenso durante unos meses y que existía la intención de abordar cuestiones prácticas y pedagógicas en relación con la enseñanza de la geografía en la Escuela Moderna. Ante una petición del educador para que Reclus produzca un libro de texto para los niños de la Escola Moderna, Ferrer recibe una respuesta negativa. Argumenta en una carta a su colega en 1903, que "no hay un texto para la enseñanza de la geografía en las escuelas primarias" y continúa diciendo que no conoce "un solo [libro] que no esté infectado del veneno religioso, patriótico o, lo que es aún peor, de la mentalidad burocrática" (Reclus, 2011, p.27). Y agrega que los niños deben conocer los fenómenos directamente, a través del contacto con la Naturaleza, a través de la experiencia y la observación. Además, dice que la enseñanza oral a cargo de maestros bien capacitados que aman su profesión sería el mejor método para los estudiantes en las escuelas libres. Es decir, esta posición frente a la petición de Ferrer está en línea con otros escritos teóricos de Reclus sobre el papel castrador que juegan los libros de texto sobre los niños y su propuesta de enseñanza al aire libre.

En junio de 1903, desde Barcelona, Francisco Ferrer escribe a su "querido amigo y compañero", mostrando gran afecto y atención hacia Reclus, que ya se encontraba en una edad avanzada. La misiva también sugiere que conoció a la familia de Reclus y sus compañe-

ros de trabajo científicos. En la carta, el pedagogo confirma el envío de un recorte de *Temps Nouveaux* sobre aritmética para que Reclus pueda mostrárselo a un amigo y profesor de matemáticas. También se ocupa de la organización de un “viaje propagandístico” de Reclus por España, con la ayuda de Anselmo Lorenzo, para impartir conferencias en Barcelona y Madrid. Incluso habría anuncios de este tipo de actividades en las páginas de “Tierra y Libertad”, por lo que Ferrer asegura que todo el mundo da por hecho el viaje del eminente geógrafo francés a tierras ibéricas.

Sobre el tema específicamente educativo, Francisco Ferrer envía a Reclus una pregunta de uno de los profesores de la Escola Moderna sobre la propuesta de un “Mapa Globular”, un proyecto que se presentó a los profesores de la escuela de Barcelona y, según Ferrer, a todos les gustó mucho la idea. Pero el tema principal y que más nos interesa es el tratado bajo el título “Manual de Geografía para Profesores”. En él escribe Ferrer: “Lamento que se haya perdido esa carta en la que me daba los detalles sobre la realización de este manual”. También pregunta si no estaría dispuesto a asesorar a otra persona para que pudiera escribir un trabajo de ese tipo, ya que eso haría “un buen servicio” para la educación científica. Ferrer afirma estar de acuerdo con el geógrafo en que el referido libro debe estar dirigido a profesores y no a estudiantes (Ferretti, 2007, pp. 221-222).

La otra carta, redactada en francés desde Barcelona con membrete de la Escuela Moderna, de fecha 04/07/1903, trata de las gestiones para la publicación de una traducción realizada por Odón de Buen, “catedrático de Ciencias Naturales de la Universidad de Barcelona, convencido de su lucha contra el clericalismo”. La “respuesta” de Reclus aparece en la propia carta, anotada en la esquina de la página por el propio geógrafo: “aprobado, ER, 9 VII 1903”. Finalmente, Ferrer lamenta que el geógrafo haya renunciado a su viaje a España, porque cuando estaba de visita en Bruselas pudo ver el efecto que tenía

una conferencia de Reclus en el público de la Universidad Nova (Ferrretti, 2007, p. 223)

La admiración de Ferrer por el pensamiento de Reclus se evidencia cuando encontramos en un cuaderno manuscrito, denominado Colección de Noticias y Pensamientos de Varios Autores⁶⁶ junto a citas de Epicuro y Thomas Jefferson, una reproducción de un fragmento de la obra *L'Homme et la Terre de Reclus*, así como otras referencias sobre Reclus, relacionándolo directamente con Escuela Moderna y su fundador.

CONSIDERACIONES FINALES

Ferrer vivió el cambio de siglo XX, un período de efervescencia política e intelectual. Estuvo inmerso en las discusiones científicas y pedagógicas más avanzadas de su tiempo, en parte debido a sus viajes y estancias en París, también a través de su práctica de correspondencia en letras con muchos grupos e intelectuales. Como docente y defensor obstinado de una renovación en la educación, desarrolló un trabajo de articulación entre algunos de los personajes más conocidos en Europa y se convirtió en el principal impulsor de una red formada por científicos, pedagogos y activistas políticos de diferentes corrientes de pensamiento. Destacamos en este artículo sus relaciones directas con militantes anarquistas, científicos y educadores, buscando comprender las influencias que imprimen en la mente del educador catalán los escritos de Reclus y Kropotkin. Reconstituimos

⁶⁶ En el Archivo de la Fundación Ferrer i Guàrdia, Barcelona.

parte de la red de contactos de Ferrer analizando su agenda personal y cartas escritas por él o enviadas por algunos de los teóricos del anarquismo más conocidos. Tales enfoques iluminan la identificación de varios elementos de la ideología anarquista en los libros y propuestas pedagógicas de la Escuela Moderna.

Podemos decir que Francisco Ferrer y todo el proyecto en torno a la Escuela Moderna - las revistas, la escuela, la liga, las actividades sindicales - fueron a la vez influenciados por el pensamiento anarquista y lo influyeron, formando así una continuidad de tales teorías y prácticas libertarias. en los campos de la ciencia, la educación, el sindicalismo y la política. Ferrer fue, sin lugar a duda, un gran personaje de la historia política europea y aún más uno de los grandes nombres de la pedagogía moderna, un estatus que durante mucho tiempo se le ha negado a él y a nosotros, así como a otros investigadores preocupados por el tema de la educación, hemos estado esforzándonos por establecer. Finalmente, destacamos en este trabajo que el Racionalismo Pedagógico es una construcción colectiva teórica y práctica, lo que quiere decir que forma parte de un proceso de desarrollo intelectual basado en la cooperación entre diversos científicos, activistas y educadores, no solo del ámbito anarquista. Destacamos la presencia de ideales anarquistas en este proyecto en construcción, que no arrancó con la Escuela Moderna y que no se agotó ni murió tras su cierre por parte del gobierno español y ni siquiera tras el fusilamiento de Francisco Ferrer Guardia en ese fatídico y trágico 13 de octubre de 1909.

Referencias bibliográficas

Archer, W. (2010) *Vida, Proceso Y Muerte De Francisco Ferrer Guardia*. Barcelona: Tusquets.

Avilés, J. (2006) *Francisco Ferrer y Guardia: Pedagogo, anarquista y mártir*. Madrid: Marcial Pons Historia.

Ferrer, S. (1980) *Vida e Obra de Francisco Ferrer*. Barcelona: Caralt.
Ferrer Guardia, F. (2014) *Escola Moderna*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre.

Ferretti, F. (2007) *Il Mondo senza la mappa. Élisée Reclus e i geografi anarchici*. Milano: Zero in Condotta.

(2011) *The correspondence between Élisée Reclus and Pëtr Kropotkin as a source for the history of geography*. *Journal of Historical Geography*, 37, p. 216-222.

Kropotkin, P. (2011) *Uma Carta de Kropotkin*. In: Reclus, É.; Kropotkin, P. (2011). *Escritos sobre Educação e Geografia*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre.

(1909) *La Gran Revolución*. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna.

Muro, N. (2009) *La Enseñanza en la Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia: Barcelona (1901-1906)*. Burgos: Editorial Gran Vía.

Palà, A.; Marín, D.; Molina, V. (2010). *Francesc Ferrer i Guàrdia: escrits polítics i pedagògics. Entre la política i la pedagogia*. Barcelona: Fundació Ferrer i Guàrdia.

Reclus, É. (1906-1909) *El Hombre y la Tierra* (6 volumes). Barcelona: Maucci.

(2015). *O Homem e a Terra - textos escolhidos*. São Paulo: Intermezzo / Plebeu Gabinete de leitura / Biblioteca Terra Livre.

(2011). *O Ensino da Geografia*. In: RECLUS, É.; KROPOTKIN, P. (2011). *Escritos sobre Educação e Geografia*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre.

Silva, R. R. da (2013) *Anarquismo, ciência e educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920)*. Tese de Doutorado (Educação), São Paulo: FEUSP. Acesso: <https://doi.org/10.11606/T.48.2013.tde-22012014-133921>

(2016). *Élisée Reclus e a Escola Moderna de Francisco Ferrer y Guardia*. *Terra Brasilis (Nova Série)* [Online], n. 7, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.1897>

Solà, P. (1978) *Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna*. Barcelona: Curial.

Velázquez Vicente, P. (2009). *La Escuela Moderna: una editorial y sus libros de texto (1901-1920)*.

Tesis de doctorado, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

FERRER I GUÀRDIA I L'ESCOLA MODERNA A TRAVÉS DE MARTA MATA

Assumpta Baig Torras

Maria Josep Udina Abelló

Joan Soler Mata

Fundació Marta Mata

Resum

Francesc Ferrer i Guàrdia i Marta Mata i Garriga, cadascú en el seu temps, formen part activa de la renovació pedagògica a Catalunya. El primer amb la creació de l'Escola Moderna, l'any 1901, abans que es proclamessin els principis de l'Escola Nova, i la Marta Mata hereva, tant de la influència de l'escola racionalista i laica com de l'experiència de l'escola republicana que ella va gaudir en l'etapa escolar.

En aquesta comunicació volem revisar la presència de Ferrer i Guàrdia en el pensament educatiu de Marta Mata per mostrar que, contràriament a la interpretació més dominant, Marta Mata considerava Ferrer i Guàrdia com a pioner de la renovació de l'escola a Catalunya. Ambdós pedagogs representen dues visions ideològiques progressistes, l'anarquisme i el socialisme, no coincidents i sovint enfrontades en la lluita política, però atorgant a l'educació un paper transformador clau.

Resumen

Francisco Ferrer Guardia y Marta Mata Garriga, cada uno en su tiempo, forman parte activa de la renovación pedagógica en Cataluña. El primero con la creación de la Escuela Moderna, en 1901, antes de la proclamación de los principios de la Escuela Nueva, y Marta Mata he-

redera, tanto de la influencia de la escuela racionalista y laica como de la experiencia de la escuela republicana que ella disfrutó en la etapa escolar.

En esta comunicación queremos revisar la presencia de Ferrer Guardia en el pensamiento educativo de Marta Mata para mostrar que, contrariamente a la interpretación más dominante, Marta Mata consideraba Ferrer Guardia como pionero de la renovación de la escuela en Cataluña. Ambos pedagogos representan dos visiones ideológicas progresistas, el anarquismo y el socialismo, no coincidentes y a menudo enfrentadas en la lucha política, pero otorgando a la educación un papel transformador clave.

Abstract

Francesc Ferrer Guàrdia and Marta Mata Garriga, each in their time, were an active part of the pedagogical renewal in Catalonia. The first with the creation of the Modern School, in 1901, before the proclamation of the principles of the New School. The second was heiress to both the influence of the rationalist and secular school and to the experience of the republican school, that she enjoyed in her school years.

In this communication we want to review the presence of Ferrer Guàrdia in Marta Mata's educational thought to show that, contrary to the most dominant interpretation, Marta Mata considered Ferrer Guàrdia as a pioneer in the renewal of schools in Catalonia. Both pedagogues represent two progressive ideological visions –anarchism and socialism–, not coinciding and often confronted on the political struggle, but both providing a key transformative role to education.

INTRODUCCIÓ: FERRER I GUÀRDIA I LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

Algunes interpretacions de la renovació pedagògica a Catalunya han deixat fora la presència de Ferrer i Guàrdia i, en general, les aportacions de la pedagogia i llibertària. Aquests estudis s'han centrat més, o en alguns casos només, en els pedagogs i aportacions vinculades a la pedagogia activa i el moviment de l'Escola Nova, de caire més reformista, i han situat les aportacions de l'anarquisme en un altre espai, al marge d'allò que s'ha anomenat la renovació pedagògica. És evident que en aquesta interpretació hi han influït elements de diferent ordre, però sobretot el més important ha vingut de la part política i ideològica, a partir de la lectura que es va fer, des del mateix moment, de les lluites obreres i populars vinculades als fets de la Setmana Tràgica.

En aquest sentit també van ser influents les opinions de pedagogs com Pau Vila i Alexandre Galí a l'hora de valorar la pertinença o no de l'escola racionalista i laica dins el moviment renovador de l'Escola Nova: "circumstàncies, no pas fortuïtes, fan que una persona que ha treballat en el moviment de renovació pedagògica de Catalunya, hagi de situar aquí la figura d'un pedagog, o millor dit d'un ideòleg de l'educació, que més aviat ha estat contravingut, amb matisos diversos, pels nostres mestres més directes, com Alexandre Galí i Pau Vila" (Mata, 1989, p. 41). No hi ha dubte que Marta Mata es refereix tant a les manifestacions orals que li van arribar directament com a textos escrits d'ambdós pedagogs (Galí, 1978, p. 30; Vila, 1989, p. 41). De fet, Ferrer i Guàrdia no va figurar entre els pedagogs de referència en les primeres experiències renovadores sorgides durant el franquisme a les dècades de 1950 i 1960. Malgrat aquestes consideracions, és remarcable el fet que Marta Mata, tant en els seus escrits com en algunes conferències, considerava Ferrer i Guàrdia com un

pioner del moviment renovador i no com una aportació que calia situar a part. És per això que es referia al “nostre” Ferrer i Guàrdia, sens dubte per reforçar aquest lligam amb la renovació pedagògica de l'escola de Catalunya (Mata, 1999).

Francesc Ferrer i Guàrdia i Marta Mata responen a dues visions ideològiques progressistes, l'anarquisme i el socialisme; no coincidents i sovint enfrontades en la lluita política, però atorgant a l'educació un paper transformador clau. El temps de Francesc Ferrer i Guàrdia, en les darreres dècades del segle XIX i els primers anys del segle XX, és el de les transformacions socials i econòmiques i de les lluites entre les classes socials per definir un model de societat i, al capdavall, per trobar un model d'escola d'acord amb l'ordre social i polític. Són els temps de la crítica a l'escola tradicional per alguns i de la crítica a l'escola burgesa i manipulada per l'aparell estatal per altres, a la recerca d'un nou model amb noms diferents però moltes coincidències: escola nova, escola renovada, escola popular, escola moderna, escola activa, escola lliure, escola catalana, escola unificada, etc.

Marta Mata i Garriga, filla de la mestra Àngels Garriga i alumna de l'escola pública del Patronat escolar de l'Ajuntament de Barcelona i de l'Institut-Escola del parc de la Ciutadella en la Segona República, va protagonitzar la renovació pedagògica a Catalunya durant el franquisme amb el retrovisor enfocat a les transformacions del primer terç del segle. De fet, un dels pilars que sostenen el seu pensament educatiu són les aportacions dels pedagogs i les experiències escolars renovadores del passat. Aquestes idees sobre la renovació pedagògica i l'escola pública les va portar a la política educativa en diferents nivells institucionals: estatal, autonòmica i municipal.

És evident que tant Ferrer i Guàrdia com Marta Mata, cadascú en el seu temps, formen part activa de la renovació pedagògica a Catalunya si ens atenem al veritable sentit del concepte “renovació”: més

heterogènia que homogènia, més polièdrica que plana, més diversa que uniforme, més fragmentada que continuada, més complexa que esquemàtica, més circular que lineal i més oscil·lant i arrítmica que constant i progressiva. Una renovació pedagògica que va ser impulsada des de posicions diverses i orientada en direccions diferencials, divergents o oposades, com un factor clau de construcció i reconstrucció del futur (Soler, 2015).

L'objectiu principal de la comunicació no és comparar només les idees d'ambdós personatges, sinó aprofundir en la visió que Marta Mata tenia del pedagog d'Alella per avalar la seva pertinença i valorar el paper que va tenir en la renovació pedagògica (o renovacions pedagògiques, en plural) de Catalunya. La re-lectura de l'obra d'un i altra també ens possibilitarà que reflexionem o plantegem algunes qüestions actuals sobre l'escola i l'educació.

LA VISIÓ DE MARTA MATA SOBRE FERRER I GUÀRDIA I L'ESCOLA MODERNA

La revisió de l'obra escrita de Marta Mata ens permet afirmar que, segons ella, Ferrer i Guàrdia ocupa un lloc en la història de la pedagogia en general i de Catalunya en particular, com a ideòleg de l'educació i creador de l'Escola Moderna, que no segrega per gènere ni classe social, que és laica, científica, formadora de ciutadans lliures de pensament i de consciència, viva i al servei del poble, com a camí per arribar a la societat lliure. És en aquest sentit que el considera un referent i, fins i tot, un pioner de la renovació de l'escola a Catalunya. En articles, entrevistes i conferències sobre la renovació de l'escola, Marta Mata el cita sovint, juntament amb altres pedagogs. En l'article "Renovación pedagógica", publicat a la revista *Vida escolar* l'any

1983⁶⁷, Marta Mata assaja una conceptualització de la renovació pedagògica d'una manera oberta en el sentit que poden confluïr-hi autors d'ideologia ben diversa: de Montessori a Freinet o a Deligny per posar només tres exemples esmentats en el text. Al voltant d'un triangle que té els vèrtexs en la dinàmica del grup-classe, la reflexió compartida sobre el treball escolar i la formació del mestre, destaca que el procés de renovació “s'alimenta també de l'adaptació a les necessitats educatives d'una societat canviant” (Mata, 2010, p. 111). És a dir, el triangle no és una construcció abstracta sinó que funciona en un context i una societat concreta, és a dir, en un espai i un temps. Es tracta, segons Marta Mata, de mirar també l'escola des de la perspectiva social i, per tant, de tenir en compte les opinions i propostes crítiques sobre ella, també de l'escola obligatòria, que n'han bastit una alternativa. I és aquí, al costat de la crítica a l'escola burgesa i a la lluita per l'escola laica, on hi situa Ferrer i Guàrdia “que va tenir la gosadia de realitzar una alternativa amb la seva Escola Moderna... En el fons, una crítica bàsica a l'escola burgesa, una crítica que, amb la millora de l'escola es podia pal·liar, però no desmuntar: una escola igual per a tots els infants” (Mata, 2010, p. 112). Ferrer, doncs, té un paper i un lloc dins la renovació com a “resposta interna al plantejament de l'obligatorietat”, o sigui, com a alternativa que permet fer avançar la renovació.

El segon text que analitzem correspon al parlament, “En memòria de Ferrer i Guàrdia”, que va fer al Saló de Cent de l'Ajuntament de Barcelona el 13 d'octubre del 1989, amb motiu del 80è aniversari de l'afusellament de Ferrer impulsat per la Fundació Ferrer i Guàrdia (Mata, 1989). Cal recordar que l'any 1989 Marta Mata era regidora del consistori municipal de Barcelona presidit per l'alcalde Pasqual Maragall i, per tant, el seu paper va ser rellevant en l'organització i decisió de

⁶⁷ Es tracta d'un article publicat inicialment en castellà a *Vida escolar*, 224 (1983), pp. 55-68. Posteriorment, l'any 2010, va ser traduït i inclòs en el volum *Per avançar en l'educació de l'editorial Eumo* (pp. 103-124).

fer l'acte: “perquè crec que aquesta ciutat, on s'emmiralla Catalunya, i la seva escola, ha de donar, encara, a la tragèdia d'aquella mort, una resposta de reparació, en el sentit més clàssic, ample i profund, de la paraula” (Mata, 1989, p. 41).⁶⁸

Marta Mata remarca, tal com hem citat anteriorment, les opinions contràries de mestres seus com Vila i Galí sobre l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia. Davant d'això, però, lamenta que “l'ideòleg de l'educació, català, més conegut i reconegut fora de Catalunya, sigui poc conegut i menys reconegut a dins, i que no se'l consideri part del moviment pedagògic català” i reclama “amb un profund respecte pel record dels meus mestres, però també per la història d'aquest moviment, que voldria que un dels seus capítols, que no episodi, més punyent, pogués ser llegit sota el signe de la tolerància, de la comprensió i de la integració, actituds bàsiques en educació” (Mata, 1989, p. 12).

Com en molts dels seus escrits Marta Mata recorre a la història. En aquest cas també ho fa per reconstruir i interpretar la trajectòria de l'home-mestre lliurepensador i l'ideòleg de l'educació: “La dimensió i la força de l'Escola Moderna de Ferrer, potser la dona la seva capacitat d'aglutinar i difondre en un model ideològic i metodològic, viu, canviant, aquest cúmul d'intuïcions, raonaments i pràctiques... i de fer-ho en una ciutat viva i canviant, com Barcelona, al capdavant d'un país que començava a canviar amb ella. És la hipòtesi que vol-

⁶⁸ L'altra resposta de reparació, a la qual al·ludeix Marta Mata, es va donar l'any següent. El 13 d'octubre de 1990 l'Ajuntament de Barcelona inaugura en els jardins de l'avinguda de l'Estadi de Montjuïc de Barcelona, un monument en memòria de Francesc Ferrer i Guàrdia, còpia exacta del que es troba a Brussel·les des del 5 de novembre de 1911, obra de l'arquitecte Adolphe Puissant i de l'escultor Auguste Puttemans. El text de la inscripció diu així: «A Francesc Ferrer i Guàrdia fundador de l'Escola Moderna (1859-1909). Barcelona repara amb aquest monument molts anys d'oblit i d'ignorància d'un home que va morir per defensar la justícia social, la fraternitat i la tolerància. Ajuntament de Barcelona. Fundació Ferrer i Guàrdia. 13 d'octubre de 1990»

dria deixar aquí” (Mata, 1989, pp. 43-44). En definitiva, Marta Mata defensa que Ferrer i l’Escola Moderna tenen un lloc i un paper rellevants en la transformació i renovació de l’educació de la ciutat.

En l’argumentació per trobar l’encaix i el lloc de Ferrer en els processos de renovació pedagògica, Marta Mata mira enrere i endavant (la lògica passat-present-futur): “Crec que el millor de Ferrer i Guàrdia, pedagògicament, arrenca del coneixement en línies generals de l’obra de la Institución Libre de Enseñanza, de les intuïcions pròpies dels esperits lliures, del respecte creixent per la renovació de l’Escola que començava a produir-se arreu, i que ha estat recollit, desenvolupat i sistematitzat per Celestin Freinet, el creador a França de la Cooperativa de l’Ensenyament Laic i de l’Escola Popular Moderna” (Mata, 1989, p. 45).

En el Discurs de l’acte d’investidura com a Doctora Honoris Causa de la Universitat Autònoma de Barcelona (1999), Marta Mata també hi va reservar un lloc per a Ferrer i Guàrdia. En el repàs d’història de la pedagogia que hi fa per anar desgranant tots els elements i debats al voltant de l’educació pública i l’escola pública, el situa amb altres noms que interroguen l’escola en relació a l’objectiu de satisfer el dret a l’educació en pla d’igualtat: Spencer, Tolstoi, Durkheim i Ferrer i Guàrdia. Diu sobre aquest darrer: “I Ferrer pretenia, a través d’una escola privada alternativa, l’Escola Moderna, però amb més vocació d’escola pública que la seva contemporània, contribuir al capgirament de la societat, més enllà de l’Estat. Una utopia que li costaria la vida en aquella Espanya i aquesta Catalunya, no sense haver deixat, però, un model d’escola amb moltes de les fibres pedagògiques que ben aviat es començarien a teixir a la mateixa muntanya de Montjuïc on va ser afusellat (...)” (Mata, 2010, p. 61). En el mateix text Marta Mata insisteix en el lligam amb Freinet que va assumir “la crítica a l’escola burgesa feta per Ferrer i Guàrdia, a la recerca, tots dos, del di-

fícil equilibri de la concepció d'escola laica, però no light, no neutra, sinó viva, al servei del poble" (Mata, 2010, p. 61).

És evident que en aquests documents escrits, igual que en entrevistes publicades (Mata, 1988, 1997), hi ha prou referències que justifiquen les afirmacions sobre el caràcter de referent que Marta Mata atorga a Ferrer en l'evolució de l'escola a Catalunya i a nivell internacional. Hi ha, per tant, un intent clar de bastir una fonamentació que justifiqui plenament que l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, malgrat altres interpretacions i opinions, pertany a la renovació pedagògica del segle XX a Catalunya i ha de ser considerat un dels pioners.

ELS TEMES DEL PROJECTE PEDAGÒGIC DE L'ESCOLA MODERNA: COINCIDÈNCIES I DIVERGÈNCIES

Després d'analitzar la visió de Marta Mata sobre Ferrer i Guàrdia des d'una perspectiva més general, ens volem centrar en alguns temes clau del projecte pedagògic de l'Escola Moderna. A través de les aportacions de Ferrer i del pensament educatiu de Marta Mata construirem un quadre de cites de l'obra escrita d'ambdós pedagogs que ens permeti reflexionar sobre coincidències i divergències.

TEMA**FERRER I GUÀRDIA****MARTA MATA**

La renovació de l'escola

(...) Fundar escoles noves on s'apliquin directament principis encaminats a l'ideal que es formen de la societat i dels homes aquells qui reproveixen els convencionalismes, les crueltats, els artificis i les mentides que serveixen de base a la societat moderna (Ferrer, 1990, p. 57).

El miracle del pas a l'escola nova com a reacció a la tradicional, del servei de les situacions marginals a la situació general, és un cas típic de possibilitat de canvi humà, el miracle bàsic de la Renovació Pedagògica. Perquè cada persona pot ser diferent de les que li van donar la vida i van formar el seu entorn, ha estat possible que els mestres formats a la vella escola facin el canvi cap a la nova escola (Mata, 2010, p. 108).

El model d'escola

Omplir aquest buit tan sensible, amb la creació de l'Escola Moderna, la veritable escola, que no pot consistir en la satisfacció d'interessos sectaris i rutines petrificades, tal com ha succeït fins ara, sinó en la creació d'un ambient intel·lectual en què les generacions acabades d'arribar a la vida se saturin de totes les

(...) entre el model d'escola pública i el d'escola activa s'ha establert una correspondència biunívoca: que l'escola activa té la seva plena realització en l'escola pública, que l'escola pública té la seva plena realització en l'escola activa. I que això era, és, indiscutible, encara que s'hagi d'aconseguir discutint molt, no discorsegant,

TEMA**FERRER I GUÀRDIA**

idees, de tots els avenços que aporta sense parar el corrent del progrés. Però aquesta finalitat no pot aconseguir-se si no és per iniciativa privada. Les institucions històriques, contaminades amb tots els vicis del passat i les petiteses del present, no poden complir aquesta bella funció (Ferrer, 1990, p. 17).

MARTA MATA

i treballant encara més, i que això era inevitable a la fi, encara que hagi calgut fins i tot lluitar políticament per aconseguir-ho (Mata, 1999, p. 29).

Laïcisme

La idea d'ensenyament no hauria d'anar seguida de cap qualificatiu; respon únicament a la necessitat i al deure que sent la generació que viu en la plenitud de les facultats de preparar la generació naixent, traspasant-li el patrimoni de la saviesa humana. (...) Com que encara estem pel camí d'aquest ideal, ens veiem enfrontats a l'ensenyament religiós i a l'ensenyament polític, i és necessari oposar-hi el racional i científic (Ferrer, 1990, p. 78).

Una proposta educativa pública no pot ser altra cosa que una proposta laica, perquè és una proposta que va per a tots. La laïcitat és la convivència, el saber que el món és divers en creences i ideologies, i voler conèixer que ha fet la humanitat de la qual un en forma part. D'alguna manera, la laïcitat és la religió de la humanitat (Mata, 2005b, p. 11).

TEMA**FERRER I GUÀRDIA****MARTA MATA***Coeducació de sexes*

El propòsit de l'ensenyament de referència és que els infants de l'un i l'altre sexe tinguin una educació idèntica, que de manera semblant desenvolupin la intel·ligència, purifiquin el cor i temperin les voluntats (Ferrer, 1990, p. 26).

En la comunitat, la formació en els valors personals i cívics, propis de la democràcia, s'ha de fonamentar en la vivència, el coneixement de la incidència que té en tots els camps i el seu estudi conscient. Aquest tipus de formació requereix normalment la integració de la diversitat de nens i nenes d'un mateix medi (Mata, 2010, p. 24).

Coeducació de classes socials

La coeducació de pobres i rics, que posa en contacte els uns amb els altres en la innocent igualtat de la infantesa, per mitjà de la igualtat sistemàtica de l'escola racional, aquesta és l'escola bona, necessària i reparadora (Ferrer, 1990, p. 34).

Efectivament, per la qualitat i la dignitat de l'educació integral, cal aconseguir que tots els infants puguin ser i sentir-se companys, i fer d'aquesta companyonia el recurs bàsic de l'educació. Aquests plantejaments demanen una actualització constant de la dinàmica de l'escola i de cada classe (Mata, 2010, p. 19).

TEMA**FERRER I GUÀRDIA****MARTA MATA***Ciència*

La ciència és la mestra exclusiva de la vida i, inspirada en aquest lema, l'Escola Moderna es proposa donar als infants sotmesos a la seva atenció vitalitat cerebral pròpia, per tal que quan s'emancipin de la seva racional tutoria, continuïn essent en el món social enemics mortals de prejudicis de tota mena, i que tendixin a formar-se conviccions raonades pròpies, sobre tot allò que sigui objecte del pensament (Ferrer, 1990, p. 99).

Si les ciències avancen per separat, anem a la destrucció. Si les ciències avancen en conjunt, poden contribuir a fer un món nou, en el qual visqui l'home nou. Un món on els recursos no solament s'aprofitin sinó que arribin a crear-se, perquè la intel·ligència humana és capaç de crear recursos (Mata, 2010, p. 33).

Llengua

Hi va haver, per exemple, qui inspirat en mesquineses de patriotisme regional, em va proposar que l'ensenyament es fes en català, empetitint així la humanitat (...). Ni en espanyol l'establiria jo -vaig contestar al fanàtic catalanista-, si l'idioma universal, reconegut com a tal, ja l'hagués anticipat el progrés. Abans que

L'infant té el dret d'aprendre la llengua, el dret de formar-se, el dret que la llengua contribueixi a la seva formació personal, i encara més, el dret que la llengua contribueixi a la seva pertinença a una comunitat. Són els tres drets que considerem fonamentals. (...) La Pedagogia a Catalunya ha d'aconseguir no només

TEMA**FERRER I GUÀRDIA**

el català, cent vegades l'esperanto (Ferrer, 1990, p. 14).

MARTA MATA

que el nen estigui format sinó que pertanyi a la seva comunitat. Aquesta és la diferència entre la pedagogia pensada com una tasca mestre-nen, o la Pedagogia pensada com una tasca escola-societat o escola-poble (Mata, 2010, pp. 187-188).

Biblioteca

Biblioteca Tractant-se d'instituir una escola racional a fi de preparar dignament l'ingrés de la infància en la lliure solidaritat humana, el problema immediat al de la determinació del programa era el de la biblioteca.

(...) L'Escola Moderna fa una crida vehement, a tots els escriptors que estimin la ciència i s'interessin pel futur de la humanitat, per tal que propaguin obres de text adreçades a emancipar l'esperit de tots els errors dels nostres avantpassats (Ferrer, 1990, p. 75 i 80).

Per a mi, qualsevol temptativa de redreçar l'educació, des dels anys quaranta, es fonamentava en un conjunt d'activitats de coneixement del medi, de la pròpia història, de la pròpia llengua, del cant, l'audició musical, el dibuix, i naturalment el disposar d'una biblioteca, per petita que fos, però que pogués fer reviuir als nens de la postguerra, aquell goig de la lectura, aquella sensació de llibertat, aquella relació dels propis interessos amb els d'altres persones que els llibre et poden oferir personalment i col·lectiva (Mata, 2005a, p. 6).

TEMA	FERRER I GUÀRDIA	MARTA MATA
<i>Formació dels mestres</i>	Els professionals de l'ensenyança, per tant, per adaptar-se a l'ensenyança científica i racional, havien de passar per una preparació, difícil en tots els casos i no sempre realitzable a causa dels impediments de la rutina, i els que sense prèvies nocions pedagògiques, entusiasmats per la idea, venien a oferir-nos la seva col·laboració, també necessitaven, amb més motiu, preparació (Ferrer, 1990, p. 52).	Preguntar-se per la formació inicial i permanent dels mestres, després de considerar la seva tasca dins del moviment de renovació pedagògica, és una casualitat fàcilment convertible en causalitat. És molt senzill respondre simplement: la formació inicial i permanent del magisteri ha de ser la que prepari i ajudi a ser aquests mestres en moviment que la societat i l'escola actuals requereixen (Mata, 2010, p. 159).

Malgrat els contextos diferents en els quals cal situar els dos autors, en la seva obra hi emergeix clarament la necessitat de renovar l'escola com a resultat de la crítica i la reacció a la vella escola (sigui burgesa, tradicional, etc.). En la definició i recerca d'un nou model apareix, com una coincidència important, la impossibilitat de renovació dins l'aparell de l'escola estatal. La solució, diferenciada en un i altre cas segons la situació de l'època, és l'escola privada amb vocació de servei públic. La divergència potser estaria en l'horitzó possible d'incorporar l'escola renovada (racionalista, lliure o activa) a la xarxa de l'escola pública. Aquest és un aspecte que sempre va defensar Marta Mata i que va concretar i portar a la pràctica amb l'impuls per a l'aprovació i desplegament de l'anomenada llei catalana del CEPEPC

(1983) per possibilitar la integració d'escoles privades actives i renovadores a la xarxa pública.

En la definició dels principis que han d'omplir de contingut el nou model d'escola hi ha coincidència en la coeducació de sexes, en la coeducació de classes socials (o sigui, la no segregació escolar), la fonamentació racional i científica i el caràcter laic de l'ensenyament. Val la pena destacar que en aquest darrer punt parteixen de dues posicions ben allunyades: l'ateisme de Ferrer i el catolicisme de Marta Mata. També hi ha coincidència en la necessitat de formar els mestres per a un nou projecte i en el paper de la biblioteca com a possibilitat de coneixement. La divergència més destacable, però no prou rellevant per apartar Ferrer del camí de la renovació pedagògica segons Marta Mata, radica en la qüestió de la llengua d'ús a l'escola. La identificació entre catalanisme i burgesia va pesar molt en el cas de Ferrer, però la voluntat que la llengua no fos un motiu de separació (i segregació) dels infants -una lliçó de Galí- va marcar el pensament de Marta Mata en aquest punt.

CONCLUSIONS I REFLEXIONS FINALS

Fins aquí hem deixat clara la visió de Marta Mata sobre el lloc de Ferrer i Guàrdia en l'evolució de l'escola a Catalunya i el món, una visió justificada a partir de l'anàlisi de l'obra escrita i les opinions de la pedagoga. En el fons, la comunicació vol situar plenament al pedagog fill d'Alella dins l'ample i heterogeni camí de la renovació pedagògica a Catalunya des d'una perspectiva oberta que en cap cas considera que la renovació pedagògica es pugui circumscriure només a determinats grups, corrents de pensament i escoles. De fet, la utopia educativa i l'escola com a bon-lloc que es proposa durant el primer terç

del segle XX a Catalunya, Europa i el món té noms diferents. Entre ells també hi té cabuda l'escola lliure, racionalista i laica, al costat de l'escola bella, l'escola nova, l'escola serena, la casa dels nens, etc. En aquest sentit és interessant l'aportació de Jordi Monés analitzant textos i pràctiques per sistematitzar una comparació entre Ferrer i el moviment de l'Escola Nova (Monés, 1994).

Tenim la certesa que avui hi ha més consens entorn al lloc de Ferrer i Guàrdia dins la renovació pedagògica de Catalunya. I ens atrevim a dir que aquest consens és fruit almenys de la tasca realitzada en tres direccions. En primer lloc, a les aportacions de la historiografia educativa que, sobretot d'ençà de la dècada de 1970 i amb notables matisos, han llegit la renovació pedagògica d'una manera més heterogènia i diversa i han recollit amb encert aportacions fetes des de l'àmbit internacional. En segon lloc, cal valorar la tasca de les institucions, tant polítiques, com podria ser l'Ajuntament de Barcelona, com pedagògiques (Associació de Mestres Rosa Sensat, Fundació Marta Mata, FMRP, etc.) que han reivindicat el paper pioner de Ferrer i Guàrdia. Finalment també cal remarcar la Fundació Ferrer i Guàrdia acostant l'Escola Moderna i el seu fundador a la societat d'avui i fent possible un debat més obert i menys dogmàtic i ideològic sobre els punts més controvertits.

Sense cap pretensió de grans novetats des del punt de vista del coneixement d'un i altre autors que hem analitzat, però eixamplant la mirada, voldríem acabar esmentant quatre elements de reflexió que són temes clau del debat educatiu actual i que, en el seu moment i context, van ser abordats, amb coincidències i divergències: la necessitat del debat ideològic i pedagògic permanent com a motor del canvi; el lloc de l'escola lliure i, en general, de l'escola amb un projecte propi i diferenciat dins l'escola pública; la responsabilitat institucional i/o compartida en la formació dels mestres; i, finalment, la importància i el deure de conèixer el passat per afrontar el present i el futur de l'educació.

Referències bibliogràfiques

Ferrer i Guàrdia, F. (1990) *L'Escola Moderna*. Vic: Eumo editorial.

Galí, A. (1978). *Història de les institucions i el moviment cultural a Catalunya 1900-1936*, Llibre II “Ensenyament primari”. Barcelona: Fundació Alexandre Galí.

Mata, M. (1983) Renovación pedagògica, *Vida escolar*, 224, pp. 55-68.

Mata, M. (1988) Educar en Catalunya. [Entrevista a cura de Joaquim Roglán]. El Dominical de *El Periódico de Catalunya* (30 octubre 1988), p. 4-7.

Mata, M. (1989) *En memòria de Ferrer i Guàrdia*. Parlament realitzat al Saló de Cent de l'Ajuntament de Barcelona el 13 d'octubre de 1989. Publicat a: *Perspectiva escolar*, 140, desembre 1989, pp. 41-46.

Mata, M. (1997) Marta Mata, pedagoga, *Espai de llibertat*, 5 (primer trimestre 1997), p. 35-39.

Mata, M. (1999) *L'educació pública, l'escola pública* Discurs pronunciat a l'acte d'investidura de Doctora Honoris Causa de la Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra: UAB, 5 de maig de 1999.

Mata, M. (2005a) O libris sole liberalis et liberi, *Ateneu Acàcia*, 2 (octubre 2005), pp. 6-7.

Mata, M. (2005b) Entrevista amb Marta Mata. 'L'escoltisme té més llibertat que l'escola, i això ho ha d'aprofitar', [Entrevista a cura de Josep Maria Rodés i Antoni Zabala], *Escoltes Catalans*, 6 (tardor 2005), pp. 9-11.

Mata, M. (2010) *Per avançar en l'educació*. Vic: Eumo editorial.

Monés, J. (1994) Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Nova, *Educació i Història*, 1, pp. 69-72.

Soler, J. (2015) *Els processos de renovació pedagògica a Catalunya al llarg del segle XX, dins Vint mestres i pedagogues catalanes del segle XX. Un segle de renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Rosa Sensat, pp. 11-55.

Vila, P. (1989) "He viscut!" *Biografia oral*. Converses amb Bru Rovira. Barcelona: La Campana.

LOS PRINCIPIOS DE LA ESCUELA MODERNA, HOY.

¿Qué se ha ido restaurando y qué queda pendiente de los principios ilustrados, racionalistas, laicistas, de coeducación y de no segregación por clase social de la Escuela Moderna, 120 años después... y tras la última reforma: LOMLOE?

Francisco Delgado Ruiz

Europa Laica

Resum

Els principis que van inspirar l'Escola Moderna 120 anys després haurien d'estar totalment vigents, però només alguns d'aquests principis són tinguts (realment) en compte o s'apliquen per part de l'actual organització i gestió política educativa, a l'igual que passa amb els principis que van inspirar la Institució Lliure d'Ensenyament o els principis rectors que va tractar d'implantar la II República espanyola o la diversitat d'iniciatives i moviments de renovació pedagògica que van sorgir abans i durant la Transició, previ a la Constitució de 1978.

Encara que òbviament faci algunes referències, en aquesta breu comunicació no vaig a tractar sobre la vida, obre i idees de Ferrer i Guàrdia, sinó de la vigència -avui- d'aquests principis, en plena explosió digital i neoliberal, que afecta l'escola en grau màxim.

Resumen

Los principios que inspiraron la Escuela Moderna 120 años después deberían de estar totalmente vigentes, sin embargo sólo algunos de esos principios son tenidos (realmente) en cuenta o se aplican por parte de la actual organización y gestión política educativa, al igual que ocurre con los principios que inspiraron la Institución Libre de Enseñanza o los principios rectores que trató de implantar la II República española o la diversidad de iniciativas y movimientos de renovación pedagógica que surgieron antes y durante la Transición, previo a la Constitución de 1978.

Aunque obviamente haga algunas referencias, en esta breve comunicación no voy a tratar sobre la vida, obra e ideas de Ferrer i Guàrdia, sino de la vigencia -hoy- de esos principios, en plena explosión digital y neoliberal, que afecta a la escuela en grado sumo.

Abstract

The principles that inspired the Modern School, 120 years later they should be fully valid however only some of those principles are held (really) taken into account or applied by the current educational political organization and management, as is the case with the principles that inspired the Institución Libre de Enseñanza or the guiding principles that the Second Spanish Republic tried to implement or the diversity of initiatives and movements for pedagogical renewal that emerged before and during the Transition, prior to the 1978 Constitution.

Although I obviously make some references, in this brief communication I am not going to deal with the life, works and ideas of Ferrer i Guàrdia, but with the validity -today- of these principles, in the middle of the digital and neoliberal explosion, which affects the school in highest degree.

INTRODUCCIÓN

Los principios que inspiraron la creación de la Escuela Moderna 120 años después deberían de estar totalmente vigentes, sin embargo sólo algunos de esos principios son tenidos (realmente) en cuenta o se aplican por parte de la actual organización y gestión política educativa, al igual que ocurre con los principios que inspiraron la Institución Libre de Enseñanza o los principios rectores que trató de implantar la II República española o la diversidad de iniciativas y movimientos de renovación pedagógica que surgieron antes y durante la Transición, previo a la Constitución de 1978.

