

# Spagna contemporanea

Rivista semestrale di storia, cultura, istituzioni

XXXI / 61, 2022

VIELLA / ISTITUTO DI STUDI STORICI GAETANO SALVEMINI

SPAGNA CONTEMPORANEA

Rivista semestrale di storia, cultura, istituzioni

per la testata © 2022 Istituto di studi storici Gaetano Salvemini

per gli articoli © 2022 Viella

XXXI / 61, 2022

ISSN 1121-7480

ISBN 979-12-5469-100-7 (carta) ISBN 979-12-5469-101-4 (e-book)

Registrazione presso il Tribunale di Torino n. 13149 del 10/5/2022 (già n. 4521 del 14/10/1992)

*Direttore*

Alfonso Botti

*Direttore responsabile*

Claudio Venza

*Coordinatore di redazione*

Giacomo Demarchi

*Comitato di redazione*

Enrico Acciai (Univ. di Roma-Tor Vergata), Marcella Aglietti (Univ. di Pisa), Mireno Berrettini (Univ. Cattolica, Milano), Alfonso Botti (Univ. di Modena e Reggio Emilia), Luciano Casali (Univ. di Bologna), Maria E. Cavallaro (LUISS Guido Carli - Roma), Marco Cipolloni (Univ. di Modena e Reggio Emilia), Nicola Del Corno (Univ. di Milano), Giacomo Demarchi (Univ. di Pisa), Elena Errico (Univ. di Genova), Steven Forti (UNL, Univ. Nova de Lisboa), Walter Ghia (già Univ. del Molise), Massimiliano Guderzo (Univ. di Siena), José Luis Ledesma (UCM, Univ. Complutense de Madrid), Guido Levi (Univ. di Genova), Andrea Micciché (Univ. "Kore", Enna), Javier Muñoz Soro (UCM, Univ. Complutense de Madrid), Marco Novarino (Univ. di Torino), Marco Puppini (IRSML Friuli-Venezia Giulia), Giulia Quaggio (UCM, Univ. Complutense de Madrid), Leonida Tedoldi (Univ. di Bergamo), Jorge Torre Santos (Univ. di Parma), Claudio Venza (già Univ. di Trieste)

*Comitato scientifico*

José Álvarez Junco (Emerito UCM, Univ. Complutense de Madrid), Paul Aubert (Univ. de Provence, Aix-Marseille I), Walter L. Bernecker (Univ. Erlangen-Nürnberg), Jordi Canal (EHESS, Paris), Silvana Casmirri (Univ. di Cassino), Giuliana Di Febo (Univ. Roma Tre), Gérard Dufour (Univ. de Provence, Aix-Marseille I), Chris Ealham (Saint Louis Univ., Madrid), Charles Esdaile (Univ. of Liverpool), Pere Gabriel (UAB, Univ. Autònoma de Barcelona), José Luis García Ruiz (UCM, Univ. Complutense de Madrid), Rosa Maria Grillo (Univ. di Salerno), Emilio La Parra López (Univ. de Alicante), Pablo Martín de Santa Olalla (Univ. Europea de Madrid), Carme Molinero (UAB, Univ. Autònoma de Barcelona), Javier Moreno Luzón (UCM, Universidad Complutense de Madrid), Marco Mugnaini (Univ. di Pavia), Xosé Manoel Núñez Seixas (Univ. de Santiago de Compostela), Isabel María Pascual Sastre (Univ. Rey Juan Carlos, Madrid), Juan Carlos Pereira Castañares (UCM, Univ. Complutense de Madrid), Sisinio Pérez Garzón (Univ. de Castilla-La Mancha), Gabriele Ranzato (già Univ. di Pisa), Patrizio Rigobon (Univ. di Venezia), Manuel Santos Redondo (UCM, Univ. Complutense de Madrid), Ismael Saz (Univ. de Valencia), Vittorio Scotti Douglas (Univ. di Modena e Reggio Emilia), Manuel Suárez Cortina (Univ. de Cantabria), Nigel Townson (UCM, Univ. Complutense de Madrid), Pere Ysàs (Univ. Autònoma de Barcelona)

*Collaboratori di redazione*

Deborah Besseghini, Emanuele De Luca

*Segreteria di redazione*

Dolores Garcés Llobet, Caterina Simiand, Altea Villa

### *Contatti*

Spagna contemporanea c/o Istituto di studi storici Gaetano Salvemini, c/o Polo del '900, via del Carmine 14, 10122 Torino (Italia)

<https://www.spagnacontemporanea.it/index.php/spacon/about/submissions> (per l'invio dei saggi)

[spacon@istitutosalvemini.it](mailto:spacon@istitutosalvemini.it) (per l'invio della corrispondenza)

### *Sito*

[www.spagnacontemporanea.it](http://www.spagnacontemporanea.it)

[www.viella.it/riviste/testata/19](http://www.viella.it/riviste/testata/19)

### *Amministrazione*

Viella s.r.l., Via delle Alpi, 32 - 00198 Roma

tel./fax 06 84 17 758 - 06 85 35 39 60

[abbonamenti@viella.it](mailto:abbonamenti@viella.it) [info@viella.it](mailto:info@viella.it) [www.viella.it](http://www.viella.it)

### *Abbonamento annuale*

Italia € 60 (carta/print) € 80 (carta/print + digital)

Abroad € 90 (carta/print) € 110 (carta/print + digital)

Digital (enti / instit.) € 50

Numero singolo (Italia) € 35

### *Modalità di pagamento*

c/c bancario IBAN IT82B0200805120000400522614

c/c postale IBAN IT14X0760103200000077298008

carta di credito Visa / Master Card

### *Classe A*

L'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) ha classificato «Spagna contemporanea» in Classe A per il Settore I1 (Lingue, Letterature e culture spagnola e ispanoamericana) dell'Area 10 (Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche) e per il Settore A3 (Storia contemporanea) dell'Area 11 (Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche).

La Agencia Nacional de Acreditación de la Universidad y la Investigación (ANVUR) del Ministerio de la Educación de Italia ha incluido «Spagna contemporanea» en la categoría Clase A (la más alta categoría), para el sector I1 (Lenguas y literaturas española e hispanoamericanas), Area 10 (Ciencias filológicas, literarias y de historia de las artes) y para el sector A3 (Historia contemporánea), Área 11 (Historia, filosofía, psicología y pedagogía).

The National Agency for the Evaluation of the University and Research System (ANVUR), Education State Secretary of the Italian Government, has chosen «Spagna contemporanea» as a top class category journal (Classe A) in Sector I1 (Spanish and Hispanic American Languages, Literatures and Cultures) of Area 10 (Sciences of antiquity, literary philology and historical-artistic) and in Sector A3 (Modern history) of Area 11 (Historical, philosophical, pedagogical and psychological sciences).

«Spagna contemporanea» adotta ufficialmente il sistema di valutazione scientifica degli articoli che le vengono sottoposti, conosciuto internazionalmente come peer-reviewing. Ciò significa che tutti i testi che ci vengono proposti per un'eventuale pubblicazione nella sezione Saggi e ricerche verranno inviati in lettura "cieca" — ossia senza indicarne l'Autrice/Autore — a due specialisti della materia (referees), uno esterno alla cerchia dei collaboratori e uno interno.

Entro sessanta giorni, l'Autrice/Autore verrà informato dal Coordinatore della Redazione sul parere emesso dagli esperti, e sulle eventuali modifiche al testo da questi richieste. In caso di parere negativo, l'Autrice/Autore sarà informato della motivazione che ha portato al rifiuto, senza venire a conoscenza dei nomi dei referees. I nomi degli esperti (referees) saranno pubblicati, a scadenza biennale, sulla rivista.

I testi vanno redatti secondo le norme editoriali pubblicate sul sito [www.spagnacontemporanea.it](http://www.spagnacontemporanea.it).

«Spagna contemporanea» è segnalata sistematicamente nei sotto elencati registri di catalogazione: Bibliografia storica nazionale, Catalogo italiano dei periodici/Ancp, Dialnet, Essper, Google Scholar, Historical Abstracts, Latindex, ERIH PLUS.