Tan sólo algunas experiencias muy puntuales tratan de mantener la antorcha, casi siempre por el voluntarismo de una parte minoritaria del profesorado y/o de algunas familias, generalmente con muy poco apoyo de los poderes públicos, ya sea en el ámbito de titularidad pública o de centros educativos privados concertadas o no.

Aunque obviamente haga algunas referencias, en esta breve comunicación no voy a tratar sobre la vida, obra e ideas de Ferrer i Guàrdia, sino de la vigencia -hoy- de esos principios, en plena explosión digital y neoliberal, que afecta a la escuela en grado sumo.

En el año 2000, la revista Cuadernos de Pedagogía dirigida -entonces- por Jaume Carbonell, publica el libro Pedagogías del siglo XX, que contemplaba diferentes visiones y métodos innovadores diferentes de cómo entender la mejora y la transformación de la escuela en España, en Europa y en Latinoamérica, así se citan proyectos como los de Montessori, Habermas, Ferrer i Guàrdia, Giner de los Ríos, Freinet, Makarenko, Piaget o Freire, entre otros y se hace desde diferente ángulos. Se citan, además, una pequeña parte de la gran cantidad de discípulos que trataron y aun tratan hoy de poner en práctica, adaptados al siglo XXI, estos modelos inclusivos de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad, y ciñéndonos sobre todo a España, estos modelos integrales de enseñanza la mayoría se desarrollan en Red, como -por ejemplo- desde l'Associació de Mestres Rosa Sensat, con más de mil profesionales conectados para mejorar su trabajo en educación infantil, primaria y secundaria; también las denominadas como Comunidades de Aprendizaje de acción dialógica y comunitaria, impulsadas, inicialmente, desde el Centro especial en teorías y prácticas para superar desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona, muy arraigada en Euskal Herria y que se ha ido extendiendo progresivamente a otras comunidades autónomas y a algunos países latinoamericanos, aunque de forma muy puntual; o, por ejemplo, el Proyecto Roma, cuyos principios se basan en que todas las personas con capacidades diferentes, con sus peculiaridades cognitivas, lingüísticas, afectivas y de movilidad son competentes para aprender en grupos heterogéneos. Aunque esto es sólo una pequeña muestra. En general, con muy poco apoyo (o insuficiente) de los poderes públicos.

El apoyo a la innovación y cooperación en la Enseñanza de los, ya veteranos, Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPS) situados en diversas CCAA o, últimamente, la Educación que nos une, por ejemplo, son otros proyectos unitarios que tratan de impulsar una escuela pública, inclusiva, no sexista, ecologista, democrática y laica, desde la reflexión teórica y desde la práctica en el aula. También los hay en el ámbito privado, concertado o no.

CONTROL IDEOLÓGICO DE LA ENSEÑANZA

El poder político y el eclesiástico (católico), en mayor o menor medida, han ido de la mano, en materia de Enseñanza, a lo largo de estos 120 años, aunque durante el brevísimo período de la *II República* las

ideas y proyectos que se trataban de desarrollar eran la de un modelo único de escuela pública, democrática, laica, co-educadora y que llegara a toda la población y no sólo a las clases dominantes. Pero ese loable empeño, duró muy poco tiempo, desde 1931 hasta 1936 y 1939, en según qué región contralara el golpe de Estado nacional católico. Durante las cuatro décadas posteriores dominadas por el nacional catolicismo ese modelo inclusivo, laico y democrático fue enterrado.

Con la Transición y la Constitución de 1978, ciertos rasgos inclusivos, democráticos, de coeducación y de universalidad del sistema educativo resurgen de nuevo. Con el apoyo de diferentes movimientos sociales y sindicales.

Sin embargo, los obispos, las confederaciones católicas de padres de familia (CONCAPA) y algunos sindicatos y organizaciones de enseñantes se resistían al cambio. De hecho, el artículo 27 de la Constitución (el dedicado a la Enseñanza) fue uno de los que más polémica ideológica generó. También ha venido ocurriendo desde las primeras leyes de desarrollo, hasta la última reforma LOMLOE (2020/21).

La educación no sexista ha sido (formalmente) un hecho tras la constitución de 1978 y las diferentes leyes y reformas educativas, no así (en gran parte) la educación inclusiva en referencia a las clases sociales y a las capacidades físicas, psíquicas e intelectivas. Y desde luego la confesionalidad, la dualidad y la privatización del sistema educativo español, está cada vez más arraigado en este inicio de la tercera década del siglo XXI.

Sobre todo, a partir del Tratado de Lisboa (2009), un modelo de Enseñanza que segrega, mercantil y confesional ha sido y es una constante en todas las CCAA (también dependiendo -en parte- del color político que las administre). También se aprecia, cada vez más en las

sucesivas reformas, hasta cuatro que ha habido en estas dos primeras décadas de este siglo, que ha concluido con la reciente LOMLOE antes citada y por desarrollar y aplicar.

CONTEXTO SOCIAL Y POLÍTICO EN EL QUE SE SITUÁ LA ESCUELA MODERNA

En España los últimos años del siglo XIX, a nivel político y social, fueron extremadamente convulsos, afectando a la situación de la Enseñanza, muy en particular.

Las “penúltimas” colonias sufren una gran desestabilización interna, junto a presiones externas, además de la guerra de EE. UU. y España por el “control” de Cuba. La firma del Tratado de París, en diciembre de 1898, durante uno de los mandatos (en alternancia) del liberal progresista Sagasta, obligó a España a conceder independencias cediendo ante los EE. UU. Suponiendo un duro golpe económico, político y moral para un país en permanente crisis.

Intelectuales regeneracionistas, como Joaquín Costa o Concepción Arenal... y los de la denominada *Generación del 98* (Baroja, Maetzu...) bautizarían los hechos acaecidos como “desastre del 98” e intentarían hallar respuesta al denominado “*problema de España*”: subdesarrollo y pobreza, atraso intelectual e injusticia social. La respuesta que proponían, entre otras, era que se elevara el nivel de la Educación y se universalizara, fundamentalmente a través de la Enseñanza Pública.

De hecho, atendiendo a esas ideas, el gobierno creó -para darle más fuerza- el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, por decreto

de 18 de abril de 1900, dirigido, en su primera época, por Antonio García Alix, siendo primer ministro Francisco Silvela, del Partido Conservador.

Este ministro, a pesar de ser miembro del partido conservador, se distinguió por defender la Enseñanza Pública. De hecho, por decreto de 21 de julio de 1900, propondría que fuese el Estado -directamente- el encargado de pagar los salarios de los maestros y no los ayuntamientos, como hasta entonces. En la línea de crear un cuerpo único de docentes, para dar una estabilidad, que hasta entonces no existía. Aunque fue un propósito, más que una realidad inmediata.

Tan convulsa era la situación en esa primera etapa del siglo XX que, nada más y nada menos, 53 ministros ocuparon la cartera de Educación en tan sólo tres décadas, hasta la llegada de la II República (1900-1931).

La Iglesia católica seguía ejerciendo un gran control de la Enseñanza. Mantenían entre escolapios, jesuitas, maristas, hermanos de la Salle, salesianos y otras congregaciones casi 150 centros en todo el Estado, en donde se impartía enseñanza confesional a las élites y a un pequeño porcentaje de “pobres” que eran “distinguidos” (segregados) en horarios, puerta de entrada específica, vestimenta y programas diferenciados.

Sin embargo, la Enseñanza pública (oficial), a pesar del “empeño” de algunos gobiernos en la alternancia de la época, era muy raquítica, tanto en primaria, como en secundaria.

El 5 de enero de 1900 el diputado liberal (político, regeneracionista, empresario, terrateniente y monárquico) Álvaro de Figueroa y Torres (Conde de Romanones) en las Cortes desarrolla un discurso, en el que plantea -de forma muy crítica- la situación del sistema edu-

cativo en España hasta ese momento, se refiere a sus innumerables intentos de reformas fallidas, al deplorable estado de la Enseñanza oficial y a la raquítica financiación, a pesar de las exigencias de la Ley Moyano de 1857 que (por cierto) -en la práctica- duraría como ley instrumental hasta 1970.

Y lo hizo con este argumento:

“... En todo el Estado español se gastaba, en Educación, la mitad que en la villa de París y la mitad que en el Estado belga...” para proseguir: “...El problema de la Enseñanza tiene dos puntos principales, el de la enseñanza oficial y el de la enseñanza privada. Nosotros -desde el Estado- tenemos que defender, como principio, para robustecerla y dignificarla, la enseñanza oficial, no porque creamos que la tutela del Estado sea omnímoda, sino por entender que el Estado debe ampararla y engrandecerla, para bien de la cultura y del progreso del país...”

Al comienzo del siglo XX la tasa oficial de analfabetismo en España era de casi el 60%, en suma, la educación española no era un bien muy generalizado, más del 40% de la población infantil no estaba escolarizada. La desigualdad entre regiones (provincias) también era abismal.

De hecho, Romanones, diez años después siendo ministro de Instrucción Pública por segunda vez, en una Memoria de 1910, cifraba la falta de escuelas en casi 10.000. Por entonces se contabilizaban 24.787 escuelas en toda España. También la estadística oficial de analfabetismo de ese año cifraba en el 46%, los hombres y en el 57%, las mujeres.

Llegado a este punto hay que sentar las bases de cómo y por qué surge la Escuela Moderna, las escuelas para obreros, las escuelas laicas

mixtas, anteriormente la ILE, La Escuela Nueva de inspiración socialista, etc. etc. desde iniciativas privadas (en ocasiones burguesas liberales, en otras libertarias, socialistas, etc.), ya que las escuelas del Estado contaban con muy pocos medios, escaseaban las plazas escolares y estaban trufadas e inspiradas por los cánones católicos de segregación y confesionalidad, desde la Constitución de 1812, que obligaba al Estado a mantener “...en todos los pueblos escuelas de primeras letras en las que se enseñara a los niños a leer, escribir y cantar y el catecismo de la religión católica...”. Además del Concordato isabelino de 1851.

LA ESCUELA MODERNA, LOS ATENEOS LIBERTARIOS Y LAS ESCUELAS LAICAS

Durante los años setenta del siglo XIX surgen, con fuerza, en España “movimientos anarquistas”, cuya filosofía para la Enseñanza se basaba en la *educación de masas*, el *anticlericalismo* y en la *autonomía pedagógica*... como armas contra el “*poder político establecido*”, controlado por el clero, la nobleza y las clases burguesas dominantes. En sus inicios, el obrerismo anarquista no dedica demasiado espacio a la Educación, pero tras el I Congreso de la AIT celebrado en Barcelona en 1870, se presta una mayor atención a la Enseñanza, con declaraciones a favor de una educación laica, mixta y racionalista.

Los ateneos obreros y libertarios surgen de la tradición del movimiento obrero de España y que se dio también en otros países de habla hispana. Originalmente conformados como asociaciones culturales. Su proliferación, especialmente desde la década de los 80 del XIX y durante la II República Española se vio favorecida, en buena medida, por la carencia de infraestructuras educativas oficiales para

la clase trabajadora. En muchos casos tenían locales propios o utilizaban las infraestructuras de los sindicatos o de asociaciones comunales. Algunos de estos ateneos libertarios, estaban políticamente alineados al pensamiento republicano e izquierdista y eran el punto de encuentro para la difusión de sus ideas. Cada ateneo contaba con una biblioteca que constituía su espacio de referencia y una sala de conferencias, para los debates de las ideas y la acción. La pasión por la lectura que caracteriza a una parte importante de la militancia anarquista era un vehículo de autoeducación.

En 1901 se va a crear la Escuela Moderna a iniciativa del pedagogo, librepensador y libertario: Francisco Ferrer i Guardia. Su filosofía ideológica se basaba en la importancia del “sujeto-niño/niña”, el desarrollo de su capacidad crítica y creativa y propugnaba la laicidad de la Enseñanza. El objetivo esencial de la escuela era *“educar a la clase trabajadora de una manera racionalista, secular y no coercitiva”*.

Esta iniciativa fue modelo de otras que continuaron surgiendo por España y el extranjero. Propuso una enseñanza laica, mixta y racional. Laica en contraposición a la escuela clerical, mixta a favor de la igualdad de mujeres y hombres, racional y científica en favor de un desarrollo en libertad... lejos de mitos y dogmas. Desde estos planteamientos pedagógicos se puso en práctica un ideario educativo profundamente renovador para la época: erradicación de los exámenes, las calificaciones y los castigos físicos; coeducación de sexos y de clases; y eliminación de todo conocimiento que no pudiese ser demostrado mediante el método científico.

Su puesta en funcionamiento fue fruto de la donación económica de una alumna de Ferrer (Mademoiselle Meunier) que le apoyó en su proyecto. La *“Escuela Moderna”* no recibió ninguna ayuda económica pública, por lo que sólo se sustentó de las aportaciones que las familias depositaban, de acuerdo con sus posibilidades. Esta iniciativa

fue detenida en 1906 tras el atentado perpetrado en Madrid a Alfonso XIII, por Mateo Morral (bibliotecario y que daba clases en la escuela) y que después huiría de España, siendo juzgados, en su lugar, Ferrer i Guardia, junto a otros anarquistas que fueron encarcelados por un año, sin tener pruebas. Pero estos hechos, fueron la “excusa” política y clerical (perfecta) para cerrar el centro.

Este movimiento escolar racionalista y laico se propagó por diversos puntos de España, creando pequeñas escuelas, algunas con escasos medios, como la Escuela Moderna de Valencia, creada en octubre de 1906, sostenida inicialmente por la *Primitiva Sociedad* de Instrucción Laica, escuela que tras diversas fases y avatares permaneció abierta, al menos, hasta 1933.

Para muchos historiadores, no cabe la menor duda hoy en día, que su idea de un modelo de enseñanza laica y racionalista pesó mucho a la hora de ser condenado Francisco Ferrer i Guardia, tras los sucesos de la Semana Trágica de Barcelona de 1909.

Una vez más, el clero y la alta burguesía cercenaban una ideología que no toleraban.

Por esos años también se crearon en España y en diferentes regiones, escuelas privadas laicas. Escuelas Laicas promocionadas por particulares, que participaban generalmente del mundo racionalista y masón o liberales ilustrados. Y que tuvieron enorme importancia para los pueblos, barrios y comarcas donde se instalaron.

EN TIEMPOS DE LA ESCUELA MODERNA: LA LEY FRANCESA DE SEPARACIÓN DEL ESTADO DE LAS RELIGIONES (1905) Y LA CUESTIÓN DEL CATECISMO EN ESPAÑA

Mientras que se aprobaba en Francia la “*Ley de separación del Estado de las religiones*” (1905), con la consiguiente implantación de la “escuela laica” francesa, en España se debatía sobre la religión en la Enseñanza. Planteándose la “*Cuestión del catecismo*”, ello provocó una fuerte agitación política y popular, a favor y/o en contra, de la enseñanza religiosa católica en las escuelas. Hay que tener en cuenta que estaba vigente el Concordato de 1851. La prensa política y profesional de la docencia tomó parte activa en el asunto con el acaloramiento propio de esta cuestión. El “Consejo de Instrucción Pública”, después de oídas todas las opciones y opiniones de los consejeros, se autorizó a los maestros públicos para no enseñar el catecismo a aquellos escolares, cuyos padres así lo solicitaran, decía así lo dispuesto: “Las enseñanzas de Doctrina y Nociones de Historia Sagrada, continuarán figurando con carácter obligatorio en el Plan de estudios de las escuelas públicas de instrucción primaria, quedando exceptuados de recibirlas los hijos de los padres que así lo deseen...” En suma, un gran avance para la época.

Salvando la distancia política e histórica, pues ha pasado más de un siglo, esta decisión es similar al que hoy existe sobre las enseñanzas de religión católica y de otras religiones, en el actual sistema educativo, después de tantos avatares.

EL SISTEMA EDUCATIVO TRAS 1978, LAS LEYES DE LA DEMOCRACIA HASTA LA LOMLOE

En el subtítulo de esta breve comunicación se hace la siguiente pregunta: *¿Qué se ha ido restaurando y qué queda pendiente de los principios ilustrados, racionalistas, laicistas, de coeducación y de no segregación por clase social de la Escuela Moderna, 120 años después... y tras la última reforma: LOMLOE?*

En estos más de cuatro décadas desde que se aprobara la Constitución de 1978 se han ido cumpliendo los peores presagios, década tras década, ley tras ley, reforma, tras reforma, transferencia tras transferencia a las CCAA, gobernanza, tras gobernanza, fuera conservadora o más progresista y hasta la actual LOMLOE

De tal forma que hoy tenemos un Sistema educativo que -por un lado- es universal y obligatorio desde los 6, hasta los 16 años (quizá lo mejor que se ha hecho, tras la Constitución de 1978) y que se ha ido actualizando en parte, pero que -por otro lado- es muy desigual, ya que se ha venido normalizando una “triple red educativa” que ya muchos analistas presagiábamos en la última década del siglo XX, como plasmé en el libro *La escuela pública amenazada* (Ed. Popular, 1997) y en posteriores publicaciones, sobre esta cuestión.

Además, en lo que va de este siglo, el sistema de Enseñanza ha sufrido un renovado proceso confesional (y multi-confesional) de forma acelerada, a pesar de un crecimiento importante de secularización de la sociedad española y ello como consecuencia de políticas conservadoras y de pactos con los obispos y otras entidades religiosas y no religiosas.

Por ello, a pesar de los intentos y reclamaciones de grupos políticos y sociales como puedan ser Europa Laica y otras entidades laicistas,

los MRPs, algunos sindicatos del profesorado, la Campaña unitaria “*Por una escuela pública y laica. Religión fuera de la escuela*” (que comenzó a actuar hace más de dos décadas) o últimamente las Mareas o el Foro de Sevilla... etc. etc. estamos cada vez más lejos de un modelo de escuela pública, única, laica, no sexista, democrática y que no segregue por cuestiones sociales, territoriales e intelectivas. Esa es la escuela, estoy seguro, que hoy reclamarían Ferrer i Guàrdia o Giner de los ríos, por ejemplo, entre otros muchos ilustrados pedagogos.

Es decir, el sueño de ese modelo que por circunstancias sociales y políticas lo tuvieron que desarrollar desde ámbitos privados a final del siglo XIX y comienzos del XX y que hoy lo reclamarían, estoy seguro, desde el ámbito de lo público: Res pública.

No debo finalizar esta comunicación sin referirme, muy brevemente, a dos realidades muy complejas que están “encima de la mesa” en este inicio de la tercera década del siglo XXI. Por un lado, el papel de la *Era digital* que ha venido para cambiar todas las “reglas del juego” conocidas hasta ahora y, por supuesto, en el ámbito de los sistemas educativos y, ello, no ha hecho nada más que empezar. El “capitalismo digital” quiere el control y el dominio de lo público y el sistema educativo es un campo muy atractivo, tanto mercantil como ideológico. Entre otras formas de actuación, a través del control de datos conocen comportamientos, afinidades, preferencias, situación económica, etc. etc. Está comenzando una nueva colonización, también a través de la Enseñanza, si los poderes públicos no reaccionan a tiempo.

Y por otro lado, en el debate ideológico que ha acompañado la mercantilización de la enseñanza, dejaba de lado la titularidad de la institución responsable de garantizar la universalidad e igualdad de un derecho fundamental como es la educación, para desviarlo hacia la

“calidad” y la “eficiencia” de los sistemas educativos de cara a los patrones y rankings competitivos diseñados desde organismos internacionales como la OCDE (informes PISA) y que consagra el Tratado de Lisboa (2009), antes señalado.

El mercado educativo, como cualquier otro mercado, parte de la “diversidad” de oferta y demanda. De ahí el hincapié sobre la calidad, eficiencia, diversidad de ofertas y demandas sociales -unidas a la “diversidad” de talentos, esfuerzos y objetivos de alumnos y familias- que hace el discurso más conservador e, incluso, una gran parte del “denominado” como progresista.

Por ello la equidad de la que hizo gala la LOGSE, la LOE y ahora la LOMLOE es “papel mojado” cuando permanece inalterable la desigualdad efectiva de un sistema educativo fragmentado en redes, sobre la base de la selección económica y social del alumnado, recursos a disposición, distintos “proyectos educativos”, etc., que determinan diferentes oportunidades educativas y expectativas de futuro. Muy lejos del sueño de Francisco Ferrer Guardia de hace 120 años.

Bibliografía⁶⁹

Carbonell Sebarroja, J. (2015) *Pedagogías del siglo XX*. Alternativas para la innovación educativa. Barcelona: Octaedro.

De Puelles Benito, M. (1991) *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Ed. Labor.

Delgado Ruiz, F. (1997) *La escuela pública amenazada*. Madrid: Editorial Popular.

Delgado Ruiz, (2006) *Hacia la escuela laica*. Madrid: Laberinto.

Delgado Ruiz, F. (2011) *Aprender sin dogmas*. Madrid: Milrazones-Europa Laica.

Delgado Ruiz, F. (2013) *Evanescencia de la escuela pública*. Madrid: Cultiva Libros.

Delgado Ruiz, F. (2015) *La Cruz en las aulas*. Madrid: AKAL.

Delgado Ruiz, F. (2021) *De la Instrucción pública a la digitalización de la Enseñanza - España (1820-2020)*. Albacete: Altabán.

Éliard, M. (2002) *El fin de la escuela*. Madrid: Grupo Unison Ediciones.

⁶⁹ Se han consultado además las siguientes conferencias y estudios:

- Gaínza Fernández, Rebeca. (Dirige el máster Carlos Nieto – Universidad de Cantabria – curso 2014-15) “La escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia, un compromiso político y pedagógico”
- Velázquez, Pascual y Viñao, Antonio. Universidad de Murcia “Un programa de Educación Popular: El legado de Ferrer Guardia y la Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna (1901-1936)” *Revista d’Història de l’Educació* Núm. 16 (juliol-desembre, 2010), pàg. 79-104 *Societat d’Història de l’Educació dels Països de Llengua Catalana*.
- Pericacho Gómez, Fco Javier. “La renovación pedagógica española. Un estudio a través de escuelas emblemáticas: De finales del siglo XIX hasta el final de la dictadura franquista (1975)”. Universidad Antonio de Nebrija. (Conferencia pronunciada en la Casa del Pueblo de Almansa - Albacete, el 8 de febrero de 2008) – Publicado en la revista *Complutense de Educación*, Vol. 25 Núm. 1 (2014) 47-67

Escrivá C. (2008) *Los institutos para obreros*. València: L'Eixam.

Escrivá, C.; Maestre, R. (2012) *El movimiento libertario y la educación (1936-39)*. València: L'Eixam.

Esteve, J. M. (2003) *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.

García y Barbarín, E. (1915) *Historia de la pedagogía española*. Madrid: Librería Sucesores de Hernando.

Mata, M. (1997) *Qué era, qué es la educación pública*. Barcelona: Destino.

Peña-Ruiz, H. (2001) *La Emancipación Laica / Filosofía de la laicidad*. Madrid: Ediciones del Laberinto.

Gimeno Sacristán, J. (Coord.) (2001) *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid: Akal.

COMUNICACIONS

**Segona part: La presència i la influència de
Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna**

ELS ANYS DE FORMACIÓ DE FEDERICA MONTSENY (1905-1931). DEIXANT ROMÀNTIC I VITALISME IDEALISTA

Conrad Vilanou Torrano

Jordi Garcia Farrero

Universitat de Barcelona

Resum

L'objectiu de la comunicació és situar el pensament de Frederica Montseny en connexió a les idees dels seus progenitors, la nissaga dels Montseny. Tot i tractar-se d'una família d'idees progressistes i llibertàries, ningú pot negar la dimensió familiar i els sentiments d'estima dels pares vers la filla i viceversa. Gràcies a aquest ambient familiar, a la influència intel·lectual del pare i de la mare, Frederica Montseny va modelar, durant els anys de formació, fins a 1931, una personalitat que podem definir com vitalista, i que pot ser completada amb altres qualificatius com heroica, genial, agonística, individualista, llibertària i idealista. Aquesta personalitat estava ben configurada a l'edat de vint-i-sis anys, quan va entrar en política, després d'haver superat els anys de formació.

Resumen

El objetivo de la comunicación es situar el pensamiento de Frederica Montseny en conexión a las ideas de sus progenitores, la estirpe de

los Montseny. A pesar de tratarse de una familia de ideas progresistas y libertarias, nadie puede negar la dimensión familiar y los sentimientos de cariño de los padres hacia la hija y viceversa. Gracias a este ambiente familiar, a la influencia intelectual del padre y de la madre, Frederica Montseny modeló, durante los años de formación, hasta 1931, una personalidad que podemos definir como vitalista, y que puede ser completada con otros calificativos como heroica, genial, agonística, individualista, libertaria e idealista. Esta personalidad estaba bien configurada a la edad de veintiséis años, cuando entró en política, después de haber superado los años de formación.

Abstract

The aim of the communication is to place Frederica Montseny's thoughts in connection with the ideas of her parents, the Montseny lineage. Despite being a family of progressive and libertarian ideas, no one can deny the family dimension and the feelings of love for parents towards their daughter and vice versa. Thanks to this family environment, to the intellectual influence of his father and mother, Frederica Montseny modelled during the formative years, until 1931, a personality that we can define as vitalist, and that can be completed with other qualifiers such as heroic, brilliant, agonistic, individualistic, libertarian, and idealistic. This personality was well-formed at the age of twenty-six, when he entered politics after completing his formative years.

INTRODUCCIÓ

«Desgracias he sufrido muchas, pero esta suerte, la de tener una hija como la que tengo, nadie me la quita» (F. Urales, *Mi vida*, t. III, p. 211).

No hi ha dubte que a hores d'ara es fa difícil dir coses noves sobre Frederica Montseny (1905-1994) quan ja s'han publicat diverses biografies i estudis monogràfics, sobretot a redós de la commemoració del centenari del seu naixement esdevingut l'any 2005. No debades, en aquell context del centenari Dolors Marín i Salvador Palomar van donar a la llum *Els Montseny Mañé*, un *laboratori de les idees* que va analitzar el rerefons intel·lectual que va acompanyar els anys de formació de Frederica Montseny. Altrament, i per aquelles mateixes dates, la professora Susanna Tavera publicava el llibre *Frederica Montseny, la indomable*, títol que correspon a la novel·la autobiogràfica que va publicar el 1927 a Barcelona. Abans, emperò, ja havien aparegut altres llibres com el de Carmen Alcalde, *Federica Montseny. Palabra en Rojo y Negro* (1983) i el de divulgació d'Esteban Martín (1992), i uns anys abans, les converses d'Agustí Pons amb Frederica Montseny (1977). Sense ser exhaustius, es pot dir que la figura de Frederica Montseny ha estat estudiada a bastament, per bé que sempre pot quedar algun aspecte o serrell a tenir en compte. I això més encara si considerem que Frederica Montseny va ser una intel·lectual ben precoç que va comptar amb el suport dels pares, Soledad Gustavo (Teresa Mañé, 1865-1939) i Federico Urales (Joan Montseny, 1864-1942), que atresoraven una formació certament excepcional, més enllà del que es podria esperar d'unes persones que van cursar els estudis de magisteri, fins al punt d'esdevenir una veritable família intel·lectual.

De resultes d'això, podem avançar que Frederica Montseny posseïa una formació similar a la de la *Bildung*, en el sentit centreeuropeu del terme, la qual cosa no deixa de sobtar si considerem que es tractava d'una família de vocació llibertària, però que comptava amb una

assortida biblioteca que va viure també diverses vicissituds sobretot l'any 1915. «La biblioteca de sus padres –llegim a *La indomable*–, conservada aún a través de varios naufragios económicos, le franqueó las puertas de un mundo maravilloso, al que ella se entregó con alma y vida. Leía, leía, incansablemente, con una especie de furor, y en las horas en que los trabajos caseros la ocupaban rumiaba las visiones leídas» (Montseny, 193?, p. 16-17). De tal faisó, que el naturalisme pedagògic que van conferir els pares a la seva educació va ser compartit amb una visió culturalista que provenia principalment de la història i de la literatura, en particular de la crítica de llibres, que aquí –ben diferent del que passa amb la filosofia de l'educació de Rousseau– no es troben en contradicció sinó que són complementaris. Sense anar més lluny, natura i cultura es van agermanar en els anys de formació de la nostra protagonista.

No obstant això, detectem que el dèficit més destacat va ser la socialització, atès que es va educar familiarment sense tenir la companyia d'altres infants. De fet, aquella infància solitària i aïllada va fer que forges un caràcter indòmit de manera que Vida –l'*alter ego* de Frederica– va estimar la solitud, un tarannà que Frederica també reconeix en el seu pare, un home independent que no acceptava fàcilment el gregarisme. En realitat, Frederica va ser introduïda en el món dels adults a través del pare que a partir dels dotze anys la va iniciar en el món de la vida, a través dels cafès, tertúlies, teatres, redaccions de diaris, etc. Altrament, ella mateixa freqüentava els mercats, on compartia conversa amb les persones grans a les quals llegia textos i articles. Justament, llavors –als dotze anys– va assistir al primer míting polític que va tenir lloc al cinema Muntanya a la Meridiana (Clot), en què va participar una filla d'Anselmo Lorenzo, a qui va admirar com un element de la vella guàrdia anarquista tot i que no el recordava. I això tant més, quan Urales va compartir cel·la amb Lorenzo, moment que aquest va aprofitar per comentar que hagués pogut ocupar el lloc de Pablo Iglesias al capdavant dels socialistes.

Això establert, no és debades dir que la família Montseny visitava el domicili dels Lorenzo al carrer Casanova de Barcelona, la qual cosa posa de manifest que els Montseny eren lleials a la vella tradició llibertària amb dues dones com la Teresa Claramunt i la Llibertat Ródenas que devien servir de models per a Frederica que, amb tot, va mantenir distància respecte les organitzacions polítiques durant el temps de formació. «Se mantuvo voluntariamente alejada de la vida militante de Partido. Continuaba trabajando la tierra, alternando la pluma con la azada, el cultivo de su inteligencia con la cría de aves de corral» (Montseny, 193?, p. 48). També és interessant d'observar que la família Montseny no va compartir alguns termes conceptuals presents a la Primera Internacional com per exemple el sintagma «instrucció o educació integral», ni tampoc va acceptar els postulats neo-malthusians i eugenèsics de Paul Robin, un educador que va portar a la pràctica en l'orfenat de Cempuis l'ideari de l'educació integral, i els articles del qual, Ferrer i Guàrdia havia recuperat en el *Boletín de la Escuela Moderna*. Igualment, i això no deixa de ser sorprenent, els Montseny es van allunyar de Ferrer i Guàrdia, a qui coneixien tal com Urales reflecteix a les seves memòries i amb qui va topar. En aquest punt, es pot afegir que en els escrits de primera joventut fins a 1931, publicats a *La Revista Blanca*, Frederica Montseny no esmenta Ferrer i Guàrdia, per bé que la seva mare reconeixia que la dignitat en què va assumir el seu tràgic destí justificava tota la seva vida. Amb altres mots: Ferrer i Guàrdia no va ser als ulls de la jove Frederica cap mena d'home superior, mentre sí que esmenta Giner de los Ríos, entre molts altres, la qual cosa que implica que en algun moment l'esmentés com va fer quan va abordar la figura d'Anselmo Lorenzo, que sí que va ser un referent de primer ordre pels Montseny. En tot cas, per Frederica Montseny l'assassinat de Ferrer va ser un gran error polític del govern Maura fins al punt que considera que la campanya internacional de rebuig a aquell atropellament va fer més per la causa llibertària que cinquanta anys de lluita i acció obrera (Montseny, 1970).

Vist en perspectiva, es pot assenyalar que la família Montseny participava dels ideals d'una educació racionalista, basada en el naturalisme romàntic que, sense negar el pes de la cultura, volia contribuir a la configuració d'una nova pedagogia, que enllaça amb la tradició laïcista i lliurepensadora del segle XIX representada per Bartomeu Gabarró i Borràs, i que havia de ser una alternativa a l'ensenyament públic organitzat al servei de la idea d'estat-nació i el que impartien dogmàticament les ordes religioses. En fi, una pedagogia de nova planta amb elements il·lustrats i romàntics, naturalistes i científics, amb una proclama a favor del lliure pensament que fomentés el lliure examen i la consciència crítica de la mentalitat dels infants i joves, fins al punt que Frederica, que mai va anar a l'escola, va ser protagonista d'una mena d'experiment pedagògic. Arran d'aquest fet, Frederica va esdevenir una espècie de Robinson –l'únic llibre que segons Rousseau havia de llegir Emili– enmig de la jungla de la civilització moderna i industrial que, adés i ara, practica l'explotació de l'home pel mateix home.

Si això afegim la gran quantitat d'estudis, ja siguin articles, estudis o monografies elaborats sobre Frederica Montseny, s'entendrà que a hores d'ara la seva trajectòria política i el seu perfil intel·lectual està més que dibuixat. A més, els Montseny –ja sigui el pare o la filla, mentre que la mare sempre va romandre en un segon pla– van escriure molt i, el que no és menys important, constatem la presència de referències autobiogràfiques en molts passatges de les seves obres, enduts per una passió memorialista que Federico Urales va deixar ben palesa amb la seva trilogia *Mi vida*, una de les grans empreses de Joan Montseny. En aquest llibre, l'autor posa de manifest l'univers de relacions (amb educadors tan dispars com Francisco Giner de los Ríos i Francesc Ferrer Guàrdia de qui es va distanciar) que van configurar una vida agitada i convulsa, ben bé romàntica en què els plets jurídics, els desnonaments i l'entrada a la presó va ser una constant. Per la seva banda, Frederica –l'única filla que va sobreviure de la des-

condència del matrimoni– va publicar diversos llibres de memòries [*Mis primeros cuarenta años, Seis años de mi vida (1939-1945), Cent dies de la vida d'una dona (1939-1940)*], així com altres de converses que en ocasions van ser enregistrades o bé publicades. Tinguem present, igualment, que els escrits de memòries de la família Montseny posseeixen una dimensió pedagògica, amb una inequívoca voluntat didàctica.

En aquest sentit, es pot afegir que molts escrits de Frederica Montseny –i aquí cal posar de relleu *La Indomable*, sense menystenir els primers articles a *La Revista Blanca*– constitueixen veritables *récits de formation*, un gènere que recorda la *Bildungsroman* del segle XIX. S'ha discutit si aquesta novel·la –al nostre entendre un *récit de formation*– reflecteix la seva pròpia realitat, o bé es tracta d'una ficció més o menys idealitzada. Potser no sigui inútil consignar que Frederica Montseny va quedar captivada en l'adolescència per una novel·la de formació com *Jean Christophe* de Romain Rolland que alguns autors –com Bruno Benttelheim– han posat en relació amb el *Meister de Goethe*. Amb tot, sabem que Frederica no va poder acabar la lectura dels Anys d'aprenentatge del *Meister de Goethe*, i en canvi va quedar impressionada per la lectura de *Jean Christophe*, la novel·la de formació de Romain Rolland, l'intel·lectual francès que es va convertir en un dels més fermes defensors del pacifisme, un dels nuclis forts del pensament llibertari. Ben bé es pot dir que es tracta d'un joc de miralls, en el sentit que ella s'inspira en la lectura del *Jean Christophe* de Rolland, pel qual va obtenir el Premi Nobel de Literatura (1915) i que va marcar els seus anys de formació, fins al punt que vol esdevenir l'Anita de la narració. Hem de sospitar que es tracta de l'Antoniette de l'obra, un volum aparegut el 1908 que devia llegir en francès. Al seu torn, ella que s'ha inspirat en la literatura formativa de Rolland, projecta la seva personalitat en *La indomable* i en altres novel·les. Paga la pena recordar el que sobre el particular, va escriure María Alicia Langa Loaga, en la introducció a l'edició de *La indomable*, que es va publicar l'any 1991:

«Federica es una muchacha que se inventa otra muchacha con mucho de sí misma, pero incorporando los rasgos necesarios para crear el prototipo de la mujer independiente que defiende con energía la tesis que ambas –personaje y creadora– comparten sobre la libertad femenina, permitiéndole además a la escritora expresar sus más íntimos anhelos por boca ajena, aun cuando esta boca sea, realmente, su propia boca» (Montseny, 1991, p. 42).

Amb tot, i en relació als seus anys d'aprenentatge, a voltes fa la impressió que el protagonisme del pare hagi deixat en un segon terme el paper de la mare, sempre més sistemàtica que el seu espòs i que posseïa un ideari pedagògic afaiçonat al llarg de la seva experiència professional com a mestra en una escola laica i exposat en diferents llocs. «Mi madre se propuso poner en práctica en mi educación, los métodos pedagógicos afirmados en el curso de su experiencia educativa, así como sus ideas personales sobre los momentos más idóneos para comenzar a enseñar las primeras letras» (Montseny, 1987, p.17). Tot plegat, ens permet assenyalar que Frederica Montseny a l'edat de vint-i-sis anys havia assolit una personalitat pròpia que devia marcar la seva trajectòria o evolució posterior i que respon a una primera visió de món (*Weltanschauung*), és a dir, a una estructura cosmovisional que, entre altres connotacions romàntiques, es caracteritza per exaltar la naturalesa com a font primera de totes les coses, alhora que posa de relleu la transcendència de la vida que, d'acord amb el ressò de les idees de Nietzsche, apareix com un imperatiu que obliga a actuar sobrehumanament.

De cara als nostres interessos, tampoc podem oblidar el recull d'*Escrits polítics* que va aplegar Pere Gabriel l'any 1979 i que inclou una llista dels articles literaris i filosòfics, publicats entre 1923 i 1932 a *La Revista Blanca*, i una relació dels llibres comentats per Frederica Montseny a la mateixa publicació fins a 1933. De la introducció de Pere Gabriel ens interessa remarcar algunes observacions, com per

exemple, la que constata que «s'afermà com a escriptora a través quasi exclusivament de “La Revista Blanca”, el 1923-1930» (Montseny, 1979, p. 8). Tot seguit, el professor Gabriel apuntava que «fou entre els seus 26 i 31 anys quan inicià una certa concreció ideològica dirigida a l'anàlisi de la situació política» (Montseny, 1979, p. 9), de manera que fixem l'atenció justament en els anys de formació que conclouen vers 1931, quan va assolir els vint-i-sis anys d'edat. No per atzar, en aquell recull d'escrits polítics, Pere Gabriel advertia que «fora molt interessant l'anàlisi de tota l'obra filosòfico-literària de Frederica Montseny en aquest període, com a mínim en relació a l'èxit de la literatura més o menys social generada per “La Revista Blanca”» (Montseny, 1979, p. 9). Amb el pas dels anys, la professora Susanna Tavera (2007) es va encarregar de recopilar diversos articles publicats a *La Revista Blanca* sobre la qüestió feminista, amb referències a la polèmica sobre *La victoria i El hijo de Clara*, dues de les novel·les que Frederica va escriure durant la joventut.

LA PETJA DE LA FILOSOFIA DE FEDERICO URALES

Es pot afegir que l'estudi de Frederica Montseny com autora literària ja compte amb el treball de Montserrat Palau, de manera que abordem els seus anys de formació des d'una perspectiva intel·lectual, a mig camí entre la literatura i la filosofia. És interessant d'observar que el pare es va preocupar per l'evolució de la filosofia a Espanya, amb un tractat elaborat a començament del segle passat a instàncies d'A. Hamon, director de *L'Humanité Nouvelle* i després d'haver fet una enquesta, a la qual van respondre Unamuno, Pedro Dorado, Ricardo Mella, Pompeyo Gener, Giner de los Ríos, Gumersindo Azcárate, Urbano González Serrano, Anselmo Lorenzo, Pere Corominasi

Fernando Tarrida. Tampoc podem passar per alt que la intenció del pare no era altra que procedir a una recopilació d'idees alienes, per concloure amb l'exposició de les pròpies. El seu interès inicial era estudiar el pensament de Sant Tomàs, Krause i Proudhon, atès que havien influït sobre Balmes, Sanz del Río i Pi i Margall que, al seu torn, tracen tres línies filosòfiques, la teològica-religiosa, la metafísica i la filosofia política. «En España no hay filosofía, de Luis Vives hasta Sanz del Río, y Luis Vives fue lo menos español posible y Sanz del Río no hizo más que traer a España y aclimatar en ella, las ideas filosóficas de Krause» (Urales, 1934, p. 9). D'alguna manera, aquest esquema recorda l'evolució del pensament de Comte, amb els seus tres estadis (teològic, metafísic i positiu), i això més encara si es té en compte que Urales emfasitza l'orientació krauso-positivista que va experimentar el pensament de Krause després que s'introduís a Espanya amb Sanz del Río. «Por eso Krause, se modifica en sus discípulos españoles y se modifica en sentido positivista, particularmente en Salmerón y en su discípulo U. González Serrano, quienes ceden ante la influencia francesa iniciada por Comte» (Urales, 1934, p. 10). Dit amb altres paraules: més que l'organicisme harmònic i panenteista del krausisme, Urales destaca la repercussió de la línia krauso-positivista en l'evolució de la filosofia espanyola que així es desmarcava de les posicions teològiques i metafísiques, ahora que afirmava la dimensió positiva. Comptat i fet, l'evolució de la filosofia apuntava a un final positiu en què la filosofia esdevingués sociologia, es a dir, una nova física social que havia d'assumir un caràcter anti-autoritari i llibertari, segons es desprèn del trilema de *La Revista Blanca* que no va ser altre que sociologia, ciència i art.

Així les coses, Urales fa el plantejament següent. «Proudhon entra en la Península presentado por Pi i Margall. Este no se atreve a llamar robo a la propiedad, pero dice que hasta la república es tiranía. Se allana el terreno para la venida del socialismo, no como idea de estudio, sino como idea de combate; no como doctrina de secta, sino

como aspiración humana. Y entraron las ideas y los Hombres que el lector verá en el libro» (Urales, 1934, p. 10). S'ha de destacar que la família de Frederica ho llegia tot, el que corresponia al seu ideari, però també allò que es trobava a les antípodes, tal com es desprèn del fet que Soledad Gustavo fes una presentació excel·lent a *La Revista Blanca* (núm. 51, 1 de juliol de 1925, p. 14) de la *Filosofia Fundamental* de Balmes, que reconeix haver llegit. Al seu torn, Urales no va dubtar en acceptar que per escriure la seva obra sobre l'evolució de la filosofia Espanya va consultar la *Historia de las ideas estéticas i La ciencia española*, de Menéndez Pelayo, i la *Historia de la filosofía española*, de Ceferino González, autors de caire conservador i tradicionalista. Per tant, la biblioteca que va trobar Frederica Montseny –i de la qual la família es va d'haver de desprendre si més no parcialment en alguna ocasió per pagar deutes– contempla diverses orientacions ideològiques i diferents línies de pensament, fins i tot contràries a les idees que els pares professaven. Aquesta circumstància evidencia la seva vocació enciclopèdica més enllà de la seva opció que no era altra que una filosofia, basada en una sociologia de signe llibertari que posa l'accent en la llibertat individual, i que parteix de les idees de Proudhon que va ser el primer que va proposar l'anarquia per a tothom, i del federalisme de Pi i Margall, sense bandejar el paper dels krauso-positivistes, extrem que pot explicar l'afecte dels Montseny per la gent de la Institución Libre de Enseñanza i, especialment, per Giner de los Ríos.

Igualment, paga la pena indicar que des d'un punt de vista filosòfic, Federico Urales simpatitza amb Sòcrates, mentre que es desmarca dels sofistes, alhora que s'allunya de l'idealisme platònic i reconeix en el realisme natural aristotèlic una anticipació del positivisme. A més, Sòcrates és un model d'autodidacta que ensenya més un mètode que no pas un contingut filosòfic objectiu, de manera que podem aventurar que Urales es sentia una mena d'un nou Sòcrates –al cap i a la fi, ambdós havien estat autodidactes– que havia d'ajudar a

pensar a la gent de les ciutats modernes que, lamentablement, eren dominats pels sofistes moderns que defensaven la civilització industrial. «Nos inclinamos a creer que Sócrates fue uno de esos talentos que se forman solos, sin más maestros que la lógica y la experiencia, ni otros medios que una voluntad poderosa y un cerebro bien organizado» (Urales, 1934, p. 60). Lògicament, aquesta aproximació a la figura de Sòcrates tampoc pot estranyar si tenim en compte que la família Montseny va propugnar la importància de la consciència, fins l'extrem que és probable que el pare –Federico Urales– es volgués presentar davant de la història com un esperit radicalment independent amb la seva veu sempre crítica i corrosiva, que li va comportar tants maldecaps de manera que no va trobar un bon encaix a Madrid, on va topar amb els poders establerts representats per Arturo Soria, promotor de la Ciutat Lineal, per instal·lar-se cap a 1912 a Barcelona, on Frederica va passar bona part del període de formació a partir del set anys.

El que amb tot això volem dir és que Frederica es va moure en l'horitzó filosòfic que es desprèn de la posició del seu pare. De les idees d'Urales convé destacar la posició contrària a l'espiritualisme i, per tant, al cristianisme, que és presentat com una deriva de l'estoïcisme que condueix a la resignació. A més, el cristianisme es presenta com una creuada contra el naturalisme, que vol limitar una vida física, sexual i moral de caràcter natural, perquè en darrer terme la naturalesa és la gran legisladora de la humanitat. Resulta així que Urales rebutja a teòsofs, tolstoians, espiritistes, etc., una actitud que també seguirà la filla que en aquella primera època es va distanciar de Lleó Tolstoi, que va influir molt en els cenacles anarquistes finiseculars. A part d'això, Urales pregona el valor de la naturalesa, per bé que l'evolució, que aquí vol dir progrés material i que constitueix una espècie de pecat original que contamina la condició natural humana, ha separat l'ésser humà de la natura. Per consegüent, la filosofia de Federico Urales proclama retornar a la natura allò que el progrés (el

món mecànic i l'organització social burgesa) ha allunyat d'ella (Urales, 1934, p. 91). Però si el pare servava estrets lligams amb el positivisme, en un combat obert a l'espiritualisme, no és menys veritat que Soledad Gustavo mantenia bones relacions amb espiritistes com Amàlia Domingo Soler (Marín, 2018, pp. 165-228). Igualment, sembla que creia en l'astrologia, extrem que tampoc pot sorprendre si tenim en compte que Camille Flammarion, l'astrònom que el 30 de maig de 1867 va fer el primer viatge aeri, inici d'un seguit d'excursions pel continent, era espiritista. Es dona el cas que Flammarion –que considera que l'astronomia és la ciència de l'univers– és autor de llibres de divulgació científica i de ciència ficció, apareguts en col·leccions per a l'ensenyament popular (Publicacions Granada, continuades per l'Editorial Atlante). A més, Flammarion havia estat amic d'Allan Kardec, reconegut com el sistematitzador de l'espiritisme en la dècada dels cinquanta del segle XIX, i el qual, al seu torn, havia estat deixeble d'un pedagog com Pestalozzi, també present en l'univers mental de Frederica Montseny. D'aquí la impressió que encara que Frederica Montseny va veure a la seva família dues actituds diferents, una positiva-naturalista en el pare i una naturalista-espiritista en la mare, va optar per la primera amb una elecció a favor del paganisme, i per tant al combat contra l'obscurantisme religiós, si bé el seu pensament no renuncia en cap cas a un tremp idealista, que convida a realitzar una vida sobrehumana.

Amb aquests antecedents, la societat llibertària no deixa de ser una reconquesta de la natura, per la qual cosa la posició de Frederica Montseny serà una defensa del naturalisme. Així l'anarquisme esdevé un ideal de vida, més que una escola filosòfica, en el sentit que l'evolució de la filosofa segons l'esquema llibertari ha de retornar l'ésser humà a la natura. Altrament, el retorn a la natura comportarà la desaparició de la propietat i de l'estat, la qual cosa garantirà el sorgiment d'una nova societat. Així s'explica que l'educació de Frederica seguís aquest naturalisme que va convertir-se en una idea-força que

trobem en el desenvolupament de la seva trajectòria intel·lectual. Si l'any 1927 (LRB, núm. 96, 15 de maig de 1927, «Naturismo y naturalismo», p. 740-744) reconeixia que s'havia educat d'una manera natural, l'any 1931, en ocasió de la Festa de la Fraternitat llibertària del 3 de maig, celebrada a l'aire lliure en el camp, va remarcar la idea –ja present en el pensament del pare– de la conveniència del retorn a la naturalesa. «Siempre he pensado, pues, que el retorno a la Naturaleza será, doblemente, la liberación del hombre y la vuelta al mundo originario, al Paraíso de que nos arrojaron nuestra inocencia perdida y la embriaguez del primer hombre que bebió el vino de la Autoridad y de la Propiedad sobre los otros hombres y sobre las cosas» (LRB, núm. 192, 15 de maig de 1931, «El retorno a la naturaleza», p. 584). Per consegüent, i d'acord amb el pensament dels seus progenitors, la naturalesa es transforma en la gran mestra de la humanitat, fins convertir-se en un tot suprem, que segueix el deixant marcat per Rousseau amb el seu culte a la natura (LRB, núm. 152, 15 de setembre de 1929, «El sentimiento de la libertad en la Naturaleza», p. 182-185). No acaba aquí la cosa, perquè la clau de volta dels anys de formació de Frederica Montseny no és altra que la idea que cal trobar la font de tots els pensaments en la naturalesa que es sinònim de llibertat, quelcom que l'apropa a Tolstoi a qui combat per haver cristianitzat l'anarquisme, per bé que més tard va canviar un xic el seu judici en reconèixer que va fundar l'anarquisme cristià (Montseny: 1974, pp. 99-101).

En el fons, es pot suposar que la formació de Frederica va despuntar més en el camp literari on segurament devia comptar amb la col·laboració de la mare, que no pas en el terreny filosòfic, on el pare va desenvolupar una ingent tasca autodidacta, mentre que la mare – sempre més precisa i ordenada – va elaborar un seguit de perfils biogràfics i d'efemèrides –una espècie de martirologi– històriques, alguns amb contingut filosòfic gens menyspreable. En concret, la mateixa Frederica reconeixia l'any 1930, a *La Revista Blanca* (núm.

168, 15 de maig de 1930, «Spengler y Keyserling. Hombres libres y sabios asalariados», p. 532), que no posseïa una sòlida formació filosòfica, compensada per un bon coneixement de la història, sobretot de la religiositat i del paganisme, i de la literatura, sobretot d'Ibsen, autor a qui Clementina Jacquinet, col·laboradora de Ferrer i Guàrdia, havia dedicat una monografia el 1907. Amb tot, Frederica admestia haver fet algunes lectures filosòfiques de caire sintètic, que molt probablement corresponguin a *L'evolució de la filosofia a Espanya* del seu pare. Sigui com es vulgui, no es detecta un aprofundiment de lectures filosòfiques, per bé que coneix les grans intuïcions filosòfiques del segle XIX, el segle d'or del romanticisme. Endemés, mostra una disposició especial per tot allò que contingui una dimensió lírica i poètica, la qual cosa atorga al seu pensament un tremp certament romàntic que conjuga amb el naturalisme: «Y aún, de todos los filósofos someramente conocidos, han sido aquellos que más cantidad de lirismo, de imaginación y de instinto poético pusieron en la exposición de sus ideas, los que más he comprendido y más he amado. El más querido por mí, forzosamente había de ser Reclus y casi tanto como él, el mayor poeta que ha tenido la filosofía alemana, madre también de este esmirriado retoño moral que los barceloneses han visto pasar por una de sus cátedras oficiales y oficiosas. Me refiero, naturalmente, a Herder» (*Ibidem*, p. 532). Està clar que aquest filòsof no era altre que el príncep Hermann Graf Keyserling, que va visitar Barcelona per aquelles dates, en un moment de gran fama avalada per la circulació de les obres traduïdes profusament, una estada que Josep Maria de Sagarra va reflectir en una crònica a *Mirador* (8 de maig de 1930) en què el considera una mena de Gargantua espiritual, capaç d'entabanar tothom.

Hem de fer constar que la filla també va manifestar una gran passió per la lectura, encara que després de reconèixer-ho (LRB, núm, 2, 15 de juny de 1923, «La tragedia de la literatura en Barcelona», p. 10-12) afirma que sovint ho ha fet amb llàstima, vergonya i indignació.

Segons informa el pare, Frederica va llegir sobretot obres d'història i mitologia, molt probablement perquè volia conèixer de ben a prop el moment inicial de l'evolució del pensament, quan es trobava encara empeltat a la naturalesa primigènia, és a dir, al món arcaic i presocràtic on els herois eren freqüents i la vida en aquella Arcàdia inicial era harmònica. De fet, en el pensament de Frederica la infància, com el món mitològic, apareix com un paradís perdut, una idea ben pròpia dels poetes romàntics i que coincideix, a més, amb l'exaltació de la naturalesa. Ella va ser feliç durant la seva infància, en un context en què la vida semblava un joc, una imatge que sembla manllevada de Hölderlin i Nietzsche. A més, la infància en no estar contaminada constitueix quelcom pur i creatiu fins al punt que rebutja els infants-homes, és a dir, els infants que semblen homes escurçats, per afavorir els homes-infants que seran a la llarga aquells que podran ascendir fins als cims més elevats. «La infantilidad no debe perderse nunca. Hemos de ser eternamente niños. Ha de haber, eternamente, un fondo de infancia pura, de frescor de planta no hollada en nuestro ser» (LRB, núm. 155, 1 de novembre de 1929, «Niños hombres y hombres niños»). Únicament a partir d'aquesta antropologia de l'home-infant serà possible que sorgeixin els grans herois moderns que Frederica Montseny il·lustra amb noms propis: Pestalozzi, Spinoza, Kropotkin, D'Alembert, Danton, Pi i Margall, Malatesta, Fermín Salvochea, Reclus, Han Ryner, Max Nettlau, etc., perquè només si es manté la condició de l'home-infant podran emergir els homes superiors, és a dir, els sobre-homes que han d'esdevenir els grans fars o models de la humanitat perquè s'han convertit en veritables herois.

D'aquí la importància dels primers escrits de Frederica Montseny publicats a *La Revista Blanca*, treballs que al nostre parer adquireixen una rellevància capital en configurar un univers mental, una espècie de visió del món (*Weltanschauung*) que va marcar la seva personalitat i la seva trajectòria intel·lectual i política. I això més encara si es té en compte que Frederica Montseny –nascuda el 1905– va començar

a escriure als disset anys i que l'any 1931, quan va ingressar a la CNT i va començar una etapa d'alt contingut polític, només tenia vint-i-sis anys. De tal forma que segons la teoria de les generacions (Ortega y Gasset) aquesta edat marca el punt final dels anys formació, per donar pas a la maduresa intel·lectual. A part d'això, tot sabem que la reaparició de *La Revista Blanca* a Barcelona, l'any 1923, té molt a veure amb la insistència de la filla, per tal que Federico Urales –que l'any 1906 havia publicat el llibre de lectura escolar *Sembrando flores*, on es detecta la seu interès per Rússia que l'any anterior havia viscut una primera revolució liberal– endegués de bell nou l'edició de l'esmentada publicació que es pot considerar una revista d'alt contingut cultural que, gràcies a la seves habilitats socials, va poder mantenir-se durant la Dictadura de Primo de Rivera. Tot i que no ens podem aturar en aquest punt, s'ha d'esmentar la influència del nihilisme rus sobre Urales, una presència que es detecta en títols com *Tierra y Libertad* i en la història de *Sembrando flores*, amb l'intent d'alliberar els desterrats a la Sibèria pel despotisme tsarista, un alliberament que es farà en globus, una idea que ben bé va poder manllevar dels viatges de Flammarion.

UNA EDUCACIÓ DE LA SENSIBILITAT

Ben mirat, la família Montseny pertanyia, tot i les dificultats per les que va travessar, amb canvis constants de domicili, a una minoria intel·lectual que va permetre entrar en contacte amb notables pensadors europeus de signe llibertari (Reclus, Nettlau, Ryner, etc.). En conseqüència, els anys de formació de Frederica són diferents als d'altres membres rellevants del moviment llibertari que van ressaltar –com va fer Josep Peirats– la fam i la presó en els patis com a llocs cabdals per a la formació dels dirigents anarcosindicalistes que així es van convertir en les grans universitats dels militants ce-

netistes (Peirats, 1978: 228). Amb aquestes consideracions, Peirats es desmarcava respecte el nucli intel·lectual del moviment llibertari, al qual pertanyia Frederica Montseny, cosa lògica si tenim en compte que Federico Urales va freqüentar a Madrid ambients universitaris amb presència d'elements liberals com Francisco Giner de los Ríos i Manuel Sales y Ferré, als qual lloa. Ara bé, tampoc es pot negar que l'educació de Frederica va ser ben peculiar, atès que es comparteixen aspectes de la cultura burgesa de l'època, molt especialment la seva valoració per la idea de formació (*Bildung*), amb referents del pensament llibertari, en un tot en què els anys d'escolaritat van ser substituïts pels anys d'aprenentatge que es singularitzen per dues dimensions. D'una banda, la influència intel·lectual dels pares, i molt particularment, el protagonisme de la mare que va actuar com a mestre, d'acord amb la seva experiència en aquest camp. I per l'altra, l'element autoformatiu inherent al procés de la formació que s'ajusta al caràcter individual de Frederica, en una línia socràtica-kantiana, que va ser guiada pel principi del lliure examen. Amb altres paraules, la seva majoria d'edat es va donar des de ben aviat, la qual cosa va afavorir que fos una persona individualista, amb criteri propi i radicalment independent.

No obstant això, i encara que va ser educada domèsticament en fracassar per manca d'alumnes l'obertura d'una acadèmia lliure a Horta que els pares van intentar inaugurar sense èxit abans de l'esclat de la Gran Guerra (Urales, 1932?, III: 167), va gaudir d'una excel·lent formació. En efecte, Soledad Gustavo havia exposat en diferents llocs –en una conferència pronunciada a l'Ateneu de Madrid i publicada el 1904 (E.R.A. 80, 1977, pp. 199-206), i des de les pàgines de *La Revista Blanca* («El libro de la vida», núm. 147, 1 de juliol de 1929, p. 66-68)– el seu ideari educatiu que, a grans trets, exalta la vida natural en la línia de Rousseau sense negligir l'aportació de Francisco Giner de los Ríos de qui descriu la seva didàctica: «Don Francisco no era el mentor de criterio absoluto que da por verdades inconcusas todo cuanto

su mollera ha digerido, bien o mal, sino que apuntaba una tesis, la desarrollaba con reservas mentales para sus alumnos y hacía que cada cual la interpretase a su manera. Una misma idea tenía tantas interpretaciones como cerebros la estudiaban...» (LRB, núm. 147, 1 de juliol de 1929, p. 67). A continuació afegeix el següent: «El maestro nunca presentaba ningún principio fijo como se observa en la Pedagogía establecida en nuestros centros culturales» (LRB, núm. 147, 1 de julio de 1929, p. 67). No deixa de ser curiós que en aquest article, Soledad Gustavo silenciés el nom de Francesc Ferrer i Guàrdia i en canvi posés l'èmfasi en la pedagogia de Giner, sense oblidar Rousseau i Kant, que van emfasitzar la importància de la consciència, que recull elements romàntics i sentimentals (via rousseauiana) i racionalistes-il·lustrats (via kantiana). Cal advertir que aquest ideari apuntava a l'objectiu final d'una societat sense govern, que a partir de l'autonomia i la federació, s'estructurés d'una manera llibertària, tot confiant optimistament en el futur, quelcom que uneix la mare (Soledad Gustavo) amb la filla, ambdues defensores del vitalisme. Així Soledad Gustavo escrivia: «La vida será lo que nosotros queramos que sea, no una imposición continua como es en la actualidad» (LRB, núm. 124, 15 de juliol de 1928, «Mi concepto sobre la sociedad futura», p. 69).

Tanmateix, el fet que Frederica no assistís a cap escola tampoc pot estranyar si tenim en compte que algunes famílies benestants no volien que les noies freqüentessin els sòrdids internats de l'època, la majoria en mans d'ordes religioses. A pesar de tot, fa la impressió que la formació de Frederica va seguir alguns dels canons de la formació de les famílies burgeses europees, basada en el cultiu de la sensibilitat a través de la literatura i la música, sense oblidar el conreu de la ciència que roman en un segon terme però que manté la seva presència a través d'autors com ara Eliseu Reclus, amb els seus tractats de geografia –l'obra *El hombre i la tierra* es publicava a *La Revista Blanca* per entregues– i Camil Flammarion, amb un conjunt d'obser-

vacions geològiques i astronòmiques en petites obres que posaven de relleu l'harmonia de l'univers. Més que una visió freda i abstracta, de tall matemàtic i analític, que funciona mecànicament, en la línia cartesiana-newtoniana, la ciència assoleix un tremp romàntic que aprofundeix en la naturalesa, en l'evolució de la terra i de la humanitat, tot seguint un camí encetat per Alexandre von Humboldt amb els seus quadres o visions de la naturalesa. A més, si considerem que aquesta naturalesa està habitada podem dir que s'estableix una relació entre la terra i els éssers humans que ha de ser harmònica perquè només així ressorgirà una societat natural on es recobri, de bell nou, la llibertat i la justícia sense propietat, i que prescindeixi d'un govern i d'un estat. Solament, llavors, l'Acràcia serà possible, quan es produeixi una sintonia entre el naturalisme i l'anarquisme, que es dona en perfecta simbiosi en un autor com Eliseu Reclus. Per consegüent, l'anarquia parteix de la natura on tot es harmonia i, al mateix temps, esdevé el darrer estadi de l'evolució. Vistes així les coses, la naturalesa constitueix el primer moment (protologia) i, al seu torn, el fi de l'evolució (escatologia), amb la qual cosa el naturalisme es converteix en una de les idees-força del pensament anarquista. «La verdadera escuela debe ser la Naturaleza libre con sus hermosos paisajes –va escriure Reclus– para contemplarlos, con sus leyes para estudiarlas, pero también con sus obstáculos para vencerlos. No se educan hombres animosos y puros en salas estrechas con ventanas enrejadas» (Reclus, 1930?, p. 156). En realitat, l'evolució –que descarta i elimina la hipòtesi de un Déu creador però inclou el principi de lluita, perquè la natura fa salts– apareix com a gran model d'explicació científica, per bé que l'amor a la naturalesa –com veiem un dels principis característics del pensament llibertari– pot conduir a un cert panteisme que, a voltes, sembla que pugui impregnar el pensament juvenil de Frederica Montseny que advoca apassionadament pel naturalisme, en detriment d'altres possibles solucions de caire reformista com el naturisme. «El naturismo es el complemento necesario del anarquismo. Pero, eso sí, dando a la palabra naturismo, la

tendencia y orientación de vuelta integral a la Naturaleza» (LRB, núm. 100 15 de juny 1927, «Naturismo y naturalismo II», p. 108). No debades, Frederica Montseny escriu Naturalisme, amb majúscula.

A grans trets, i al costat del naturalisme, es pot considerar que els pares –en especial, la mare– van formar Frederica amb una educació de la sensibilitat. En aquesta direcció, convé indicar que Frederica va ser educada des de ben petita en català, a través de les lletres poètiques d'autors com ara Ignasi Iglésias i Jacint Verdaguer i, una mica més tard, per les composicions de Frederic Mistral.

«En mi ha habido, a través de mi vida, una singular fidelidad a mis devociones primeras. Tenía diez años u once, cuando con motivo del estreno en Barcelona de Mireia, de Mistral, escenificada no recuerdo por quién, cayó en mis manos un ejemplar de Mireio, en provenzal. Sin comprender muy bien el sentido exacto de las palabras, pero atraída por la musicalidad severa de aquellas estrofas y de aquella lengua, sintiéndome instintivamente penetrada de la mezcla grandiosa de misticismo y de furor báquico, de exaltación espiritual y de embriaguez dionisiaca de aquel canto, leí Mireio, en provenzal, aprendiéndola de memoria cantos enteros, recitándolos en un cuartucho que lleno de palomos, teníamos en el terrado de nuestra casa de entonces, recitándolos en mis juegos de niña, cuando, sentada en una silla, mecía bajo su ritmo a una muñeca o a un gato» (LRB, núm. 173, 1 d'agost de 1930, «Federico Mistral o El bardo del sol», pp. 108-109).

Ara bé, abans d'arribar a llegir Mistral –el nou Homer que canta el sentiment a la terra, a la naturalesa, al sol en una manifestació de paganisme– es va iniciar en el món de la lectura a través d'Ignasi Iglésias, un autor ben estimat per Urales i considerat una mena d'Ibsen català. Val a dir que el llibre d'Iglésias que va introduir Frederica en el món de les lletres no va ser altre que *Oñrenes*, obra publicada el 1902

pel nucli modernista de L'Avenç. Les lletres dels poemes d'aquest llibre van ser emprades pels pares com a cançoners –«serán unas lejanas canciones, que mecieron mi sueño infantil, que animaron en mí el primer pensamiento y la primera sensación de armonía, de ternura y de dolor»– per reconèixer, tot seguit, que «recuerdo ese libro como un amigo tierno, como una buena voz cordial y dulce, que acompañó muchas solitarias horas de mi niñez. Eran las Ofrenes, en donde mi madre me enseñó a leer, en donde aprendí la primera música de las palabras y la primera aurora temblorosa de la emoción. ¡Aquella *Cançó de bressol*, aquel *Vetllant*, aquella *Pomera vella* que yo asimilé con el corazón!» (LRB, núm. 131, 1 desembre de 1928, «Ignacio Iglesias», p. 294). Al costat d'Ignasi Iglésias, també Jacint Verdaguer –el Tolstoi català, l'últim cristià que s'aixeca contra el poder econòmic i eclesiàstic– va influir en la seva formació. «Como Beethoven despertó mi infancia y mi corazón de niña, Mosén Cinto acompañó con sus cantos el alborear en mí de la sensibilidad y del instinto poético. Como las poesías de Iglesias mecieron mi cuna, las estrofas del Canigó y de L'Atlántida acompañaron muchas de mis horas adolescentes, compartieron con “Mireia” [*per tant amb Frederic Mistral*] mis ocios y mis entretenimientos de muchacha solitaria» (LRB, «Jacinto Verdaguer o el Místico», núm. 179, 1 d'octubre de 1930). En conseqüència, es pot dir que la iniciació formativa de Frederica, que als sis anys va aprendre a llegir, va ser una educació de la sensibilitat, d'acord amb els postulats d'una visió poètica de la vida i de les coses, per la qual cosa va ser la literatura la gran eina pedagògica amb la qual es va formar, molt més que la ciència positiva i la moral que, en tot cas, es troba en els exemples de la literatura i en l'observació de la naturalesa. Situats en aquest punt, no estranya que Frederica Montseny afirmés, a *La Revista Blanca*, quan només tenia divuit anys que idealment l'anarquisme és una idea estètica presidida per la idea d'harmonia (LRB, núm. 8, 15 setembre de 1923, «La estética y la originalidad en la literatura», p. 11).

Pot dir-se que la família Montseny va seguir l'herència de la tercera crítica kantiana que havia estat assumida per l'ideal de la *Bildung*, a través de la literatura i la música. Tot amb tot, la música va ser la seva gran assignatura pendent, per bé que la mare la va iniciar en el piano sense massa èxit. A *La indomable* llegim: «Su madre empezó seriamente las lecciones y le impusieron una profesora de piano. Esta infancia de Vida necesitaría un Romain Rolland para contarla, para explicar su proceso, su pequeña tragedia de inadaptación inicial, a la que sólo la muerte daría fin. La pobre criatura, que era dócil y buena, hacía esfuerzos para afinar su voz, como hacía esfuerzos para pulir sus modales, por aparecer bien educada a los ojos del mundo» (Montseny, 193?, p. 14). Si la *Bildung* neohumanista que cultivava la burgesia europea emfasitzava el paper de la literatura i de la música, Frederica no va poder aprendre a tocar el piano, però sí que va estimar la música, en especial Beethoven a través de Romain Rolland. No debades, el pensament de Frederica Montseny va ser influït pels vents romàntics i ella mateixa volia ser –com els grans esperits d'aquella època– un geni creador. Ara bé, i ateses les condicions prosaïques en què la família es trobava, també va aprendre mecanografia i taquigrafia i devia assistir a classes nocturnes en una Universitat popular que, probablement, fos l'Ateneu Enciclopèdic Popular.

En conjunt, la seva formació era superior en tots els aspectes, i si així es lamenta en les seves memòries –ens referim a *Seis años de mi vida*– que davant un suboficial alemany, quan es trobava fugint durant l'ocupació francesa, mostrés un domini de la literatura alemanya. A la pregunta del militar de si la coneixia, Frederica Montseny va respondre que tenia un cert coneixement d'alguns autors, Goethe, Schiller, Heine, Novalis, Hölderlin, Kleist. «No me atreví a nombrar a los hermanos Mann, a Rilke, a Zweig. Pero él, animado, buscando las palabras en francés, me hizo preguntas y preguntas. Yo maldecía la idea de haber abierto aquel libro [*Frederica es refereix a Hermann i Dorotea de Goethe*], temiendo que un exceso de cultura resultase

sospechoso» (Montseny, 2019, p. 73). Per tant, Frederica Montseny va assolir gràcies a la literatura una sòlida formació –ja hem avançat que més literària que filosòfica– amb una diferència important respecte a la de la resta de joves europees de l'època, atès que ella tenia la necessitat de treballar en matèries agropecuàries, de manera que la fórmula –ploma i lira de la *Bildung* clàssica, és a dir, les sales de lectura i de concert– va ser substituïda en el seu cas per la ploma i l'aixada, tal com ella mateixa va reconèixer quan es desdobra a *La indomable*.

No cal oblidar que les ocupacions agropecuàries constituïen una font important d'ingressos per a la família, que va obligar que Frederica fes un esforç suplementari per combinar les hores de treball amb les de lectura a la llum d'una espelma, circumstància que va agreujar els seus problemes de miopia. En suma, Frederica Montseny va ser una lectora empedreïda i que destaca en diferents passatges de *La Revista Blanca* el poder formatiu i ideal de la literatura, fins l'extrem d'afirmar contundentment que és «medio educativo y depurador» (LRB, núm. 8, 15 de setembre de 1923, «La estética y la originalidad en la literatura», p. 13). Per aquest mateix motiu, la literatura no pot ser un simple passatemp o «un oficio sin espiritualidad ni ningún valor de orden moral». D'aquí el combat a la literatura d'autors com ara José María Vargas Vila, que tot i declarar-se liberal i fins i tot anarquista, és combatut per Frederica com un autor sense relleu, més encara si tenim en compte que va publicar més d'un centenar d'obres que la casa Ramon Sopena va fer circular per Espanya i Llatinoamèrica. D'aquí, doncs, que Frederica Montseny –lectora d'autors com ara Nietzsche i Ibsen– reclami una literatura escrita amb sang, amb patiment i no pel consum, que lluny de l'entreteniment serveixi per alimentar i fornir les més altes idees de l'ésser humà, més encara si es té en compte que «la literatura es un factor, y de los más importantes, que intervienen en la liberación y regeneración universales» (L.R.B., núm. 21, 1 d'abril 1924, «El pesimismo en la literatura»). Se-

gons aquesta perspectiva, es pot dir que la literatura constitueix la porta auroral a la cultura i un eina per l'alliberament personal a fi de sostreure'ns del pessimisme que no és més que una rèmora cristiana. En fi, tot plegat posa de manifest la inclinació de Frederica Montseny per la via estètica, per la formació del sentiment, aspectes que no es poden desvincular del panorama modernista que mantenia la seva influència durant la seva infància, tot i els postulats noucentistes de la filosofia d'Eugeni d'Ors, que la nostra protagonista devia interpretar com quelcom decadent en allunyar-se del romanticisme.

UNA VISIÓ ROMÀNTICA: LA VIDA HEROICA DEL GENI

Quan hom analitza els escrits juvenils que Frederica Montseny va publicar a *La Revista Blanca* constata que es va moure en el deixant del romanticisme, fins al punt de postular una vida heroica i sobrehumana que l'apropa a la idea de geni creatiu que va assumir a través dels grans exemples extrets de la història. De fet, i a través de la influència del pare, ella va participar d'un vitalisme que a més de propugnar la salut física a través de la vida a l'aire lliure, va compartir l'ideari evolucionista biològic i filosòfic, alhora que es desmarcava de la gran narrativa cristiana que s'havia imposat a Occident des del segon Concili de Nicea (325 d. C) en propugnar un retorn també al paganisme. D'aquí que la separació entre Església i estat que s'havia produït a Franca el 1905 era un primer pas, però no la solució definitiva, atès que calia arribar a una nova societat natural i llibertària, en què els herois serien els nous déus. Així nega el cristianisme que ha imposat la renúncia de viure d'acord amb la natura, mentre que els noms de l'univers mental de Frederica Montseny posseeixen una component vitalista (Sol, Placer, Vida, Amor). A més, la protagonista de *La indo-*

mable –la rèplica de Frederica– també es diu Vida com una de les seves pròpies filles. Aquest vitalisme porta a Frederica a escriure amb sang, de la mateixa manera que ho feia Nietzsche, un dels seus mestres pensadors i així rebutja la idea per la idea, que és una semblança de l'art per l'art, amb reminiscències metafísiques i reclama –com fa *La indomable*– la idea per la vida i, de retop, la vida per la idea (Montseny, 1937, p. 68). En suma, Frederica Montseny reclama un pensament encarnat en la vida, i així els seus models es caracteritzen per trencar motlles socials i, el que no és menys important, viure d'una manera lliure, tal com van fer els herois de la mitologia clàssica i els nous herois moderns compromesos en la justícia social. Per aquesta via, la dona també afaïçona una avantguarda, una minoria valerosa i abnegada, amb figures emblemàtiques com Hipàtia, Concepción Arenal, George Sand, Rosalía de Castro, Lluïsa Michel, Valentine de Lamartine, Teresa Claramunt, Isadora Duncan, Séverine (Caroline Rémy), etc. (LRB, núm. 55, 1 de setembre de 1925, «Las conquistas sociales de la mujer», p. 15-17).

Per això a ningú no ha d'estranyar que Frederica Montseny reivindicés portar a terme una vida heroica, perquè si s'actua d'aquesta manera «podremos sentirnos, sencilla, humana o sobrehumanamente, realización de toda idea divina» (LRB, 146, 15 de juny 1929, «Concepto heroico de la vida», p. 42). Ella aspira a ser una heroïna romàntica, atès que en la filosofia de la història que sosté en aquells anys de formació considera que el Romanticisme constitueix una primavera que s'ha marcit i que cal restaurar, sobretot després de la reacció conservadora i feixista que va seguir a la Primera Guerra Mundial. Tot i el desànim, no cal tornar a la religió (com van fer conversos com Chesterton o Papini), ni exaltar el passat medieval (Berdiaev), sinó que cal completar l'obra del Renaixement que va culminar amb la Revolució Francesa, preludi del Romanticisme, amb l'esclat de la Comuna de París. «El Romanticismo fue un concepto heroico de la vida. Lo había sido antes el Renacimiento, con su exaltación de la belleza y

su vuelta a las fuentes del heroísmo antiguo» (LRB, 146, 15 de juny de 1929, «Concepto heroico de la vida», p. 40). Més endavant, i en el mateix article, afirmarà que el romanticisme, amb la seva dimensió noble i generosa d'exaltació i renovació, ha mort en la literatura y en la vida. En definitiva, només hi ha una possibilitat per viure la vida que no és altra que la de l'heroisme, de manera que hem de concebre, sentir i estimar la vida heroicament. No ens trobem, doncs, davant d'un sentiment tràgic de la vida sinó heroic que exigeix una moral agonística i que Eliseu Reclus exemplifica a la perfecció. Nogensmenys, i des d'un punt de vista històric, trobem en el món grec diversos exemples i models, però no en l'esfera cristiana que significa renúncia i resignació. A tot estirar, per Frederica Montseny, Crist adquireix la consideració d'heroi, després que Renan rebaixés la condició de Jesús a un simple home.

Naturalment, tot es basa en l'ideal d'home-infant, que és capaç de seguir una vida heroica que forja un autèntic ideal pedagògic, a manera d'arquetipus, que es concreta històricament en figures positives i negatives que serien contra-models. Així entre els exemples positius trobem homes-síntesi com Espàrtac, Crist, Bruno, Servet, Jan Hus, Cloutz, Danton, Beethoven, Riego, etc., mentre que en les perversions d'aquestes figures heroiques situem els noms de Sila, Neró, Calígula, Torquemada, Felip II, Calví, Ferran VII, etc. Al cap i a la fi, els herois i les heroïnes són immortals, perquè han portat a terme una vida superior, tràgica i desgraciada pels seus ideals fins oposar-se en la seva lluita als poderosos, i així perviuen en els Camps Elisis. En fi, el lloc de les grans figures de la mitologia (Aquil·les, Ulisses, Perseu, Antígona, Electra, Enees, etc.) l'ocupen ara els nous herois esmentats més amunt. «Vivir heroicamente, tener de la vida un concepto heroico y realizar en la vida este concepto: he aquí algo digno de hombres, *digno de nosotros*» (LRB, 146, 15 de juny de 1929, «Concepto heroico de la vida», p. 41). No hi ha dubte possible: el model de vida que convé a qualsevol ésser humà –i que Frederica Montseny

assumeix com a propi– no és altre que el de seguir una vida heroica que equival a sobrehumana, és a dir, a una tasca titànica que només poden assumir els genis i que, conseqüentment, convida a una radical individualitat que en el seu cas és signe de fortalesa. Fet i fet, ens trobem davant d'un individualisme creador que garanteix una vida i existència heroica al marge de l'home-massa i gregari.

A més, i d'acord amb la seva filosofia de la història, l'anarquisme no és més que un fruit del Romanticisme que així esdevé una nova edat d'or que, després de la Gran Guerra, es troba en greu perill d'inanició. Per tant, reclama un sentit heroic de l'existència, viure decididament i portar a terme una vida ideal com han exemplificat, amb els seus sacrificis, gent com Eliseu Reclus, alhora que ha trobat en Nietzsche –sobretot en els mals moments– una espècie de germà en desesperació i bogeria (LRB, 146, 15 juny 1929, «Concepto heroico de la vida», p. 40). Aquest romanticisme heroic que es canalitza a través d'un vitalisme militant, l'apropa a la mitologia clàssica, atès que constitueix un moment auroreal de l'evolució humana que continua amb el Renaixement i el Romanticisme, per la qual cosa el cristianisme –sempre decadent respecte a l'heroisme grec– es pot silenciar i bandejar. No pot sobtar, doncs, que Federico Urales reconegués que la filla llegia molta història i mitologia, perquè al parer d'ella els herois són immortals. Al capdavant, només ells –els herois com Sòcrates, Espàrtac, Servet, Hus, etc.– han sabut aixecar-se contra el poder establert (LRB, núm. 177, «Simón Bolívar, El Héroe», 1 d'octubre de 1930, p. 199-202).

El cas és que aquesta vida heroica, consubstancial a l'ésser humà que té voluntat de ser i persistir, es completa amb la irrupció del geni que es pot considerar un desequilibri de la natura, una força tel·lúrica que trenca l'ordre natural i que és capaç de realitzar una vida sobrehumana. En realitat, el geni –una deformitat sublim– sorgeix més de la voluntat de ser que no pas de la voluntat de poder, de ma-

nera que hi ha una certa predestinació que fa que alguns elements que arrosseguen una vida heroica esdevinguin genis creadors. Es pot afegir que Frederica Montseny redefineix el paper de l'heroi romàntic a través d'un individualisme que beu de Nietzsche i un radical desig d'independència que troba una pedra de toc en Ibsen. Àdhuc, el geni té la possibilitat de fer avançar la humanitat, gràcies a aquestes icones exemplars que en l'univers de Frederica Montseny prenen noms com ara homes-cim, homes-síntesi, homes-icona que adquireixen la condició de veritables exemples. Tot i ser una anomalia de la natura, per trencar l'equilibri i l'harmonia natural, el geni té efectes positius i benefactors, i així sorgeix Beethoven que fon motlles ben al contrari del que fa Bach que segueix les pautes de la música religiosa. En referir-se a Wagner, de qui es distancia, escriu: «¡El genio! El genio lo concibo yo como un estallido de fuerzas de la Naturaleza acumuladas en un hombre, forzosamente deforme, en cuerpo o en alma, porque en él hay la *desarmonía* que constituye el desequilibrio genial, el agigantamiento, la monstruosidad magnífica de lo desmesurado, lo extraordinario, de todo lo que en él se condensa, se realiza y se manifiesta» (LRB, núm. 170, 15 de juny de 1930, «Ricardo Wagner o la leyenda del genio», p. 33). De fet, el geni sorgeix com una força de la naturalesa, un principi que ella mateixa sembla acceptar, en el sentit que sent la crida, la vocació, per ser un geni que accepta el repte d'una vida sobrehumana, curulla de penalitats i fatigues que ha de superar amb un estil de vida agonístic, de lluita i sacrifici, única possibilitat perquè hom sigui immortal, com els herois que habiten en els Camps Elisis.

Amb aquests supòsits, és clar que Frederica Montseny assoleix la consciència que ha vingut al món per formar part d'una minoria dirigent, i així reconeix el repte de portar a la pràctica una vida heroica i sobrehumana. Al capdavall, un geni és aquell que engendra i Frederica sap que vol fecundar un nou món que, d'acord amb els vents romàntics que han donat llum a l'anarquia, restableixi l'harmonia na-

tural del paradís perdut que va representar la naturalesa inicial quan es trobava en estat pur. Si ella mateixa constitueix una anomalia com a geni és, justament, per restablir l'ordre natural d'una societat per tal que imperi de bell nou l'harmonia entre els éssers humans, quelcom que s'ha malmès per la cobdícia d'aquells individus malignes que han sembrat la violència i la desolació entre els homes enduts per la seva voluntat de poder. De fet, la presència del geni –que es pot considerar com una espècie de tità– ja es troba present en la filosofia del pare que considera que es precisa força física, constitució cerebral i un element social propici per tal que sorgeixi quelcom genial. Al nostre parer, pensem que Frederica Montseny va alimentar durant els anys de formació aquesta voluntat de ser, d'esdevenir un geni capaç de viure heroicament i sobrehumanament, d'acord i en sintonia amb la força del seu ideal d'una futura societat llibertària. «*La voluntad de ser* es la concepción superior del destino impuesto, la fuerza motora y humanizada del fin supremo. *La voluntad de ser* se forma de salud física y moral, de riqueza natural, de savia, de juventud, de fuerza y de ilusión... Si a un hombre nacido predestinado, nacido con la *voluntad de ser*, le dais además un gran amor, un gran ideal, una gran ilusión o una gran desventura, tendrás fijada, en los lindes de la historia, la figura gigantesca de un dios» (LRB, 121, 1 de juny de 1928, «Ibsen y Lenin IV», p. 772). Ben mirat, aquest és el programa que Frederica Montseny va seguir al llarg de la seva formació per aplicar-se ella mateixa, en aquest procés d'autoformació, que la va conduir a ser una dona independent i amb ideals que havien de subvertir i revolucionar l'ordre de les coses establertes a benefici de la humanitat.

UN COMPROMÍS VITAL AMB L'IDEAL

Quan l'any 1931 Frederica Montseny va entrar activament en política, amb només vint-i-sis anys d'edat, ja posseïa una cosmovisió que va marcar la seva evolució intel·lectual posterior i que s'havia format durant els anys de formació al costat dels pares. És evident que alguns dels punts d'aquesta visió del món ja han estat comentats més amunt, al desenvolupar diferents aspectes del seu pensament. En primer lloc, cal remarcar el profund naturalisme de la seva concepció del món perquè tot –la ciència, l'ètica i l'estètica– sorgeix de la Mare-Natura que assoleix la dimensió d'un tot orgànic al qual cal retornar, per tal de restablir l'harmonia. «La Naturaleza, madre y fundamento de toda la vida nace en nosotros, está en nosotros, somos nosotros mismos, formando conciencia de sí misma, según frase feliz y definitiva de Reclus» (LRB, núm. 192, 15 de maig de 1931, «El retorno a la naturaleza», p. 583). Està clar que la influència de Nietzsche amb la idea de retorn i el culte a l'heroisme i a la bellesa, i la filosofia de Reclus, l'anarquista-tipus, l'home-síntesi, la biografia del qual va publicar Max Nettlau (1929), bon amic de família Montseny, van deixar la seva empremta d'una manera diàfana, fins al punt que en el míting que va pronunciar el 3 de maig de 1931, en la festa de la Fraternitat Llibertària, va citar ambdós pensadors, mentre que en el tercer vèrtex del triangle trobem Ibsen amb el seu teatre de rebel·lia. Dit això, resta consignar que el seu naturalisme no entra en conflicte amb la cultura, tal com es confirma en destacar els valors del Renaixement i del Romanticisme. Per això, al costat del naturalisme es detecta una filosofia de la història que exalta el món grec, atès que es troba més a prop del món natural. De fet, i atès que cal renunciar al període cristià que constitueix una resignació que deixa la seva petja fins i tot en Tolstoi, que va ser un traïdor en cristianitzar l'anarquisme, la nostra protagonista ressaltava tres moments estel·lars de la història, com són el Renaixement, la Revolució Francesa i el Romanticisme (amb autors com Rousseau, Nietzsche, Mistral, l'Homer del

segle XIX, Ibsen i Reclus). En aquesta filosofia de la història, s'observa un rebuig de la Reforma Luterana, sobretot després de la persecució calvinista contra Servet i la tragèdia de Jan Huss.