«Spagna contemporanea» adopta oficialmente el sistema de valoración científica de los artículos recibidos para su publicación, conocido internacionalmente como peer-reviewing. Por lo tanto, todos los textos propuestos para la sección Saggi e ricerche serán enviados para una "lectura ciega" — es decir, sin indicar el Autor/Autora — a dos especialistas de la materia (referees), uno externo al grupo de colaboradores de la revista y otro interno.

En un plazo de sesenta días, el Autor/Autora será informado por el Coordinador de la Redacción sobre el juicio de los evaluadores y sus eventuales propuestas de modificación del texto. En caso de juicio negativo, el Autor/Autora será informado sobre los motivos que han llevado al rechazo, manteniéndose anónima la identidad de los referees. Los nombres de los especialistas (referees) se publicarán en la revista cada dos años.

La redacción de los textos tiene que ajustarse a las normas de editing que se encuentran en [www.spagnacontemporanea.it](http://www.spagnacontemporanea.it).

«Spagna contemporanea» es recogida sistemáticamente en los siguientes repertorios y bases de datos bibliográficas: Bibliografia storica nazionale, Catalogo italiano dei periodici/ Ancp, Dialnet, Essper, Google Scholar, Historical Abstracts, Latindex, ERIH PLUS.

«Spagna contemporanea» implements the scientific evaluation system of the received articles internationally known as peer-reviewing. This means that all the texts we receive for publication in the Saggi e ricerche section will be sent for blind review — i.e. without indicating their Author — to two experts (referees), one belonging to our Editorial board, the other being an outsider.

When the sixty-days term expires, the Author will be informed by the Editorial Board Coordinator of the experts' evaluation and, if so required, of any proposed changes. In case of negative evaluation, the Author will be informed of the reason for the rejection, but not of the names of the referees. The names of the referees will be published in the Journal every two years.

Papers should be prepared in accordance with editorial guidelines posted on the website [www.spagnacontemporanea.it](http://www.spagnacontemporanea.it).

«Spagna contemporanea» is covered by the following abstracting/indexing services: Bibliografia storica nazionale, Catalogo italiano dei periodici/Ancp, Dialnet, Essper, Google Scholar, Historical Abstracts, Latindex, ERIH PLUS.

## INDICE

### EDITORIALE

*Trent'anni dopo* 7

### SAGGI E RICERCHE

Claudio Grasso  
*Pro aris et focis. La propaganda anti-internazionalista in Spagna (1871-1874)* 11

Alberta Bergomi  
*L'esperienza freinetiana in Spagna. Una sublimazione del concetto di scuola* 31

Fabio Degli Esposti  
*Uso locale di una figura internazionale: la commemorazione di Francisco Ferrer in provincia di Modena (1909-1910)* 51

Luca Guiducci  
*Raccomandazioni e suppliche per una casa: la Obra Sindical del Hogar a Madrid negli anni Quaranta e Cinquanta* 79

### FONDI E FONTI

Marco Cipolloni  
*I periodici di ispirazione cinematografica, in Spagna e in esilio, e il loro rapporto con le avanguardie, dalla posguerra alla Ley Fraga* 95

### RASSEGNE E NOTE

Massimiliano Guderzo  
*Spagna franchista, Spagna democratica e sistema internazionale: dalla Guerra fredda al Nuovo millennio* 151

Luciano Casali  
*Neo-fascismo e nuova destra* 171

RECENSIONI

<i>Gli intellettuali spagnoli del XX secolo: riflessioni e orientamenti etico-politici</i> (Walter Ghia)	179
<i>Un nuevo filón para las relaciones hispano-británicas de la primera mitad del siglo XX</i> (Josep Puigsech Farràs)	183
<i>Una battaglia dimenticata, tra storia locale e nazionale</i> (Marco Puppini)	186
<i>Cinco novelistas en busca de una España</i> (Javier Muñoz Soro)	190

SCHEDE

Elisabel Larriba, Eduardo González Calleja (direction), <i>Les intellectuels espagnols en temps de crise. XIX-XX siècle. Hommage à Paul Aubert</i> (L. Casali); Angel Smith, <i>Los orígenes del nacionalismo catalán, 1770-1898</i> (J.M. de Lara Vázquez); Paul Preston, <i>Arquitectos del Terror</i> (N. Riccardi); Gabriela de Lima Grecco, Leandro Pereira Gonçalves (eds.), <i>Fascismos Iberoamericanos</i> (L. Casali); Julián Casanova, <i>España partida en dos. Breve historia de la Guerra Civil española</i> (L. Casali); Fernando del Rey Reguillo, <i>Retaguardia roja. Violencia y revolución en la Guerra Civil española</i> (J.M. de Lara Vázquez); Gonzalo Wilhelmi, <i>Sobrevivir a la derrota. Historia del sindicalismo en España (1975-2004)</i> (D. Garcés Llobet); Juan S. Mora-Sanguinetti, <i>La factura de la injusticia. Sistema judicial, economía y prosperidad en España</i> (S. Forti); Santiago Castillo y Jorge Uría (coords.), <i>Sociedades y culturas. Treinta años de la Asociación de Historia Social (Actas del IX Congreso de Historia Social de España. Oviedo, 7 a 9 de noviembre de 2019)</i> (J.L. Ledesma); Sara Santamaría Colmenero, <i>La querrela de los novelistas. La lucha para la memoria en la literatura española (1990-2010)</i> (A. Botti); Pablo Batalla, Desirée Bela-Lobedde, Eudald Espluga et alii, <i>Neorrançios. Sobre los peligros de la nostalgia</i> (A. Botti)	193
--	-----

LIBRI RICEVUTI	211
----------------	-----

AUTORI	215
--------	-----

L'ESPERIENZA FREINETIANA IN SPAGNA.  
UNA SUBLIMAZIONE DEL CONCETTO DI SCUOLA

Alberta Bergomi

Università degli Studi di Bergamo  
<https://orcid.org/0000-0002-8664-9622>

Ricevuto: 19/01/2021

Approvato: 29/12/2021

*L'articolo descrive la ricezione del modello scolastico cooperativo di matrice francese nella Spagna del primo Novecento e ne sottolinea la traduzione politica: da "educare a partire dalla vita" a "educare al prezzo della vita".*

*Parole chiave: Attivismo, Herminio Almendros, Célestin Freinet, Tipografia a scuola, Scuola e lavoro, Cooperazione educativa*

*La experiencia freinetiana en España. Una sublimación del concepto de escuela*

*El artículo describe la recepción del modelo de escuela cooperativa de origen francés en España a principios del siglo XX y subraya su traducción política: de "educar desde la vida" a "educar al precio de la vida".*

*Palabras clave: Activismo, Herminio Almendros, Célestin Freinet, Tipografía en la escuela, Escuela y trabajo, Cooperación educativa*

*The Freinetian Experience in Spain. A Sublimation of the Concept of School*

*The article describes the reception of the cooperative school model of French origin in Spain in the early twentieth century and underlines its political translation: from "educating from life" to "educating at the price of life".*

*Keywords: Activism, Herminio Almendros, Célestin Freinet, Typography at school, School and work, Educational cooperation*

A partire dalla *paideia* classica, attraverso la lezione di Rousseau, la prospettiva dell'educazione intesa come sviluppo del soggetto ha attraversato la storia del pensiero pedagogico occidentale approdando a un'interpretazione pienamente matura anche grazie al pensiero di Célestin Freinet e al modello cooperativo della "tipografia a scuola".

Dalla Francia, dove era stata ideata all'inizio degli anni Venti, la pratica editoriale in classe si diffuse in breve in altri paesi europei. In Spagna la lezione freinetiana fu sottoposta a un processo di trasfigurazione politica: nel passaggio dalla repubblica al franchismo la scuola, intesa come educare "a partire dalla vita", fu sublimata nella ben più radicale testimonianza che i suoi fautori pagarono "al prezzo della vita".

Scopo di questo contributo è quello di presentare un tema di indagine ampiamente sviluppato tra gli studiosi spagnoli ma che, a torto, trova ancora poco spazio tra le riflessioni pedagogiche in Italia.