«Para mí, el ciclo humano que se extiende desde la Revolución Francesa a la guerra europea, es decir, desde finales del siglo XVIII a primeros del XX, representa en la historia de la evolución humana lo mismo que representó el ciclo abierto entre la aparición del humanismo en el cielo de la filosofía y la sacudida moral, salto hacia atrás de las mentes, resurrección del cristianismo en toda su miseria y su cobardía, que ha representado la Reforma. Y, ambos, primero y segundo Renacimiento, vueltas a lo que yo llamo fuente eterna de la vida, retornos al concepto grandioso y simple, múltiple y poético del mundo y de los seres, que encarna la antigüedad griega» (LB, núm. 175, 1 de setembre de 1930, «Shelley o Ariel», p. 155).

Ve a tomb palesar que Frederica Montseny assumeix l'empresa de rehabilitar el pensament romàntic, caigut en desgràcia per la crisi que va seguir a la Gran Guerra, quan va esclatar un pensament pessimista amb un seguit de traïcions que van ser denunciades per Julien Benda (1927). «Hoy solo vemos escribas traidores, los “clerics” de Julián Benda. Los que no se catolizan se bolchevikizan. Renuncian a su posición de hombres independientes, se uncen a las idealidades compactas, con ideas hechas y fondos secretos. Renuncian a la libertad de pensamiento; reniegan de la herencia independiente, de la tradición estética de antaño» (LRB, 124, 15 de juliol de 1928, «Un mundo en crisis», p. 75). Lògicament, el sorgiment i ascens dels feixismes és una conseqüència d'aquest ambient de crisi, que va afavorir les traïcions com les que esgrimeixen les avantguardes que són obra de mediocres que aprofiten la indecisió i cansament del moment per tal d'airejar idees velles que emergeixen de manera innovadora sota noms nous (cubisme, dadaisme, futurisme, etc.). «Al gran periodo romántico, al impresionismo artístico, al anarquismo filosófico, al

revolucionarismo social, los hemos substituido por unas cuantas frases modestas y pintadas de nuevo: superrealismo, cubismo, eclecticismo y posibilismo más o menos embozado y político. Maullidos de gatos, asustados ante la invocación rugiente del dios de la selva; silencio temeroso, tras los grandes gritos del pasado siglo» (LRB, 109, 1 de setembre de 1927, «Frases nuevas e ideas viejas», p. 393). En funció d'aquest plantejament, i d'acord amb l'esperit romàntic pel que té de transgressor, Frederica Montseny propugna l'entroncament amb l'antiguitat grega, font d'inspiració pel seu caràcter pur i magmàtic, que no ha conegut la resignació i renúncia cristiana que ha suposat un fre per a la vida natural.

És clar que en consonància amb l'influx del Romanticisme, Frederica Montseny va defensar repetidament l'individualisme que constitueix la línia a seguir per tots aquells que s'han format per ells mateixos, tot creant una personalitat pròpia com ella va fer. No es tracta, emperò, d'un individualisme egoïsta, sinó veritablement creador, tal com correspon a algú que estima la llibertat, que s'ha format solitàriament i que assumeix la vida heroica del geni. «El individualismo, el individualismo tal como yo lo concibo: como exceso de vida propia, como plenitud interior, como desborde generoso de fuerzas individuales, no como egocentrismo vacío, como insolidaridad y hosco aislamiento moral, empieza a ser ya la base de la vida y del progreso humano» (LRB, 148, 15 de juliol de 1929, «La creación de la personalidad en la literatura moderna», p. 96). En aquest individualisme creatiu es detecta la influència del teatre dels caràcters, no de les idees d'Ibsen —«Me ha hecho parir dentro de mí misma, un alma mía hecha por mí» (LR, 148, 15 juliol 1929, «La creación de la personalidad en la literatura moderna», p. 94).

A causa d'això, el seu individualisme implica un compromís amb la societat i encara que en ocasions va manifestar el seu distanciament respecte l'esperit gregari i els mítings, el cert és que l'any 1931 ja va

participar en un, la cosa posa de manifest que el seu individualisme és més psicològic que no pas social. En aquesta direcció, la seva lluita personal oferirà una dosi important d'idealisme, tal com va manifestar pocs dies abans de la proclamació de la Segona República quan les masses obreres anarcosindicalistes van ocupar la seva atenció i va comprovar que havien estat educades i que no queien en el parany de la revolta violenta, i així va convertir-se en una líder o guia que va acceptar participar en la lluita política. Ben mirat, aquesta actitud d'educadora de multituds coincideix amb la seva idea de l'home-cim, d'aquell que és capaç de portar una vida sobrehumana en funció de l'ideal al marge d'hipocresies i taticismes. «La realidad no ha de dominarnos, de ajustarnos jamás a molde alguno. Por encima de todo posibilismo, de todo practicismo, ha de haber la fuerza del ideal y del empeño humano, el heroísmo eterno y desesperado de un ascenso a pico, por los caminos más cortos y más ásperos, por las rutas más difíciles, cara siempre, no al refugio más cercano y más posible, sino a la cumbre más hermosa y más alta» (LRB, 187, 1 de març de 1931, «Ideal y realidad», p. 455). I aquí rau, justament, la funció de les vestals (Lluïsa Michel, Séverine, George Sand, Teresa Clarumunt, Francesca Saperas, Isadora Duncan, etc.) que com a noves sacerdotesses, no del foc com a l'antiga Roma sinó dels ideals, han mantingut amb el seu exemple de vida heroica la flama viva i ardent de l'ideal.

Tinguem en compte, a més, que aquest ideal s'ha encarnat en alguns homes, certament exemplars, com és el cas de Reclus que va conferir a la seva vida un sentit estètic, és a dir, harmònic. Comptat i fet, Reclus va assumir el compromís sobrehumà de realitzar una vida heroica i així va humanitzar l'ideal que ell va dur a terme. «El anarquismo, en Reclus, es un ideal ilimitado y abierto, es un campo libre, de perspectiva infinita, que continuamente se enrique y se amplía» (LRB, 154, 15 d'octubre de 1929, «Eliseo Reclus o una vida estética», p. 226). En sintonia amb el que hem exposat, es desprèn que Fre-

derica Montseny assumeix una ètica agonística, de lluita i sacrificis, que la història il·lustra amb múltiples exemples, més encara si es té en compte que la vida –com la natura– fa salts, avança i retrocedeix, fins al punt de configurar un panorama pessimista que va presidir el teló de fons dels anys de formació que acaben amb l'esperança de la proclamació de la Segona República que significa un torsió en la seva trajectòria, un abans i un després. De fet, si cal actuar de manera sobrehumana, això només és factible a través d'una lluita aferrissada per l'ideal, que s'allunya de la comoditat de l'èxit burgès. «Deberemos sostenernos pacientemente en nuestro sitio, en la defensa desesperada de nuestras posiciones, del ideal que asimilamos y soldamos a nuestra vida, del ideal en el que pusimos la razón de nuestra existencia y al que convertimos en objetivo y meta de ella» (LRB, 136, 15 de gener 1929, «La defensa del ideal III», p. 460).

A TALL DE CLOENDA

Arriba l'hora de cloure aquest treball que no ha tingut altre objectiu que situar el pensament de Frederica Montseny en connexió a les idees dels seus progenitors, la nissaga dels Montseny. Tot i tractar-se d'una família d'idees progressistes i llibertàries, ningú pot negar la dimensió familiar i els sentiments d'estima dels pares vers la filla i viceversa. Gràcies a aquest ambient familiar, a la influència intel·lectual del pare i de la mare, Frederica Montseny va afaïçonar durant els anys de formació, fins a 1931, una personalitat que podem definir com vitalista, i que pot ser completada amb altres qualificatius com heroica, genial, agonística, individualista, llibertària i idealista. Doncs bé, sota el deixant romàntic aquesta personalitat estava ben configurada a l'edat de vint-i-sis, quan va entrar en política, després d'haver superat els anys de formació que van marcar el seu destí posterior que havia de respondre a l'heroisme que havia reclamat des de ben

jove, una actitud que és inherent a aquella persona que –com ella mateixa– assumeix una dimensió genial que l’obliga a actuar com a dirigent o guia, una espècie de sacerdotessa o vestal en convertir-sen en guardiana i custòdia perenne de l’ideal.

De fet, ella va posar en boca de *La indomable* –la seva alter ego– les següents paraules que també van orientar el seu propi esdevenir: «... sea cual fuere la suerte que la vida me depare, será el camino del criterio libre, de la personalidad libre y de las ideas libres el que seguiré yo, caiga quien caiga, sea el que sea el porvenir que me espera» (Montseny, 193?, p. 45). Ben bé podem dir que la vida de Frederica Montseny va seguir aquesta proclama, d’acord amb una personalitat vitalista, que reclama i excel·leix una vida heroica de lluita i sacrificis que quan es viu amb llibertat i s’actua amb consciència, acaba per convertir-se en sublim, on coincideix l’ètica i l’estètica. En la seva joventut, quan només tenia vint-i-tres anys tot referint-se a Reclus, va escriure: «No hay moral superior a la gran moral inconsciente de este hombre que fue feliz por ser bueno. No hay belleza superior a la belleza de esa vida vivida más allá de toda pasión, por encima de los hombres y de los dioses» (LRB, 60, 15 novembre de 1925, «La ética y la estética en la vida de Reclus», p. 9). En definitiva, aquest impuls o élan vital que impregna el seu món d’un vitalisme militant i exemplificador, va ser el signe dels seus treballs i dels seus dies, presidits per la ferma convicció que l’ésser humà és absolutament lliure i que ha lluitar pels seus ideals, la qual cosa ens obliga a portar una vida sobrehumana, tal com ella va fer al llarg de la seva trajectòria política i intel·lectual a fi de ser lleial a si mateixa, sense caure en renúncies ni en claudicacions.

En definitiva, Frederica Montseny va viure d’acord amb una personalitat forjada durant els anys d’aprenentatge i de formació, aquells primers vint-i-sis anys de la seva vida, presidits per una atmosfera romàntica, que promovia la vida heroica, i així va afaïçonar un vita-

lisme militant heroic i genial o, si es vol, sobrehumà que va posar al servei de l'ideari dels seus progenitors que ella va assumir i vivificar amb les seves lectures, aportacions i compromís polític i social. Així la seva vida, com la d'Eliseu Reclus, també va esdevenir sublim i lleial a l'ideari llibertari, que va beure en la família, durant el període de formació, i això fins al darrer moment, sense cessions, repudis ni abandonaments.

Bibliografia

Alcalde, C. (1983) *Federica Montseny. Palabra en Rojo y Negro*. Barcelona: Editorial Argos Vergara.

Berbel i Sánchez, S. et al. (Marta Selva, Marina Geli, Antonina Rodrigo, Mary Nash, Montserrat Palau, Fina Birulés) (2006) *Federica Montseny 1905-1994*. Barcelona: Generalitat de Catalunya-Institu Català de les dones.

E.R.A. 80 (1977) *Els anarquistes, educadors del poble: "La Revista Blanca" (1898-1905)*. Introducció i selecció de textos de... Pròleg de Frederica Montseny. Barcelona: Curial.

Flammarion, C. (Sense data) *Viajes en globo*. Barcelona: F. Granada y Cía., editores.

Fuentes Codera, Maximiliano (2015). «Teresa Mañé i Miravet (1865-1939): el pensament educatiu anarquista i l'escola laica». A: Soler, Joan (Coord.). *Vint Mestres i pedagogues catalanes del segle XX. Un segle de renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Rosa Sensat, 57-72.

Litvak, L. (1981) *Musa libertaria. Arte, literatura y vida cultural del anarquismo español (1888 a 1913)*. Barcelona: Antoni Bosch, editor.

Lorenzo, A. (1951) *El pueblo*. Toulouse: Universo [Cahiers Mensuels de Culture].

Lorenzo, A. (1974) *El proletariado militante*. Madrid: ZYZ-Zero.

Marín i Silvestre, D.; Palomar i Abadia, S. (2006) *Els Montseny Mañé, un laboratori de les idees*. Reus: Publicacions de l'Arxiu Municipal de Reus, 12.

Marín, D. (2018) *Espiritistes i lliurepensadores. Dones pioneres en la lluita pels drets civil*. Barcelona: Angle editorial.

Montseny, F. (193?) *La indomable*. Barcelona: Publicaciones de La Revista Blanca-Colección Voluntad (2ª ed.). [Les cites d'aquest treball s'han fet a partir d'aquesta edició].

Montseny, Frederica (1970) *Los precursores: Anselmo Lorenzo. El hombre y la obra*. Toulouse, Ediciones Espoir, 1970, pp. 27-32 [Primera edició: Barcelona, Ediciones Españolas, 1938].

Montseny, F. (1974) *Crónicas de "CNT" (1960-1961)*. Selecció i introducció de M. Celma. Choisy-Le-Roi: Colección "Letras Confederales".

Montseny, F. (1979) *Escrits polítics*. Edició de Pere Gabriel. Barcelona: Centre d'Estudis d'Història Contemporània.

Montseny, F. (1987) *Mis primeros cuarenta años*. Barcelona: Plaza & Janés.

Montseny, F. (1991) *La indomable*. Edició, introducció i notes de María Alicia Langa Laorga. Madrid: Castalia.

Montseny, F. (2007) *Fons de la Revista Blanca. Frederica Montseny i la dona nova (1923-1931)*. Edició, introducció i notes de Susanna Tavera. Catarroja-Barcelona: Editorial Afers, Centre d'Estudis Històrics Internacionals.

Montseny, F. (2019) *Seis años de mi vida (1939-1955)*. Madrid: Almuzara.

Nettlau, M. (1929) *Eliseo Reclus, la vida de un sabio justo y rebelde*. Barcelona: Publicaciones de La Revista Blanca.

Peirats, J. (1978) *Figuras del movimiento libertario español*. Barcelona: Picazo.

Pons, A. (1977) *Converses amb Frederica Montseny*. Barcelona: Editorial Laia.

Reclus, E. (¿1930?) *La montaña*. Proleg de P. Kropotkine. Valencia, Biblioteca de Estudios.

Tavera, S. (2005) *Federica Montseny, la indomable*. Madrid: Temas de Hoy.

Urales, F. (¿1932?) *Mi vida*, Barcelona: Publicaciones de la Revista Blanca, 3 toms.

Urales, F. (1934) *La evolución de la Filosofía en España*. Barcelona: Biblioteca de La Revista Blanca.

Urales, F. (1974) *Sembrando flores*. París: Fomento de Cultura Libertaria.

LAICISMO, NEUTRALISMO Y RACIONALISMO SOCIOCULTURAL Y ESCOLAR EN GALICIA EN EL TIEMPO DE LA RESTAURACIÓN (1887-1930)⁷⁰

Antón Costa Rico

Universidade de Santiago de Compostela

In memoriam Suso R. Jares e con recoñecemento a quen con máis intensidade viñeron reconstruíndo esta memoria e esta historia⁷¹.

Resum

La Galícia de finals del segle XIX i primeres dècades del segle XX, intensament rural i sotmesa a poders polítics i religiosos, fou, tanmateix, un espai social i cultural internacionalment obert i amb alguna conflictivitat i també amb dinàmiques socials heterodoxes. I per això, cal parlar dels nuclis republicans, liberal-progressistes, de lliure pensament i de societarisme obrer, amb presència no menor de l'orientació anarquista, que van apostar pel desenvolupament d'una cultura laica, lliure i d'emancipació. En aquest text presentem un estat de la qüestió en relació amb els processos socioculturals i escolars construïts des del laïcisme i el racionalisme. Amb dades relativament sorprenents.

Resumen

La Galicia de finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, intensamente rural y sometida a poderes políticos y religiosos, fue, sin embargo, un espacio social y cultural internacionalmente abierto y con alguna conflictividad y también con dinámicas sociales heterodoxas. Y por ello, hay que hablar de los núcleos republicanos, liberal-progresistas, de librepensamiento y de societarismo obrero, con presencia no menor de la orientación anarquista, que apostaron por el desarrollo de una cultura laica, libre y de emancipación. En este texto presentamos un estado de la cuestión en relación con los procesos socioculturales y escolares construidos desde el laicismo y el racionalismo. Con datos relativamente sorprendentes.

Abstract

The Galicia of ends of the century XIX and first decades of the century XX, acutely rural and submitted to political and religious powers, was, however, a social and cultural space internationally open and with some unrest and with social dynamics heterodox. And thus, there is that speak of the republican cores, liberal-progressive, of freethinking and of workers' societies, with presence no minor of the anarchist orientation, that bet by the development of a culture laic, free and of emancipation. In this text presented a state of the question in relation with the sociocultural and educational processes built from the laicism and the rationalism. With data relatively surprising.

⁷⁰ El presente texto quiere ser la presentación de un “estado de la cuestión”, sobre la base de las distintas aportaciones realizadas, desde aquel seminal texto nuestro (Costa, 1980).

⁷¹ Suso Rodríguez Jares, que nos dejó al inicio de octubre de 2008, fue un docente y pedagogo comprometido con la reforma de la educación para construir una sociedad democrática y culta. Profesor universitario en A Coruña, se implicó en asociaciones como Nova Escola Galega, desde donde impulsó el grupo de *Educadores por la paz* y en la Asociación Española para la Investigación para la Paz (AIPAZ). Gracias también a Xosé M. Malheiro y a Uxía Bolaño por la lectura, atenta y llena de curiosidad, de este texto.

INTRODUCCIÓN

Ante un panorama educativo decimonónico dominado por una Iglesia situada en posiciones conservadoras y reaccionarias y por una burguesía conservadora que dominaba el poder político en España durante el tiempo de la Restauración, los republicanos progresistas, algunos sectores liberales avanzados, el emergente movimiento obrero y —más tardíamente— algunos sectores del agrarismo transformador, procuraron crear en distintos lugares de la geografía española espacios para la libertad cultural e ideológica a través de los ateneos, de la prensa, de la edición de libros y folletos y de otros instrumentos al servicio de la educación popular (Escolano, 2002), lo que incluyó la creación de algunas escuelas primarias y de adultos, con el horizonte de la transformación social emancipadora.

Lo hacían desde los años ochenta del siglo XIX, siguiendo impulsos internacionales: bajo orientación laica, o en todo caso neutra (Tiana, 1983), al intentar superar los dogmatismos, mediante una educación positiva y científica. Esta orientación se vería reforzada con la creación de la Escuela Moderna de Ferrer en 1901 (Solá, 2001; Monés, 2005; Lorenzo, 2013) que reforzaba la orientación racional, de coeducación e integral de la enseñanza. Perspectiva que ganó adherentes tanto en el escenario europeo (Besse, 1977; Molero, 2005), como en el continente americano.

Esta orientación laicista y racionalista también se documenta en Galicia desde la penúltima década del siglo XIX, con dos focos urbanos de particular interés, los de Ferrol y A Coruña, donde se mantenían vivos diversos sectores republicanos, y se consolidaba un movimiento obrero internacionalista. A lo largo de las primeras décadas del siglo XX podemos encontrar también actores y expresiones en la Galicia rural y en poblaciones intermedias, con la presencia de masones y librepensadores, así como la de obreros y trabajadores regresados

de América o en contacto con sus organizaciones obreras (de Estados Unidos, de Cuba, de Uruguay, de Brasil de Argentina...) (Nuñez Seixas, 1999). Una parte de esas expresiones son las llamadas “escuelas de los americanos” (fundadas por quienes habían emigrado) presentes en la Galicia rural todo a lo largo del primer tercio del siglo XX (Peña Saavedra, 2013; Malheiro Gutiérrez, 2018); otra parte, la configuraban aquellos actores que se insertaban en redes organizativas, de prensa y de opinión y aún de apoyo económico, que se movían entre una y otra parte del Atlántico.

NOTAS DE CONTEXTO

A pesar de hallarnos en la Galicia de la segunda mitad del siglo XIX ante una sociedad intensamente rural y bajo control de sectores eclesiásticos y políticos conservadores, del que tampoco escapaban los reducidos núcleos urbanos, en su interior se encontraban individualidades afectas al liberalismo progresista (Partido Democrático), casi siempre de acento republicano⁷². El período del Sexenio democrático (1868-1874), que acoge la breve experiencia de la Primera República, con ampliación de libertades cívicas y mayor relevancia de las elecciones políticas, habría de servir para el fortalecimiento de esta orientación, advirtiéndose, además, los primeros síntomas de organización del Partido Republicano Democrático Federal, con sus cuadros políticos y conexiones en varios núcleos urbanos gallegos.

La restauración borbónica y el encauzamiento conservador del *tur-nismo* político (conservador—liberal) habría de significar para una

⁷² Con figuras como las de Romero Ortíz, Rúa Figueroa y Eduardo Chao.

parte de aquellos cuadros su exilio político europeo y americano⁷³, pero la memoria progresista, federalista y republicana habría de perdurar y renovarse, tanto entre algunos sectores de la burguesía liberal y con intereses económicos, como entre el incipiente movimiento obrero, e, igualmente, con representación en el ámbito docente⁷⁴ y quienes se encuadraban en esta orientación aparecen adscritos a la masonería, al liberalismo y al republicanismo, en ocasiones “a todo” a un mismo tiempo⁷⁵ siendo partidarios de la llamada educación popular, laica o neutra, concebida como elemento fundamental de emancipación social y punto de partida de la reforma social.

A ellos se sumarán en diversas ocasiones también los regionalistas gallegos. Unos y otros irán logrando diversos grados de influencia social, cultural y política a lo largo del primer tercio del siglo XX hasta la consecución del nuevo tiempo de la II República Española⁷⁶.

⁷³ Una porción de líderes gallegos de este Partido Republicano se vio obligados a exiliarse a América, donde en diversos casos continuaron esta orientación política, en coincidencia con expatriados y luchadores sociales de otras procedencias, ocasión para entrar en contacto con las orientaciones anarquistas y socialistas. Junto a ellos estaba un creciente número de emigrados económicos gallegos que en América aprendían y ejercitaban los usos democráticos al socaire de distintas reivindicaciones laborales y de derechos humanos, o de los inicios de la organización sindical, como la Federación Obrera de la Región Argentina, de orientación anarquista, fundada en 1901 y viva hasta 1922. A través de la conexión entre federales gallegos exiliados y emigrantes económicos gallegos, en proceso de concienciación socio-política, se hizo posible la creación y desarrollo de los centros gallegos en Buenos Aires, en Montevideo y en La Habana, abriendo una ruta de creciente alcance a lo largo del primer tercio del siglo XX, patentizada en la creación de varios cientos de Sociedades de Instrucción y de una numerosa prensa (periódicos y revistas) al servicio del fortalecimiento de estas comunidades gallegas y de la interconexión entre la Galicia europea, la casa de partida, y la Galicia de América, la casa de acogida. Podemos hablar, así, de docentes e intelectuales como Benigno Teijeiro Martínez, Vázquez Cores, Adolfo Vázquez Gómez, Antón Alonso Ríos e Ignacio Ares de Parga (Costa, Bolaño: 2017). En el caso de Adolfo Vázquez Gómez es oportuno hacer notar su intervención en la Liga de Educación Racionalista en Buenos Aires, su defensa en la prensa del librepensamiento, su intervención en los primeros números de la revista *Céltiga* o también su texto de 1922, *Nuevos rumbos educacionales*, junto a su correspondencia con el socialista Jean Jaurés. El también masón Francisco Vázquez Cores (Ferrol, 1848–Montevideo, 1914) fue uno de los fundadores del Centro Gallego de Montevideo, colaborador de *El Eco de Galicia* y de *La Unión Gallega*, importante autor de libros de texto, además de editor y librero en el campo de la educación que pudo decir: “He enseñado a mis alumnos el amor a la humanidad, a la libertad, a la patria, a la ciencia y al estudio; horror a la tiranía, al fanatismo y a la intolerancia. Abnegación y austeridad hasta el sacrificio”. Sobre Alonso Ríos e Ignacio Ares de Parga constan hoy diversos y valiosos trabajos académicos.

Entre la I y la II República tiene lugar la constitución y desarrollo del movimiento obrero en Galicia. Hemos de hablar preferentemente de Ferrol, A Coruña y Vigo, siendo en A Coruña donde parece concitarse un mayor eco social de sus luchas y de sus (pequeñas) conquistas, de tal modo que se pueden observar aquí convergencias entre sectores obreros —en mayor medida afectos a las corrientes anarquistas—, profesionales y sectores de la pequeña y media burguesía, alrededor de una preocupación por la educación popular y por la libertad cultural, reuniendo términos como el positivismo científico, el racionalismo, el libre pensamiento y la neutralidad/laicidad en lo religioso, asuntos también compartidos desde la masonería⁷⁷.

Desde el final de los años ochenta había reducidos sectores obreros con conciencia libertaria, que se incorporaron a la Federación Regional Española de la Asociación Internacional de Trabajadores (AIT) y que desarrollaron el societarismo obrero, teniendo ocasión de deba-

⁷⁴ Debemos recordar la creación en 1876 de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), con alguna presencia gallega, con su red de influencia, la “Institución difusa” de la que formaban parte los lectores del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* en toda la geografía española.

⁷⁵ El republicanismo español se expresó, luego de la corta experiencia republicana de 1873–1874, en una triple orientación (radical, reformista, federal), que dio paso en 1908 al Partido Radical, con Alejandro Lerroux, y desde 1912 al Partido Reformista, a cuya orilla conviviría la plataforma del krauso—institucionismo, como se refleja en Fernández Cortina:2000. En el caso gallego se pueden observar varias corrientes de este republicanismo decimonónico: la del federalismo pimargaliano, con su líder Moreno Barcia, el federalismo regional, el federalismo organicista (de inspiración anarquizante, con su periódico *La Unión Republicana* de Pontevedra), o el núcleo local de A Coruña, antes del amplio ingreso en el lerrouxismo, a inicios del siglo XX, y de la renovación y reagrupamientos de las organizaciones republicanas, que se vivirá hacia el final de los años veinte.

⁷⁶ Una parte de tal influencia social se manifestaba a través de la presencia de medios impresos, preferentemente periódicos. Así, la *Gran Enciclopedia Gallega* registra la existencia de al menos nueve cabeceras tituladas La República, editadas con distinta fortuna en diversas localidades de Galicia entre la primera y la II República.

⁷⁷ “A masonería galega defende o republicanismo —fundamentalmente de carácter federal—, a práctica do laicismo e do librepensamento, fundando escolas laicas, defendendo prácticas civís e actuando contra o clericalismo”, señaló C. Pereira, 2010, p. 9.

tir en la ciudad de A Coruña sobre las reivindicaciones y conquistas sociales y sobre la organización social, tanto en su seno, como en relación con los sectores liberales y republicanos presentes en la vida social y en la administración municipal⁷⁸. Las veinte secciones obreras del societarismo obrero coruñés reunieron unos 4000 asociados en 1908; su número crecerá en años sucesivos e incluso a ellos se sumarán en la comarca los afiliados a la Unión Campesina desde 1907, conformando un territorio relativamente diversificado y dinámico, que sostiene prensa, algunos ateneos, centros sociales y algunas escuelas laicas. Se consolidará como anarcosindicalismo agrupado desde 1922 en la Confederación Regional Galaica de la CNT (Pereira, D., 1994; Pereira, D., Fernández, E., 2006), con su órgano de expresión *Solidaridad Obrera*, con la que se conectará el anarco-sindicalismo marino, bajo el rótulo El Despertar Marítimo.

Más allá de A Coruña, podemos registrar inicios y desarrollos del societarismo y del sindicalismo obrero desde finales del siglo XIX en diversas localidades: junto a Ferrol y a Vigo, Santiago, Vilagarcía, Tui, Betanzos... Poco a poco, en otras localidades de toda la geografía gallega, con presencia dominante en unos casos de las orientaciones anarquistas y en otros de las socialistas.

⁷⁸ A lo largo del primer tercio del siglo XX se citan con frecuencia los nombres de Abad Conde, profesor de la Escuela de Comercio, director de la Escuela de Náutica, director el mismo de un colegio particular de primera y segunda enseñanza, concejal lerrouxista, alcalde de la ciudad entre 1918 y 1919, y asesinado en Paracuellos; Juan González Rodríguez, alcalde de la ciudad en varios momentos y que en el tiempo republicano fue de Izquierda Republicana; el liberal Francisco Ponte Blanco, alcalde también en un breve período; o los también ex-alcaldes de la ciudad Antonio Lens Veira, Angel Senra o Alfredo Suárez Ferrín, entre algunos otros como Eduardo Corral Castro, concejal en varias ocasiones, otro de los fundadores del Centro Social Germinal y aún profesor de escuela laica (Alfeirán, Romero, 2001).

CREANDO Y ALIMENTANDO ESPACIOS SOCIO-CULTURALES Y DE SOCIABILIDAD: PRENSA, ATENEOS Y CENTROS SOCIALES.

El movimiento societario, los sectores burgueses republicanos y otras corrientes de heterodoxia (masonería y librepensamiento) (C. Pereira, 2010) expresaron de distintos modos su preocupación por las actividades culturales y educativas, como para el caso valenciano ha estudiado Lázaro (2021), mediante una cuidada monografía.

Una forma combativa, que procuró la promoción de la lectura en grupo, así como la de la escritura a cargo de sus propios lectores, fue la edición y difusión de prensa, una actividad (“frágil y perseguida”, la calificó Dionisio Pereira) que precisaba ella misma del sostenimiento de redes lectoras y de apoyo, de la intervención de impresores y de la compra de insumos precisos. En esta dirección, en 1892 se organizó la Asociación Tipográfica de La Coruña, como instrumento colaborador de la edición de prensa y de un amplio registro de folletos; la Asociación sería germen de la Tipografía Obrera Coruñesa, creada en 1911, a cargo de la Federación Local Obrera, desde donde se pudo impulsar mejor la labor editora.

En el terreno de la difusión contribuyeron no solo los ejemplares de los periódicos que pasaban de mano en mano, fuesen los editados en la ciudad y los recibidos desde otros lugares de Galicia, de Gijón, de Madrid, de Barcelona, o los llegados desde América, a través del continuo trasiego de transatlánticos que iban y venían entre los puertos gallegos, otros europeos y los americanos, trabajando en ellos marineros y obreros, que aprovechaban esta circunstancia para el traslado de prensa y otras publicaciones. Hablamos de periódicos que en algunos casos contaban con correspondientes gallegos (ins-

talados aquí o allá)⁷⁹, componiendo un territorio transnacional de ideas, de combates y de sentimientos. También, al menos en 1915, se disponía en la ciudad de A Coruña de un kiosco de venta de prensa y folletos que tenía el sintomático rótulo de Kiosco La Escuela Moderna, un claro reclamo de Ferrer i Guardia y de su acción escolar.

Según diversos estudios⁸⁰ entre 1866 y 1936 se publicaron en Galicia 119 cabeceras de prensa obrera, entre ellas 12 periódicos de orientación anarquista, solo en el período de 1931 a 1936. En la amplia lista destacamos los siguientes: *El Trabajo* (Ferrol, 1871-72); *La emancipación* (A Coruña, 1880; Vigo, 1888; Pontevedra, 1895); *La Unión Obrera* (Ferrol, años ochenta del siglo XIX); *Bandera Roja* (A Coruña, durante varios meses de 1888); *El Corsario* (1890-93, 1903-08, con José Sanjurjo y Marcial Lores); *Germinal* (A Coruña, 1904-05); *El Obrero* (Ferrol, 1910); *La Voz del Obrero* (1910-1920, que en 1913 editaba 6000 ejemplares decenales), *Solidaridad Obrera* (Vigo, 1911)⁸¹, *La Batalla Sindicalista* (Ferrol, 1913-14); *El Combate* (Vigo, 1919); *La Unión Obrera* (Ferrol); *Lucha Social* (Santiago, 1919-1921, como portavoz de la

⁷⁹ Se ha detectado (Fernández, E., Apuntes...” y para el caso de América: Freán, 2019; Alonso, 2019) la presencia de firmas de gallegos, por ejemplo, en *La Revista Blanca* (Madrid, Barcelona), *Tierra y Libertad* (1904-1923, 1930...), *Acción Libertaria* (Gijón, Vigo, Madrid), *Tierra* (La Habana, 1910...), *Fuerza consciente* (San Francisco, EUA, 1913), *Cultura Proletaria y Cultura Obrera* (Nueva York), conectando libertarios gallegos y de otras latitudes presentes en EUA, Brasil, Uruguay, Argentina y Cuba, sobre todo. En algunos casos son anarquistas gallegos en América quienes ayudan a la presencia de determinados medios de prensa: Antonio Filgueira Vieites, uno de los impulsores de *La Protesta Humana* en La Habana; Juan Martínez de la Graña (Xan da Graña) interviene en *Cultura Proletaria* y en *Cultura Obrera* de Nueva York, junto al destacado catalán Pedro Esteve; Adrián Troitiño en 1913 mantiene correspondencia con *Tierra y Libertad*, desde Montevideo, donde llega a ser una relevante figura del movimiento operario; Claro José Sendón lo hace tanto desde Buenos Aires y desde New York; José Ledo Limia que fue durante varios meses de 1891 director de *El Despertar* de Nueva York y del equipo redactor, mantuvo correspondencia, entre otros, con Eliseo Reclús y con Odón de Buén; también dejó notas escritas Santiago Iglesias Pantín, gran líder sindical en Puerto Rico.

⁸⁰ E. Fernández, “Apuntes...”; González Probados: 1980; Fernández & Pereira: 2004; Freán, O.: 2004, 2006, 2019; Pereira, D.: 1998, 109-124; Fernández, E., 2021.

⁸¹ Después de una pronta paralización, se volvió a editar en los años de 1919-20 en la misma ciudad y a partir de este año en A Coruña, siendo semanario y órgano de la Federación Galaica de la CNT desde 1922.

Federación de Sociedades Obreras y Agrícolas de Santiago); *Cultura libertaria* (Ferrol, 1913); *Despertad* (Vigo, 1928-30); *¡Revolución!* (Pontevedra, 1931); o por fin *Brazo y Cerebro* (A Coruña, 1935-36, con edición de 2000 ejemplares). Con alguna proximidad se editaron desde los sectores republicanos, entre otros, La Unión Republicana (Pontevedra, 1892-1899) Tierra Gallega (A Coruña, 1903-1917); La Libertad (Pontevedra, 1914); o El Pueblo Gallego, contándose desde los sectores nacionalistas con A Nosa Terra, sobre todo desde 1916 y hasta 1936.

Era importante cuidar los espacios de sociabilidad y darles un sentido de formación cultural. Así, se crearon distintos centros de carácter ateneístico. Señalamos como los más destacados el Centro de Estudios Germinal (A Coruña, 1902)⁸², que en su biblioteca en 1936 reunía en 8000 libros; en Ferrol el Centro de Estudios Sociales Floreal (Llorca, 1985), refundado y activo entre 1907-09, el Centro de Estudios Sociales “El Progreso”, refundado en 1906, el Ateneo Obrero Sindicalista (1913, que reaparece en 1919) y el Centro Obrero de Cultura (Ferrol, 1912?)⁸³; el Ateneo Obrero Sindicalista (Vigo, 1920) y La Antorcha del Porvenir (Beade, Vigo, 1929), entre otros. En el último tiempo republicano, ya en 1936 se estableció en Vigo un intento de “Federación Provincial de Centros Culturales, Ateneos y Juveniles”; que procuraba coordinar un conjunto de 10 centros situados en

⁸² Pereira & Romero: 2003; Pereira, D., 1998, p. 81-108). Un centro de cultura obrera a fin de “propagar la instrucción en todos los dominios del saber”, teniendo entre sus finalidades, además, la “creación de escuelas libres donde los hijos del pueblo puedan recibir una enseñanza científica moderna”. Autorizado legalmente en 1902, la Sociedad editó el bimensual *Germinal* durante los años de 1904-05 y multiplicó sus actividades culturales, dejando a La Antorcha Galaica del Li-prepensamiento la acción educativa. Fue su primer presidente el líder anarquista y obrero José Sanjurjo, y con él participaron también Marcial Lores y Juan José Cebrián, todos presentes en la Sociedad la Antorcha Galaica y con ellos destacados republicanos como Eduardo Corral, Luís Huici o Eduardo López Budén.

⁸³ Organizador de un parcialmente fallido Congreso de la Paz, en 1915, y en 1916 de un Certamen Científico—Sociológico, de cuyo jurado formaron parte Ortega y Gasset, Pedro Blanco Suárez, Nuñez de Arenas, Largo Caballero, Rodrigo Sanz y Aurelio Ribalta. La edición de sus textos en 1917 alcanzó un volumen de 273 pp.

Vigo, Vilagarcía, Moaña, Porriño, o en sus alrededores⁸⁴. Además, en el caso de A Coruña existía el Circo de Artesáns o Reunión Recreativa e Instructiva de Artesanos, siempre una atractiva cátedra ciudadana con sus ciclos de conferencias y sus iniciativas como la de la creación de la Universidad Popular en 1906, durante varios años dinámica (Brey: 1986; Capelán, 1999).

No menos importante era atender la existencia de libros de lectura en estos centros y la posibilidad de disponer de bibliotecas circulantes que alimentasen el impulso a los ideales de mejor humanidad. En esta dirección, junto a la prensa se procuraba dar curso a otros textos (Lázaro, 1995), tomando nota de las ediciones que se fomentaban desde *La Revista Blanca*, o desde las Publicaciones de la Escuela Moderna. Desde la modestia, pero con insistencia, se procuró llevar a cabo ese servicio editorial⁸⁵. Así se procuró realizar a través de la Biblioteca de El Corsario (A Coruña, 1896-97, con una quinceña de folletos editados), la Biblioteca Germinal (A Coruña, 1902-04), la Biblioteca de El Sol (A Coruña), la Biblioteca La Internacional (A Coruña, entre 1911 y 1914) o la Biblioteca Aurora (A Coruña, entre 1915-17). También el Centro Obrero de Cultura de Ferrol procuró realizar diversas ediciones. Con textos de pensamiento y formación, de alcance sociológico o literarios, entre otros, de Kropotkin, Malatesta, Federico Urales, Marcial Lores, Eliseo Reclús, José Sanjurjo, Tolstoi, Ricardo Mella, José Prat, Pedro Esteve y Anselmo Lorenzo⁸⁶.

Entre los nombres de varia extracción social que impulsan esta dinámica, a través de su acción organizadora, de su participación en ac-

⁸⁴ Pereira, D., 1994, p. 107.

⁸⁵ Pereira, D. (con la colaboración de E. Fernández): "Relación de folletos anarquistas editados na Coruña", en Pereira, D., 1994, pp.102-103.

⁸⁶ Pereira & Romero (2010: 154) señalan el importante papel promotor jugado por José Sanjurjo, como impulsor de varias de las "Bibliotecas" que llegaron a editar cerca de una cincuenta de folletos.

tos cívicos, de sus escritos o de sus iniciativas como editores, o como profesores, podemos anotar los del Médico Rodríguez; el profesor y federalista, además de masón, Segundo Moreno Barcia; el teórico Ricardo Mella (desde Vigo); el socialista ferrolano Francisco García o el republicano José López Bouza, en Ferrol; el tipógrafo Juan No Iglesias, presidente de la Asociación Tipográfica en 1916; el sastre José Sanjurjo Rodríguez, escritor y editor; el también tipógrafo Marcial Lores; el librepensador Joaquín Patricio Patiño; Juan José Cebrián, directivo de la Antorcha Galaica del Librepensamiento, participante en mítines y autor de combativos textos de prensa, entre otras actividades e iniciativas; el activista y editor Enrique Taboada Chas, o el profesor Constancio Romeo Lasarte (Pereira, Romero, 2009).

Sobre algunos de ellos se ha escrito ya con atención y alguna extensión: pueden ser los casos de Ricardo Mella (1861-1925)⁸⁷, Constancio Romeo⁸⁸, López Bouza⁸⁹, José Sanjurjo(1867- 1946)⁹⁰, Marcial Lores (1870-1931)⁹¹ y Enrique Taboada⁹², además de hacerlo sobre Iturralde Cabeza de Vaca⁹³, situado éste en Ferrol en el tiempo de la II República.

⁸⁷ Durán: 1977; Mella: 1979; Pereira, D., 1998: 139-146, entre otros.

⁸⁸ Costa, 1989; y sobre todo Pereira & Romero, 2009..

⁸⁹ Fernández, E., 2002a.

⁹⁰ Pereira & Romero, 2010.

⁹¹ Ibidem.

⁹² Ibidem.

⁹³ Fernández, E., 2002b.

LAS ESCUELAS LAICAS (NEUTRAS, RACIONALES)⁹⁴: GENERANDO LA NUEVA HUMANIDAD

Fue preocupación republicana, de los librepensadores y masones (Valín, 1984, 1996) y del societarismo obrero la creación de escuelas para los hijos de todos aquellos que no quisieran estar bajo la férula del Estado o de la Iglesia católica. Las escuelas como elemento complementario o a veces central de la labor desarrollada a través de los ateneos, de la prensa y de las bibliotecas y círculos de lectura. Una idea cultivada desde los años setenta del siglo XIX, limitadamente desarrollada en la práctica y sometida a múltiples vicisitudes, económicas y relacionadas con el sostenimiento, o condicionadas por la capacidad organizativa de los promotores, lo que incluía la posibilidad de contar con maestros de espíritu laico, ajustados a modestos e inestables salarios. Tal fue el común de las llamadas escuelas laicas, de carácter privado, más allá de los modélicos centros de Cempuis con Paul Robin, de la Ruche, con Sebastien Faure o de la Escuela Moderna de Barcelona, que lideró Ferrer i Guardia, entre 1901 y 1909 (Tomassi, 1988).

Al respecto, Pere Solá (1978:46) tuvo ocasión de señalar: “Bajo la rúbrica de maestros racionalistas es posible situar a pedagogos de ideologías diversas: lerrouxistas, republicanos de otras tendencias, anarquistas o simplemente librepensadores – común denominador que los une –, ya que el movimiento laicista escolar era heterogéneo », lo que igualmente indicó Jaume Carbonell (Monés et al, 1977, p. 25) al decir : «En general, el laicismo escolar de este período no presentaba alternativas pedagógicas, ni didácticas interesantes. Las escuelas laicas eran, de hecho, escuelas antitradicionales, por lo que al problema religioso se refiere, pero no aportaban ninguna nove-

⁹⁴ No podemos detenernos aquí en la oportuna matización de estos términos, con algún alcance diferente.

dad, ni tan solo a nivel político», lo que Ferrer vino a modificar con su propuesta y realización de la «Escuela Moderna, Científica y Racional» barcelonesa: una educación integral y racional, que tanto en los principios como en las prácticas superaba el laicismo tradicional al reclamar una pedagogía científica y racional, positiva, coeducativa (de clases y géneros), individualizadora, integradora del juego y el trabajo, antiautoritaria, respetuosa de la personalidad del niño, en suma, una educación integral teórico-práctica⁹⁵.

Es en esta gama de situaciones donde también se movieron las iniciativas escolares presentes en la Galicia urbana, como en la rural, en el tiempo. Se planteaba en ellas una educación positiva y racional, enriquecida por los lemas de la tolerancia y del neutralismo religioso propios de la masonería y del librepensamiento, lo que acogieron en sus debates también los anarquistas y los socialistas. Así se reclamaba en los medios de prensa (Costa Rico, 1989).

ESCUELAS CREADAS EN LA GALICIA URBANA

La Sociedad Anticlerical de **Ferrol** Martín Lutero, quizás continuadora de la Asociación Filial de Librepensadores de 1870 y del grupo librepensador Martín Lutero, existente en 1877, estableció en **1888** una escuela primaria, en la que ejerció el maestro catalán Antonio Gaso⁹⁶, al tiempo que en la ciudad existía la logia masónica “Luz de Finisterre nº4, activa entre 1886 y 1892 (Brey, 1986: 197), los republi-

⁹⁵ Ferrer Guardia, F. (1912) La Escuela Moderna. Barcelona: Publicaciones de La Escuela Moderna.

⁹⁶ Palomares Ibañez, Fernández Casanova, 1984: 58-59, que se puede contrastar en Archivo Municipal de Ferrol, AMF. C-722, 5, donde constan los Estatutos aprobados el 7 de diciembre de 1887 de la Sociedad protectora, que en su artículo 2º hace constar: “Art.2º. Creación y sostenimiento de una o más escuelas para educar e instruir los socios y sus allegados dándoles una educación sólida y científica, libre de todo perjuicio inspirado en espíritu de secta religiosa”. Infelizmente son poco más las noticias sobre esta escuela.

canos sostenían desde 1886 el periódico La Democracia y contaban con algún peso en la administración municipal.

En 1888, en A Coruña, se inició la creación de una escuela laica (que comenzó a funcionar en 1889) desde la Sociedad de Librepensadores Miguel Servet y contando con el apoyo del Centro Democrático, bajo el liderazgo del federal Segundo Moreno Barcia, con el objetivo de contribuir a la divulgación de los ideales democráticos, además de servir de medio de unión entre los republicanos; el Centro tenía entre sus objetivos el fomento y la educación de las clases populares⁹⁷. La escuela, para la que se tomaban con referencias tanto a la pedagogía Froebel como a la ILE, se presentaba como espacio de tolerancia⁹⁸ y estaría bajo la dirección del profesor, venido de Cuenca y masón, Ventura León Enciso (1889 y 1892), el tiempo en que la escuela estuvo activa, al parecer con buen funcionamiento pedagógico y cierto reconocimiento social. La Sociedad y el profesor impulsaron en esos momentos las conferencias dominicales, con variados temas de educación social y una clase de adultos (Brey, 1986; Romero Masiá, 2002, 2005).

Es probable que en estos momentos los republicanos estuviesen detrás de la Escuela Froebel de **Pontevedra**. Hemos de hablar de los profesores Federico Saiz, catedrático de la Escuela Normal vinculado a la Institución Libre de Enseñanza, padre del también destacado intelectual republicano y teósofo, Victor Saiz Armesto, y del profesor, al

⁹⁷ Archivo Municipal de A Coruña, AMC. AC. C-2487, 37.

⁹⁸ Como se indicó en *El Telegrama*, el 14/6/1889: “Esta Escuela Laica es sencillamente un templo levantado a la virtud. Aquí se practicará santa y tranquila tolerancia, y no hemos de atacar a ninguna religión, porque a todas respetamos” (Romero Masiá, 2002).

⁹⁹ Pontevedra: Imprenta de la Vda. e Hijos de Madrigal. A pesar de la realización e alguna cla investigadora por parte de Porto Ucha sobre esta Escuela, está sin realizarse un estudio sobre ella, que nos aporte informaciones sobre su organización y funcionamiento ordinario.

¹⁰⁰ Brey (1986) nos indica que según texto de Nicolás Díaz y Pérez, « Las escuelas laicas II » publicado en *El Pueblo*, semanario republicano de Cádiz, de 20/V/1897, la Escuela Froebel tenía una matrícula de 110 alumnos.

frente del colegio, Enrique García, quien en 1887 editó el texto *Froebel y su sistema de educación*⁹⁹, en el que se promueve esta orientación pedagógica froebeliana¹⁰⁰.

Quizás haya existido otra escuela en esos momentos finiseculares en **Ferrol**, el Centro Masónico de Instrucción y Recreo, ubicado en el inmueble que, al parecer, poseía allí la logia Francisco Arouet de Voltaire nº118, según apunte de Alberto Valín, el excepcional estudioso de la masonería gallega (1990a: 521).

En el caso de **A Coruña**, hemos de indicar que hacia finales de 1896 se procedió a la creación de la “Sociedad de actos civiles La Antorcha Galaica del Libre Pensamiento” bajo la presidencia de José Sanjurjo. La institución que iniciaba las actividades en enero de 1897 pervivirá, con las interrupciones derivadas de las incidencias da vida política, hasta julio de 1936, siendo además una de las sociedades más activas en la ciudad. Incluía entre sus objetivos:

Art 1º - ...favorecer el desarrollo de las ideas librepensadoras, procurando que se hagan el mayor número de actos civiles, al propio tiempo que estrechar más los lazos de solidaridad que deben existir entre hombres honrados y de libre conciencia.

*Art 4º - Procurará desarrollar la enseñanza laica creando centros de instrucción que tengan aquel carácter, ayudando a sostener las que haya existentes, observando para esto todos los medios que la ley concede [...], así como la defensa de las personas y de los intereses de los librepensadores*¹⁰¹.

¹⁰¹ Costa Rico, 1989, pp. 220-222.

En un nuevo reglamento, aprobado en 1907, bajo la presidencia de José Arias Díaz, se introducen algunas modificaciones que merece la pena apreciar:

Art 1º- El objeto es favorecer el desarrollo de las ideas librepensadoras, difundiendo la instrucción integral y laica, circunstancia indispensable para la creación y desarrollo de inteligencias libres de prejuicios, que puedan lanzarse sin obstáculos a la investigación de la verdad científica en cuantos problemas afecten a la existencia y desenvolvimiento de la Humanidad.

El inicio de la escuela laica de *La Antorcha* pudo ser coetáneo con la fundación de la institución (Pereira, Romero, 2004) y Nicolás Díaz y Pérez señala para 1897 una matrícula de 84 alumnos. En 1900 se da una matrícula de 120 niños¹⁰². La sede de la escuela se hallaba en la calle Socorro nº 37, 1º y también en este local, el de la Sociedad patrocinadora, se llevaron a cabo conferencias dominicales y otras actividades para adultos. El primer profesor del que tenemos noticia fue Juan José Cebrián¹⁰³, que contará con Carlos Pol, como auxiliar (seleccionado mediante concurso de méritos), y con Juan Matiu Monasterio, a partir de 1902 (Grey, 1986; Romero Masiá, 2002).

El año 1906 marca una importante inflexión en la historia de la escuela de la Antorcha porque, además de ser legalizada para cumplir así los requisitos exigidos por una normativa oficial de 1902 sobre autorización de escuelas y centros de educación privados, en el mes de septiembre entraba a formar parte del profesorado Constancio

¹⁰² *La Voz de Galicia*, de 28/IV/1900.

¹⁰³ Alrededor de la huelga general que se vive en la ciudad y alrededores entre los días 30 y 31 de mayo de 1901, debido a la reivindicación de la jornada laboral de ocho horas, con la muerte de siete obreros a cargo de las llamadas fuerzas del orden, el profesor Juan José Cebrián fue hecho prisionero, acusado de instigar esta huelga, haciendo notar su relevancia como profesor de la escuela laica. En el tiempo de prisión sería sustituido por el periodista republicano Abelardo Vila, procedente de Ferrol (Brey, 1986). Cebrián moriría en 1904.

Romeo¹⁰⁴. Había venido a la ciudad para participar en el mitin del 1º de Mayo y ya permanecerá en ella, participando en los actos vinculados con la defensa do laicismo; él personalizaba la escuela laica, como su figura más destacada, contribuyendo al afianzamiento de la institución. Un indicio de su modo de pensar nos lo da el mismo en un texto de 1900:

“[...]según nuestro modo de pensar en asunto de tanta monta, la educación del niño debe ser amplia, liberal, progresiva, integral y positiva; una educación que encauce las energías del niño hacia la práctica del bien por el bien mismo y sin espera de recompensa; una educación que haga desaparecer del niño hasta el más insignificante residuo de esa insana aberración que se llama egoísmo individual, la que con su tendencia al mal viene desde los más remotos tiempos produciendo los males político-sociales que aquejan á la doliente humanidad”¹⁰⁵.

Conocemos actualmente su instalación física, su reglamento y plan de estudios¹⁰⁶, e incluso datos referidos al número y edad de los alumnos (casi 200 en 1905; 148 en 1907, comprendidos entre 5 y 14 años, 116 en 1908-09), así como el material de que estaba dotada la

¹⁰⁴ Cuando llega a A Coruña, había ejercido ya como profesor de escuelas laicas, al menos, en Elda y en Alacant. Era reconocido y apreciado por Anselmo Lorenzo y Tárrida del Marmol, situados en la orientación bakuninista, había escrito textos de prensa en diversos medios filo-anarquistas. En Galicia participa en actos cívicos y de actuación cultural, en alguna ocasión en controversia con los socialistas, como detectaron Pereira, C. e Romero Masiá (2009); participa en el Congreso de la Paz convocado por el Centro Obrero de Cultura de Ferrol en 1915 y en el homenaje a Anselmo Lorenzo. Casado con la granadina Luisa Elizalde, quien (probablemente) en 1913 se hizo cargo de la naciente escuela de niñas de La Antorcha. Romeo murió en diciembre de 1917, pero la escuela de La Antorcha, parece que continuó, bajo la coordinación de Luisa Elizalde. Existió preocupación por crear escuela de niñas, pero no lo suficiente para llegar a crearla con anterioridad. Sobre laicismo y educación de las niñas, vid. Valín, 1990b.

¹⁰⁵ Romeo, C. (1900). Necesidad de que la educación sea liberaría. *La Revista Blanca*, 53: 156.

¹⁰⁶ Todas las previstas en las escuelas primarias superiores, con excepción de las religiosas, en cuyo lugar figuraba la material Moral y Urbanidad, además de las de Dibujo técnico y Francés.

escuela¹⁰⁷. En 1907 aparece como director Emilio Barcala del Pino, maestro elemental de 26 años, natural de Lugo, incorporado en octubre de 1906, Juan Matíu Monasterio, en calidad de auxiliar, de 32 años (presente desde 1902), y Constancio Romeo Lasarte, de 54 años, incorporado en septiembre de 1906.

El fusilamiento de Ferrer el 13 de octubre de 1909 y lo que rodeó su muerte fue motivo de controversia en muy distintos lugares del mundo. También en A Coruña. En estas circunstancias se extremó la vigilancia sobre la escuela de la Antorcha y sobre la figura de Constancio Romeo. Un informe del inspector provincial de enseñanza primaria, Julián Rincón, dirigido al Rector de la Universidad de Santiago el 17 de septiembre de 1909 manifestaba lo siguiente:

El Sr. Romeo ejerce una influencia decisiva en la dirección y enseñanza de esta Escuela y toma parte en las discusiones y deliberaciones de cuantos mítines se celebran de carácter socialista y ácrata.

¹⁰⁷ Costa, 1980, 1989.

¹⁰⁸ Arquivo Histórico Universitario de Santiago (en adelante AHUS), Sección de Enseñanza Primaria, Leg. 461.

¹⁰⁹ Se refiere al *Método de lectura graduada para niños*, texto en octavo menor, tapas duras y 99 páginas, organizado en dos partes: una primera de pequeños fragmentos de lectura (pp. 5 a 35) y una segunda, antecedida por un prólogo aclarativo (pp. 37-42) y titulada “La Oración Dominical-Paráfrasis”. El pequeño volumen fue editado en 1902 en La Coruña como “primer volumen de la naciente Biblioteca de la Antorcha Galaica del Libre pensamiento”. Era conocida la referencia a este título, pero desconocida su edición fáctica. A través de una reciente publicación (Alonso Montero, 2018: 40-42) sobre la figura del profesor gallego Alfredo de la Iglesia, con el estudio prosopográfico y manejo de los fondos documentales depositados en los Archivos de la Real Academia Galega se ha podido detectar la presencia de un ejemplar editado de este Método, situado actualmente en la Biblioteca de esta Academia, donde hemos procedido a su análisis. El Método, o primera parte, se haya antecedido por una breve explicación de su sentido. “(libro con sencillas lecciones útiles y convenientemente graduado el tamaño de su letra) de lectura graduada para los niños exento de prejuicios religiosos y dogmas sobre la divinidad [...] tan contrarios a los principios del laicismo que informan el objeto de esta Escuela Laica” (p.3). De autoría anónima en esta primera parte. La segunda parte es una detenida paráfrasis de la oración cristiana del Padre Nuestro firmada por HOMO, que corresponde al profesor Alfredo de la Iglesia, según ha detectado el profesor Alonso Montero, arriba citado. La paráfrasis elimina el aspecto dogmático y religioso creyente de la Oración, al comentar sus significados desde una perspectiva masónica y krausista, desde la idea del Padre Universal, Causa de las Causas. Se trata de un texto retóricamente expresivo, con algunas notas históricas y sociológicas. En otro lugar volveremos sobre él.

... El material de enseñanza regularmente abundante es el usado en las escuelas públicas, como asimismo la casi totalidad de los libros de texto, a excepción del ejemplar titulado Método de lectura graduada editado¹⁰⁹ a expensas de la Sociedad La Antorcha, cuyo texto responde a los principios del laicismo.

Quizás por esta valoración el Gobernador provincial ordenó la clausura de la escuela, si bien a los pocos días, el presidente de “La Antorcha”, solicitaba del director del Instituto de A Coruña la apertura de un centro de primera enseñanza no oficial con el nombre de “Centro Laico Froebel”, bajo la dirección de Constancio Romeo, y con Manuel Martínez Pérez, como auxiliar¹¹¹, siendo esta solicitud confirmada, aunque desconocemos documentalmente el recorrido de la escuela de La Antorcha en esta nueva fase.

Siguiendo en la misma ciudad es del caso anotar que en 1913 se pide autorización para apertura de una escuela integral para niñas, situada en la calle Orzán 42 da Coruña, quizás dirigida formalmente por Constancio Romeo¹¹², pero en la que ejercería su compañera Luisa Elizalde. Un poco más tarde, en 1915, el militante libertario Joaquín Patricio Patiño ponía en marcha la escuela laica La Luz, en los alrededores de la ciudad, siguiendo el patrón de la escuela de la Antorcha¹¹³.

Debemos citar la escuela laica de **Pontevedra**, que contaba con el apoyo del Partido Republicano. Celestino Poza Cobas dirige desde 1903 el colegio “La Escuela Moderna”, que quizás había ya comen-

¹¹⁰ AHUS, Sección de enseñanza primaria, leg. 464.

¹¹¹ Manuel M. Pérez había sido emigrante en La Habana. A ella volvió en 1912. El 13 de Octubre de 1913 participó en un mitin en memoria de Ferrer y de exaltación de las escuelas laicas en el Teatro Politeama, presidido por Luis E. Rey y en diciembre de aquel año se creará allí la Agrupación Gallega Pro Instrucción Racionalista “13 de octubre”, que habría de servir al impulso del laicismo en las escuelas sostenidas en Galicia por los emigrantes gallegos..

¹¹² Según escueta documentación firmada por Constancio Romeo, referencia que agradezco al investigador Eliseo Fernández.

zado balbuciente en 1899, dando acogida a una enseñanza integral, teórico-práctica, con presencia del dibujo, el canto, los juegos escolares, las lecciones de cosas, los paseos, la gimnasia y las disertaciones escolares¹¹⁴. Una información de 1906 nos dice que los niños regresaban de sus paseos escolares cantando “La Marsellesa” y el “Himno de Riego”¹¹⁵.

Hemos de volver a la ciudad de **Ferrol**. En septiembre de 1906 se solicita desde el Centro de Sociedades Obreras la legalización de una escuela ya en funcionamiento en la plaza “das Angustias” nº4, atendida por el maestro Antonio Bello Paz. Por las referencias documentales conservadas se trataba de una escuela neutra¹¹⁶.

En la ciudad de **Ourense**, la Agrupación Librepensadora, sostenía desde 1909 una escuela laica neutral, con el apoyo de la Sociedad de Instrucción Unión Provincial Orensana. Dirigida inicialmente por Juan Manuel Amor, tuvo entre sus profesores a Cesareo Berdellón Iglesias, quien sostenía correspondencia con *Tierra y Libertad* de Barcelona, y luego al matrimonio catalán formado por Hipólito Luen-go y su esposa¹¹⁷.

A lo largo de los años diez y veinte debemos citar la escuela laica sostenida en Vigo por el Centro de Sociedades Obreras desde 1912, dirigida por José M^a Herrera¹¹⁸. Desde algún momento de 1918 y durante varios cursos ejerció como profesor de la escuela laica del ba-

¹¹⁴ Celestino Poza era en 1903 maestro superior y licenciado en medicina y cirugía. En el plan de estudios presentado para su legalización no aparecen ni la materia de Religión ni la Historia Sagrada. AHUS, Educación Primaria, Caixa S. H., 233, Expte. 37 (Pereira, C., 2004: “A familia Poza”; Costa, 1921).

¹¹⁵ Puig Arrieta, J., “Paseo Escolar”, *La Libertad* (Pontevedra), 22/XI/1906.

¹¹⁶ AHUS, Sec. de Enseñanza Primaria, leg. 461.

¹¹⁷ AHUS, Sec. de Enseñanza Primaria, leg. 464. Desde el campo literario, el escritor Eduardo Blanco Amor le dedicó ilustrativas páginas en (1976). Fue motivo de atención en Cid Fernández, X. M., 1988; Benso 1998.

rrio de Canido en Ferrol José López Bouza, al tiempo que desde 1919 el Centro Obrero de Cultura iniciaba el impulso de una escuela laica, con la intención de dotarla de herbarios, un campo de experimentación agrícola, una sala de gimnasia, un museo escolar, una máquina de cine y colecciones zoológicas, con la intención de celebrar conferencias, giras escolares, colonias¹¹⁹. Parece que entre 1922 y 1923 la sociedad de marineros “El Despertar marítimo” sostuvo escuela racionalista en A Coruña, teniendo como maestro al anarquista francés Gaston Leval (Cid., R., 1978), y otra también en Vigo¹²⁰, quizás la que atendió el maestro venezolano David Ayala en la rúa Romil¹²¹.

Con la llegada de la II República, el laicismo escolar quedó incorporado a la política educativa desde los primeros momentos, extendiéndose en el campo de las escuelas públicas. Aun así, el anarquista Francisco Iturralde Cabeza de Vaca que había llegado a la ciudad de **Ferrol** en 1932, impulsó una escuela laica, con el apoyo de la Liga Racionalista ferrolana, que, bajo orientación ferrerista, en tres años formó alrededor de 150 alumnos y alumnas. Francisco Iturralde, conferenciante y profesor de adultos, fue asesinado por los franquistas en septiembre de 1936¹²². El local de la escuela fue asaltado y saqueada y quemada la biblioteca. Sabemos, igualmente, que el militante anarquista Claro Sendón, retornado de Argentina, ejercerá como docente de los hijos de los mineros de San Fins (Noia) durante el curso de 1935-36.

Es del caso indicar que en la Galicia urbana hubo algunos colegios privados que, al menos, practicaron el neutralismo y el racionalismo escolar: los de los republicanos coruñeses Eduardo Lopez Budén y Abad Conde, el del pontevedrés Hernán Poza Juncal (desde 1930), pudiendo existir alguna otra referencia apenas conocida.

¹²¹ Valín, 1993, p. 185.

¹²² Fernández, E., 2002b.

ESCUELAS EN LA GALICIA RURAL Y MARINERA

Una parte de las escuelas impulsadas desde América por las Sociedades de Instrucción creadas por los emigrantes gallegos se adhirieron a prácticas laicas o al menos neutralistas. Entre ellas cabe hablar, en particular, de la escuela de Ares creada en 1904, con impulsos masónicos, de la escuela laica de Devesos (Ortigueira)¹²³, de la de A Carballeira (Silleda, Pontevedra)¹²⁴, de la “Escuela Hospital Asilo” de Lalín, que dirigió entre 1924 y 1929 el profesor Hernán Poza Juncal, de la que dirigió el maestro Ramos Varela en Vilatuxe (Lalín) en 1927, de la de Bandeira desde 1928¹²⁵, o también de la de Paradela (Meis) y de la defensa que se hacía del laicismo desde la Sociedad de Instrucción de Teo y Vedra¹²⁶.

No ha debido ser fácil la existencia de tales centros en las zonas rurales, a juzgar por las notas examinadas en el periódico bonaerense, editado por exiliados/emigrados gallegos, *El Despertar Gallego*, órgano de la Federación de Sociedades Galegas en la República Argentina¹²⁷, tachando a los maestros laicos de estas escuelas de antipatriotas y anticristianos. Así, por ejemplo, se pedía la clausura de las tres escuelas de Silleda y de las dos que la Sociedad del Partido de Lalín tenía en Gresande y Prado (en la provincia de Pontevedra). ¡Era todo un plan de liquidación agrario-cultural! ¡Al diablo la cultura y los redentores!”¹²⁸. En 1928, los emigrados de Devesos se vieron

¹²³ *Reglamento de la Sociedad de Instrucción y Recreo La Devesana*. La Habana: Imp. de Martínez y la Rosa, 1909. AHUS, Sec. de Enseñanza Primaria, leg. 460

¹²⁴ *El despertar Gallego*, 20.V.28 (Buenos Aires). La Sociedad Cultural de la Carballeira creada en 1917.

¹²⁵ *El despertar Gallego*, 20.V.28 (Buenos Aires)

¹²⁶ *Unión. Órgano Oficial de las Sociedades Agrarias de Teo y Vedra* (Bs. As., nº 241, VII.1930).

¹²⁷ *El despertar Gallego*, 17/XII/1929.

obligados a ordenar la clausura de la escuela por ellos creada, “que por deseo expreso de sus fundadores daba a sus enseñanzas un carácter neutro y en la que se intentaba imponer la enseñanza de la doctrina católica”¹²⁹.

Aquí y de este modo terminamos este recorrido por una página menos conocida de nuestra historia de la educación. Una página construida con tantas energías populares y con tanto amor al desarrollo de la Humanidad, en este caso desde Galicia, que no cabe desconocerla ni desconsiderarla. Una página que también marca nuestro presente colectivo, como una antorcha, la Galaica del Librepensamiento.

¹²⁸ *El despertar Gallego*, 20/V/1928.

¹²⁹ “Clausura de una escuela en Ortigueira”, *El Pueblo Gallego*, 29/IV/1928.

Bibliografía¹³⁰

Alfeirán Rodríguez, X., Romero Masiá, A. (2001) *Republicanism coruñés. Aproximación histórica e selección documental (1868-1936)*. A Coruña: Concello de A Coruña.

Alonso, B. (2019) *Anarquistas galegos en América*. Vigo: Galaxia.

Alonso Montero, X. (2018) *Alfredo de la Iglesia. O intelectual, o educador e o autor do primeiro manual de Literatura Galega para escolares de Instituto (1919)*. A Coruña: Real Academia Galega.

Benso Calvo, C. (1998) Expediente de apertura de la Escuela Laica Neutral de Orense (E.N.L.O). *Sarmiento. Anuario galego de Historia da Educación*, 2, pp. 237-251.

Besse, J.-M. (1977). Las corrientes libertarias. En G. Avanzini, (Dir.), *La pedagogía en el siglo XX (155-170)*. Madrid: Narcea.

Blanco Amor, E. (1976) *Xente ao lonxe*. Vigo: Galaxia, 169-174.

Brey, G. (1986) L'enseignement populaire non officiel en Galice urbaine jusqu'en 1911. En Jean-René Aymes, Ève-Marie Fell, Jean-Louis Guereña (dirs.) *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle a nos jours. Politiques éducatives et réalités scolaires (195-210)*. Tours: Université de Tours.

Capelán Rey, A. (1999) Contribucións a unha historia da Universidad Popular da Coruña. *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 3, 25-64.

¹³⁰ Hemos restringido la presencia de referencias en cuanto al alcance genérico y/o español, pero, en cambio, hemos procurado anotar las máximas para el caso gallego, á falta de una monografía sistemática y amplia.

Cid, R. (1978) Gastón Leval (1895-1978): un trotamundos libertario. *Revista de Historia Libertaria*, 1, pp. 10-19.

Cid Fernández, X. M. (1988) La Escuela Laica Neutral de Ourense en el marco de las realizaciones educativas de los emigrantes gallegos (1909-1936). En *Historia de las relaciones educativas entre España y América* (V Coloquio Nacional de Historia de la Educación (346-357). Sevilla, Universidad de Sevilla, 1988.

Costa Rico, A. (1980) O laicismo escolar en Galicia (1892-1931). *Man Común*, 3, 26-31 (con traducción española: (1981) El laicismo escolar en Galicia. *Cuadernos de Pedagogía*, 73, 69-72).

Costa Rico, A. (1989) *Escolas e mestres. A educación en Galicia da Restauración á II República*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións da Xunta de Galicia.

Costa Rico, A. (2005) Laicismo e educación integral: a 'Escola Moderna' e 'La Antorcha Galaica del Libre Pensamiento' nas fontes da Escola Democrática. En Erias, A. (Dir.) *Sociabilidade e Libre Pensamento* (71-84). A Coruña: Fundación Instituto de Estudios Políticos e Sociais.

Costa Rico, A., Bolaño Amigo, U. (2017) Galería de profesorado galego en América nos séculos XIX-XX (Arxentina, Urugway, Cuba). *Anuario Brigantino*, 40, 219-246.

Costa Rico, A. (2021) Ecos, influencias e manifestacións da Escola Nova e Activa en Galicia. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 25, pp. 123-161.

Durán, J. A. (1977) Ricardo Mella. En *Crónicas/2* (73-92). Akal, Madrid, 1977.

Escolano, A. (2002) *La educación en la España contemporánea: políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Fernández, E., Apuntes para unha enciclopedia histórica do anarquismo galego. <https://cnt.gal/enciclopedia/>

Fernández, E. (2002a) *José López Bouza. Do anarquismo ao republicanismo*, O Castro, Sada.

Fernández, E. (2021) Arqueoloxía e prensa obreira. *Nòs diario*, 11/IX/2021, p. 6-7.

Fernández, E., Pereira, D. (2004) *O anarquismo na Galiza. Apuntes para unha enciclopedia*. Santiago de Compostela: Positivas.

Fernández Cortina, M. (2000) *El gorro frigio. Liberalismo, Democracia, República*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Fernández Fernández, E. (2002b) *A “Escuela racionalista” de Ferrol*. A Coruña: Public. do Arquivo Histórico do Ateneu Libertario Ricardo Mella.

Freán Hernández, O. (2004) *A revolución escrita. A prensa obreira galega (1866-1936)*. Binges (Fr.): Editions Orbis Tertius.

Freán Hernández, O. (2006) *El movimiento libertario en Galicia, 1910-1936*. Sada: Edicións do Castro.

Freán Hernández, O. (2019) Ideas y vidas a través del Atlántico. El anarquismo americano en la prensa libertaria gallega. *Historia y Política*, 42, 117-143.

González Probados, M. (1980) *Cultura obreira. A Nosa Terra*, nos. 114-115.

Lázaro Lorente, L. M. (1995) *Prensa racionalista y educación en España, 1901-1932*. Valencia: Universitat de València, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.

Lázaro Lorente, L. M. (2021) *La ‘Nueva Atenas’ del Mediterráneo. Vicente Blasco Ibañez, cultura y educación populares en Valencia (1890-1931)*. Valencia: Institució Alfons el Magnanim.

Lorenzo, A. (2013) Prólogo. En Ferrer i Guardia, F., *La escuela moderna: póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista (15-23)*. Madrid: La Malatesta.

Llorca Freire, G. (1985) *Os ateneos ferroláns na súa historia*. Ferrol : Cuadernos Ateneo Ferrolán.

Malheiro Gutiérrez, X. M. (2018) Emigration and education. Galician emigration to America and its impact on the processes of literacy, schooling and civic education amongst the rural and seafaring popular classes. *History of Education*, 741-762.

Mella, R. (1979) *Cuestiones de enseñanza libertaria*. Madrid : Zero-ZYX.

Molero Pintado, A. (2005) Influencias europeas en el laicismo escolar. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 24, 157-177.

Monés, J. et al (1977) *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria*. Barcelona: Icaria.

Netlau, M. (1978) *La anarquía a través de los tiempos*. Madrid: Jucar.

Nuñez Seixas (1999) Révolutionnaires et conformistes: l'influence sociopolitique de l'émigration américaine de retour en Galice, 1900-1936. En Rose Duroux et Alain Montandon (eds.), *L'Emigration, le retour* (93-114). Clermont-Ferrand: Université Blaise Pascal, Centre de Recherches sur les Littératures Modernes et Contemporaines.

Palomares Ibáñez, J. M. e Fernández Casanova, M. del C. (1984) *La Comisión de Reformas Sociales y la Cuestión Social en Ferrol (1888-1903)*. Santiago: Universidade de Santiago.

Penelas, C. (1996) *Anarquistas galegos na Arxentina*. Culleredo: Espiral Maior.

Peña Saavedra, V. (Com) (2013) *Luces de Alén Mar. As Escolas de Americanos en Galicia*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega/Xunta de Galicia.

Pereira Martínez, C. (2010) *A Galicia heterodoxa*. Culleredo: Espiral Maior.

Pereira Martínez, C. (2004) A Familia Poza. Un exemplo de republicanismo e librepensamento en Pontevedra. *Anuario Brigantino*, 27, pp. 265-312.

Pereira Martínez, C.; Romero Masiá, A. (2003) *Germinal. Centro de Estudios Sociais (Cultura obreira na Coruña, 1902-1936)*. Betanzos: Briga Edicións.

Pereira Martínez, C.; Romero Masiá, A. (2004) As orixes da “Antorcha Galaica del Librepensamiento (1897-1900)”. *Ferrolanálisis*, 19, pp. 84-89.

Pereira Martínez, C.; Romero Masiá, A. (2009) Constancio Romeo Larsarte (1852-1917): un mestre laico na Coruña. *Anuario Brigantino*, nº 32, pp. 225-252.

Pereira Martínez, C.; Romero Masiá, A. (2010) *Tres voces proletarias coruñesas*. *Nalgures*, T.VI, pp. 145-292.

Pereira, D. (1998) *Sindicalistas e Rebeldes*. Vigo: Publicacións A Nosa Terra.

Pereira, D. (1994) *A CNT en Galicia (1922-1936)*. Santiago de Compostela: Laiovento.

Pereira, D., Fernández, E. (2006) *O movemento libertario en Galicia (1936-1976)*. Vigo: Edicións A Nosa Terra.

Romero Masiá, A. (2002) Os inicios do laicismo escolar en Ferrol e A Coruña (1887-1906). *Ferrol Análisis*, 17, pp. 8-17.

Romero Masiá, A. (2005) Ferrol e A Coruña, pioneiras do laicismo escolar galego. En Erias Martínez, A. (Dir.), *Sociabilidade e librepensamento (85-90)*. A Coruña: Fundación I.E.P.S.

Solà, P. (1978) *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*. Barcelona: Tusquets.

Solà, P. (2001) Francisco Ferrer i Guardia: la Escuela Moderna, entre las propuestas de educación anarquista. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 41-68). Barcelona: Graó.

Tiana Ferrer, A. (1983) La idea de enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español (1868-1881). *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 2, pp. 113-121.

Tomassi, T. (1988) *Breviario del pensamiento educativo libertario*. Cali (Colombia): Editorial Otra Vuelta de Tuerca.

Valín Fernández, A. (1984) *La masonería y La Coruña. Introducción a la historia de la masonería gallega*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Valín Fernández, A. (1990a) *Galicia y la masonería en el siglo XIX*. Sada: Edicións do Castro.

Valín Fernández, A. (1990b) El laicismo, la enseñanza y la mujer en la historia de Galicia, apuntes varios para un estudio. En Costa Rico, A. (Ed.), *Mujer y educación en España, 1868-1975* (Actas del VI coloquio de historia de la educación) (pp. 338-347). Santiago de Compostela: USC.

Valín Fernández, A. (1993) *Laicismo, educación y represión en la España del siglo XX*. Sada: Edicións do Castro.

Valín Fernández, A. & Díaz Martínez, C. (Coords.) (1996) *Masonería universal. Una forma de sociabilidad. Familia galega (1814-1996)*. A Coruña: Fundación Ara Solis.

L'EXPÉRIENCE DE L'ÉCOLE FERRER DE LAUSANNE (1910-1919) ET SON INTÉRÊT POUR LA TRANSMISSION DE L'HISTOIRE AUJOURD'HUI

Charles Heimberg

Université de Genève

Resum

L'impacte internacional de l'assassinat de Ferrer i Guàrdia va tenir l'efecte particular de veure l'aparició d'una petita escola llibertària que portava el seu nom a Lausana entre 1910 i 1919. Aquesta experiència testimonia la circulació de les idees pedagògiques de Ferrer i d'una manera d'apropiar-les. La seva història reflecteix una concepció particular de l'educació integral en relació amb el món obrer. Com altres reflexions o experiències educatives del passat, l'obra de Ferrer i el que va inspirar a Lausana és d'interès per a la investigació didàctica actual i nodreix reflexions sobre qüestions contemporànies. La importància que Ferrer va atribuir a l'educació racional i al coneixement científic es fa així ressò dels reptes contemporanis de relacionar-se amb la veritat, particularment davant de la conspiració o l'ocultació històrica. La dimensió antiautoritària de la seva pedagogia, que consisteix a formar-se en el discerniment i deixar al nen en la direcció del seu aprenentatge respectant la seva voluntat i la seva autonomia, també és molt actual.

Resumen

La repercusión internacional del asesinato de Ferrer Guardia se tradujo en la creación de una pequeña escuela libertaria con su nombre en Lausana entre 1910 y 1919. Esta experiencia da testimonio de la circulación de las ideas pedagógicas de Ferrer y de una manera de apropiarse de ellas. Su historia da cuenta de una particular concepción de la educación integral en relación con el mundo obrero. Al igual que otras reflexiones o experiencias pedagógicas del pasado, la obra de Ferrer y lo que inspiró en Lausana son de interés para la investigación didáctica actual y dan pie a pensar en los problemas contemporáneos. La importancia que Ferrer atribuyó a la educación racional y al conocimiento científico se hace eco, por tanto, de las cuestiones contemporáneas de la relación con la verdad, especialmente frente a la conspiración y la ocultación histórica. La dimensión antiautoritaria de su pedagogía, que consiste en formar en el discernimiento y dejar la dirección del aprendizaje al niño respetando su voluntad y su autonomía, es también de gran actualidad.

Abstract

The international repercussion of Ferrer Guardia's assassination resulted in the creation of a small libertarian school bearing his name in Lausanne between 1910 and 1919. This experience bears witness to the circulation of Ferrer's pedagogical ideas and to a way of appropriating them. Its history gives an account of a particular conception of integral education in connection with the working-class world. Like other pedagogical reflections or experiences of the past, Ferrer's work and what it inspired in Lausanne are of interest to today's didactic research and provide food for thought on contemporary problems. The importance that Ferrer attributed to rational education and scientific knowledge thus echoes contemporary issues of the relationship to truth, particularly in the face of conspiracy and historical concealment. The anti-authoritarian dimension of his pedagogy, which consists of training in discernment and leaving the direction of learning to the child while respecting his or her will and autonomy, is also highly topical.

INTRODUCTION

L'expérience de l'École Moderne et l'exécution de Ferrer Guàrdia ont eu un important écho international qui a trouvé une concrétisation particulière avec l'existence de la petite École Ferrer de Lausanne entre 1910 et 1919. La circulation des idées pédagogiques de Ferrer et d'autres pédagogues libertaires, comme Paul Robin (1813-1912) en France, a permis d'influencer les pratiques alternatives et les réalisations de ces protagonistes dans une perspective qui était étroitement associée aux milieux ouvriers anarchistes de l'époque. Dans un premier temps, nous allons évoquer cette expérience alternative et les traces qu'elle nous a laissées. Nous montrerons ensuite que ces débats et ces expériences revêtent encore beaucoup de sens pour le présent et les problèmes qu'affrontent aujourd'hui celles et ceux qui cherchent à développer des pratiques relevant d'une pédagogie émancipatrice.

Une ultime précision : dans tous les cas et pour toutes les époques, nous nous intéressons à deux aspects complémentaires de ces enjeux pédagogiques que nous cherchons à croiser. Le premier concerne la nature, l'ampleur et la consistance, et en fin de compte la saveur, des savoirs (Astolfi, 2008) qui sont présentés aux élèves et qu'ils ont l'occasion de s'approprier. Le second porte sur les modalités de transmission de ces savoirs en se demandant dans quelle mesure elles induisent plutôt une formation de jeunes adultes capables de discernement et libres de leurs initiatives autonomes ou plutôt un formatage de jeunes sujets adhérant sans autre à ce qui leur est prescrit en classe.

L'EXPÉRIENCE DE L'ÉCOLE FERRER DE LAUSANNE

L'histoire de l'École Ferrer de Lausanne nous est connue pour l'essentiel grâce à la presse ouvrière de l'époque, ainsi que par la publication d'un très riche *Bulletin de l'École Ferrer*, entre 1916 et 1921. Ces sources nous informent davantage sur les objectifs et les intentions des initiateurs de cette expérience que sur leurs pratiques réelles, dont nous savons par ailleurs, avec d'emblée des conflits, une scission et l'apparition successive de plusieurs instituteurs différents, qu'elle a connu beaucoup de difficultés (Heimberg, 1996, 2006). Initié en particulier par un médecin libertaire, Jean Wintch (1880-1943), qui est aussi l'auteur d'une plaquette sur l'École Ferrer (Wintch, 2009), le *Bulletin* avait notamment pour fonction de légitimer une expérience qui était surveillée de près par les autorités cantonales. Il est révélateur de la manière dont cette expérience a été pensée, dans quel cadre militant et par quel type d'intervenants. Et c'est bien avant tout cette *pensée* pédagogique qu'il est intéressant d'interroger à partir de nos problèmes contemporains.

Un premier numéro spécial du *Bulletin* a précédé tous les autres, en 1913, apparemment pour affirmer les fondements du projet après une première période d'existence particulièrement mouvementée. Précisons brièvement à ce propos que l'existence de cette structure privée et alternative, en dehors des institutions étatiques, n'a été rendue possible que par une alliance inédite entre des socialistes, des libres penseurs, des libertaires et des syndicalistes révolutionnaires qui avaient en commun de vouloir créer une petite école antiautoritaire destinée aux enfants du monde ouvrier, ce qui la distinguait du projet de Ferrer de coéducation des classes sociales.

Les intentions proclamées en 1913 par Jean Wintch constituent tout un programme :

Un enseignement concret, pratique, vivant ; la coéducation des sexes ; pas de devoirs à la maison ; ni religion, ni politique dans les leçons, ni morale en préceptes ; ni punitions, ni récompenses ; appel constant à l'énergie propre de l'enfant ; consultation des parents ; collaboration des gens de métier.

Cette liste des principes généraux de l'école lausannoise montre qu'il s'agissait à la fois de laisser à l'enfant la plus grande autonomie dans la construction de ses savoirs et de ses opinions en évitant tout autoritarisme et de placer une certaine culture ouvrière et populaire au cœur des contenus des apprentissages en recourant au travail des mains autant que de la tête.

Un élément central de cette pensée, dont la rédaction revient probablement à Henri Roorda (1870-1925), un penseur libertaire lausannois qui enseignait l'arithmétique dans l'enseignement public, se trouve exprimé dans cette déclaration d'intentions du 4 juillet, déjà publiée dans Le Journal de Genève du 2 août 1910, soit quelque temps avant l'ouverture de l'école :

Les écoles officielles [...] s'acquittent particulièrement mal de leurs tâches lorsqu'elles font l'éducation des enfants du peuple. Au lieu de voir en eux de futurs producteurs qui auront besoin de force physique, de volonté et de clairvoyance, elles leur font faire l'apprentissage de la docilité. Car c'est bien les habituer à toujours croire et à ne jamais rien savoir [...] que de leur remettre trop tôt des manuels dont les formules définitives les dispensent de recourir au travail de leurs mains, de leurs yeux et de leur intelligence.

Mais revenons brièvement aux grands principes émis par Jean Wintsch.

Un enseignement concret, pratique, vivant

Cette formulation met d'emblée à distance cette docilité des élèves que les initiateurs de l'école lausannoise souhaitent mettre à distance. Elle exprime notamment deux formes de sensibilité. La première concerne l'identité ouvrière et la volonté, en s'adressant à des enfants du monde ouvrier, d'associer le faire au penser et d'intégrer côte à côte les capacités manuelles et intellectuelles. La seconde rapproche cette expérience pédagogique de celles gravitant autour du courant de l'éducation nouvelle, en particulier l'Institut Jean-Jacques Rousseau créé à Genève en 1912, avec lequel se noueront de nombreux échanges sans pour autant effacer leurs différences respectives (Heimberg, 2006).