### *Un sistema scolastico conservatore*

La Spagna, quello che era stato uno dei centri di potere del mondo occidentale, all'inizio del Novecento era ridotta al margine della comunità internazionale. Il processo di decolonizzazione nelle Americhe e la sconfitta del 1898 contro gli Stati Uniti ne avevano minato il prestigio, mentre le agitazioni all'interno del Paese scuotevano le strutture sociali ereditate dal passato<sup>1</sup>. È su questo sfondo che si profilò l'azione della cosiddetta "generazione del '98": un gruppo di scrittori e intellettuali – Azorín, Antonio Machado, Miguel de Unamuno – diversi

1. Per un inquadramento generale della storia spagnola si rimanda a P. Vilar, *Historia de España*, Barcelona, Critica, 2004; J.L. Martín, C. Martínez Shaw, J. Tusell, *Historia de España: dirigida por Javier Tusell*, Madrid, Taurus, 1998; F. García de Cortázar, J.M. González Vesga, *Breve historia de España*, Madrid, Alianza Editorial, 1994 e ai numerosi scritti di Manuel Tuñón de Lara e Juan Pablo Fusi. Per una storia della scuola spagnola nel XX secolo: M. de Puelles Benítez, *Modernidad, republicanismo y democracia. Una historia de la educación (1898-2008)*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2009; A. Viñao Frago, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2004; V.M. Juan Borroy, *La tarea de Penélope. Cien años de escuela pública en Aragón*, Zaragoza, Biblioteca Aragonesa de Cultura, 2004.

Nella seconda metà dell'Ottocento, l'insegnamento primario era concentrato su due materie principali: dottrina cristiana e lettura. A queste due discipline si aggiungevano la scrittura, l'aritmetica e la grammatica. Peso crescente assunse l'agricoltura, che era concepita come disciplina esclusivamente teorica: N. de Gabriel Fernández, *La agricultura y la escuela en España*, in "Historia de la Educación. Revista interuniversitaria", 1983, n. 2, p. 141.



tra loro per origine, orientamento ideologico e culturale, che di fronte alla crisi politica reclamavano il rinnovamento e la riforma dei valori tradizionali.

Questo atteggiamento si riverberò anche nel campo dell'istruzione. Sul piano educativo, l'eredità scolastica che la Spagna aveva ricevuto dal XIX secolo era contrassegnata dalla precarietà. La scuola pubblica era fondata su un modello organizzativo tradizionale e, nonostante i progressi economici e sociali che sarebbero culminati nella proclamazione della Seconda Repubblica<sup>2</sup>, la rete scolastica elementare era inadeguata a rispondere all'alfabetizzazione obbligatoria, l'insegnamento era condotto con metodi arretrati, le strutture di accoglienza malsane e precarie<sup>3</sup>, i tassi di analfabetismo elevati. Per queste ragioni le famiglie preferivano le scuole cattoliche<sup>4</sup>.

A sostenere le ragioni di chi proponeva una riforma strutturale del sistema educativo concorsero numerosi fattori: l'assenza di un forte spirito nazionale spagnolo<sup>5</sup>; l'esito della guerra ispano-americana del 1898, che poneva sotto accusa il sistema politico<sup>6</sup>; l'arretratezza tecnica e culturale delle maestranze per lo più contadine, che costringeva la Spagna alla marginalità sul mercato internazionale del lavoro; l'affermazione crescente delle rivendicazioni anarchiche e socialiste, che reclamavano l'annullamento delle disuguaglianze sociali e opportunità di vita più eque per i ceti popolari<sup>7</sup>.

2. *La escuela y la despensa. Indicadores de modernidad. España, 1900-1936*, a cura di L. E. Otero Carvajal e S. de Miguel Salanova, Madrid, Catarata, 2018.

3. J.M. Hernández Díaz, J.L. Hernández Huerta, *Transformar el mundo desde la escuela con palabras. Los cuadernos freinetianos de Barbastro durante la II República*, Huesca, Museo Pedagógico de Aragón, 2009, p. 17.

4. P. Maestro, *Lorenzo Luzuriaga y la educación republicana*, in "Pasajes. Revista de pensamiento contemporáneo", 2007, nn. 21-22, p. 20.

5. J.P. Fusi, *Espagne. Nations, nationalités et nationalismes des Rois Catholiques à la Monarchie Constitutionnelle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2002, pp. 115-116.

6. Il "disastro" della guerra combattuta contro gli Stati Uniti decretò il tramonto definitivo di quel che restava dell'impero coloniale spagnolo. Con il trattato di Parigi, del 1898, infatti, Cuba ottenne l'indipendenza e la Spagna fu costretta a rinunciare a Portorico, all'isola di Guam e alle Filippine.

7. J.M. Hernández Díaz, J.L. Hernández Huerta, *Transformar el mundo desde la escuela con palabras*, cit. La società spagnola presentava profonde disomogeneità economico-sociali, retaggio dell'antico regime, e una lacerazione sul piano culturale, con un tasso di analfabetismo che nel 1930 si attestava al 32% (in V.M. Juan Borroy, *La tarea de Penélope*, cit., p. 59).

*L'epoca della "modernizzazione pedagogica": il regno di Alfonso XIII (1902-1931)*

La spinta al cambiamento e alla modernizzazione avvenne, a cavallo tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, contestualmente alla ricezione delle istanze pedagogiche espresse dal movimento internazionale delle "Scuole nuove". Già nel 1876, il cattedratico andaluso Francisco Giner de los Ríos<sup>8</sup> e altri professori universitari, espulsi dal sistema scolastico pubblico, avevano fondato a Madrid l'Institución de Libre Enseñanza (ILE)<sup>9</sup> e influenzato alcune istituzioni satellite, tra cui il "Boletín de la Institución Libre de Enseñanza" (1877) e il Museo Pedagógico Nacional (1882) diretto dal pedagogista e storico dell'arte Manuel Bartolomé Cossío, che di Giner de los Ríos era stato allievo prediletto e fu sempre amico<sup>10</sup>. Per costoro, la scuola doveva liberarsi dal nozionismo, risvegliare dinamismo e creatività degli alunni e favorire un'educazione integrale e armonica attraverso una vera e propria rivoluzione metodologica con il concorso di metodi didattici intuitivi e attivi. Educazione tra pari, insegnamento all'aria aperta e lavoro manuale andavano in questa direzione:

Trasformate le antiche aule – affermava Giner de los Ríos nel 1880 – sopprimete la predella e la cattedra del maestro, barriera di ghiaccio che lo isola e rende impossibile ogni intimità con l'allievo [...]. Sostituite, attorno al profes-

8. Francisco Giner de los Ríos (1839-195) insegnò Filosofia del diritto e Diritto internazionale all'Università di Madrid. Di orientamento politico repubblicano, fu sostenitore delle idee del filosofo tedesco Karl Krause. Cfr. A. Machín Romero, *Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza*, Alicante, Editorial Club Universitario, 2016.

9. Sulla *Institución de Libre Enseñanza* è stato scritto molto. Oltre ai fondamentali contributi di Antonio Jiménez Landi (*La Institución Libre de Enseñanza; Breve historia de la Institución Libre de Enseñanza 1896-1939; La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*), si veda anche B. Hontañón González, F.J. Pericacho Gómez, *La Institución de Libre Enseñanza: un proyecto de renovación pedagógica en el siglo XXI*, in *XIX Coloquio Historia de la Educación. Imágenes, discursos y textos en Historia de la educación. Retos metodológicos actuales. El Escorial (Madrid), 19-22 septiembre de 2017*, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 2017, pp. 271-275.

10. Oltre alla direzione del Museo Pedagogico Nazionale e all'insegnamento nella ILE, la figura di Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935) è legata all'istituzione e direzione durante la Seconda Repubblica delle "Missioni pedagogiche", viaggi di istruzione all'estero per giovani studiosi di pedagogia. La funzione principale del Museo Pedagogico e delle Missioni «era contribuire allo studio dei problemi moderni della pedagogia, diffondere in Spagna la conoscenza del movimento pedagogico straniero e collaborare alla formazione dei maestri». In V.M. Juan Borroy, *La tarea de Penélope*, cit., p. 37. Su Manuel Bartolomé Cossío: *El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2007.

sore, a tutti questi elementi tradizionali, un circolo poco numeroso di scolari attivi, che pensano, che parlano, che discutono, che si muovono, che sono vivi<sup>11</sup>.

Era evidentemente un modo nuovo di concepire il rapporto tra insegnamento e spazi scolastici. Al modello gerarchico e omologante della scuola tradizionale, fondata su un controllo sistematico dell'ordine (cattedra, banchi) e dell'apprendimento (parcellizzazione del sapere, obiettivi didattici, scansione oraria, valutazione oggettiva), si sostituiva ora un modello aperto, dinamico, centrato sui bisogni degli allievi che – considerati nella loro singolarità – diventavano i protagonisti della relazione didattica<sup>12</sup>.

Analogamente, negli stessi anni, si muoveva anche il castigliano Don Andrés Manjón. Da Granada, le sue 300 “Scuole dell’Ave Maria” diffuse in tutto il Paese proponevano un’educazione laboratoriale, attiva, fondata su un clima di spontaneità e di gioia a contatto con la natura. Anche in questo caso, al di là dei contenuti da proporre (in questa esperienza a connotazione confessionale il catechismo era la disciplina centrale), era evidente il tentativo di superare con un approccio attivo la metodologia didattica della scuola formale.

Ci sono delle cose? Insegnate con esse. Ci sono degli strumenti? Insegnate con essi – egli affermava – [...]. Ci sono dei quadri e delle immagini? Insegnate con essi. Ci sono delle carte geografiche? Insegnate con esse [...]. Ci sono delle coltivazioni? Insegnate coltivando, potando, innestando, concimando ecc. Ma se le cose, gli strumenti, i quadri, le carte geografiche, i modelli, i musei e le coltivazioni le fanno o formano gli allievi, molto meglio<sup>13</sup>.

È in questa medesima direzione che agirono nei primi decenni del Novecento, dopo il “disastro” del 1898, anche le nuove generazioni di maestri riformatori spagnoli. Per loro, trasformare la scuola significava abbandonare il sistema scolastico vigente, «chiuso e isolato dal mondo», connotato da «un insegnamento uniforme, burocratico, gerarchizzato e centralizzato»<sup>14</sup>, per adottare una prospettiva aperta, che ponesse al centro l’educando, i suoi interessi e i suoi bisogni. Madrid

11. F. Giner de los Ríos, *Obras completas 1916-1936*, Madrid, Espasa Calpe, VII, p. 26.

12. S. Kahn, *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, Brescia, La Scuola, 2011.

13. A. Manjón, *Obras*, II, p. 300.

14. G. Gómez Orfanel, *Panorama de las tendencias educativas en el siglo XX*, in “Revista de Educación”, 1972, XXIV, n. 242, p. 10.

e Barcellona furono le città più disponibili al cambiamento; Decroly, Freinet, Kerschensteiner, Kilpatrick e Montessori, i pedagogisti internazionali di riferimento.

In un primo tempo, e per tutti gli anni Venti, l'adesione al movimento delle "Scuole Nuove" si realizzò soprattutto sul piano della divulgazione culturale e teorica (una delle riviste pedagogiche più prestigiose fu la "Revista de Pedagogía"<sup>15</sup> del socialista Lorenzo Luzuriaga)<sup>16</sup>. La sperimentazione didattica ebbe una diffusione discontinua, con centri di insegnamento di ispirazione moderna documentati soprattutto nelle Asturie, Baleari, Castiglia e León, Paesi Baschi<sup>17</sup>. A frenarne la diffusione capillare contribuivano principalmente l'instabilità politica (dal 1902 al 1923 si succedettero 39 presidenti del Consiglio dei Ministri e 53 ministri della istruzione pubblica)<sup>18</sup>, il carattere elitario delle sperimentazioni (confinata in ambito privato, attraevano soprattutto la borghesia imprenditoriale) e lo spirito regionalista (che informava dell'area catalana)<sup>19</sup>.

Tuttavia il primo trentennio del secolo, che coincise con il regno di Alfonso XIII, costituì un periodo di incubazione, l'«epoca della modernizzazione», definita da alcuni storici come una vera e propria «Ètà dell'Oro della pedagogia spagnola»<sup>20</sup>.

Nonostante la Costituzione del 1876 (in vigore fino al 1931) avesse avuto un carattere conservatore (sovranità radicata nelle *Cortes* e nel re; religione cattolica come religione di Stato; suffragio ristretto), fu sufficientemente flessibile da incorporare gradualmente molti principi democratici (suffragio universale maschile, culto privato delle religioni non

15. Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), alunno di Francisco Giner de los Ríos e José Ortega y Gasset, amico di Manuel Bartolomé Cossío, ispettore aggregato del Museo Pedagogico, pedagogista e scrittore, collaborò con numerose riviste e fondò nel 1922 la "Revista de Pedagogía". Attraverso le sue pagine, contribuì alla diffusione delle teorie pedagogiche più moderne e pubblicò anche interventi di Giuseppe Lombardo Radice e Maria Montessori.

16. Si veda R. Marín Ibañez, *Los ideales de la Escuela Nueva*, in "Revista de Educación", 1972, XXIV, n. 242, p. 27.

17. J.M. Hernández Díaz, J.L. Hernández Huerta, *Transformar el mundo desde la escuela con palabras*, cit., pp. 19-20.

18. V.M. Juan Borroy, *La tarea de Penélope*, cit., p. 19.

19. Del metodo Montessori, le esperienze catalane sottolinearono soprattutto l'individualismo, il tema della libertà e la pratica del bilinguismo, percepiti come gli strumenti più consoni a costruire nelle nuove generazioni un'identità nazionale catalana. Si veda M. del Mar del Pozo Andrés, *La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito*, in "Historia Educación", 2003-2004, nn. 22-23.

20. V.M. Juan Borroy, *La tarea de Penélope*, cit., pp. 17-56.

cattoliche)<sup>21</sup>. Anche una diffusa sensibilità liberale informò la cultura spagnola, risultato non «della comparsa di alcune personalità estemporanee e più o meno brillanti» come ha affermato Juan Pablo Fusi, «ma di un fatto sociale di notevole portata, espressione di una società in transizione»<sup>22</sup>.

In particolare, sul fronte dell'istruzione, l'istituzione del ministero dell'Istruzione e delle Belle Arti nel 1900 e l'inaugurazione della cattedra di Pedagogia all'Università Central di Madrid nel 1904-1905 contribuirono al rinnovamento delle scuole dal punto di vista strutturale (con l'allestimento di laboratori, biblioteche, sale conferenze), amministrativo (con l'elaborazione di dati quantitativi), didattico (con l'organizzazione delle classi per livello anagrafico e l'impiego di proiezioni cinematografiche e programmi radiofonici a supporto delle lezioni)<sup>23</sup> e professionale (con la fondazione della Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, 1909)<sup>24</sup> in un'ottica pedagogica che, sottraendo l'educazione al campo della filosofia, intendeva trasformare l'insegnamento in una pratica scientifica tecnicamente e razionalmente fondata.

Sul fronte privato, mentre l'ILE proseguiva le sue attività culturali, vide la luce la *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* (1907), dove operarono Luzuriaga e la maestra catalana Rosa Sensat<sup>25</sup>, e vennero aperte «eccellenti istituzioni educative» dove si formarono professionalmente molti maestri e professori, «colonne delle future riforme»<sup>26</sup>.

È noto che i frutti di questo imponente processo trovarono compiuta realizzazione durante i cinque anni della Seconda Repubblica, tra il 1931

21. J.P. Fusi, *Historia mínima de España*, Madrid, Turner, 2012, p. 201.

22. *Ivi*, p. 205.

23. Fino a quella data le competenze sulle materie scolastiche erano ripartite tra i ministeri dell'interno, del commercio, delle opere pubbliche.