La coéducation des sexes

Ce principe de la mixité des classes semble s'appliquer sans problème particulier, mais justifie un certain nombre de textes théoriques qui ont probablement pour fonction de protéger la petite école d'attaques malveillantes à ce propos.

Pas de devoirs à la maison

Cette option vise en réalité à alléger la charge scolaire des enfants en montrant qu'ils peuvent apprendre plus vite et plus efficacement avec des méthodes pédagogiques moins autoritaires qui leur attribuent davantage de responsabilités dans leurs apprentissages. Soulignons ici que cette question est encore pleinement d'actualité aujourd'hui et se pose en lien avec une discrimination sociale qui fait qu'une famille plus aisée constitue un cadre plus favorable pour la réalisation de ces tâches qu'une famille moins favorisée.

Ni religion, ni politique dans les leçons, ni morale en préceptes

Nous touchons là, comme nous l'avons déjà souligné, à un aspect essentiel de ce projet qui pointe les conditions mêmes de l'émanci-

pation des enfants qu'il faut libérer à la fois du poids de la religion et des contraintes de la pensée bourgeoise dominante ; à qui il faut permettre d'accéder à la fois aux connaissances scientifiques qui sont alors en pleine expansion, ce que nous appellerions aujourd'hui la faculté de discernement, et à une capacité d'évoluer de leurs propres ailes dans la société, y compris en souhaitant la transformer. Bien sûr, le refus de l'endoctrinement risque de mener à des situations délicates, comme nous nous demandons aujourd'hui comment faire valoir sans prescrire, comment ne pas transformer l'apprentissage de la promotion des droits humains en une forme de catéchisme laïc. Il nous faut donc souligner que, là encore, ces principes pédagogiques demeurent d'une pleine actualité.

Ni punitions, ni récompenses

Cette question porte sur un double refus, celui de l'autoritarisme et celui de l'esprit de compétition. C'est une option qui, l'air de rien, nécessite toute une réflexion sur la question de la motivation des élèves. Elle s'oppose bien entendu aux méthodes traditionnelles, et fait le pari de pouvoir ainsi susciter l'intérêt, voire l'enthousiasme de l'élève. La question de savoir selon quelles modalités pédagogiques atteindre un tel objectif reste cependant ouverte.

Appel constant à l'énergie propre de l'enfant

L'instituteur de l'École Ferrer ainsi que les maîtres auxiliaires ont pour principe de constamment faire appel à la bonne volonté, à l'énergie, à l'attention, à la recherche, à l'observation mêmes de l'enfant. Nous ne donnons pas de résultats tout faits. Nous ne présentons jamais une science parfaite, mise au point par les devanciers et devant être ingurgitée telle quelle. Nous faisons si possible tout trouver.

Ces propos du *Bulletin* de 1913 sont évidemment d'une grande modernité. L'idée qu'il faille présenter des questions plutôt que des ré-

ponses toutes faites reste en effet au cœur des réflexions pédagogiques contemporaines. Nous verrons qu'ils font écho aux aspects les plus déterminants, et les plus radicaux, de la pensée pédagogique de Ferrer.

Consultation des parents

Cette proposition découle du caractère alternatif de la structure et s'inscrit dans une dynamique d'auto-organisation culturelle du mouvement ouvrier, loin des écoles d'État qui asservissent aussi bien les enfants d'ouvriers que leurs parents. Cependant, de l'aveu même de Jean Wintch, c'est un objectif qui n'a pas pu être pleinement réalisé et à propos duquel un certain désenchantement a vraisemblablement dominé.

Collaboration des gens de métier

Ce dernier point souligne la volonté d'inclure la culture ouvrière et le monde du travail dans les contenus scolaires. Il donne lieu à des contributions intéressantes de certains travailleurs qui s'impliquent dans l'école, ou dans son *Bulletin*, avec des propositions pratiques et concrètes, comme un jeu constitué de plots apparemment égaux, mais de poids différents.

Cette dimension ouvrière apparaît aussi par exemple dans la conception de l'enseignement de l'histoire qui s'est développée dans le cadre de cette expérience alternative (École Ferrer, 2001). Elle privilégie une histoire matérielle et une histoire du travail, dans laquelle le monde ouvrier trouve évidemment toute sa place, avec des projections et des visites de terrain pour les élèves, bien loin des récits nationalistes et des grands personnages de l'histoire traditionnelle et guerrière, avec aussi le souci d'une transmission de la notion de progrès.

En fin de compte, cette expérience lausannoise constitue bien un prolongement de l'œuvre du pédagogue dont elle a pris le nom. Certes, les deux contextes de l'École moderne de Barcelone et de l'École Ferrer initiée notamment par Jean Wintch sont bien différents et nous n'examinons ici que les intentions déclarées dans les textes de référence. Nous avons déjà souligné une distinction majeure : les acteurs de la petite école de Lausanne proviennent du mouvement ouvrier et n'ont aucune perspective en termes de coéducation des classes, contrairement à Ferrer. Ils sont davantage enclins à associer le monde ouvrier à la vie de l'école et aux pratiques pédagogiques. En revanche, tous les autres principes avancés par Jean Wintch se retrouvent dans les écrits de Ferrer, qu'il s'agisse de l'enseignement rationaliste, scientifique, antiautoritaire, et surtout de l'idée de mettre les enfants en activité, de solliciter leur énergie propre au lieu de la contrarier, de faire en sorte de les motiver sans les brider.

Ainsi, cette formulation de Ferrer dans le chapitre crucial, et radical à bien des égards, qu'il consacre à la rénovation de l'école, un texte qui est en réalité un manifeste rédigé en 1908 (Wagnon, 2018, 45), aurait pu tout aussi bien trouver sa place dans les publications de l'école lausannoise (Ferrer, 2013, p. 217) :

Ne craignons pas de le dire : nous voulons des hommes capables d'évoluer sans cesse, capables de détruire, de renouveler sans cesse les milieux et de se renouveler eux-mêmes, des hommes dont l'indépendance intellectuelle sera la plus grande force, qui ne seront jamais attachés à rien, toujours prêts à accepter ce qui est mieux, heureux du triomphe des idées nouvelles, aspirant de vivre des vies multiples en une seule vie.

L'INTÉRÊT POUR AUJOURD'HUI DE CETTE PENSÉE ET DE CETTE EXPÉRIENCE

Des travaux récents dans le domaine des didactiques des disciplines scolaires ont montré l'intérêt d'une approche historico-didactique par laquelle des expériences et des réflexions pédagogiques du passé pouvaient être réinvesties au présent pour contribuer aux questionnements et aux innovations relatives à la transmission de savoirs savoureux et critiques aux élèves d'aujourd'hui (Astolfi, 2008 ; Heimberg, 2018, 2020). Des révolutionnaires français comme Lakanal ou Condorcet ont par exemple développé le concept d'élémentation des savoirs alors qu'ils cherchaient à former rapidement des instituteurs. Leur idée était d'éviter que le fait de rendre les savoirs accessibles pour leur apprentissage par les publics scolaires ne mène à des réductions arbitraires. Contrairement à l'abréviation des savoirs, leur élémentation permet en effet de mettre en place l'apprentissage de savoirs substantiels et savoureux, susceptibles d'intéresser les élèves.

Les idées et les expériences passées de la pédagogie libertaire font partie de ces réflexions qui intéressent l'approche historico-didactique, notamment pour promouvoir des pratiques scolaires qui soient respectueuses de la personnalité et des droits des élèves en évitant qu'elles soient prescriptives et moralisantes. Mais ces idées pédagogiques alternatives et critiques mènent aussi, en particulier avec la notion d'enseignement rationaliste qui traverse l'œuvre de Ferrer, à affronter la question de la nature des savoirs et de leur importance pour toute pédagogie de l'émancipation qui entend s'efforcer de rendre le monde plus intelligible pour pouvoir éventuellement y agir.

La multiplication des sources d'information va aujourd'hui de pair avec la diffusion de fausses nouvelles, voire de théories du complot,

alors que le travail d'histoire et de mémoire est menacé par un relativisme qui tend à mettre tous les faits, et toutes les violences, du passé sur un même plan sans distinguer ni leur gravité, ni leur signification. Dès lors, une exigence de scientificité incitant à examiner les faits et les résultats de la recherche scientifique, même s'ils peuvent être parfois contrastés, s'impose en même temps qu'une capacité de trouver et de croiser les informations de référence qui sont disponibles.

En même temps, une action pédagogique progressiste ne saurait se réduire à asséner des savoirs, des vérités ou des affirmations prétendues telles. Ainsi, pour éviter d'être prescriptive, elle peut utilement s'inspirer des réflexions de Ferrer sur la rénovation de l'école. Dans le cas du travail de mémoire et des politiques mémorielles, des chercheuses françaises ont par exemple interrogé à juste titre l'efficacité des pratiques ritualisées et sacrées pour prévenir les crimes contre l'humanité et la montée des idées d'extrême-droite (Gensburger, Lefranc, 2017). Or, il en va de cette thématique comme de tout ce qui concerne des problèmes de société, la question qui nous est posée, sans doute en partie irrésoluble, est de savoir comment faire valoir sans prescrire ; comment promouvoir des principes de respect des droits humains de tous et de chacun, par exemple dans des domaines comme le dérèglement climatique ou les crises de l'exil, en faisant prévaloir des données scientifiques, mais sans tomber dans des formes de moralisation descendante, voire de catéchisme laïc.

Encore une fois, Ferrer nous est ici utile lorsqu'il écrit par exemple, après avoir souligné combien l'éducation dominante parvenait à récupérer toutes les méthodes pour asservir les élèves, que « notre idéal à nous est certainement celui de la science et nous lui demanderons de nous donner le pouvoir d'éduquer l'enfant en favorisant son développement par la satisfaction de tous ses besoins, à mesure qu'ils naîtront et grandiront » (Ferrer, 2013, p. 216).

Il apparaît décidément que l'œuvre de Ferrer i Guàrdia et de ceux qui s'en sont inspirés à l'époque, comme à Lausanne, demeure d'une grande actualité et reste un horizon susceptible d'orienter la pensée contemporaine de la transmission des savoirs. Cela vaut selon nous pour chacun des deux enjeux principaux qui déterminent la nature de cette action éducative, y compris plus spécifiquement pour l'histoire scolaire. Il s'agit d'une part de la solidité épistémologique des contenus d'apprentissage, en fonction d'une quête de vérité et de scientificité, et, pour l'histoire, d'un intérêt pour les strates subalternes des sociétés humaines afin de permettre réellement la construction d'une intelligibilité du passé et du présent ; il s'agit d'autre part de la finesse des modalités pédagogiques de cet apprentissage de manière à vraiment déléguer aux élèves la responsabilité d'aboutir à une libre capacité autonome de réflexion et d'action par laquelle, en ce qui concerne l'histoire, le travail de mémoire historique serait notamment mis à distance de tout écueil prescriptif.

Bibliographie

Astolfi, J.-P. (2008) *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

École Ferrer (2001) L'histoire qui convient aux enfants. *Le cartable de Clio*, 1, 185-192

Ferrer, F. (2013) *L'école moderne*. In Wagnon, S. *Francisco Ferrer, une éducation libertaire en héritage*. Lyon : Atelier de Création Libertaire, pp. 163-289, trad. de V. Bouzas González, édition originale 1912.

Gensburger, S. & Lefranc, S. (2017) *À quoi servent les politiques de mémoire ?* Paris : Les Presses de SciencesPo.

Heimberg, C. (1996) *L'œuvre des travailleurs eux-mêmes ? Valeurs et espoirs dans le mouvement ouvrier genevois au tournant du siècle (1885-1914)*, Genève : Slatkine, pp. 516-530.

Heimberg, C. (2006) L'écho de l'Éducation nouvelle au sein de l'École Ferrer lausannoise (1910-1921) *Paedagogica Historica*, vol. 42, n° 1-2, pp. 49-61.

Heimberg, C. (2009) L'École Ferrer de Lausanne d'hier à aujourd'hui. In J. Wintsch, C. Heimberg. *L'École Ferrer de Lausanne*. Lausanne : Entremonde, pp. 13-29.

Heimberg, C. (2018) Le concept d'élémentation et son intérêt pour une approche historico-didactique de la transmission de savoirs savoureux en histoire. *Lumières*, 32, pp. 171-184.

Heimberg, C. (2020) Les deux niveaux requis d'un engagement progressiste en matière de didactique de l'histoire. *La Pensée d'Ailleurs*, 2, pp. 98-114.

Wagnon, S. (2013) *Francisco Ferrer, une éducation libertaire en héritage*. Lyon : Atelier de Création Libertaire.

Wagnon, S. (2018) *Francisco Ferrer. Pur une morale rationaliste, fraternelle et laïque*. Lyon : Atelier de Création Libertaire.

Wintsch, J. (2009) Un essai d'institution ouvrière : l'École Ferrer. In J.

Wintsch, C. Heimberg. *L'École Ferrer de Lausanne*. Lausanne : Entremonde, pp. 31-73, édition originale 1919.

ANARQUISMO Y ESCUELA NUEVA EN PORTUGAL: LA CONTRIBUCIÓN DE ADOLFO LIMA Y LA EXPERIENCIA DE LA ESCOLA OFICINA Nº 1 DE LISBOA

Joaquim Pintassilgo

Maria João Mogarro

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Resum

Aquest text té com a un dels seus objectius reflexionar sobre el pensament pedagògic d'Adolfo Lima, que és, en les primeres dècades del segle XX, d'una banda, un dels intel·lectuals i educadors portuguesos més importants situats en el camp de l'anarquisme. i, d'altra banda, un dels principals motors de les idees i pràctiques de l'anomenada nova escola. Intentarem, a més, reflexionar sobre el cas de l'Escola Oficina Núm. 1 de Lisboa, el projecte del qual Adolfo Lima va ser el principal motor, que representava el paradigma portuguès d'una nova escola i en el context del qual els ideals llibertaris tenien una forta expressió. Utilitzarem, com a fonts, les obres d'Adolfo Lima, articles de la premsa pedagògica de l'època i documents dels arxius de l'Escola Oficina Núm. 1 de Lisboa. El període aquí delimitat correspon, en bona mesura, a les tres primeres dècades del segle XX.

Resumen

Este texto tiene como uno de sus objetivos reflexionar sobre el pensamiento pedagógico de Adolfo Lima, quien fue, en las primeras décadas del siglo XX, por un lado, uno de los intelectuales y educadores

portugueses más importantes ubicado en el campo del anarquismo y, por otro lado, uno de los principales impulsores de las ideas y prácticas de la llamada escuela nueva. Intentaremos reflexionar de manera complementaria sobre el caso de la Escola Oficina No. 1 de Lisboa, que representaba el paradigma portugués de una escuela nueva y en cuyo contexto los ideales libertarios tuvieron una fuerte expresión. Utilizaremos como fuentes las obras de Adolfo Lima, artículos de la prensa pedagógica de la época y documentos del archivo de la Escola Oficina No. 1 de Lisboa. El período aquí delimitado corresponde, en buena medida, a las tres primeras décadas del siglo XX.

Abstract

This text has as one of its objectives to reflect on the pedagogical thinking of Adolfo Lima, who is, in the first decades of the 20th century, on the one hand, one of the most important Portuguese intellectuals and educators situated in the field of anarchism and, on the other hand, one of the main drivers of the ideas and practices of the so-called new education. We will seek, in addition, to reflect on the case of Escola Oficina No. 1 in Lisbon, whose project Adolfo Lima was the main driver, which represented the Portuguese paradigm of a new school and in whose context libertarian ideals had a strong expression. We will use, as sources, the works of Adolfo Lima, articles from the pedagogical press of the time and documents from the archives of Escola Oficina No. 1 in Lisbon. The period delimited here corresponds, in good measure, to the first three decades of the 20th century.

ADOLFO LIMA Y EL “MODELO EDUCATIVO LIBERTARIO”

Adolfo Lima (1874-1943) fue una de las figuras más presentes en diferentes contextos del campo educativo portugués en las primeras décadas del siglo XX, en particular durante el período republicano (1910-1926) y, también, uno de los que mantuvo relaciones más estrechas con figuras internacionales del nuevo movimiento educativo cuyo espíritu pretendía plasmar en Portugal. Licenciado en Derecho por la Universidad de Coimbra (1900), Adolfo Lima pronto descubrió la educación como campo privilegiado para su realización personal y como forma de intervención social. Fue profesor en la Escola Oficina No. 1 de Lisboa, en el Liceu de Pedro Nunes y en la Escola Normal Primária de Lisboa. Colaboró con varias otras instituciones y asociaciones, especialmente la Sociedade de Estudos Pedagógicos, A Voz do Operário y la Universidade Popular Portuguesa. Fue, en la fase final de su carrera, que coincidió con la fase inicial del Estado Novo de Salazar, director de la Biblioteca-Museu do Ensino Primário. Incluso fue detenido, aunque brevemente, al inicio de la dictadura militar que llevó a la institucionalización del régimen autoritario. Aunque discreto en su militancia, colaboraba habitualmente con el movimiento anarquista, siendo incuestionable su pertenencia a este mundo, también por las ideas que profesaba. António Candeias lo define como un “aristócrata anarquista” (Candeias, 2003, p. 745), no sólo por sus raíces aristocráticas, de las que no se jactaba, sino, sobre todo, por el rigor puesto en la defensa de sus principios, por la integridad de su personalidad y por la influencia que ejerció sin involucrarse en un estricto combate político.

También fue António Candeias, en su tesis magistral dedicada a la Escola Oficina No. 1, quien propuso los conceptos de "modelo educativo libertario" o "modelo de escuela libertaria" para sistematizar

las opciones pedagógicas que este proyecto buscaba plasmar y que, según él, resultó de la conjugación entre las concepciones pedagógicas de la escuela nueva y las preocupaciones educativas y sociales del anarquismo. El núcleo fundamental sobre el que se basó esta interpretación de la escuela nueva por parte de algunos sectores intelectuales libertarios tuvo como pilares fundamentales el propósito de educar para la libertad, colocando a los niños en el centro del proceso educativo, la defensa de los métodos activos de aprendizaje, el carácter integral de la educación, con miras al pleno desarrollo del ser humano, y la defensa de la escuela única desde una perspectiva de lucha contra las desigualdades sociales (Candeias, 1994).

Intentemos, entonces, analizar con más detalle algunos rasgos del pensamiento educativo y cívico de Adolfo Lima, llamando la atención sobre la inspiración libertaria de muchas de sus ideas (Pintassilgo, 2017). Una de las opciones que Adolfo Lima, y el anarquismo en general, compartió con el republicanismo fue la crítica a la escuela confesional y la enseñanza de inspiración religiosa: "La doctrina religiosa, base del clericalismo, esta baja superstición, bestializante y reaccionaria, lo devora todo, envenena a toda una sociedad, con sus dogmas, sus hechizos, con la abdicación de la personalidad en holocausto de un dios violento, vengador e infértil" (Lima, 1914, p. 40). El tono violentamente anticlerical que el autor utiliza no se aleja mucho de lo habitual en la propaganda republicana en defensa de una escuela laica; sin embargo, encontramos una diferencia importante. Para Adolfo Lima, la escuela confesional y la escuela laica padecen el mismo problema, son dos caras de la misma moneda. Refiriéndose a las medidas de secularización tomadas, ya en 1910 y 1911, por el gobierno provisional formado tras la proclamación de la República, dice Adolfo Lima:

El gobierno provisional, sustituyendo la doctrina congregacionista o jesuita-religiosa por la militarista-patriótica, no hace más que

sustituir el milagro idiota por la fuerza estúpida, la mentira religiosa por la violencia militar, por la mentira patriótica. ¡También está dando un veneno corrosivo y pervertido en lugar de lecciones y ejemplos esencialmente morales sobre la verdad, la justicia y la solidaridad! (Lima, 1914, p. 40)

Es el elemento de adoctrinamiento, la inculcación de valores, según el autor presente en ambas opciones, lo que lo motiva tan amarga crítica. En cualquier caso, no se salvaguardará la libertad de conciencia del niño y del joven. Ésta es la única forma de entender su crítica fundamental a las escuelas públicas laicas creadas por el poder político. Según Adolfo Lima, estas escuelas tienen como principal objetivo "hacer que los estudiantes votantes, llamándolos ciudadanos; crear soldados que defiendan la Patria; alimentar el odio al extranjero; mantener el amor fetichista por nuestro ejército, por la jerarquía social " (Lima, 1914, p. 28). Esta vehemente crítica al Estado y su rol educativo y de las nociones conexas de ciudadano, ciudadano-elector y ciudadano-soldado, pilares de las ideas liberales y republicanas, y de las concepciones patrióticas y militaristas, explican claramente la inspiración libertaria que ilumina su forma de pensar. Aunque crítico de la educación moral y religiosa como asignatura obligatoria en el currículo escolar, Adolfo Lima también será crítico de su sucesor en el contexto republicano, la educación cívica, con todo el desfile de símbolos y rituales asociados a ella:

La educación cívica consiste en enseñar una serie de abstracciones puras, frente a las cuales están los términos patria, estado, deberes ciudadanos, derechos ciudadanos, elecciones, voto. Ahora bien, como resulta que los niños no pueden [...] entender qué son esas palabrotas y otras como tales, se deduce que la educación cívica sólo puede imponerse, enseñarse dogmáticamente, como un corvee impuesto a los niños por el Estado. (Lima, 1914, p. 50)

Es decir, además del riesgo de adoctrinamiento, Adolfo Lima enfatiza otro problema, el relacionado con el desajuste entre los contenidos del programa de educación cívica y los niños a los que está destinado. Por su grado de abstracción, las nociones en las que se basa esta enseñanza no se adecuan a la etapa de desarrollo psicológico en la que se encontrarían los niños, algo a lo que Adolfo Lima es muy sensible considerando el cientificismo psicológico y sociológico que caracteriza su pensamiento.

De hecho, Adolfo Lima es partidario de una educación moral y social para niños y jóvenes, que se lleve a cabo en la escuela, pero muy lejos de las prácticas, que él considera adoctrinadoras, de la educación cívica en las escuelas laicas. Su elección en este nivel está en línea con lo que se practicaba habitualmente en las escuelas nuevas y que se hizo popular en ese momento a través de la expresión self-government. Aunque su preferencia es por la expresión "autonomía de los estudiantes", el significado es claramente el mismo:

Considerando la Escuela como un laboratorio sociológico, como un invernadero, en el que los seres que germinarán para la vida social humana deben ser tratados con cariño, debe estar organizada y funcionar de tal manera que los estudiantes ejerzan esa vida ideal de emancipación y de libertad, de acción consciente y convergente, capaces de convertirlos, a través de la práctica, en los futuros participantes y colaboradores de una vida social superior y sublimada. (Lima, s/d, p. 302)

Este aprendizaje de la vida social en la “sociedad en miniatura” que es la escuela debe, según el autor, respetar la libertad y la conciencia del niño. Así, en línea con su ideal libertario, es posible entender la propuesta de Adolfo Lima de una “escuela neutral”.

La neutralidad de la enseñanza rechaza todo tipo de dogmas, sean religiosos o científicos, sean meramente políticos o sociológi-

cos [...]. La Escuela no es de esta o aquella clase; pertenece a toda la población, pertenece a todos - ¡es humana! Pertenece tanto al hijo de los ricos como de los pobres, tanto a los religiosos como a los irreligiosos, a los conservadores tanto como a los avanzados. La escuela no debe ser burguesa, ni debe ser trabajadora, sindicalista o comunista. ¡La escuela es simplemente la escuela, como la ciencia es simplemente la ciencia! (Lima, s/d, pp. 119-121)

El carácter idealista o utópico de esta posición nos parece hoy evidente, siendo generalmente aceptada la idea de que no hay educación sin valores y que la escuela nunca es neutral. En ese momento, es comprensible, sobre todo si tomamos en cuenta la crítica al Estado y la política, en el sentido convencional, que Adolfo Lima, como en general los círculos anarquistas, procedió, y también la evidencia de las prácticas de adoctrinamiento, de diferente índole, desarrolladas en la escuela en diferentes contextos.

Adolfo Lima procede, en su obra *Pedagogía sociológica*, a una sistematización de los diversos tipos de escuelas que considera que existen en el panorama pedagógico de la época y que incluye, entre varias otras, la "escuela moderna", la "escuela racional". (término que no considera aceptable), las "escuelas nuevas" o la "escuela activa" (que considera, más bien, un "método activo"). Curiosamente, dada su inspiración doctrinal, el autor considera que las "escuelas nuevas", aunque más antiguas, "tienen horizontes más amplios y científicos que la 'Escuela Moderna o Racional'" (Lima, s/d, p. 172). Es decir, la experiencia desarrollada por Ferrer y Guardia en Barcelona no parece entusiasmarle, aunque se ha convertido en un icono de la pedagogía libertaria. A pesar de la mencionada proximidad con los principios de la escuela nueva, para Adolfo Lima el modelo ideal corresponde a lo que él llama "escuela social" o "educación social". Según el autor, la inspiración para este tipo de escuela se puede encontrar en Elisée Reclus, Paul Robin y, también, "en la pedagogía social de John Dewey" (Lima, s/d, p. 282). A su juicio la escuela social recogería en

sí misma las principales características de la escuela moderna, de la escuela racional, de las escuelas nuevas, de la escuela del trabajo, de la escuela activa, entre otras, y aparecería bajo la forma de "escuela agrícola" o "escuela taller". Su principal especificidad tenía que ver con el énfasis en los propósitos sociales de la educación que se expresarían, en particular, a través de dos estrategias que podemos subsumir en los conceptos de "educación integral" y "escuela única", ambos muy presentes en el pensamiento de Adolfo Lima.

La educación integral se relaciona, por un lado, con la necesidad de educar al alumno en todas las dimensiones que forman parte de su ser y, por otro lado, con la diversidad de áreas curriculares que deben buscar corresponder a este desiderátum. La especificidad de la interpretación libertaria está ligada al énfasis en principios como la sociabilidad, el humanitarismo y el universalismo. El tema de la escuela única tiene una presencia importante en el debate pedagógico en la transición de la década de 1920 a la de 1930. Adolfo Lima es uno de los intervinientes en este debate, a través de un artículo publicado en la revista que él dirigió, *Educação Social*, donde proclama lo siguiente:

Todos los seres humanos, sin excepción o exclusión de castas, clases o sexos, deben pasar por la Escuela Única. Es, por tanto, la Escuela de Educación Humana. Aboga por una educación general integral que marque el nivel mínimo de educación general al que todo ser humano normal tiene derecho a aspirar. (Lima, 25 de febrero, 1924, p. 55)

Se trata, por tanto, de extinguir las formas paralelas de enseñanza socialmente diferenciadas, para ofrecer a todos los niños y jóvenes un curso de escolarización común, necesariamente gratuito, al tiempo que se amplía el tiempo de asistencia escolar y se promueve una educación integral.

Ahora podemos introducir otro tema que ocupa un lugar central en las concepciones pedagógicas de inspiración libertaria de Adolfo Lima. Este es el tema del pacifismo en su relación con la educación. Además de estar disperso en su obra, el autor le dedica un artículo, publicado en 1914 en la *Revista de Educação: Geral e Técnica*. El autor comienza criticando, en línea con lo que ya se ha analizado aquí, la escuela entendida como “el laboratorio donde se cultiva el virus patriótico” y, en particular, la llamada instrucción militar preparatoria, en la que los niños se someterían a “una disciplina de hierro”, convirtiéndolos en “individuos que odian al extranjero”. Según él, para cumplir con su misión - “crear individualidades” - la escuela “debe estar entregada exclusivamente a pedagogos” y no debe ingresar a ella, “ni siquiera como un simple profesor de gimnasia, el militar” (Lima, octubre, 1914, pp. 169-170).

Además, en su opinión, la escuela debe promover activamente la educación para la paz: “el niño debe ser educado para amar la paz y odiar la guerra - tan contraria a la estética - y en el máximo desarrollo de todos los sentimientos de solidaridad, basados en la simpatía y la justicia”. Esta educación no debe ser, sin embargo, sinónimo de conformación o sometimiento ante posturas belicosas o agresiones externas. Al contrario, debe permitir la “virilización del carácter”, es decir, la “fuerza moral indispensable, capaz de ir a la paradoja de luchar por la conquista de la paz”. Pero en esta lucha por la dignidad individual o colectiva, no son las armas o la “heroicidad guerrera” lo que más importa: “basta estar poseído por la Idea, por la Idea del Futuro, por un ideal racionalmente concebido. La Idea vale todas las armas: es invencible” (Lima, octubre, 1914, pp. 171-172). Este conjunto de extractos ilustra bien el idealismo humanitario y solidario que impregna el pensamiento de Adolfo Lima y, en general, la propia doctrina libertaria.

LA ESCOLA OFICINA NO. 1 DE LISBOA [ESCUELA TALLER NO. 1 DE LISBOA], UNA ESCUELA NUEVA E INNOVADORA

La Escola Oficina No. 1 fue fundada en 1905 por la Sociedad de Promoción de Asilos, Guarderías y Escuelas, institución de origen masónico y que financió la escuela. Este fue un momento marcado por un intenso debate sobre la importancia de la pedagogía, el papel de la escuela en el desarrollo y progreso del país y la necesidad de capacitar a la población para los desafíos económicos y sociales del futuro. La Escola Oficina No. 1 se consolidó en este contexto de riqueza cultural y se afirmó con fuerza a través de prácticas educativas libertarias, en la línea con las ideas de Adolfo Lima. Esta escuela encarnó el modelo educativo libertario, desarrollado en conjunto con la Educación Nueva, que colocó la centralidad del proceso educativo en la libertad y autonomía de los alumnos, en su relación con la naturaleza y el medio ambiente, y en la importancia de la formación moral. Este modelo favoreció la enseñanza manual, en estrecha articulación con la dimensión teórica más tradicional. La Escola Oficina representó un caso de “fusión” entre la acción de políticos y pedagogos masónicos, republicanos y anarquistas, y su objetivo era la formación integral de los estudiantes, demarcándose claramente del modelo decadente de educación oficial vigente en ese momento.

La Escola Oficina No. 1 es una referencia para las escuelas innovadoras que surgieron en Portugal a lo largo del siglo XX, asumiendo simbólicamente el lugar de una institución que anticipa un proceso que condujo a la creación de escuelas alternativas, diferentes e innovadoras (Mogarro, 2019; Mogarro & Andrade, 2019; Mogarro, 2018). La Escola Oficina No. 1 existió durante un largo período, ya que se cerró en la década de 1980. Sin embargo, son las tres primeras décadas del siglo las que nos ocuparán en este texto.

Inicialmente, la Escola Oficina No. 1 tenía una estructura docente clásica y tradicional, que también correspondía al espíritu de beneficencia y filantropía que caracterizaba a la masonería; era una escuela de carpintería profesional, que tenía como objetivo formar “buenos artistas” (artesanos). Fue entre 1907 y 1919 que la Escuela alcanzó el corolario de su innovador proyecto y estuvo marcada por la implementación y consolidación de su modelo libertario. Durante este período, se aprobaron e implementaron los Planes de Estudios Libertarios (1907 y 1912) con raíces anarquistas, matriz a partir de la cual se interpretaron los principios de la Educación Nueva. Sus principales autores dirigieron la Escuela durante este tiempo: Adolfo Lima, quien la abandonó en 1914, fue el principal impulsor del proceso de innovación, en línea con su posición de pedagogo portugués de referencia en el área de Educación Nueva y muy preocupado por cuestiones sociológicas; y Luís da Mata, quien fue director y permaneció en la institución hasta 1918. En este período, más precisamente en 1912, la Escola Oficina No. 1 alcanzó su punto álgido como institución innovadora. El Estado republicano la reconoció como una institución de utilidad pública y se le otorgó financiamiento para cubrir una parte importante de sus gastos, siendo reconocida por su alta calidad. Los años siguientes y hasta finales de la década del veinte, hubo una fase de decadencia del modelo pedagógico, marcada por conflictos internos. A partir de 1930 se produjo un proceso de acomodación al modelo de enseñanza tradicional. El Estado Novo prohibió la coeducación en la Escuela en 1941 y cerró sus talleres, símbolo y orgullo de la institución.

Los principios de la Educación Nueva influyeron mucho en los profesores libertarios de esta Escuela, a saber: el rigor en el estudio del desarrollo físico e intelectual del niño; la necesidad de tener en cuenta que las motivaciones “naturales” del niño existen en la base de los procesos educativos y son incompatibles con la represión física e intelectual. Sin embargo, la tradición socialista de la educación

también influyó en los anarquistas, quienes enfatizaron la necesidad de que los procesos educativos sean lo más globales posible, articulando los aspectos técnicos y profesionales del aprendizaje con las dimensiones científicas, artísticas, estéticas y culturales propias de una “buena educación tradicional”. Para los profesores de la Escola Oficina No. 1 educar era esencialmente proporcionar las bases espirituales, culturales y técnicas para la liberación del hombre, en el sentido de brindar a sus alumnos instrumentos que les permitieran construir un análisis de la vida y del mundo y que adquirieran la capacidad para, en el futuro, elegir, de forma libre y autónoma, en base a la máxima cantidad de información acumulada y entre las opciones posibles, el camino que querían para su vida y para la sociedad en la que se insertaron.

Los planes de estudio de la escuela incorporan estos principios. El Plan de Estudios de 1907 consagra un cambio profundo en las prácticas docentes de la Escola Oficina No. 1 y expresa claramente una visión integral de la educación. En este Plan, se indican dos líneas de fuerza. Uno, continúa la experiencia previa del curso de Carpintería, en la especialización de “tallador”, y los temas característicos de esta formación continúan siendo incluidos en el plan de estudios, como Diseño, construcción de muebles y trabajos de talla; También se mantienen las asignaturas de portugués y aritmética. La otra línea le da un sello más innovador, con los nuevos componentes curriculares de Gimnasia y francés, Nociones Prácticas Rudimentarias de la Ciencia (estudio de Zoología, Botánica, Física, Química e Higiene) y Sociología (continuado con la docencia de Geografía). Los estudios se completaron con misiones escolares que tenían el objetivo recurrente expresado en los documentos de la Escuela de desarrollar el conocimiento de los estudiantes y su formación profesional y artística.

Los estudiantes ingresaron a la Escuela con seis años y asistieron a un curso de seis años. En 1912, con el nuevo Plan de estudios, se introdujeron nuevos componentes curriculares, como el inglés, la gimnasia sueca, la música y el canto coral, el hogar, las artes domésticas y / o culinarias (principalmente después de la introducción de la coeducación, en 1913, que involucra alumnos de dos sexos), el alemán, la danza y la maternidad (después de 1919). El curso tiene una duración de ocho años y se divide en dos ramas: una de aprendizaje profesional, heredera de la tradición de la escuela; otro designado como curso de primaria especial, para atraer a niños de clase media. Las excursiones educativas eran parte explícita del plan de estudios. Las ideas libertarias y de la Nueva Educación, que marcaron las prácticas pedagógicas en el ámbito del proyecto consagrado en el Plan de Estudios de 1907, se reflejaron en la evaluación del trabajo escolar - los exámenes se abolieron a partir de 1909 y se asumió la evaluación continua y formativa. Esta evaluación se basó en el criterio de los docentes, quienes respetaron el ritmo de cada alumno, y también en las exhibiciones públicas del trabajo escolar realizado por los alumnos. Los propios alumnos participaron en la evaluación del trabajo escolar, mediante procesos de verificación del cumplimiento de los objetivos mínimos.

El proyecto innovador de Escola Oficina No. 1 se refleja en el espacio y su organización. La escuela se instaló en un gran edificio de dos plantas, que aún existe hoy y tiene una yarda que ocupa una superficie de unos 600 m². Las instalaciones contaban con 5 aulas, salón, 2 talleres (carpintería, modelado y tallado), gimnasio / salón de baile con escenario, laboratorio-museo y biblioteca escolar; Las instalaciones de apoyo incluían sala de administración, secretaría, centro médico / farmacia, cocina, cuarto oscuro fotográfico, vestuario, etc. La yarda contaba con un patio techado de 60 m², un área recreativa, espacio para gimnasia al aire libre, un jardín, un huerto de 40 m², un área para árboles frutales y un área para crianza de animales. Estas

tres últimas zonas acogieron las actividades que los alumnos debían desarrollar en contacto con la naturaleza y los animales y los acercaron a contextos rurales que el centro de la ciudad no fomentaba. Por estas razones, tales zonas serían particularmente importantes en el desarrollo del proyecto pedagógico innovador.

Un conjunto de fotografías de este período nos permite ver algunos ejemplos de las transformaciones pedagógicas que se han producido en los escenarios escolares para implementar nuevas prácticas, como en el salón de diseño, en el Museo-Laboratorio o en Exposiciones de trabajos de alumnos, al final de los cursos escolares (Mogarro, 2019).

El innovador proyecto de la Escola Oficina No. 1 fue construido principalmente por los maestros que impartieron allí desde 1905 hasta 1919, destacando entre ellos la carismática figura de Adolfo Lima, quien asumió una fuerte posición de liderazgo en la institución, habiendo sido acompañado por otros directores y profesores como Luís da Mata, César Porto y António Lima.

Para los estudiantes, los uniformes, o las batas / blusas de trabajo, que todos llevaban, asumen un importante valor simbólico. Consagraron la uniformidad y la igualdad entre los diferentes elementos y convirtieron a los estudiantes en miembros de una comunidad de iguales entre ellos, aboliendo las diferencias sociales mediante la ropa que se usaba en la escuela. Estos uniformes también protegían los trajes de todos durante las actividades laborales. Inicialmente oscuros, los uniformes se volvieron más claros a partir de 1913, dejando de presentar el aire inicial de verdaderos “bolsos”. Ganaron forma y elegancia; en el caso de las niñas, tomaron la forma de vestidos con cinturón y cuellos de encaje. Los alumnos, en decisiones mediadas por “A Solidária”, definieron lo que querían llevar, eligiendo también los uniformes de salida más elegantes (blanco y gris) y con sombrero

de ala. A través de los uniformes también se definió el género, distinguiendo por piezas específicas a los alumnos y a las alumnas y también a los docentes. Los uniformes fueron la afirmación de una imagen elegida por la institución, por voluntad expresa de los estudiantes, que de esta manera disciplinaba los cuerpos y almas que se reflejaban en esta forma específica de vestir, desdibujando las diferencias sociales y personales.

La Escola Oficina No. 1 también tuvo una diferente forma de asociación de estudiantes, de manera innovadora para la época de su auge pedagógico. "A Solidària" fue la Asociación Escolar de Alumnos de la escuela y tuvo un funcionamiento particularmente regular e importante entre 1909 y 1920. En "A Solidària" los estudiantes gestionaron las actividades desarrolladas y se organizaron en diferentes secciones. Representó una de las formas de autonomía más interesantes para los estudiantes, eligiendo a sus líderes, administrando su dinero, participando en la administración de justicia (la dirección emitió un dictamen sobre las penas a aplicar a los estudiantes que cometieron errores), promoviendo actividades de apoyo a estudiantes necesitados (como almuerzos) y regularan valores, comportamientos y actitudes entre los propios estudiantes. Las secciones más importantes de la asociación fueron: Merienda / Almuerzo Escolar, Deportes, Dramática, Capoeiras y Pombal. Hubo otros más, como las secciones de Danza, Ciclismo, Natación y Excursiones.

Las actividades en las que los alumnos participaron en el ámbito de "A Solidària" revelan la importancia que atribuían a la buena alimentación (especialmente para los alumnos desfavorecidos, que encuentran en la escuela alimentos raros en sus hogares), al ejercicio físico y a la práctica de deportes (concretamente, gimnasia), representación de obras dramáticas y educación del gusto artístico, cuidado de los animales domésticos y gestión de recursos (para el comedor) y contacto directo con la naturaleza, a través de excursiones.

A pesar de la reiterada afirmación de la autonomía de los estudiantes, de su autogobierno, en la gestión y toma de decisiones de la asociación, los docentes ejercen subliminalmente su influencia, sugiriendo lo que se debe hacer. Su nombre nunca aparece hasta 1920, pero se sabe que estuvieron presentes en las asambleas y Adolfo Lima asume su orientación “oculta” en artículos publicados posteriormente. El entorno social de los estudiantes también ha experimentado cambios notables. Inicialmente dirigida a los hijos pobres de los trabajadores del Bairro da Graça, la implementación de la educación profesional enmarcada en un proyecto innovador y moderno ha dado un creciente prestigio a la Escola Oficina No. 1 en los círculos culturales y educativos y en los grupos sociales informados e ilustrados (republicanos, masónicos y anarquistas). Este prestigio cambió la composición social de los estudiantes, con un porcentaje significativo de aquellos grupos sociales más privilegiados.

En una institución donde se prohibía el castigo físico (como castigos se utilizaban reprimendas, suspensiones y, en los casos más graves, expulsiones), las nociones de higiene formaban parte de las materias a estudiar, pero también eran un requisito de la escuela, que estableció que los estudiantes deben limpiarse y cortarse el cabello. Asumiendo la dirección la imposibilidad de obligar a las familias a enviar limpios a sus hijos, se instituyeron baños en la escuela para los alumnos que no contaban con cuidados higiénicos, como una forma de educarlos en los preceptos higiénicos necesarios y defendidos por docentes y médicos. La necesidad de que los estudiantes mantengan la cabeza limpia y libre de parásitos es uno de los temas de salud más discutidos, dados los numerosos casos problemáticos que se presentaron y que requirieron la intervención de los docentes y de la gerencia. Por ello, la dirección estableció, como norma, el pelo corto y regularidad en su corte (una vez al mes, en el primer lunes de cada mes), en un esfuerzo por implementar normas de higiene, pero también por imponer hábitos de regularidad y disciplina en los estudiantes. que también estaban subyacentes a las reglas de puntualidad y comportamiento.

Referencias bibliográficas

Candeias, A. (1994) *Educar de outra forma: A Escola Oficina N° 1 de Lisboa: 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Candeias, A. (2003) Lima, Adolfo Ernesto Godfroy de Abreu e. In A.

Nóvoa (Dir.). *Dicionário de Educadores Portugueses* (pp. 736-746). Porto: Edições ASA.

Lima, A. (1914) *Educação e ensino: Educação Integral*. Lisboa: Guimarães & C^a Editores.

Lima, A. (outubro 1914) A Escola e a Guerra. *Revista de Educação: Geral e Técnica* (Boletim da Sociedade de Estudos Pedagógicos), 3 (2), pp. 169-174.