24. Finalità della Escuela de Estudios Superiores del Magisterio fu quella di elevare la preparazione dei docenti delle Scuole Normali e degli ispettori scolastici. Vi insegnarono personalità di alto profilo culturale, come José Ortega y Gasset, Rufino Blanco, Luis de Hoyos, Luis de Zulueta, Domingo Barnés ed Enrique Rioja lo Blanco. Si veda *Diario de un maestro exiliado. Herminio Almedros*, a cura di Amparo Blat e Carme Doménech, Valencia, Pre-testos, 2005, p. 27 e V.M. Juan Borroy, *La tarea de Penélope*, cit., p. 43.

25. Rosa Sensat (1873-1961) fu una maestra, direttrice della Escola de Bosc di Barcellona. A tutt'oggi è attiva a Barcellona un'associazione di insegnanti che si richiama alla sua lezione educativa. Si veda: <https://www.rosasensat.org/es/la-asociacion/qui-som/> Sulla Junta de Ampliación de Estudios: J. Ruiz Berrio, *La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España*, in "Revista de Educación", 2000, n. extraordinario *La educación en España en el siglo XX*, pp. 229-247.

26. P. Maestro, *Lorenzo Luzuriaga y la educación republicana*, cit., p. 20.

(abdicazione del re Alfonso XIII) e il 1936 (inizio della Guerra civile). Tuttavia, come nel resto dell'Europa, anche per la Spagna il "secolo del bambino" era cominciato<sup>27</sup>.

### *Herminio Almedros Ibáñez*

È nel contesto culturale della "modernizzazione pedagogica" che possiamo rintracciare uno degli esperimenti didattici più interessanti della Spagna pre-franchista: quello della "tipografia a scuola"<sup>28</sup>. A farsene promotore fu Herminio Almedros Ibáñez, maestro e ispettore scolastico in Catalogna e Aragona, che prima di scegliere l'esilio a Cuba contribuì attivamente a diffondere la didattica freinetiana nelle scuole pubbliche spagnole<sup>29</sup>.

Nato in Castiglia-La Mancia nel 1898, dopo gli studi alla scuola Normale di Alicante e alla Escuela de Estudios Superiores del Magisterio di Madrid, Almedros aveva iniziato l'attività professionale nel 1926. Come direttore del Centro de Formación Agrícola y Industrial "Sierra Pambley"<sup>30</sup> di Villablino (Castiglia-León), Almedros si era convinto della necessità di una pedagogia moderna, finalizzata a eliminare, come

27. Per una rilettura critica del Novecento come "secolo del bambino": *Novecento, il secolo del bambino*, a cura di M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso, Bergamo, Edizioni Junior, 2017; A. Gibelli, *Bambini, bambine alle prese con la scrittura: uno sguardo storico sul secolo XX*, in "History of Education & Children's Literature", 2012, VII, n. 1, pp. 183-199.

28. Per un inquadramento degli studi sul movimento Freinet in Spagna cfr. J.L. Hernández Huerta, *Influence and Reception of Freinet in Spain. Map of the Historiographical Maze: Possible Means of Escape (1979-2016)*, in "Educiació i Història: Revista d'Història de l'Educiació", 2017, n. 29, pp. 221-246.

29. La figura di Herminio Almedros è stata oggetto di numerosi studi monografici, in particolare F. Zurriaga, *Herminio Almedros. Un maestro de la Segunda República*, València, Universitat de València, 2021. Si segnalano anche A. Blat Gimeno, *Herminio Almedros Ibáñez: Època, vida y obra*, in "Añil. Cuadernos de Castilla-La Manca", 1998, IV, n. 16, pp. 63-66; A. Petrus i Rotger, *Carta Pedagógica a Herminio Almedros*, in *Centenario de Herminio Almedros*, in "Cuaderno de estudios locales n. 14", Almansa 2004, p. 21. Sull'esilio dalla Spagna si rimanda a *Diario de un maestro exiliado. Herminio Almedros*, a cura di A. Blat e C. Doménech, cit.; I. Cantón Mayo, J.E. Martínez Fernández, *Un profesor de Sierra-Pambley en Cuba: el Martí de Herminio Almedros*, in *Actas del Congreso Internacional Literatura de las Américas, 1898-1998, León, 12-16 de octubre de 1998*, a cura di José Carlos González Boixo, Javier Ordiz Vázquez, M. <sup>a</sup> José Álvarez Maurín, vol. II, pp. 753-764.

30. Il Centro de Formación Agrícola y Industrial "Sierra Pambley" era un'istituzione privata fondata nel 1887 da Francisco Fernández-Blanco y Sierra-Pambley. Sorgeva nei pressi di León ed era improntato allo spirito culturale dell'Institución de Libre Enseñanza.

scriveva, «l'abominio della routine scolastica» e «la passività e la noia a cui conducevano certe pratiche di impositivo scolasticismo»<sup>31</sup>. Per farlo, come ha osservato Amparo Blat Gimeno, si trattava «di introdurre nella scuola metodi e tecniche più formativi, coerenti con lo spontaneo desiderio di curiosità e attività del bambino»<sup>32</sup>.

### *Una nuova prospettiva pedagogica*

Nominato ispettore scolastico in una zona rurale dei Pirenei nella provincia di Lérida (Catalogna), nel 1928 Almendros entrò a contatto con una realtà povera, fatta di villaggi dove le scuole, se c'erano, «lavoravano come cinquant'anni» prima<sup>33</sup>, con classi uniche anche di 100 studenti e maestri non sempre adeguati.

La prospettiva pedagogica di Almendros era molto chiara. Occorreva portare vento nuovo nella periferia del Paese e dare parola ai contadini silenziosi, ai lavoratori senza voce, ai maestri elementari che potevano promuovere una riforma del Paese a dispetto della limitata visibilità e dello scarso riconoscimento sociale<sup>34</sup>.

Per questo, a giudizio di Almendros, la scuola doveva partire dal basso, dalla vita vera, e sostituire l'*imperium* scolastico della programmazione didattica preordinata<sup>35</sup> con quello che è stato definito come *studium*<sup>36</sup>, cioè la curiosità intenzionale e l'accostamento riflessivo al sapere. «Ogni insegnamento distaccato dalla realtà e dalla vita», Almendros affermava, «è formale e vano e in larga misura inutile, non importa quanto raccomandabili e perfetti i metodi e i testi da cui lo si vuole ricavare»<sup>37</sup>.

31. H. Almendros, *Proceso de la experiencia Freinet en España*, La Habana, Cuba, 1970.

32. A. Blat Gimeno, *Herminio Almendros Ibáñez: Época, vida y obra*, cit., p. 63.

33. H. Almendros, *Síntesis de la expresión Freinet en España (1930-1938)*, in Movimiento Cooperativo de Escuela popular, *La Escuela Moderna en España*, Bilbao, Zero Zyx, 1979, pp. 58-59.

34. *La prensa pedagógica de los profesores en España*, in *La prensa pedagógica de los profesores*, a cura di J.M. Hernández Díaz, Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca, 2018, pp. 19-20.

35. C. Freinet, *Saggio di psicologia sensibile* [1968<sup>2</sup>], Firenze, Le Monnier, 1972, p. 39.

36. G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Roma, Studium, 2017, pp. 46-52.

37. Frase di E. Almendros riportata da A. Ferrán Zurriaga, *Herminio Almendros y la pedagogía Freinet: una experiencia didáctica del siglo XX*, in "Cuaderno de estudios locales n. 14", Almansa, 2004, p. 184.

Un'attitudine pedagogica che investiva anche la struttura organizzativa del sistema istituzionale, là dove si reclamavano riconoscimento e valorizzazione delle specificità rurali. Sulla "Revista de Pedagogía" di Luzuriaga, con la quale collaborò attivamente, Almendros scriveva infatti nel 1935:

La scuola rurale è ancora un'istituzione senza fisionomia sostanziale. Lo sforzo creativo del governatore si è accontentato di fare della scuola dei nuclei minori della popolazione una imitazione servile e impoverita della scuola cittadina, che non è a sua volta che una copia ridicola dell'assurda organizzazione dei centri di istruzione secondaria<sup>38</sup>.