Lima, A. (25 fev. 1924) A Escola Única: As suas características. *Educação Social: Revista de Pedagogia e Sociologia*, 1 (4), pp. 54-59.

Lima, A. (s/d) *Pedagogia sociológica*. Lisboa: Couto Martins.

Mogarro, M. J. (2019) A Escola Oficina n° 1 de Lisboa (1905-1987) e a afirmação de um processo de inovação pedagógica em Portugal / The Escola Oficina n° 1 (Lisbon, 1905-1987) and the statement of a pedagogical innovation process in Portugal. *Cadernos de História da Educação*, 18 (3), set.-dez., pp. 790-816 [Ed. bilingue].

Mogarro, M. J., & Andrade, A. N. (2019) Uma escola no seu tempo: A Escola Oficina N° 1: Entre o projeto inovador e a normalização institucional (1905-1987). In J. Pintassilgo & L. A. M. Alves (Coord.) *Roteiros da Inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX* (pp. 167-201). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Mogarro, M. J. (2018) O modelo pedagógico da Escola Oficina nº 1: corpo, regras e práticas no quotidiano de uma instituição alternativa. *Cadernos CEDES*, Campinas, 38 (104), pp. 63-74.

Pintassilgo, J. (2017) Anarquismo e Educação Nova em Portugal: O contributo de Adolfo Lima. *Revista Espaço Acadêmico*, XVII (196), pp. 1-13.

INFLUENCIA Y LEGADO DE FRANCISCO FERRER EN COSTA RICA, 1909-1914¹³¹

José Julián Llaguno Thomas

Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP), Brasil

Resum

L'objectiu d'aquesta ponència és estudiar la influència i el llegat de Francesc Ferrer a Costa Rica entre 1909 i 1914. Estudiarem l'impacte de la seva mort en la dinàmica local, especialment dins de la comunitat d'immigrants espanyols establerta al país, el moviment obrer i el magisteri. Dins d'aquests sectors, es trobaven posicions oposades sobre la personalitat de Ferrer i el seu projecte pedagògic, amb una inclinació a afavorir la seva obra que va ser àmpliament divulgada a través de la revista *Renovación* i la Llibreria Falcó i Borrásé. Per estudiar aquest procés s'utilitzen fonts provinents dels arxius nacionals d'Espanya i Costa Rica, així com premsa obrera, anarquista i comercial. Finalment, es mostren algunes connexions establertes pel grup editor *Renovación* amb la premsa anarquista internacional que difonia el llegat de l'Escola Moderna.

¹³¹ Este trabajo se basa en información recopilada para la tesis de doctorado: *Propagar la Idea: anarquismo y mundos del trabajo en el Istmo Centroamericano, 1890-1930* que ha recibido apoyo de la Oficina de Asuntos Internacionales de la Universidad de Costa Rica y la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo (FAPESP) proceso número 2018/06771-2. Algunas noticias de prensa compiladas en la investigación fueron utilizadas para la escritura del texto en homenaje a Francisco Ferrer titulado: Llaguno, J. (Ed.) (2020) *¡Viva la Escuela Moderna! Francisco Ferrer i Guàrdia en Costa Rica*. Ediciones Libres.

Resumen

El objetivo de esta ponencia es estudiar la influencia y el legado de Francisco Ferrer en Costa Rica entre 1909 y 1914. Estudiaremos el impacto de su muerte en la dinámica local, especialmente dentro de la comunidad de inmigrantes españoles establecida en el país, el movimiento obrero y el magisterio. Dentro de estos sectores, se encontraban posiciones encontradas sobre la personalidad de Ferrer y su proyecto pedagógico, con una inclinación a favorecer su obra que fue ampliamente divulgada a través de la revista *Renovación* y la Librería Falcó y Borrásé. Para estudiar este proceso se utilizan fuentes provenientes de los archivos nacionales de España y Costa Rica, así como prensa obrera, anarquista y comercial. Por último, se muestran algunas conexiones establecidas por el grupo editor *Renovación* con la prensa anarquista internacional que difundía el legado de la Escuela Moderna.

Abstract

The purpose of this presentation is to study the influence and legacy of Francisco Ferrer in Costa Rica between 1909 and 1914. We will study the impact of his death on local dynamics, especially within the Spanish immigrant community established in the country, the labor movement and the teaching profession. Within these sectors, there were conflicting positions on the personality of Ferrer and his pedagogical project, with an inclination to favor his work that was widely disseminated through the *Renovación* magazine and the Falcó y Borrásé Bookstore. To study this process, sources from the national archives of Spain and Costa Rica are used, as well as the workers', anarchist and commercial press. Finally, we will show some connections established by the publishing group *Renovación* with the international anarchist press that spread the legacy of the Modern School.

INFORMES DE UNA MUERTE ANUNCIADA

La noticia sobre la muerte de Francisco Ferrer llegó a Costa Rica a través de los cables marítimos. La prensa de la capital San José le dio una gran cobertura al tema durante los meses de octubre y noviembre de 1909. En primera plana del periódico *La Información*, *El Noticiero* y *La Prensa Libre*, se publicaban los cables que informaban sobre el juicio y muerte del pedagogo catalán. Estas notas cortas eran acompañadas generalmente de una descripción de los eventos de protesta que se realizaban en las distintas ciudades del mundo. Sobre los actos organizados en América Latina se recibieron reportes provenientes de La Habana, Buenos Aires, Montevideo, Valparaíso, San Juan de Puerto Rico, Río de Janeiro y Sao Paulo («El anarquista Ferrer condenado a muerte.», 1909, p. 2; «Fusilamiento de Ferrer», 1909, p. 2; «Protesta por Ferrer», 1909, p. 2).

Concentraciones pacíficas, cartas de protestas, mítines, boicot a productos españoles e incluso acciones violentas contra consulados españoles y Iglesias fueron parte del repertorio utilizado para combatir la sentencia. El Río de la Plata y la Habana fueron puntos calientes dentro de este repertorio de protestas. En la cobertura que hacían la mayoría de los periódicos costarricenses antes mencionados, permanecía la idea de que la sentencia contra Ferrer era injusta y que el proceso estaba lleno de problemas legales y morales. Finalmente, la balanza se inclinaba a pensar que la acción estaba enmarcada en una acción malograda entre la Monarquía, el Ejército y la Iglesia Católica para sentar un precedente ejemplar sobre la reciente huelga general de julio de 1909 que posteriormente se conoció como la “semana trágica” (Zeledón, 1909a, p. 2; Un costarricense, 1909, p. 2). Dado el desprestigio que sufrían las autoridades españolas en gran parte de la prensa internacional, el cuerpo diplomático coordinó diversas acciones para intentar contrarrestar esta campaña de protesta. Si bien Costa Rica en particular no significó en ese contexto uno

de los puntos más álgidos de la controversia, las acciones llevadas a cabo por la diplomacia buscaban sintonía con las directrices enviadas desde Madrid a sus representantes en el continente americano. Sobre la huelga general de julio de 1909, el cónsul de Costa Rica en Barcelona Cesar Nieto, informaba a Ricardo Fernández Guardia, secretario de Estado en la Secretaría de Relaciones Exteriores sobre la gravedad de los acontecimientos:

La grave situación por la que ha atravesado esta ciudad en los días 26 á 31 de julio último, de la cual debe tener noticia, aproximada por lo menos, ese gobierno por cable, indúceme á informar á V. aunque sucintamente, lo más exactamente posible por si creyera de conveniencia dar publicidad á esta nota por lo que ella pueda rectificar otras informaciones que resultasen exageradas. La génesis aparente del movimiento revolucionario que ha tenido aquí lugar, era una protesta general contra la campaña que el gobierno de España se ve obligada á sostener en el Rif por compromisos adquiridos, según parece, en el tratado de Algeciras. La causa real y positiva del desborde de pasiones acumuladas durante largo tiempo por la incesante propaganda de los elementos radicales avanzados, desborde aprovechado por los terroristas y los llamados anarquistas para hacer un alarde de la importancia de sus fuerzas, sus tendencias y sus procedimientos destructores (Cónsules de Costa Rica, 1909).

Si bien el informe del cónsul situaba la guerra en Marruecos como uno de los detonantes de la huelga, no mencionaba el rechazo que se mantenía dentro de gran parte de la población de Barcelona sobre el sistema de reclutamiento militar. Las mujeres fueron especialmente activas en las campañas contra la guerra y él envió de sus hijos o compañeros a África (V.V.A.A, 2008, pp. 24-25). El cónsul Nieto no mencionaba a Ferrer en su texto, sin embargo, envía adjunto a su informe una lista de 35 pasajeros embarcados en Barcelona para Costa Rica entre octubre y noviembre de 1909. Esto muy probable que este

flujo migratorio se relacione con las consecuencias de la represión de la semana trágica. En la lista aparecen cuatro viajes en vapores italianos y españoles. La mayoría de los viajes fueron realizados por la *Compañía Transatlántica Española* que viajaba cada quince días desde Barcelona hasta Puerto Limón en el caribe de Costa Rica (Consules de Costa Rica, 1909).

Si bien no se encontraban dentro de la lista oficial del cónsul Nieto, en esos mismos meses migraron a Costa Rica los tipógrafos catalanes Andrés Borrásé y Ricardo Falcó que serán piezas fundamentales en la divulgación de las obras de la Escuela Moderna y el anarquismo en el país. Según la investigadora Guiselle Marín, estos tipógrafos llegaron a Costa Rica por invitación de María de Lines, esposa del librero Vicente Lines quien había establecido en la década de 1880 la *Librería Española* en la ciudad de San José. Al morir este último, su esposa asume el negocio y por recomendaciones del también tipógrafo catalán Avelino Alsina, viajó a Barcelona para proponerles trabajo a Borrásé y Falcó (Marín, 2000, pp. 283-295). Con trabajo seguro y la represión en aumento en la ciudad, estos dos tipógrafos llegan a Costa Rica para sumarse a la labor editorial, fundando su propia empresa la sociedad Falcó y Borrásé que funcionó hasta 1924.

En cuanto a las directrices enviadas por las autoridades de Madrid a sus cónsules en el continente americano, se seguían algunas orientaciones generales. Compilar y catalogar todas las noticias aparecidas en la prensa de cada país con respecto a la semana trágica y el juicio de Ferrer. Identificar los argumentos elaborados contras las autoridades españolas y elaborar contraargumentos a través de las autoridades del país de residencia, la comunidad española establecida en cada lugar y la prensa aliada. El volumen de información producida sobre este caso fue bastante importante, formándose un legajo especial dentro del fondo del Ministerio de Relaciones Exteriores con el título de “orden público, parte general 1909-1910”. De esta docu-

mentación que pudimos consultar en Madrid en el año 2018, encontramos los informes de los Encargados de Negocios y Embajadores en Costa Rica y Panamá (Cónsul de España en San José, 1909).

La otra tarea de estos funcionarios era monitorear todas las actividades a favor y contra Ferrer dentro de la colonia española e intentar movilizar las opciones favorables al oficialismo. Entrevistas en la prensa, envío de folletos con la información oficial, campos pagados en diarios de amplia circulación y contactos con el Clero, fueron algunas de estas medidas. En el caso de Costa Rica, el representante español en San José contactó al Ministerio de Relaciones Exteriores y al presidente de la República Ricardo Jiménez para solicitarles que se prohibieron las manifestaciones contra la Monarquía tanto en la prensa como en actividades públicas. Asimismo, se pedía difundir un folleto oficial sobre el caso elaborado por el gobierno español y difundirlo en las salas de redacción de los periódicos, los pulpitos de las Iglesias y la *Sociedad Española de Beneficencia* (Cónsul de España en San José, 1909).

El objetivo del funcionario era movilizar a la comunidad española residente en Costa Rica a través de una campaña patriótica que evitara el desprestigio de la política oficial del Reino. Estas acciones surtieron algunos efectos, ya que el gobierno de Costa Rica prohibió la participación de varios maestros costarricenses en los actos convocados Pro-Ferrer, mientras que el Clero católico se sumó a la campaña oficial en las páginas de su periódico *El Orden Social*, lo mismo que se dio en las columnas de *El Correo de España órgano oficial del Centro Español*. A continuación, presentaré algunos de los derroteros de estas polémicas.

SIMPATÍAS Y ODIOS CRUZADOS

El 23 de octubre de 1909, el poeta libertario José María Zeledón publica una carta en la prensa donde se pedía la autorización del Gobernador de San José y la Comandancia de Policía, para desarrollar una manifestación frente a la redacción del periódico *La Prensa Libre* en favor de Ferrer. En la convocatoria decía:

A los obreros y á los estudiantes de Costa Rica. A todos los hombres de pensamiento altivo que aman la libertad y sienten estallar la indignación ante los actos de la injusticia: os convocamos cordialmente á una reunión de duelo y de protesta en honor de Francisco Ferrer Guardia el valeroso portaestandarte de la escuela nueva, ultimado por la tiranía española (Zeledón, 1909b, p. 2).

El mismo día de la convocatoria, la directiva del *Ateneo de Costa Rica* convocaba a sus miembros a una conferencia sobre Ferrer dictada por el profesor Joaquín García Monge y a participar de la manifestación del fin de semana. Dentro de las personas escogidas para hablar en la manifestación estaban José María Zeledón, García Monge, Claudio González Rucavado, José Joaquín Salas, Salomón Castro, Mario Sancho y Célamo Bolaños («Manifestación de simpatizantes de Ferrer», 1909, p. 2). La mayoría de estos personajes eran profesores de segunda enseñanza y conocían con bastante profundidad los planteamientos de la Escuela Moderna. Dentro de estos, Zeledón, García Monge, Mario Sancho y Salomón Castro participaban activamente de la prensa obrera y como editores y colaboradores de periódicos libertarios.

A partir de 1901 Joaquín García Monge y Roberto Brenes Mesén lideraban las reformas de los programas educativos de primera y segunda enseñanza del país, siguiendo una orientación laica, científica y racionalista. Tomando como horizonte una educación integral que

se basara en la autonomía del individuo, la relación entre trabajo manual e intelectual, la coeducación de los sexos y la difusión de las teorías de la evolución, sus propuestas fueron duramente atacadas por el liderazgo de la Iglesia Católica y algunos sectores conservadores del gobierno. Entre 1904 y 1907 esta polémica alcanzó niveles de confrontación importante, que le costó a Brenes Mesén su puesto como docente en la ciudad de Heredia, luego de que una turba de católicos fanáticos intentase quemar su casa por promover la enseñanza de Darwin en los colegios (Molina, 2001).

Asimismo, alrededor de estos profesores se sumaron otros que colaboraron en llevar adelante varias publicaciones libertarias como *Vida y Verdad* (1904), *La Aurora* (1905), *Sanción* (1908) y *Cultura* (1909). Estos periódicos tenían una fuerte orientación pedagógica y estaba dirigidos especialmente a la clase trabajadora, el estudiantado y el profesorado del país (Morales, 1995). Fue a través de la revista *Ariel* dirigida por Joaquín García Monge entre 1906 y 1914 donde se dio a conocer de forma más sistemática los escritos de Ferrer y la experiencia de la Escuela Moderna. A través de *Ariel*, se mantenía un sistema de canje, correspondencia y traducción de textos del *Boletín de la Escuela Moderna* de Barcelona, *Humanidad Nueva* de Valencia, *L'Università Popolare* de Milán, *L'École Rénovée* de Bruselas y *Fredoom* de Londres («Publicaciones Recibidas», 1908, p. 2).

De esta labor de difusión se entiende el conocimiento que se tenía de la obra de la Escuela Moderna que sirvió como inspiración para distintas escuelas nocturnas para trabajadores y trabajadoras e inclusive reformas a las instituciones de educación estatal. Dado que generalmente las propuestas de Ferrer se divulgaban en publicaciones libertarias, se convirtió en algo común para la prensa católica y conservadora tildar de “ferreristas y anarquistas” a sus impulsores. En la práctica esta relación era cierta, ya que una parte importante de los divulgadores del pensamiento de Ferrer eran a su vez anar-

quistas o por lo menos simpatizaban con algunos de sus planteamientos educativos. En síntesis, para la Iglesia que sentía perder su influencia en el campo educativo, el sistema republicano-liberal era la base que permitía el desarrollo de la masonería y el anarquismo como versiones radicales del libre pensamiento («Un atentado contra Estrada Cabrera», 1908, pp. 1-2).

Durante la manifestación de protesta contra la ejecución de Ferrer en la ciudad de San José, el gobierno asumió las recomendaciones hechas por el Consulado Español, prohibiendo la participación como oradores a los profesores García Monge y González Rucavado; así como la concentración en la vía pública. A pesar de estas medidas, la actividad fue bastante concurrida y estuvo marcada por varios incidentes con la policía; ya que un español de tendencia monarquista intentó disparar contra los conferencistas dentro del salón («Manifestación de anoche», 1909, p. 3). Este hecho fue condenado por la organización del evento quien solicitó al gobierno el arresto y expulsión del país del atacante por extranjero pernicioso. La petición fue firmada por miembros de varios gremios obreros donde se incluían algunos de nacionalidad española («A los obreros de Costa Rica. Limpiemos la bandera», 1909, p. 1)

Estos hechos desataron una polémica importante dentro de la colonia española establecida en Costa Rica. Por un lado, el periódico católico *El Orden Social* favorecía la muerte de Ferrer, ya que según este el pedagogo catalán era un referente inmoral para la niñez por su estilo de vida, así como un terrible peligro por servir de inspiración para las reformas educativas que tendían a fomentar el ateísmo y el vicio («La ejecución de Ferrer», 1909, p. 3; «Notas», 1909, p. 3). Por otro lado, en las páginas de *El Correo de España* se defendía la guerra en Marruecos, para la cual se recolectaban fondos para enviar a las familias de los soldados en combate y se atacaba a anarquistas locales dentro de los cuales destacaba José María Zeledón

como principal orador en favor de Ferrer («Conversando», 1909a, p. 3; «Conversando», 1909b, p. 3; «El caso Ferrer», 1909, p. 3).

La polémica dentro del Centro Español significó una ruptura interna dentro de la comunidad; ya que algunos españoles residentes en el país decidieron romper con la organización y fundar otra que agrupara a sus disidentes. Esta asociación se denominó *Agrupación Republicana Española de Costa Rica*, la cual presentó sus estatutos a la secretaria de Gobernación en febrero de 1910. Según el texto presentado por su presidente Miguel Perera:

El objeto y fin de esta sociedad es fomentar el republicanismo entre los compatriotas residente en Costa Rica y establecer relaciones de fraternidad con la “Federación Republicana Española de la Argentina”, con las Agrupaciones de igual índole de los demás países americanos, con el director de la “Concentración republicano socialista de Madrid” y con cuantas entidades tengan por fin principal la restauración de la República en España (Secretaría de Gobernación, 1910).

La respuesta del gobierno costarricense fue negativa a la inscripción de la organización, ya que según la respuesta no existía legislación habilitada para ese tipo de agrupaciones por lo que dejaba sin efecto su constitución legal, así como había hecho meses antes con la organización de trabajadores jamaíquinos en el Puerto de Limón denominada *Artisan and Labourers Union of Costa Rica*. Resulta interesante notar que Perera era un maestro catalán que había llegado al país en 1907 y quien había escrito en *La Prensa Libre* un artículo en defensa de Ferrer donde se identificaba como ex profesor de la Escuela Moderna de Barcelona. Según su propio testimonio, había sido una carta de recomendación de Ferrer escrita a un educador costarricense la que había permitido su contratación como profesor en la ciudad de Cartago («Mi Protesta», 1909, p. 2).

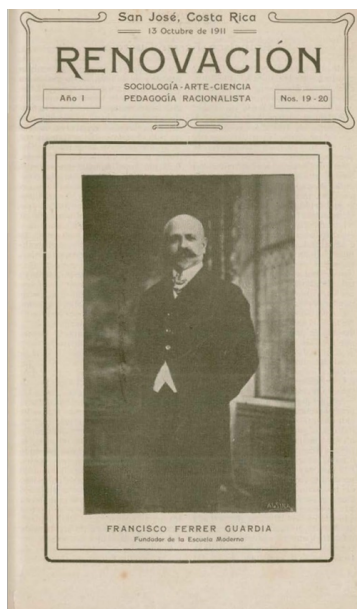
HOMENAJES Y LEGADOS

En agosto de 1911, la revista *Renovación* dirigida por Ricardo Falcó, José María Zeledón y Anselmo Lorenzo lanza una convocatoria internacional que pretendía ser la conmemoración más importante en Costa Rica realizada en honor a Francisco Ferrer. En la siguiente nota remitida a la prensa anarquista de varios países, Falcó explica su objetivo:

La revista RENOVACION que en este país labora con un buen grito en pro de las reivindicaciones humanas, se propone conmemorar con un número especial, el 13 de octubre próximo, el segundo aniversario de la muerte de Francisco Ferrer Guardia, fundador de la Escuela Moderna. Es la intención de los que trabajamos esta revista, hacer de tal número un folleto de la más empeñada y vigorosa lucha, de 32 á 48 páginas con no pocos grabados alusivos, entre el cual colaborarán las más reputadas plumas sinceramente libertarias de América y Europa. Y como quiera que para ello no contamos con recursos sobrados, hemos de procurar la cooperación pecuniaria de todos los hermanos explotados que tienen sobre el mundo un puesto en las contiendas contra el privilegio. (...) En nombre de la anhelada confraternidad humana que será la más gloriosa realidad del porvenir, saludo á usted cordialmente como adicto camarada («Homenaje a Francisco Ferrer», 1911, p. 16).

Esta circular fue enviada a los periódicos *Tierra y Libertad*, *Solidaridad Obrera*, *Salud y Fuerza*, *Acción Libertaria*, *La Escuela Moderna*, *El Socialista* y *La Palabra Libre*, de España; *L`Ere Nouvelle*, *Les Temps Nouveaux* y *La Vie Ouvrière*, de Francia; *Tierra y Vía Libre* de Cuba, *Il Pensiero* y *L`Idea* de Italia; *¡Avante!* de Portugal; *Freedom* de Inglaterra; *Cultura Proletaria* y *Regeneración*, de Estados Unidos; *La Acción Obrera* de Buenos Aires; *Despertar* del Uruguay; *Revista Escolar* de la República Dominicana y *Pro-Cultura* de Chile.

Homenaje internacional a Francisco Ferrer en 1911



Fuente: The National Archives (NARA), Washington. Investigate Case Files of the Bureau of Investigation, 1908-1922, Old German Files, 1909-1921, Case 387834.

Según este texto publicado en el periódico *Vía Libre* de La Habana, el homenaje contaría con un tiraje de 100, 000 ejemplares con un costo de 20 centavos de oro («Anuncio», 1911, p. 4). Finalmente, este número especial fue impreso con textos de los costarricenses Elías Jiménez Rojas, Salomón Castro, José María Zeledón, Ricardo Falcó y desde España Anselmo Lorenzo, Leopoldo Bonafulla y por supuesto textos del propio Ferrer («Número Especial», 1911). Tomando como base este texto, se editó un folleto denominado el “proceso Ferrer” que se vendía a través de los puntos de distribución del grupo *Renovación* en Costa Rica y por medio de maestros y maestras en las escuelas y colegios del país.

Este enlace entre San José y Barcelona fue creado a partir de la experiencia propia de Ricardo Falcó, quien mantenía una amistad estrecha con Anselmo Lorenzo desde su participación en la agrupación “El arte de Imprimir” y la agrupación “Solidaridad Obrera” («Renovación», 1911, p. 2). Además de favorecer la circulación internacional de la revista, sus paginas fueron un espacio para que Anselmo Lorenzo difundiera sus tesis sobre el sindicalismo, las cuales se publicaban en la sección editorial. Asimismo, la pedagogía racionalista se mantuvo como uno de los ejes temáticos permanentes que era tratado tanto por maestros y maestras racionalistas de España y Costa Rica. El estudio de las páginas de *Renovación*, nos permite reconstruir estas colaboraciones a las que se les sumaba los intercambios establecidos con la *Liga de Educación Racionalista de Argentina* donde figuraba Julio Barcos quien años después residiría temporalmente en Costa Rica y Panamá (González, 2012).

Si seguimos el circuito de distribución de esta publicación conmemorativa podemos mostrar parte de la red internacional anarquista del la cual el grupo editor de *Renovación* participaba. Hemos podido comprobar de forma directa la recepción y venta de esta publicación a través de las redacciones de los periódicos *Les Temps Nouveaux* (Paris), *Vía Libre y Tierra* (La Habana), *Regeneración* (Los Ángeles), *El Productor* (Santiago de Chile), *Luz y Vida* (Antofagasta), *A Lanterna* (San Pablo), *Brazo y Cerebro* (Los Ángeles), *Fuerza Consciente* (Los Ángeles), *Cultura Obrera* (Nueva York), *Tierra y Libertad* (Barcelona), *Acción Libertaria* (Gijón) y *Solidaridad Obrera* (Barcelona). En cuanto a los textos de la Escuela Moderna, el catálogo completo era importado desde Barcelona por Ricardo Falcó y vendido en su librería en la ciudad de San José («Publicaciones de la Escuela Moderna», 1913). Vale la pena notar que el profesor Miguel Perera se mantuvo como distribuidor de *Renovación* en la ciudad de Cartago y como difusor del pensamiento de Ferrer en distintas actividades públicas («Agentes en Costa Rica», 1913, p. 2).

Además de esta labor editorial, los miembros de *Renovación* participaron del *Centro de Estudios Sociales Germinal* entre 1912 y 1914 dirigido especialmente a la clase trabajadora de la ciudad. El centro mantenía una escuela y biblioteca sociológica, promovía debates públicos y participó activamente en la formación de la *Confederación General de Trabajadores* en enero de 1913 (Oliva, 2006). La maestra María Isabel Carvajal mejor conocida por su seudónimo literario Carmen Lyra fue una militante destaca de esta agrupación, concentrando su labor en la pedagogía infantil y la literatura social. Queda todavía por explorar las posibles influencias de Ferrer en la revista *San Selerín* (1912-1924) dirigida por esta maestra.

En síntesis, podemos plantear que la muerte de Ferrer tuvo repercusiones mundiales de muy diversa naturaleza que iban más allá de su proyecto educativo. En el caso de Costa Rica hemos podido reconstruir algunas que presentamos de forma sucinta en este escrito 1) Sirvió como catalizador de un conflicto interno en el campo educativo entre una nueva generación de maestros y maestras contra la jerarquía de la Iglesia Católica 2) Permitió visualizar un debate más amplio sobre el papel del laicismo, la libertad de pensamiento y costumbres modernas 3) Canalizó polémicas y divisiones internas dentro de la colonia española establecida en Costa Rica 4) Potenció las alianzas entre el movimiento obrero organizado y el profesorado que desarrollaron iniciativas de educación inspiradas en la Escuela Moderna 5) Se creó una conexión directa entre San José y Barcelona a través de la presencia de inmigrantes catalanes que difundieron el legado de la Escuela Moderna.

Referencias bibliográficas

A los obreros de Costa Rica. Limpiemos la bandera. (1909, octubre 31). *Hoja Obrera*, 1.

Agentes en Costa Rica. (s. f.). *Renovación*, 58, 25-05-1913.

Anuncio. (1911, mayo 8). *Vía Libre*, 4.

Cónsul de España en San José. (1909, octubre 28). *Da cuenta de los incidentes ocurridos en esta capital con motivo del fusilamiento de Francisco Ferrer Guardia en Barcelona* [Ministerio de Estado. Orden Público 1909 1910]. Archivo Histórico Nacional de España.

Cónsules de Costa Rica. (1909, febrero 8). *Carta del Cónsul de Costa Rica en Barcelona Cesar Nieto a Ricardo Fernández Guardia, secretario de Estado en Relaciones Exteriores*. Archivo Nacional de Costa Rica. Fondo Ministerio de Relaciones Exteriores. Carpeta 21573. Cónsules de Costa Rica.

Conversando. (1909a, octubre 31). *El Correo de España*, 3.

Conversando. (1909b, noviembre 14). *El Correo de España*, 3.

El anarquista Ferrer condenado a muerte. (1909, octubre 20). *La Información*.

El caso Ferrer. (1909, octubre 24). *El Correo de España*, 2-3.

Fusilamiento de Ferrer. (1909, septiembre 21). *La Información*, 3.

González, A. P. (2012). De la Liga Racionalista a cómo educa el Estado a tu hijo: El itinerario de Julio Barcos. *Revista de Historia*, 65-66, 123-141.

Homenaje a Francisco Ferrer. (1911, julio 30). *Renovación*, 14.

La ejecución de Ferrer. (1909, octubre 23). *El orden social*, 3.

Manifestación de simpatizantes de Ferrer. (1909, octubre 22). *La Información*, 2.

Marín, G. (2000). *Inmigrantes españoles en la ciudad de San José, 1850-1930* [Tesis de maestría en Historia. Programa Centroamericano en Historia]. Universidad de Costa Rica.

Mi Protesta. (1909, octubre 24). *El Índice*, 2.

Molina, I. (2001). *La ciudad de los monos: Roberto Brenes Mesén, los católicos heredianos y el conflicto cultural de 1907 en Costa Rica*. Editorial Universidad Nacional de Costa Rica.

Morales, G. (1995). *Cultura oligárquica y nueva intelectualidad en Costa Rica: 1880-1914*. Editorial Universidad Nacional de Costa Rica.
Notas. (1909, noviembre 27). *El orden social*, 3.

Número Especial. (1911, noviembre 10). *Renovación*, 19-20.

Oliva, M. (2006). *Artisanos y Obreros Costarricenses: 1880-1940*. EUNED.

Protesta por Ferrer. (1909, octubre 27). *El Noticiero*, 2.

Publicaciones de la Escuela Moderna. (1913, febrero 15). *Renovación*, 51.

Publicaciones Recibidas. (1908, marzo). *Ariel*, 18, 2.

Renovación. (1911, febrero 17). *Solidaridad Obrera*, 2.

Secretaria de Gobernación. (1910). *Solicitud de Miguel Perera para que el Poder Ejecutivo apruebe los estatutos de la Agrupación Republicana Española de Costa Rica* (Sección administrativa No 349).

Un costarricense. (1909, octubre 24). Protesta. El fusilamiento de Ferrer. *El Índice*, 2.

V.V.A.A. (2008). *La Barcelona Rebelde: Guía de una ciudad silenciada*. Octaedro.

Zeledón, J. M. (1909a, octubre 21). El drama de Barcelona. *La Información*, 2.

Zeledón, J. M. (1909b, octubre 23). Reunión de duelo y protesta. *El Noticiero*, 2.

MAESTRAS/OS RACIONALISTAS Y LA ESCUELA MODERNA EN BRASIL (1900-1925): JOÃO PENTEADO Y ADELINO DE PINHO

Rodrigo Rosa da Silva

Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Biblioteca Terra Livre (Brasil)

Resum

L'estudi sobre l'educació anarquista al Brasil de la Primera República ha de contextualitzar-se en les lluites obreres que van tenir lloc en aquell moment. A la nostra investigació hem utilitzat fonts primàries com diaris obrers i fulletons de principis del segle XX i materials sobre les escoles a la premsa comercial, així com documents d'arxius personals. Proposem una anàlisi d'un període anterior al 1909 que es caracteritza per la fundació de centres d'estudis, ateneus i escoles, una tàctica per reforçar el naixent moviment obrer i els sindicats en lluita i, els anys posteriors a l'afusellament de Ferrer i la posterior fundació d'Escoles Modernes al Brasil, quan es produeix l'adopció del racionalisme pedagògic, apogeu i decadència a la dècada de 1920. En aquest treball destacarem l'actuació i el pensament de dos mestres i directors involucrats en la qüestió pedagògica racionalista al Brasil: João Penteado i Adelino de Pinho de les Escoles Modernes de Sao Paulo.

Resumen

El estudio sobre la educación anarquista en Brasil de la Primera República debe contextualizarse en las luchas obreras que tuvieron lugar en ese momento. En nuestra investigación hemos utilizado fuentes primarias como periódicos obreros y folletos de principios del siglo XX y materiales acerca de las escuelas en la prensa comercial, así como documentos de archivos personales. Proponemos un análisis de un periodo anterior a 1909 que se caracteriza por la fundación de centros de estudios, ateneos y escuelas, una táctica para reforzar el naciente movimiento obrero y los sindicatos en lucha y, los años posteriores al fusilamiento de Ferrer y la posterior fundación de Escuelas Modernas en Brasil, cuando se produce la adopción del racionalismo pedagógico, apogeo y decadencia en la década de 1920. En el presente trabajo destacaremos la actuación y el pensamiento de dos maestros y directores involucrados en la cuestión pedagógica racionalista en Brasil: João Penteadó y Adelino de Pinho de las Escuelas Modernas de São Paulo.

Abstract

The study on anarchist education in Brazil during the First Republic must be contextualized in the workers' struggles that took place at that time. In our research we have used primary sources such as labour newspapers and pamphlets from the early 20th century and materials about the schools in the commercial press, as well as documents from personal files. We propose an analysis of a period prior to 1909 that is characterized by the foundation of study centres, athenaeums and schools, a tactic to reinforce the nascent labour movement and the unions in struggle and, the years after the execution of Ferrer and the subsequent foundation of Modern Schools in Brazil, when the adoption of pedagogical rationalism took place, peak and decline in the 1920s. In this paper we will highlight the actions and thoughts of two teachers and directors involved in the rationalist pedagogical issue in Brazil: João Penteadó and Adelino de Pinho from the Modern Schools of São Paulo.

BALANCE DE ALGUNOS ESTUDIOS SOBRE LA ESCUELA MODERNA EN BRASIL

La investigación académica de la educación anarquista en Brasil ganó vida a finales de los años 1970. Una de las primeras referencias que encontramos en artículos académicos remontan a 1979, cuando Mirian L. M. Leite publicó un ensayo biográfico acerca de Maria Lacerda de Moura, una anarquista brasileña, abordando los aspectos personales y literarios a partir de una amplia gama de documentos (LEITE, 1979). En él se hace referencia al pensamiento pedagógico de Maria Lacerda, así como una reflexión sobre sus obras que tratan el tema. Sin embargo, lo artículo inaugural de la producción académica acerca de la educación anarquista en Brasil fue, sin duda, el texto de Mauricio Tragtenberg titulado “Francisco Ferrer y la Pedagogía Libertaria”, publicado en *Educação e Sociedade* (Tragtenberg, 1978), donde analiza la vida y obra del educador catalán, idealizador de la Escuela Moderna de Barcelona. Tragtenberg esbozó en su texto una biografía de Ferrer, una contextualización sociopolítica de la España a finales del siglo XIX, y sistematizó sus principales ideas y líneas de actuación en la Escuela Moderna, basado principalmente en el libro póstumo del educador catalán (Ferrer, 2014)¹³² y en las reflexiones de la anarquista brasileña Maria Lacerda de Moura (Moura, 1934).

Maria Lacerda és la autora de una de las primeras obras acerca del tema en el campo militante: *Ferrer, o Clero Romano e a Educação Laica*.

Después de estos trabajos pioneros se han desarrollado varios estudios sobre las escuelas anarquistas y la educación libertaria en Bra-

¹³² El libro *La Escuela Moderna* de Ferrer solo fue publicado en portugués en 2014 por la Biblioteca Terra Livre.

sil. Algunos fueran innovadores, mientras que otros llegaron a tímidos resultados debido a las dificultades de acceso a nuevas fuentes históricas, ya sea por las dificultades en la comprensión de los principios y prácticas de los anarquistas, sus propuestas educativas y las relaciones entre los discursos, las tácticas y estrategias de sus miembros, que traen en sí mismos, una enorme complejidad, difícilmente reducibles a simplificaciones y fórmulas previas. En este artículo no hay espacio para un análisis profundo de estos trabajos, pero, presentaremos unas pocas obras que apuntan para el desarrollo de las ideas de Ferrer en Brasil.

En el estudio sobre la educación anarquista en la Primera República en Brasil, Regina Jomini rescata “a las concepciones y prácticas de la pedagogía anarquista formales dirigidas a los niños” (Jomini, 1990, p. 11), insertadas en las luchas obreras que se presentaron en ese momento, trabajo ampliamente apoyado en fuentes primarias como periódicos obreros de principios del siglo XX. La autora ha innovado por profundizarse en la relación entre el movimiento de los trabajadores en sindicatos y en escuelas de orientación libertaria. Jomini ha hecho una interesante mirada general de las escuelas fundadas entre mediados de 1900 y finales de 1910, destacando el pensamiento de diferentes activistas involucrados en la cuestión pedagógica, como João Penteado, Adelino de Pinho y Florentino de Carvalho, todos ellos directores de las Escuelas Modernas de São Paulo, más allá de la mera realización de la influencia europea en los medios libertarios.

José Damiro de Moraes (1999) propone una división de la historia educativa anarquista, a efectos de análisis, en tres fases. La primera fase (1895-1909) se traduciría en la década de los esfuerzos para establecer centros de estudios, ateneos y escuelas, que se caracteriza por la espontaneidad y una táctica para reforzar el naciente movimiento obrero a través de los alfabetizadores y, al mismo tiempo for-

talecerse a través del apoyo de los sindicatos. La segunda fase (1909-1919) abarca el período en que ocurre el fusilamiento de Francisco Ferrer en Barcelona y la posterior fundación de Escuelas Modernas en Brasil, la adopción del racionalismo pedagógico tuvo su apogeo y la decadencia en la década de 1910, finalizando con el cierre de las escuelas en 1919 por el gobierno. Y, por último, la tercera etapa (1927-1937) se caracteriza por la pérdida de influencia de los anarquistas en el campo sindical, pero al mismo tiempo por un intento de regresar a sus organizaciones después de un período intermedio (1919-1927), que se caracteriza por una intensa represión por parte del estado y por la competencia de otras corrientes políticas que se disputaban los sindicatos.

Es interesante notar la observación del mismo autor que había una primera fase que llamamos “pre-Ferrer” y una siguiente, después de 1909, ahora bajo la fuerte influencia de la Escuela Moderna de Barcelona entre los anarquistas brasileños, etapa considerada “más rica, ya que fue acompañada por un marco teórico y práctico, en el caso el racionalismo, que proponía una didáctica y una metodología, apoyada por una amplia producción literaria sobre la educación” (Moraes, 1999, p. 56). Por lo tanto, tomamos nota de la fuerte influencia de Francisco Ferrer en el desarrollo de las escuelas anarquistas en Brasil, así como del fomento a el desarrollo de ideas y metodologías de enseñanza de una manera sistemática y con principios claros, partiendo de las lecturas de los clásicos de la pedagogía libertaria, pero ganando toques finales con la consolidación de una teoría racionalista, con la producción de textos y libros para niños y adultos y la difusión del martirio y la obra de Ferrer a través de las revistas europeas. En el intento de profundizar este análisis, hemos dedicado a estudiar la influencia anarquista en el pensamiento de Ferrer, por el contacto con pensadores como Élisée Reclus y Piotr Kropotkin, y la relación estrecha entre la ciencia, el anarquismo y la educación (Silva, 2013).

LA ESCUELA MODERNA EN SÃO PAULO (1909-1919)

La Escuela Moderna No. 1 de São Paulo fue inaugurada a 13 de mayo de 1912 y su director era João Penteado. Luego apareció la Escuela Moderna No.2, en el mismo barrio obrero donde se concentraban la mayor parte de los anarquistas, coordinada por el anarquista portugués Adelino de Pinho y en 1918 la Escuela Moderna No.3 en la ciudad de São Caetano do Sul, siendo su director José Alves.

En este tema creemos que Marinice Fortunato (1992) fue quien ha aportado novedades a los estudios de las escuelas anarquistas cuando se ha dedicado a leer y compilar en la prensa anarquista y anticlerical publicada en São Paulo los trazos de la constitución del Comité Pro-Escuela Moderna, poco más de un mes después de la muerte de Francisco Ferrer. Así, a 17 de noviembre de 1909 el Comité era oficialmente fundado durante una reunión noticiada por el periódico *A Lanterna* de 20 de noviembre de 1909 y tenía como objetivos: difundir la pedagogía de Ferrer; comprar local y fundar una escuela; empezar una casa editorial; formar maestros racionalistas; y apoyar a otras escuelas. De este grupo he participado tanto anarquistas como Oreste Ristori, Gigi Damiani, Neno Vasco e Edgard Leuenroth, como gente del barrio, simpatizantes de la idea de constitución de una escuela laica. Luego se formaron Comités en otras ciudades como Rio de Janeiro, Sorocaba, Ribeirão Preto, Poços de Caldas y otras. Para Fortunato, la Escuela Moderna no era solo una propuesta pedagógica, pero parte de un proyecto político más amplio que caminaba hacia la construcción de una sociedad ácrata.

La prensa libertaria desde 1909 hace referencias a Ferrer y a cada octubre se recuerda el fusilamiento del educador catalán. Hay textos de Élisée Reclus, Soledad Villafranca, Anselmo Lorenzo e Willian

Heaford, todos amigos personales y colaboradores en el proyecto de la Escuela Moderna, así como traducciones de pasajes escritas por el mismo director o, aún más interesante, artículos de los anarquistas brasileños acerca el tema del racionalismo y la vida y obra del “mártir de Montjuich”. Según Neno Vasco, editor del periódico *A Terra Livre*:

Ferrer era socialista y anarquista, y, siendo de modo no platônico, era partidário de la organización obrera, de la lucha proletária de todos los días, de la acción directa de las masas, cada vez más experimentes y esclarecidas, de la huelga general (...) (A Lanterna, ano XI, no. 108, 13/10/1911).

Ya José Oiticica, un militante anarquista del Rio de Janeiro, decía que Ferrer era “un símbolo” y que “su vida fue um preuncio”, ya “su muerte, una definición” (*A Lanterna*, ano XI, no.160, 12/10/1912). Y por fin, para quedarnos en algunos pocos ejemplos, Adelino de Pinho (o Pinho de Riga, su seudónimo) afirmaba:

La Escuela Moderna de Barcelona fue un monumento grandioso erigido por un paladino de la instrucción y de la libertad para la felicidad y glória de las nuevas generaciones. (Boletim da Escola Moderna, ano 1, no 1, 13/10/1918 y in: Pinho, 2012, p. 89).