Promozione dell'autonomia e rispetto delle caratteristiche personali e sociali di ciascuno in una disposizione trasformativa, là dove Almendros, ipotizzando «un vasto piano di azione educativa organizzata»<sup>39</sup>, suggeriva che fosse l'armonioso equilibrio proprio della scuola rurale a fungere da modello per l'intero sistema scolastico, anche per quello urbano. Ritroviamo qui sintetizzati i temi propri delle "Scuole nuove" classiche: attivismo e rilevanza assegnata alla psicologia del fanciullo; piani di lavoro e di sviluppo personalizzati; rapporto stretto tra scuola e vita; contesto educativo aperto, familiare e immerso nella natura<sup>40</sup>.

### *Il movimento freinetiano spagnolo*

Per realizzare un programma di questo tipo, Almendros trovò dunque uno strumento adeguato nella tecnica della "tipografia a scuola", che il giovane maestro catalano Jesús Sanz gli aveva fatto conoscere sul finire degli anni Venti al ritorno da un viaggio di studio a Ginevra. Si trattava della pratica didattica non trasmissiva di Célestin Freinet, sperimentata con successo nel sud della Francia dagli anni Venti sfruttando le potenzialità formative del lavoro condiviso<sup>41</sup>.

È riduttivo sintetizzare in poche righe un tema così vasto come quello della teoria freinetiana e della sua diffusione in Europa e in Spagna tra le

38. H. Almendros, *La escuela rural*, in "Revista de Pedagogía", 1934, XIII, n. 145, p. 8.

39. *Ivi*, p. 185.

40. G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2012, pp. 45-48.

41. Sul movimento Freinet in Spagna si rimanda alla ricca produzione editoriale di Antón Costa Rico e José Luis Hernández Huerta. Per esempio A. Costa Rico, *D'abord les enfants. Freinet y la educación en España (1926-1975)*, Universidade de Santiago de Compostela, 2010.



due guerre. Per quanto attiene al nostro tema, possiamo dire che Freinet fu vicino alle “Scuole nuove” a cui lo accomunava «la ricerca di modalità e tecniche didattiche che dessero spazio relazionale e capacità di parola, strumenti di pensiero e di azione autonoma ai bambini»<sup>42</sup>, e che dell’attivismo fornì una lettura dichiaratamente politica. In opposizione alle teorizzazioni dei pedagogisti americani e ginevrini (bollati di “elitismo”), il maestro francese faceva infatti, delle classi popolari, il destinatario privilegiato della sua riflessione pedagogica. In base a una matrice ideologica a dichiarato orientamento marxista, «lottiamo per realizzare» egli diceva «dal cuore stesso della scuola, una scuola del popolo»<sup>43</sup>.

In vista di questo obiettivo, prima nella scuola statale di Saint-Paul in Provenza poi a partire dal 1934 a Vence, nell’entroterra rurale di Nizza, perfezionò una tecnica didattica fondata sul lavoro tipografico in classe che divulgò attraverso la *Coopérative de l’Enseignement Laïc* (CEL) da lui fondata nel 1928. Ne derivò una rete di contatti fra maestri, particolarmente attiva in Francia e nell’area francofona (si pensi al Belgio, grazie all’opera di Lucienne Balesse). A differenza dell’Italia, che il fascismo rendeva impermeabile a istanze che non fossero allineate al sistema politico dominante, la Spagna di inizio secolo non rimase immune dall’influenza che proveniva dal mondo francese. La spingevano in quella direzione la tradizionale relazione culturale con la Francia, «ravvivata dalla simpatia che la maggior parte degli intellettuali spagnoli provava per le potenze alleate» durante e dopo gli anni della Prima guerra mondiale<sup>44</sup>; la forte presenza di un ceto rurale analfabeta; la componente di sinistra radicale, che nella Spagna di inizio Novecento aveva un peso assai rilevante.

La prima pubblicazione importante sulle tecniche francesi apparve in Spagna nel 1929, a opera di Juan Cluet Santiberi che aveva assistito al I Congresso della CEL a Tour nel 1929. Ma fu a partire dal 1930 che l’irraggiamento della tipografia a scuola iniziò a pieno ritmo. Come ha messo in luce la storiografia più recente, mentre vari articoli sul tema apparivano sulla “Revista de Pedagogía” e si organizzavano i Congressi

42. R. Rizzi, *Pedagogia popolare da Célestin Freinet al MCE-FINEM. La dimensione sociale della cooperazione educativa*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2017, p. 20.

43. C. Freinet, *Por una escuela del pueblo*, Barcelona, Ediciones de Bolsillo, 1972, p. 20. Per la contestualizzazione del movimento freinetiano nella storia dell’educazione francese, per esempio, F. Mayeur, *Histoire générale de l’enseignement et de l’éducation en France*, III, *De la Révolution à l’École républicaine (1789-1930)*, Paris, Perrin, 2004, pp. 672-674. Tra gli studiosi del pensiero freinetiano: M. Barré, L. Bruliard, J. González Monteagudo, H. Peyronie, G. Piaton, G. Schlemminger.

44. M. Tuñón de Lara, *Storia della repubblica e della Guerra civile in Spagna*, I, Roma, Editori riuniti, 1976, p. 99.

della Tipografia a Scuola (il primo si tenne a Lérida nel 1934), si aprirono classi freinetiane in molte zone del Paese: dalle Asturie all'Andalusia, dalla Catalogna all'Estremadura<sup>45</sup>. Erano talvolta esperienze coordinate, spesso iniziative personali di maestri dei quali si è persa del tutto o quasi la memoria,

radicate – come ha sottolineato Antonio García Madrid – in una terra remota, lontana, quasi sperduta e di missione, per bambini che normalmente erano privi delle necessità più elementari, anche se a scuola ricevettero tecniche scolastiche innovative, allora d'avanguardia<sup>46</sup>.

È in questo contesto così ricco e vivace che Almendros accolse con entusiasmo le suggestioni freinetiane e se ne fece divulgatore nelle sue visite periodiche nelle scuole catalane. Nel 1932 pubblicò il volume *La imprenta en la Escuela* e poco dopo contribuì alla costituzione della *Cooperativa Española de la Técnica Freinet* (CETF) e del bollettino “Colaboración”, che del movimento spagnolo fu l'espressione ufficiale fino al 1936, quando cessò la pubblicazione a causa della Guerra civile.

Il gruppo di maestri della CETF arrivò a contare 51 aderenti nel 1935, 79 nel 1936. Non molti, se pensiamo al totale delle scuole pubbliche spagnole (32.680 nei primi anni Trenta)<sup>47</sup> e ai numeri ben più consistenti dell'analoga organizzazione francese (250 scuole operative nel 1932)<sup>48</sup>. Sufficienti però a disseminare la tecnica della “tipografia a scuola” su gran parte del territorio nazionale: Lérida, Barcellona, Huesca, Girona e Tarragona, ma anche Madrid, Oviedo, Palma di Maiorca, Soria, Toledo, Valencia<sup>49</sup>.

45. Sul frenetismo regionale e locale si rimanda in particolare ai lavori di Manuel Ferraz Lorenzo e di Antonio García Madrid. In particolare M. Ferraz Lorenzo, *Un ejemplo de renovación pedagógica en Canarias durante los años 30: tras el rastro y los retos de las técnicas Freinet*, in “História da Educação”, XX, 50, 2016, pp. 157-175; A. García Madrid, *Maestros, escuelas y periódicos. Documentación del primer movimiento freinetiano en el archivo de Enric Soler i Godes*, Servei de Comunicació, Universitat Jaume I, 2012; Id., *Un ejército de maestros. Experiencias escolares de las técnicas de Freinet en Castilla y Extremadura (1932-1936)*, Salamanca, Universidad Pontificia, 2009.

46. A. García Madrid, *Freinet en Las Hurdes durante la Segunda República. Los maestros José Vargas Gómez y Maximino Cano Gascón*, Mérida, Editora Regional de Extremadura, 2008, p. 13.

47. V.M. Juan Borroy, *La tarea de Penélope*, cit., p. 59.

48. H. Almendros, *La imprenta en la Escuela. La técnica Freinet*, Buenos Aires, Losada, 1965<sup>4</sup>, p. 7.

49. J.L. Hernández Huerta, *La influencia de Celestín Freinet en España durante la década de 1930. Maestros, escuelas y cuadernos escolares*, Villares de la Reina, Globalia Ediciones Anthema, 2005.

*La "tipografia a scuola": una tecnica, non un metodo*

Come abbiamo visto, Almendros prediligeva l'esperienza dell'apprendimento per scoperta. Così, sul piano epistemologico, della "tipografia a scuola" accolse l'aspetto tecnico, inteso come processo di insegnamento/apprendimento non aprioristicamente dato, ma passibile di tutta la flessibilità necessaria per affrontare realtà educative e sociali molto disomogenee tra di loro. Per lui e per tutti i maestri aderenti alla CETF la "tipografia a scuola" si configurava non come «un pretenzioso metodo nuovo» ma come «un fatto più modesto»: «un mero sforzo [...] per trovare nuove sfaccettature e levigare quelle scolpite grossolanamente, in un lavoro ostinato per scoprire nuovi valori in modalità inedite di realizzare il lavoro scolastico»<sup>50</sup>. Non teorizzazione generale da applicare secondo protocolli elaborati a priori, ma una pratica didattica attiva e situata, fondata sulla circolarità tra insegnamento e apprendimento in un'ottica di appropriazione e rielaborazione individuali continue. Anche qui, come in Freinet, la matrice culturale laica portava a evitare qualunque presupposto ontologico.

*La Seconda Repubblica spagnola, «il tempo della grande illusione»*

La proclamazione della Seconda Repubblica, nel 1931, favorì la diffusione delle scuole freinetiane in Spagna. Legata al regime di Miguel Primo de Rivera, la monarchia aveva scelto la strada dell'esilio e lasciato spazio a un sistema politico repubblicano. Pur con vicende alterne, a dominare i cinque anni dal 1931 al 1936 furono i partiti progressisti. I principi-guida del quinquennio pre-franchista furono il «primato dell'educazione, la secolarizzazione, la razionalità nell'investigazione scientifica e il riformismo politico e sociale»<sup>51</sup>; gli ambiti di intervento preferenziali la lotta all'analfabetismo, la realizzazione di nuovi edifici, la preparazione dei maestri e l'assistenza scolastica.

Come è stato messo in luce da Juan Fernández Soria, quello repubblicano non fu un disegno educativo neutro<sup>52</sup>. Il suo obiettivo era quello, liberale, di una borghesia illuminata tesa a superare la tradizione mo-

50. H. Almendros, *La imprenta en la Escuela*, cit., p. 9.

51. V.M. Juan Borroy, *La tarea de Penélope*, cit., p. 58.

52. J. Fernández Soria, *Revolución versus reforma educativa en la Segunda República española. Elementos de ruptura*, in "Historia de la educación. Revista interuniversitaria", 1985, n. 4, p. 340.

narchica e a sostenere gli spagnoli nel passaggio «da sudditi a cittadini» realizzando i principi educativi che erano stati a suo tempo dell'ILE.

Manuel Tuñón de Lara ha definito il quinquennio 1931-1936 come una «repubblica di intellettuali»: dal punto di vista sociologico, i nuovi governanti, che provenivano dalla classe media, erano «per lo più uomini di professione o vocazione intellettuale»<sup>53</sup>, che si occuparono dei problemi della cultura con cura e passione. Nonostante gli scioperi e le tensioni tra monarchici e movimento anarchico, fin dai primi giorni del giugno 1931 il nuovo governo decretò l'apertura di 27.000 scuole primarie, 7000 delle quali da istituire entro la fine dell'anno (un mese più tardi, 3500 erano già in funzione)<sup>54</sup>. Sotto la presidenza di Niceto Alcalá-Zamora vennero organizzate le Missioni Pedagogiche con il compito di diffondere la cultura anche nei luoghi più remoti, potenziata l'istruzione professionale, istituita una laurea in pedagogia per la preparazione del corpo insegnante<sup>55</sup>.

In questo disegno riformatore, la figura del maestro assunse un ruolo importante, per l'influenza che esercitava sulle nuove generazioni e per la presenza in ogni luogo della Spagna. Il suo compito, nell'impianto educativo repubblicano, era quello di favorire lo sviluppo dei futuri cittadini in un clima di libertà attiva e democratica.

### *I giornali scolastici, una comunità di lavoro condiviso*

Proprio a partire dal ruolo e dalla funzione sociale ed educativa dei maestri nella Spagna di quegli anni, la scuola fu attivamente coinvolta nel programma riformatore della Seconda Repubblica, e in questo quadro, la tecnica freinetiana patrocinata da Almedros si prestò a fornire un supporto adeguato.

Impiegando quello che i maestri chiamavano “complessini tipografici”, gli alunni della scuola elementare, dai 6 anni ai 9 anni di età, erano chiamati a realizzare piccoli giornali di classe da consegnare alle famiglie e recapitare agli studenti dei plessi corrispondenti, in Spagna e all'estero<sup>56</sup>.

53. *Ivi*, p. 342.

54. M. Tuñón de Lara, *Storia della repubblica e della Guerra civile in Spagna*, I, cit., p. 266.

55. *Ivi*, p. 343.

56. Sulla corrispondenza interscolare: H. Almedros, *La correspondencia interscolar*, in “Revista de Pedagogía”, 1932, XI, n. 126, pp. 248-253.

La cadenza di queste pubblicazioni in genere era mensile. I soggetti erano scelti liberamente dagli studenti e derivavano dalla loro esperienza personale: momenti della vita urbana e rurale (ricorrenze, feste, giorni di mercato), spunti tratti dal mondo naturale (la volpe, il lupo, la lucertola) o dalle occupazioni infantili (le gite, i divertimenti), poi i mestieri, i problemi sociali (furti, alcolismo), le innovazioni tecnologiche (la radio, i mezzi di trasporto), filtrati attraverso lo sguardo dei piccoli autori.

Il maestro svolgeva un ruolo di coordinamento e lasciava agli alunni la responsabilità del processo produttivo. Dalla composizione del menabò alla realizzazione delle matrici, fino all'inchiostatura e alla stampa, tutto era affidato alle scelte dei bambini, che selezionavano gli articoli da pubblicare e decidevano l'assegnazione dei ruoli.

“Chicos”, “Caricia” ed “Helios” del maestro José Bonet Sarasa a Barbastro, o “El libro de los escolares de Plasencia del Monte” del maestro Simeón Omella Ciprián<sup>57</sup>, sono alcuni titoli dei 104 giornalini attualmente catalogati, sopravvissuti alla *damnatio memoriae* del tempo e riportati alla luce dalla ricerca paziente degli studiosi.

Gli autori degli articoli furono centinaia: bambini legati dal senso di appartenenza a un progetto comune, che riuscirono a costruire un apprendimento significativo, di classe e tra classi, attraverso la narrazione, l'informalità e l'aiuto reciproco.

Attenzione alla dimensione individuale del bambino, centralità dell'interesse nel processo educativo, integrazione delle tre dimensioni affettiva-cognitiva-manuale nonché connessione tra scuola e vita nella pratica didattica collocavano l'esperienza spagnola nel solco delle “Scuole nuove” e delle pedagogie fondate sull'apprendimento piuttosto che sull'insegnamento<sup>58</sup>; mentre la comunità di lavoro generata a livello di classe e di scuole mediante la corrispondenza interscolastica situava l'esperienza freinetiana in una dimensione sociale del sapere. Su “Revista de Pedagogía”, nel 1932, Almendros descriveva infatti con queste parole la corrispondenza tra i bambini delle scuole del mondo: «La possibilità di una mutua conoscenza, di un indubbio consenso umano, di una approssimazione. E l'infanzia, la gioventù di tutti i paesi, in marcia, [...] per il cammino della pace»<sup>59</sup>.