Desde su fundación, en las salas de clases estaban niños y niñas juntos, afirmando el principio de la coeducación de sexos propugnado por Ferrer. También eran realizadas excursiones para que los estudiantes tuviesen contacto con la realidad cotidiana y con la naturaleza. Para atender sus objetivos pedagógicos, también fue creado un periódico llamado *O Início*, dirigido y redactado por los propios infantes. En él, João Penteado se preocupaba por un lado de fortalecer las informaciones sobre las actividades sociales, debatir la coyuntura nacional e internacional, registrar y rememorar las fechas y hechos relevantes del movimiento obrero y, por otro, y mucho más

importante, divulgar los trabajos y producciones escritas por los propios alumnos de la Escuela, transformándolos en agentes activos del proceso pedagógico. A través de las páginas del *O Início* es posible tomar contacto con parte del cotidiano de la escuela, sus materiales, sus instalaciones, métodos y valores. Editaron también el *Boletín de la Escuela Moderna*, siguiendo el ejemplo de lo que ocurría en la Escuela Moderna de Barcelona. Esta publicación era dedicada a la propaganda de las ideas libertarias y la difusión de la obra racionalista en el país, mas también fue un espacio importante de reflexión teórica sobre educación.

Las Escuelas Modernas fueron cerradas en 1919, después de la muerte del director de la Escuela Moderna No. 3 (São Caetano do Sul), víctima de una explosión ocurrida en una casa en el barrio del Brás. Este acto sirvió como justificación para que el director general de Instrucción Pública del Estado de São Paulo, Oscar Thompson, pudiese mandar a anular, en carácter definitivo, la licencia de funcionamiento de la Escuela Moderna n° 1 y n° 2, acusándolas de ser promotoras del anarquismo en tierras brasileñas. Los recursos invocados y el habeas corpus no surtieron efecto y los tres establecimientos fueron clausurados. Por eso, João Penteadó reabre su escuela con un nuevo nombre – Escola Nova - que, en poco tiempo, se transforma en Escuela de Comercio, ofreciendo cursos profesionales, y luego será la Academia de Comercio Saldanha Marinho, donde Adelino acabó enseñando por algún tiempo.

Hay, por una parte, buenas investigaciones acerca del personaje y el labor educativa de João Penteadó y de la Escuela Moderna No.1 (Calsavara, 2004; Santos, 2009), pero más raros son los que tratan de las dos otras escuelas. Parte de lo que se alcanzó hasta ahora está sistematizado en el libro editado por la Biblioteca Terra Livre, titulado *Pela Educação e Pelo Trabalho e Outros Escritos* (Pinho, 2012), que compila folletos y artículos del director de la Escuela Moderna No. 2

que tratan de temas educativos y sindicales en una mirada libertaria. En esta obra hay unos trazos biográficos de Adelino de Pinho (Silva; Ahagon, 2012), donde extraemos algunas de las informaciones centrales para caracterización del militante y educador portugués. Posteriormente, Vitor Ahagon desarrolla un buen estudio en su maestría acerca del pensamiento y actuación de Adelino de Pinho (Ahagon, 2015). A estos dos educadores dedicaremos atención en el presente artículo, pero hay estudios sobre otras/os militantes que actuaron en São Paulo practicando o difundiendo el racionalismo ferrerista como Maria Lacerda de Moura (Leite, 1984), Florentino de Carvalho (Nascimento, 2000) y Oeste Ristori (Romani, 2002).

JOÃO PENTEADO

Con el acceso al fondo documental de João Penteado, nuevos enfoques e interpretaciones se hicieron posibles. Vale la pena mencionar las investigaciones innovadoras de Luciana Eliza dos Santos y Tatiana Calsavara acerca de João Penteado, director de la Escuela Moderna N^o 1 en Sao Paulo (Calsavara, 2004; Santos, 2009). Ambas investigadoras trabajan con nuevas fuentes con las cuales es posible reconstruir las historias de vida de Penteado y sus producciones teóricas y literarias. Acceso a los documentos personales (cartas, manuscritos, recortes y libros) permitieron reconstituir su biografía y analizar su lectura a través de libros que contenían en su biblioteca personal. La lista de libros de Penteado demuestra su conexión con el anarquismo, ya que hay obras de Bakunin, Reclus, Grave, Faure, Tolstoi, y por supuesto, el libro Ferrer y otros títulos sobre o Escuela Moderna (Santos, 2009, p. 172-173).

Pero uno de los enfoques más interesantes en los últimos años se ha realizado en los estudios que se han dedicado a entender el papel de

João Penteadó después del cierre de la Escuela Moderna y el descubrimiento de que siguió como director de una institución educativa, que cambió su nombre varias veces, pero la entendía como una continuación de la primera. Empezó en 1920 la Escuela Nueva y luego la Escuela de Comercio Saldanha Marinho, que funcionó hasta 2002, años después de su muerte en los años 1960. Algunos investigadores vinculados al Centro de la Memoria de la Educación de la Facultad de Educación de la USP han demostrado alteraciones y continuidades entre la propuesta ferreriana defendida en la década de 1910 y su trabajo como director en los años posteriores (Fregoni, 2007; Calsavara, 2004; Santos, 2009). Tatiana Calsavara (2012) avanzó en su investigación, que cubre un periodo poco estudiado, y ha dedicado a reconstruir las relaciones de João Penteadó con viejos compañeros anarquistas mediante el intercambio de cartas hasta mediados de 1960. Ana Paula Martins (2010) elige a educación profesional como eje de estudios, relaciones de correspondencia con la propuesta de la Educación Integral apoyado por Bakunin, Robin y otros militantes durante la existencia de la Asociación Internacional de los Trabajadores (AIT). También hay un estudio sobre el uso de las películas de carácter educativo en la Academia de Comercio Saldanha Marinho durante la era Vargas, los años 1930-1940 (Righi, 2011), donde se puede establecer esta práctica como heredera de las propuestas anarquistas de Penteadó.

ADELINO DE PINHO

Adelino de Pinho actuó en Campinas, volviéndose profesor de la Escuela Social, vinculada a la Liga Obrera de Campinas, donde colocó en práctica, ya a mediados de 1907, la pedagogía racionalista, siendo, sin duda, uno de sus divulgadores precursores. Al final del año escolar de 1908, publica la conferencia “Por la educación y por

el trabajo”. Esa fue de las primeras y también más importantes contribuciones a la reflexión y difusión de la educación anarquista. En su texto Pinho establece las bases teóricas y las propuestas prácticas del racionalismo pedagógico, motivo por el cual podemos concluir que él estaba enterado de las más recientes producciones sobre el tema y era un profundo conocedor de las propuestas de Francisco Ferrer y Guardia, bien como de una gama de pensadores libertarios. Desde esa época demuestra cierta erudición, utilizando conceptos de diversos autores y ciencias para construir su pensamiento: Kropotkin, Reclus, Robin, Ferrer, Ruskin; pedagogía, sociología, psicología, biología, puericultura. Interpreta los hechos a partir de las escuelas y teorías en boga en su época: positivismo, determinismo, neo-maltusianismo. También tiene un fuerte carácter socialista, obrerista y, encima de todo, incontestablemente anarquista.

Unos años más tarde, ya en São Paulo, se volvió director de la Escuela Moderna nº2 (que inicialmente estuvo bajo la dirección de Florentino de Carvalho) y trabajaba lado a lado con João Penteado, que asumió la dirección de la Escuela Moderna No. 1. La apertura de ambas, en 1912, fue fruto de los trabajos del Comité Pro-Escuela Moderna, por el trabajo de alcanzar fondos a través de eventos, fiestas, venta de libros, postales, medallas, rifas y listas de colaboración voluntaria. Muchos sindicatos apoyaron económicamente, inclusive la Confederación Obrera Brasileira (C.O.B.). Adelino fue un gran entusiasta de las ideas de Francisco Ferrer, siendo uno de los divulgadores más vibrantes de su martirio y de su pedagogía.

Posteriormente a su actuación en las Escuelas Modernas, Adelino se mudó para Pozos de Caldas (Minas Gerais), donde dio continuidad a su trabajo docente, desarrollando la educación racionalista en las aulas particulares de su propia casa por muchos años, siendo responsable por la alfabetización de muchos infantes de aquella ciudad. Por todos estos años dedicados a la educación y al ideal

anarquista, así por calidad de su producción teórica, nos arriesgaríamos a decir que tenemos elementos suficientes para colocarlo en los umbrales de los grandes pedagogos de lengua portuguesa por su carácter innovador y por su desenvoltura al tratar de los temas pedagógicos asociados, siempre, a cuestiones sociales.

APUNTES ACERCA DE LA ESCUELA MODERNA EN OTRAS CIUDADES DE BRASIL

La historiografía de las escuelas anarquistas y prácticas de educación racionalista, así como las propuestas de periodización de estos fenómenos puede ser relativizada y se enriquece cuando se enfrentan a las realidades regionales, que a menudo difieren de las experiencias en São Paulo, casi siempre ciudad tomada como el foco de la mayoría de los estudios de educación anarquista en Brasil y susceptibles a las generalizaciones. En su trabajo, Juliana Matosinho de Oliveira (2009) ha dedicado a cubrir las iniciativas anarquistas en la educación en la ciudad de Porto Alegre, en el estado del Rio Grande do Sul. En esta capital la fundación de las escuelas anarquistas respondió directamente al contexto social y político en la región durante la Primera República. En la experiencia educativa del estado sureño los anarquistas han tenido un desarrollo propio, que reúne a los acontecimientos ocurridos desde finales del siglo XIX, con la participación de ex- miembros de los inmigrantes de varias nacionalidades de la Colonia Cecilia, incluyendo italianos, alemanes, rusos y polacos. En 1906 fue fundada la Escuela Racionalista Eliseo Reclus, que lleva el nombre del geógrafo y anarquista francés, que había suspendido sus actividades en 1908, regresando a trabajar el próximo año en una nueva sede. Pero vale la pena mencionar la cantidad de escuelas libertarias fundadas en Rio Grande do Sul en ese momento. Desde la década de 1900 ya existía la Escuela Obrera vinculada a la Federación

Obrera del Rio Grande do Sul (FORGS). En 1914 la Escuela Moderna de Navegantes se levantó y la Sociedad Pro-Enseñanza Racionalista comenzó, en 1916, la Escuela Moderna, de la misma inspiración en la versión barcelonesa. Esta, a su vez, sufrió una crisis en la década de 1910 debido a la falta de recursos financieros y a la epidemia de “gripe española” que azotó la región. En 1925 fue refundada la misma Escuela Moderna, a contramano de la realidad de otras regiones. A través de este ejemplo podemos observar cómo la relación del Estado con las escuelas anarquistas cambiaba de acuerdo con el contexto y las fuerzas políticas que ocupaban el poder en cada región, al mismo tiempo que respondió a la dinámica de la organización y movilización de los trabajadores. En São Paulo la Escuela Moderna fue combatida intensamente por la Iglesia y finalmente cerró por orden del gobierno del estado en 1919, en una ola de represión contra el movimiento obrero. En la ciudad de Río de Janeiro, la experiencia educativa más conocida, la Universidad Popular en 1904 sufrió con una infiltración policial (Lopes , 2006; Oliveira, 2009).

Los estudios sobre las experiencias libertarias en otras regiones del país aún no se han escrito o está en sus primeros pasos. Quizás futuros investigadores sean capaces de mirar las fuentes disponibles, descubrir nuevos documentos que deben desvelar informaciones de otras capitales y ciudades donde los anarquistas tuvieron gran influencia en el medio sindical.

Algunas escuelas y ateneos obreros surgieron en diversas regiones del país, como si nota en el levantamiento de Edgar Rodrigues (1979): Escola União Operária (Rio Grande do Sul, 1895), Universidade Popular de Ensino Livre (Rio de Janeiro, 1904), Escola Racionalista Eliseu Reclus (Porto Alegre, 1906), Escola Germinal (Ceará, 1906), Escola da União Operária (Franca, 1906), Escola Operária 1º de Maio (Rio de Janeiro, 1912), Escola Moderna (Petrópolis, 1913), Escola Social da Liga Operária (Campinas, 1907), Escola Noturna da Liga Operária

(Sorocaba, 1911), Escola Moderna (São Paulo, 1912), Escola Moderna (Sorocaba, 1911), Escola Moderna (Fortaleza, 1911), Escola Moderna (Porto Alegre, 1919), Escola Racional Francisco Ferrer (Belém, 1919), entre otras.

Destacamos aun la necesidad de profundizar las investigaciones sobre nuevos aspectos la actuación y el pensamiento de las/los maestras/os y directoras/es involucradas/os en la cuestión pedagógica racionalista en Brasil, como João Penteado, Adelino de Pinho y Florentino de Carvalho, todos ellos parte de las Escuelas Modernas de São Paulo, pero también rescatar la presencia central de mujeres como Maria Angelina Soares, Malvina Tavares y Maria Lacerda de Moura, así como otras/os militantes de diferentes ciudades y orígenes étnicas como Joseph Joubert, Djalma Fetterman, Oreste Ristori, Edgard Leuenroth, Polidoro Santos, Moacir Caminha, Zenon de Almeida, Leopoldo Bettiol, Espertirina Martins. Intentemos mirar más allá de la mera importación de modelo y influencia europea en los medios libertarios, para sí comprender la circulación, apropiación y producción política y pedagógica de dichas/os educadoras/es.

APUNTES FINALES

Afirmamos pues que hay que insertar el estudio sobre la educación anarquista en Brasil de la Primera República en las luchas obreras que se presentaron en ese momento, pero siempre contextualizando su momento histórico y fuerzas políticas actuantes, destacando las particularidades regionales y organizativas. Para esto hay que apoyarnos en fuentes primarias como periódicos obreros, folletos y volantes de principios del siglo XX y materiales acerca de las escuelas en la prensa comercial, así como documentos de archivos personales. Concluimos, para efectos de análisis, que el periodo ante-

rior a 1909 se caracteriza por la fundación de centros de estudios, ateneos y escuelas libertarias, una táctica para reforzar el naciente movimiento obrero y los sindicatos en lucha, ya, en los años posteriores al fusilamiento de Ferrer y la posterior fundación de Escuelas Modernas en Brasil, hubo la gradual adopción del racionalismo pedagógico, su apogeo y decadencia en la década de 1920. Por lo tanto, tomamos nota de la fuerte influencia de Ferrer en el desarrollo de las escuelas anarquistas en Brasil, así como del fomento de prácticas de enseñanza más sistemática y con principios claros, partiendo de las lecturas de los clásicos de la pedagogía libertaria, pero ganando toques finales con la consolidación del racionalismo pedagógico. Para nosotros la fundación de Escuelas Modernas no es una ruptura, pero, muy al contrario, una consciente continuidad de la acción y los principios anarquistas y sindicalistas definidos en congresos obreros (1906 y 1913), pero ahora ya con más aportes teóricos y prácticos que llegaban de Barcelona.

Por fin, creemos que la investigación sobre las escuelas inspiradas por el racionalismo ferrerista y los ensayos biográficos sobre sus directores/as y maestros/as parece ser lo más necesario en el momento, pues que hay ahí una gran laguna, y lo más interesante en el campo de la historia de la educación anarquista en Brasil, ya que si puede comprender lo que es similar y lo que son interpretaciones, adaptaciones o mismo nuevos aportes metodológicos. Nos valemos aquí de los trabajos académicos brasileños como punto de partida para nuestra empresa, pero aportando muchas nuevas informaciones por el análisis de documentación y fuentes aún no investigadas en su total potencialidad. La profusión de estudios solo fue posible por el esfuerzo de investigadores que tenían las ganas de conocer y comprender la educación anarquista, y por el descubrimiento y el acceso a nuevas fuentes: documentos policiales, periódicos, libros, cartas y manuscritos, así como documentos administrativos, que se reposan en archivos estatales o de militantes anarquistas. Todo

esto es útil para la historia de la educación anarquista en la medida en que se tiene por objeto profundizar en el conocimiento sobre las prácticas anarquistas en la clase, la organización escolar y la línea de pensamiento del educador, al lado de la comprensión de la actualidad de estas reflexiones para cambiar la enseñanza, aquí y ahora. Como observamos en este presente trabajo, la producción sobre el tema es diversa e implica múltiples enfoques y posibilidades interpretativas. Tenemos la esperanza de haber colaborado un poco en el esfuerzo colectivo de comprensión de las prácticas educativas de los anarquistas y la recepción de las ideas de Ferrer y Guardia en Brasil.

Referencias bibliográficas

Ahagon, V. A. (2015) *A trajetória militante de Adelino de Pinho: passos anarquistas na educação e no sindicalismo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo

Calsavara, Tatiana S. (2004) *Prática da educação libertária no Brasil: a experiência da Escola Moderna em São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: FEUSP.

(2012). *A militância anarquista através das relações mantidas por João Penteadó: estratégias de sobrevivência pós anos 20*. Tese de Doutorado em Educação, FE-USP. São Paulo.

Ferrer Guardia, F. (2014) *Escola Moderna*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre.

Fortunato, Marinice da Silva (1992) Uma experiência educacional de autogestão, *A escola moderna n.º 1 na sua gênese*, Dissertação de mestrado, Pedagogia, PUC/SP.

Fregoni, Olga R. (2007) Educação e resistência anarquista em São Paulo: a sobrevivência das práticas da educação libertária na Academia de Comércio Saldanha Marinho (1920-1945). Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-SP, São Paulo.

Jomini, Regina C. M. (1990) *Uma educação para a solidariedade*. Campinas: Pontes.

Leite, Miriam L.M. (1979) “Quem foi Maria Lacerda de Moura?”, in *Educação e Sociedade*, ano I, no.2, janeiro de 1979, São Paulo.

Outra Face do Feminismo: Maria Lacerda de Moura, São Paulo: Àtica, 1984

Lopes, Milton. A Universidade Popular: Experiência educacional anarquista no Rio de Janeiro. In: Deminicis, Rafael B.; Reis Filho, Daniel Aarão (orgs.) *História do Anarquismo no Brasil* – Volume 1. Rio de Janeiro / Niterói: Mauad X / EdUFF, 2006.

Luizetto, F. (1987) *As utopias anarquistas*. São Paulo: Brasiliense.

Martins, Ana Paula (2010) *Educação para o trabalho no contexto libertário*, Dissertação de Mestrado em Educação, FE-USP, São Paulo.

Moraes, J. D. (1999) A Trajetória Educacional Anarquista na Primeira República: das Escolas aos Centros de Cultura Social, Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, UNICAMP.

Moura, Maria Lacerda de (1934) *Ferrer, o clero romano e a educação laica*. São Paulo: s/e.

Nascimento, Rogério H.Z. (2000) *Florentino de Carvalho – Pensamento social de um anarquista*. Rio de Janeiro: Achiamé.

Oliveira, Juliana Matosinho (2009) *Embates pela Educação: as iniciativas libertárias de ensino e o Estado na Primeira República em São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul*, Trabalho de Conclusão de Curso em História, UFRGS, Porto Alegre.

Pinho, Adelino Tavares de (2012) *Pela Educação e pelo Trabalho e outros escritos*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre.

Righi, Daniel. (2011) *O Cine Educativo de João Penteadó: iniciativa pedagógica de um anarquista durante a Era Vargas*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Rodrigues, E. (1979) *Alvorada Operária*. Rio de Janeiro: Edições Mundo Livre.

Romani, Carlo M. (2002) *Oreste Ristori: uma aventura anarquista*. São Paulo: Annablume.

Santos, Luciana E. (2009) *A trajetória anarquista do educador João Penteadó: leitura sobre educação, cultura e sociedade*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: FEUSP.

Silva, Rodrigo Rosa da (2013) *Anarquismo, ciência e educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920)*. Tese de Doutorado (Educação), São Paulo: FEUSP.

Silva, Rodrigo Rosa da ; Ahagon, Vitor A. (2012) Adelino de Pinho: traços biográficos e o pensamento de um educador anarquista. In: Pinho, Adelino Tavares de. *Pela Educação e pelo Trabalho e outros escritos*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre.

Tragtenberg, M. (1978) Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. *Educação & Sociedade*, ano II, n. 1, pp. 17-49.

A FIGHT FOR FERRER'S MEMORY IN THE PAULISTAN PRESS: CONSTRUCTION OF THE IMAGE OF THE LIBERTARIAN PEDAGOGUE IN A LANTERNA AND GAZETA DO POVO (1909-1910)

Renan Leocadio de Souza

Universidade Federal de São Paulo, Brazil

Resum

Aquesta comunicació vol presentar el context anterior a la fundació de les Escoles Modernes a São Paulo, en què la premsa de São Paulo promou un gran debat al voltant de la memòria de Francisco Ferrer y Guardia. En un escenari de tensions socials creixents i de la influència de les tesis anarquistes i llibertàries en el moviment obrer, la premsa va ocupar un paper destacat, ja sigui per conscienciar i guiar la lluita dels treballadors, o per crear una visió negativa dels llibertaris i dels revolucionaris. En un intent d'entendre aquesta disputa, presento dues publicacions periòdiques de São Paulo: una d'orientació catòlica, que ridiculitza la memòria de Ferrer (*Gazeta do Povo*); un altre d'orientació anarquista, que exalta els valors llibertaris i els esforços de Ferrer en el seu projecte pedagògic (*A Lanterna*).

Resumen

Esta comunicación tiene como objetivo presentar el contexto previo a la fundación de las Escuelas Modernas en São Paulo, en el que la prensa paulista promueve un gran debate en torno a la memoria de Francisco Ferrer y Guardia. En un escenario de crecientes tensiones sociales y la influencia de las tesis anarquistas y libertarias sobre el movimiento obrero, la prensa ocupó un papel destacado, ya sea en la sensibilización y orientación de la lucha de los trabajadores, o en la creación de una visión negativa de los libertarios y revolucionarios. En un intento por comprender esta disputa, presento dos publicaciones periódicas paulistas: una de orientación católica, que ridiculiza la memoria de Ferrer (*Gazeta do Povo*); otro de orientación anarquista, que ensalza los valores libertarios y el esfuerzo de Ferrer en su proyecto pedagógico (*A Lanterna*).

Abstract

This communication aims to present the context prior to the foundation of the Modern Schools in São Paulo, in which the São Paulo press promotes a great debate around the memory of Francisco Ferrer y Guardia. In a scenario of growing social tensions and the influence of anarchist and libertarian theses on the labour movement, the press occupied a prominent role – either for raising awareness and guiding the struggle of the workers, or for creating a negative view of libertarians and revolutionaries. To understand this dispute, I present two periodicals from São Paulo: one with a Catholic orientation, which ridicules the memory of Ferrer (*Gazeta do Povo*); another with an anarchist orientation, which extols the libertarian values and the efforts of Ferrer in his pedagogical project (*A Lanterna*).

Throughout the second half of the 19th century, the city of São Paulo has undergone major transformations, promoted in large part by the success of coffee exportation and the growth of services, especially trade. Many coffee growers and big businessmen in the import sector diversified their capital: they invested in “railways and docks, banks and commercial companies, necessary for the expansion of their businesses”. (Dean, 2006, p. 278) A city whose urban area was basically limited to the interior of the triangle formed by Direita, São Bento and Rosário streets, begins its modernizing process driven by the nascent “bourgeoisie”. (Mota, 2007)

According to the *Immigration Promoting Society* of São Paulo, an institution organized by large farmers, but subsidized by the State, “between 1886 and 1888, although the majority of immigrants went to agriculture, many found work in the capital or in other more populous cities from the interior, considerably developing all branches of industry”. (Morse apud Mota, 2007, p. 55) Information from the 1920 census indicates that immigrants made up 52% of the adult population in the city of São Paulo - many were sympathetic to the libertarian cause. The urban incorporation of the immigrants' workforce greatly boosted the market economy along the lines of industrial capitalism, both as workers and as consumers.

Particularly in São Paulo, the group that exerted the greatest influence among workers' organizations was that of revolutionary syndicalism, who saw the union as the main agent of awareness and articulation, employing “propaganda for action”. (Batalha, 2000) The strikes, more than a form of struggle to improve the living conditions of workers, would be “revolutionary rehearsal” capable of impressing strong resistance that would lead to a general strike with a view to the abolition of the State and capital, for the construction of a new society founded on libertarian principles.

During the 1906 Brazilian Workers' Congress, which took place in Rio de Janeiro, ways of organizing unions as well as fighting actions (strikes, boycotts, demonstrations) were defined. The main agendas were reduction of working hours, payment of wages on time, international workers' solidarity, anti-militarism, anti-alcoholism, mutualism, union neutrality and education. Debates arose about the training of workers and the education of new generations; criticisms of official education followed, and the creation of schools founded by unions or union federations was advocated. (Castro, 2014) According to this perspective, education, in a capitalist or liberal society, stimulated individualism, in addition to the many forms of domination and the denial of individuals' self-determination. The anarchist social project foresaw the need for a libertarian education, understood as an instrument of individual emancipation, moral training, social and political awareness, exercise of freedom, solidarity, and self-management, anticipating, to some extent, the libertarian society of the for coming. According to Kassick,

The libertarian movement, influenced by the pedagogical ideas that came from Europe, assimilated the assumptions of two pedagogical aspects: integral education - systematized and applied by Paul Robin, at the Cempuis Orphanage; and rational education - organized and disseminated by Ferrer, founder of the Modern School of Barcelona. (Kassick, 2008, p. 139)

Many politicians of the newly established republican regime in Brazil (1889) identifies education as a “major national problem”, as it was aimed at: economic and social change, enlightenment, and citizen training. Throughout the first two decades of the twentieth century, the results of the educational policies of the period are quite modest. Despite the increase in the absolute supply of places, there was no change in the relative numbers of illiterates among the school-age population.

In general, during the First Republic, the successive educational reforms undertaken by the national governments and the different states did not bring about major changes, were not sufficiently comprehensive and / or were not long-lasting. The federal government contributed little to the multiplication of primary schools, dealing with administrative and pedagogical aspects; states, in turn, considered themselves unable to afford the expenses resulting from the expansion of these schools (Nagle, 2006). The satisfaction of the demand for education was, to a large extent, the responsibility of the individual initiative, whether confessional, ethnic, community or even organized by the workers' movement. Several schools were founded in Brazil according to libertarian principles: Escola União Operária (Porto Alegre, 1895), Escola Libertária Germinal (São Paulo, 1903), Escola Sociedade Internacional (Santos, 1904), Escola Emilio Zola (1904), Escola Elisée Reclus (Porto Alegre, 1906), Escola Germinal (Fortaleza, 1906), Escola União Operária (Franca, 1906), Escola Noturna (Santos, 1907), Escola Livre (Campinas, 1909), Escola Racionalista da Água Branca (São Paulo, 1909); Escolas da Liga Operária (Sorocaba, 1911), Escola Operária 1º de Maio (Rio de Janeiro, 1912), Escola da União Operária (Franca, 1912), Escola Moderna (Petrópolis, 1913), Escola Moderna N.1 (São Paulo, 1913), Escola Moderna N. 2 (São Paulo, 1913), Escola Moderna N. 3 (São Caetano, 1918) entre outras (Luizetto, 1984; Rodrigues, 1992).

The labour press – an important tool for the propaganda of libertarian ideas – has great penetration in the workers environment, standing out the periodicals *A Lanterna* (1901-1904; 1909-1916; 1933-1953), *Germinal* (1902-1913), *O Amigo do Povo* (1902-1904), *La Battaglia* (1904-1913), *A Terra Livre* (1905-1910), *A Voz do Trabalhador* (1908-1915) and *A Plebe* (1917-1919). In these periodicals were published excerpts from books, analyzes and comments from great exponents of Brazilian and European anarchist thought; tales, novels, anecdotes and satires; actions of the international movement were

reported, and criticisms were made against governments, Capital, the Church and wars; strikes, boycotts, books, meetings, shows were announced, the establishment of libertarian schools. The labor press therefore had an educational, informative, political awareness and engagement role in the workers' struggle (Oliveira, 2008; Calsavara, 2012; Marconi, 2015).

A Lanterna stands out as one of the most influential periodicals in the labor press. In which its second phase (1909-1916), under the direction of Edgard Leuenroth and with the collaboration of Benjamin Motta, had a frankly anti-clerical content, the element that could add between its members are people of different orientations and positions: spiritists, Protestants, Freemasons, free-thinkers, socialists, and libertarians. *A Lanterna* sought to combat “clericalism and its influence on society, its articles were more focused on attacks on the figures of priests and on the dissemination of sexual crimes committed by clerics” (Oliveira, 2008, p. 10), attracting readers in turn of different opinions. One of the most explored cases by the periodical referred to the disappearance of the orphan Idalina Stamato, which took place at the Cristóvão Colombo orphanage, in Ipiranga district, whose investigations would point to rape followed by murder and concealment of dead bodies - crimes committed in February 1908 (Marconi, 2015). This event was present in several issues of the periodical between 1909 and 1914.

A Sagrada Família. *A Lanterna*. São Paulo, February 12, 1910.



(A priest and a nun, sitting in an armchair in a room where a crucifix stands out on one of the walls, seems to be happy with the “family” that was formed)

Caption: Blessed are those who are modestly content with the home-grown! ...

In the first number of the second phase of publication of the periodical, the article entitled “Giordano Bruno in the 20th century” presents protests against Ferrer's firing squad, which took place four days earlier; King Alfonso XIII is called “murderer”, “degenerate” and “powerless born”; there is a compares Catholic persecutor to Torquemada. A brief biography of Ferrer, followed by the history of the formation of the Modern School of Barcelona, is presented to the reader. Finally, there is a note calling for a public meeting in Largo São Francisco in defense of Ferrer. “In the following editions, the Barcelonian educator is always remembered. There is news about his legacy, translation of excerpts from his works / denunciations about the arrest / torture / death of men who undertook activities like those of Ferrer” (Marconi, 2015, p. 132).

O carrasco-mór de Ferrer (King Alfonso XIII). *A Lanterna*. São Paulo, October 17, 1909.



The periodical used a language full of adjectives, in a dichotomous discursive, extolling the struggle of libertarians, fighting against the values and actions of their antagonists. The Catholic Church was repeatedly disowned: “Popes and the Church were never against war and slaughter”¹³³; “(...) the Church has done nothing for the progress of the peoples it dominates. (...) She decidedly was and will be as long as the greatest enemy of man endures”¹³⁴. Ferrer’s memory, on the other hand, was always extolled as “the great martyr of popular education (...) a victim of the inquisitorial fanaticism of the Jesuit scoundrel”¹³⁵; “Ferrer face the generous task of, bearing hatred and resentment, aroused by his ardent faith in a better future, (...) to dedicate himself to the rational, redemptive and libertarian”¹³⁶.

¹³³ A Guerra e a Egreja. *A Lanterna*. São Paulo, September 19, 1914. p. 01.

¹³⁴ A Moral religiosa. *A Lanterna*. São Paulo, November 07, 1914. p. 01.

¹³⁵ Giordano Bruno em pleno século XX. *A Lanterna*. São Paulo, October 17, 1909. p. 01.

¹³⁶ Francisco Ferrer e sua obra. *A Lanterna*. São Paulo, November 07, 1914. p. 02.

In the third number of the periodical, the article “The Renovated School” presents a text by Ferrer himself:

(...) Governments wanted education, they wanted an increasingly complete organization of the school, not because they wait for education to renew society, but because they need individuals, workers, better human instruments of work to make them bear fruit industrial companies and the capital invested in them. And the most reactionary governments have seen this change. (A Escola Renovada. A Lanterna. São Paulo, October 30, 1909, p. 02)

The Ferrer's Modern School represented the libertarian educational ideals that were being widely developed in many libertarian schools in Europe and America. In this school model, rational, anti-state and anticlerical teaching stands out by definition, elements that could attract the attention of those who knew the limits of public and confessional education, in addition to moral training under libertarian principles. The editors of *A Lanterna* seek to keep Ferrer's image linked to the idea of a free thinker committed to an emancipatory and liberating education, whose advanced and revolutionary ideas for the Spanish context, which would have generated the reaction of royalty, elites and the Spanish clergy and was therefore condemned and executed.

During the year of 1910 *A Lanterna* published several articles on Ferrer and on the process for implementing the Modern School N.1, in addition to publicizing the courses that would be offered by the institution, thus performing a “kind of ‘accountability’ to those who donate resources for the foundation of the school” (Marconi, 2015, p. 133). Several articles presented the future Modern School in São Paulo as a continuator of the “work of the great Ferrer”, which could offer integral and professional education.

The republican ideas proposed the laicization, thus reducing the interference that the Catholic Church exercised on various aspects of society. The Catholic press, otherwise, reorganizes itself in order to reconnect with political power and society as a whole. The *Centro da Boa Imprensa*, founded on 1910 in Rio de Janeiro, was intended to assist the “good press” that would adopt its ideas, disseminate content, important information in defense of the Church and its Ministers and literature consistent with its values, collaborate with journalists and similar periodicals, promote events like reading groups.

In periodicals such as *O Estandarte Catholico* (1900), *O Pharol* (1901), *A Cruz* (1904), *Boa Imprensa* (1907), *A Reação* (1907) and *Gazeta do Povo* (1910-11) the Church could affirm its truths, present narratives consistent with their interests, precisely in a phase of Brazilian history in which it was so strongly contested by different sectors. In general, few of them exceeded the first year of publication due to the lack of resources, news that were sometimes reproductions of journals, subjects of local importance and limited interest.

The periodical *Gazeta do Povo*, established in the city of São Paulo in 1910, had among its editors João Ribeiro D´Ávila, Arthur Vieira Gomes dos Santos and canon Manfredo Leite. Since its first issues, it has dedicated itself to publishing harsh criticisms of Freemasonry (which “takes over the government of nations, flattering heads of state and ministers and exaggerating their authority”¹³⁷; “putting naturalism into practice in its main forms of rationalism, sensualism and caesarism, has managed to confuse and disturb the minds of many ideas, to the point of making them unaware or doubting the existence of God”¹³⁸) and to spiritism (“spiritism is bad (...) because it is a heretical doctrine, with terrible consequences. (...) [it leads] fatally to unbelief, madness, suicide and obsessions and even immorality”¹³⁹; “God

¹³⁷ A maçonaria. *Gazeta do Povo*. São Paulo, February 26, 1910, p. 02.

¹³⁸ A maçonaria. *Gazeta do Povo*. São Paulo, April 30, 1910, p. 02.

¹³⁹ O espiritismo. *Gazeta do Povo*. São Paulo, February 26, 1910, p. 01

allows a good soul to come into the world, called a anyone curious, to teach immoralities, things against the faith, ridiculous doctrines, and to practice dishonest actions!”¹⁴⁰).

The growth of anarchist influence in the working class in São Paulo generated fear among conservative Catholics. The possibility of the foundation of modern schools in São Paulo made the periodical *Gazeta do Povo* insistently attack secular education (whose purpose would be to “banish the ideas of God and religion from the children's intelligence (...) They do not comprehend that without religion teaching is a lie”¹⁴¹) and in the image of Ferrer (“for whom (...) religion was a heap of harmful and useless ideas, the flag a dirty rag raised on the end of a stick, the army a school of immorality and crime”¹⁴²).

“Escola Moderna” ilustrada. *Gazeta do Povo*. São Paulo, February 26, 1910.



(In a chaotic classroom, a teacher, from his desk, questions his students)

Caption: Teacher - How many and what are your duties? Student - There are four: 1st love for dynamite, 2nd admiration for gunpowder, 3rd war on Church and 4th hate on homeland.

¹⁴⁰ Ainda o espiritismo. *Gazeta do Povo*. São Paulo, August 15, 1910, p. 01.

¹⁴¹ Escolas leigas. *Gazeta do Povo*. São Paulo, February 19, 1910, p. 01.

¹⁴² Mais uma do Ferrer. *Gazeta do Povo*. São Paulo, June 04, 1910, p. 01.

The following table presents some of the recurring “fights” between the periodicals *A Lanterna* and *Gazeta do Povo*, respectively.

On the moral aspects of Ferrer's life	
<p>(...) victim of the greatest crime of the twentieth century (...) So Ferrer, the honest and dedicated husband, the extremely affectionate father, the devoted evangelist is a violator of graves and helpless women? Ferrer did not abandon his wife: he was abandoned by her before, who betrayed him several times (...) Ferrer never abandoned his daughters and although he was not rich (because the money he inherited from Meunier did not belong to him, but to the school) always helped them.¹⁴³</p>	<p>(...) [Carmelita Ferrer] was abandoned by her father, and, while he lived in abundance and pleasure, the poor daughter was forced to enter a theater in order not to starve. (...) one of Ferrer's greatest victims, of the man who taught that marriage is prostitution and the love of the country is ignominious. (...) he never remembered his legitimate wife, mother of his daughters, nor of his own, and, in a struggle with misery, he left them behind.¹⁴⁴</p>
About the foundation of the Modern School in São Paulo	
<p>The Modern School aims to free the child from progressive moral poisoning which, through a teaching based on mysticism and political flattery, the religious or government school communicates to him today; - provoke, together</p>	<p>(...) the rascal canonized by Freemasonry, to perpetuate his odious memory, will soon have a statue in Paris and, in S. Paulo, the modern school, continuation of his work of demolishing the social order. School that will be a nest of anarchists,</p>

¹⁴³ A festa de Mayrink. *A Lanterna*. São Paulo, June 11, 1910. p. 01.

¹⁴⁴ Uma victima de Ferrer em Lisboa. *Gazeta do Povo*. São Paulo, June 04, 1910, p. 01.

<p>with the development of the intelligence, the formation of character, supporting the whole moral conception of the law of solidarity; make the master a vulgarizer of the acquired truths and free him from the interests of the congregations or the State, so that without fear and without restrictions it will be possible for him (sic) to teach honestly, not falsifying history and not hiding scientific discoveries.¹⁴⁵</p>	<p>of irresponsible madmen, for whom the flag is a dirty rag, the country is a monstrous fiction (...) religion is a useless and harmful thing. This will be the teaching given in the modern school in S. Paulo that already has its little Ferrer, Oreste Ristori.¹⁴⁶</p>
--	--

According to Peres (2010, p. 89), “while Catholics recommended set fire the non-Catholics texts, *A Lanterna* encouraged the reading and discussion of works linked to the most different philosophical and doctrinal orientations” And, as can be seen, education has become a field of dispute between more conservative (or reactionary) sectors and libertarians. There were no schools that could put into practice the principles of pedagogical rationalism that Ferrer applied in his school and that were widely discussed and disseminated in the years that followed his death. The Modern School N.1, which operated in São Paulo between the years 1913 and 1919, would be the materialization of this project, becoming the most prominent and longevity Brazilian libertarian school (Leutprecht, 2018). Throughout its operation, the Modern School N.1 employed several libertarian principles and practices, with emphasis on pedagogical rationalism, the

¹⁴⁵ A Escola Moderna em S. Paulo. *A Lanterna*. São Paulo, November 27, 1909, p. 01.

¹⁴⁶ Mais uma do Ferrer. *Gazeta do Povo*. São Paulo, February 26, 1910, p. 01.

introduction of educational and theater tours, the encouragement of written production in periodicals, the principle that one does not educate for punishment or awards, the absence of exams, the defense of the coeducation of the sexes and social classes, an effort for the community to get closer and get involved with the school, the secularism, pacifism, anti-clericalism and anti-statism (Calsavara, 2004; Castro, 2014; Leutprecht, 2018; Luizetto, 1984).

The social impacts of the Modern Schools and the expansion of his model seemed to disturb the most conservative sectors of São Paulo society, just at the moment when general strikes (under the strong influence of revolutionary syndicalism) occurred in the city. The crackdown on protest groups was of a varied nature. The closure of the Modern Schools occurred shortly after a bomb incident that led to the death of José Alves, director of the Modern School of São Caetano (N. 3). The director of São Paulo public instruction, Oscar Thompson, determined that the authorization for the functioning of the Modern School N.1 be revoked on the grounds that “the modern schools, of which you are director, aiming at the propagation of anarchic ideas and the implantation of the communist regime, unavoidably hurt the political and social organization of the country”¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Order of habeas corpus, addressed to the president of the Court of Justice of the State of São Paulo. Source: CME/FEUSP.

Bibliographic references

Batalha, C. H. M. (2000) *O movimento operário na Primeira República*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

Calsavara, T. S. (2004) *Práticas da Educação Libertária no Brasil – a experiência da Escola Moderna em São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, São Paulo.

Castro, R. C. (2014) *Nem prêmio, nem castigo! A escola moderna como ação revolucionária dos sindicatos operários durante a Primeira República (São Paulo, 1909-1919)*. Tese Doutorado em Educação– Faculdade de Educação/Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Dean, W. (2006) A industrialização durante a República Velha. In: Fausto, Boris (dir.). *História Geral da Civilização Brasileira*, t.3, v.8, “O Brasil republicano: estrutura de poder e economia (1889-1930)”. 8ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Ferrer Guardia, F. (2014) *A Escola Moderna*. Tradução de Camilo Alves. São Paulo: Biblioteca Terra Livre.

Haworth, R. H. (2012) *Anarchist Pedagogies: collective actions, theories, and critical reflections on Education*. Oakland: PM Press.

Kassick, C. N. (2008) Pedagogia libertária na história da educação brasileira, *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 32, pp. 136-149.

Leutprecht, D. B. (2018) *O legado de Francisco Ferrer y Guardia em movimento: apropriações do modelo pedagógico racionalista nas escolas modernas nº 1 e de Stelton (1913-1925)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

Luizetto, F. V. (1984) *Presença do Anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional – 1900/1920*. São Paulo: EDUSP.

Marconi, J. G. S. (2015) *As luzes d'A Lanterna: Iluminismo educacional e educação anarquista em edições de um jornal libertário paulistano*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos/ Faculdade de Educação, São Carlos.

Moriyón, F. G. (1989) *Educação Libertária: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure*. Porto Alegre: Artmed.

Mota, P. B. (2007) *A cidade de São Paulo de 1870 a 1930 – café, imigrantes, ferrovia, indústria*. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas.

Nagle, J. (2006) *A Educação na Primeira República*. In: Fausto, Boris (dir.). *História Geral da Civilização Brasileira*, t.3, v.9, “O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889-1930)”. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Oliveira, W. S. (2008) *Narrativas à luz d'a “Lanterna”: anticlericalismo, anarquismo e representações*. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

Peres, F. (2010) *Revisitando a trajetória de João Penteadó: o discreto transgressor de limites. São Paulo, 1890-1940*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo.

Rodrigues, E. (1992) *O anarquismo na escola, no teatro, na poesia*. Rio de Janeiro: Achiamé.

Safón, R. (2003) *O racionalismo combatente: Francisco Ferrer y Guardia*. São Paulo: Imaginário.

PERIODICALS: *A LANTERNA*. (1909-1910). São Paulo; *GAZETA DO POVO*. (1910-1911). São Paulo.



FUNDACIÓ
FERRER i GUÀRDIA