57. *El libro de los escolares de Plasencia del Monte. 1936 Omella*, Huesca, Publicaciones del Museo Pedagógico de Aragón n. 1, 2007; *Letra a letra*, Huesca, Publicaciones del Museo Pedagógico de Aragón n. 21, 2011.

58. G. Chiosso, *Studiare pedagogia, Introduzione ai significati dell'educazione*, Firenze, Mondadori, 2018, p. 30.

59. H. Almendros, *La correspondencia interscolar*, cit., p. 248.

*L'apprendimento della lettura, una modalità "globale"*

Dal punto di vista didattico, il fine della tecnica tipografica era duplice. In primo luogo, aveva lo scopo di liberare la scuola – sono parole di Almendros – dal libro di testo, strumento di un sistema educativo che «insegna dogmaticamente per impedire di pensare, che reprime e devia, e annichilisce tutta l'attività personale»<sup>60</sup>. Il libro infatti «è il piccolo grande autocrate che si installa, dirigendo, al di sopra del maestro, al di sopra dell'interesse del bambino, tutta l'attività scolastica»<sup>61</sup>.

Assegnare ai bambini il compito di costruire da sé le proprie letture poteva dunque sottrarli al condizionamento esterno, aiutandoli ad agire come persone dotate di una disposizione attiva alla propria crescita intellettuale.

Ma, oltre a favorire lo sviluppo di personalità complete, sul piano dell'apprendimento la realizzazione dei giornalini di classe rappresentava uno strumento per l'acquisizione della capacità di lettura. Per Almendros infatti «nella lettura, la maggioranza dei metodi sono dominati dalla preoccupazione di far conoscere in primo luogo, appena possibile, gli elementi rappresentati dalle lettere o dai suoni, in modo da permettere al bambino di riunirli per conseguire tutte le combinazioni possibili di lettura»<sup>62</sup>.

Al metodo fonico-sillabico occorreva invece sostituire una tecnica "globale": «Il bambino, non meno che l'adulto, percepisce, riconosce gli oggetti non dopo averli analizzati e visti nel dettaglio, ma grazie a schemi o "quadri di insieme" che forniscono la percezione globale dell'oggetto»<sup>63</sup>.

Era la modalità di apprendimento della lettura fondata sulla "funzione mentale" «che Piaget e Claparède hanno chiamato visione "sincretica" del bambino, Decroly "funzione di globalizzazione" e Revault d'Allonnes "schematizzazione"»<sup>64</sup>. Grazie alle immagini e all'aiuto del maestro, anche i bambini più piccoli avevano modo di accostarsi alla lettura e percepire il senso del testo, che essi stessi avevano contribuito a comporre.

60. H. Almendros, *La imprenta en la Escuela*, cit., p. 16.

61. *Ibidem*.

62. *Ivi*, p. 18.

63. *Ivi*, p. 19.

64. *Ibidem*.

*Il lavoro, realizzazione integrale della persona*

Come abbiamo visto, la tecnica freinetiana attribuiva grande importanza al lavoro in classe. Il tema non era del tutto nuovo: sul piano pedagogico, anche gli alunni di Decroly avevano realizzato dei periodici scolastici, e cassette di caratteri mobili erano previste dal metodo Montessori. Dagli anni Trenta, poi, il tema aveva assunto un peso crescente non solo nelle politiche economiche degli stati occidentali – per effetto congiunto della crisi del '29 e della ripresa degli armamenti – ma anche nelle strategie educative: basti pensare a quanto avvenne in Italia, con l'emanazione della *Carta della scuola* di Bottai nel 1939, la pubblicazione del volume *Scuola e lavoro* di Luigi Volpicelli nel 1940 e l'apertura dell'ultimo Gentile alla prassi con *Genesi e struttura della società*, nel 1943.

La pedagogia freinetiana considerava il lavoro come *lusus*, gioco. Nulla a che vedere con la visione subordinata dell'attività pratica che i greci avevano chiamato *ponos* e i romani *labor*, e nemmeno, a ben vedere, con la fonte di avvilitamento di cui avevano parlato Marx ed Engels. Al contrario, per Freinet (che pure fu membro del partito comunista francese, fino all'espulsione avvenuta nel 1955), l'attività pratica si configurava come un momento importante di sviluppo personale: i bambini leggevano, scrivevano, disegnavano e si divertivano, perché tutto nasceva dal loro interesse personale e li coinvolgeva direttamente. Come scrive ancora Almendros: «Troviamo in questo lavoro [la pratica tipografica in classe] la stessa ostinazione attiva che caratterizza i bambini occupati in un gioco di costruzione»<sup>65</sup>. Nella pagina di presentazione del loro nuovo giornalino, gli studenti della scuola di Barbastro scrivevano su "Chicos": «Grande era il nostro desiderio di poter vedere rappresentati i nostri pensieri in caratteri impressi. [...] Mettiamo tutto il nostro più grande entusiasmo in questo lavoro, al quale contribuiremo con molta emozione»<sup>66</sup>.

Il movimento freinetiano concepiva il lavoro come un'esperienza finalizzata a promuovere il processo di ricerca intenzionale e il coinvolgimento integrale dell'individuo senza i quali non può darsi educazione. Per questa ragione, la pratica tipografica nel contesto scolastico assumeva un significato educativo che andava oltre il semplice disciplinamento

65. H. Almendros, *La imprenta en la Escuela*, cit., p. 29.

66. El tercer Equipo, *La nuestra imprenta*, in "Chicos", giugno [s.d.] in J.M. Hernández Díaz e J.L. Hernández Huerta, *Transformar el mundo desde la escuela con palabras*, cit., Selección de páginas de las revistas [s.p.].

formativo professionalizzante. Riferendosi all'esperienza tipografica, Freinet scriveva:

Ciò non significa che si utilizzerà il lavoro manuale come illustrazione del lavoro intellettuale, né che ci si orienterà verso un lavoro produttivo prematuro o che l'avviamento professionale sostituirà nella scuola lo sforzo intellettuale e artistico. Il lavoro sarà il gran principio, il motore e la filosofia della pedagogia popolare, l'attività da cui deriveranno tutte le acquisizioni<sup>67</sup>.

Il lavoro integrato nella pratica scolastica fungeva da ponte per connettere scuola e vita, e per dare agli studenti la possibilità di integrare nell'esperienza di lavoro il sapere teorico veicolato dalla tradizione scolastica<sup>68</sup>.

### *Le scuole freinetiane spagnole: la sublimazione di un'esperienza*

A conclusione di questa breve nota, possiamo a buona ragione inquadrare la proposta educativa della CETF all'interno di quella pedagogia della scuola novecentesca che sul piano della didattica ha talvolta accomunato proposte di matrice politica e ideologica assai distanti, ma affini per una visione integrale dell'apprendimento, del lavoro inteso come *lusus*, della pratica didattica legata alla vita e al contesto dei discenti.

Ma per i maestri della CETF e per Herminio Almendros che la animò, scuola fu anche qualcosa di più: disponibilità a “mettere in discussione la propria vita” in nome della libertà per la quale avevano lavorato. Come abbiamo visto, nel 1936 iniziò la Guerra civile. La *Cooperativa Española de la Técnica Freinet* fu sciolta, la rivista “Colaboracion” cessò le pubblicazioni, gli iscritti costretti al silenzio, «condannati all'ostracismo, all'esilio interiore e all'oblio»<sup>69</sup>. Alcuni insegnanti persero la vita combattendo<sup>70</sup>. In complesso, il 6% degli insegnanti freinetiani venne

67. C. Freinet, *La scuola moderna [L'école moderne française]*, Torino, Loescher, 1963, pp. 13-14.

68. Sulla relazione scuola-lavoro: G. Sandrone, *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Roma, Studium, 2018. Sul valore educativo della pratica professionale si rinvia ai lavori di Richard Sennett, in particolare a *L'uomo artigiano*, Milano, Feltrinelli, 2019<sup>5</sup>.

69. J.L. Hernández Huerta, *La influencia de Célestin Freinet en España durante la década de 1930*, cit., p. 48.

70. Come accadde al maestro Ramón Acín Aquilué, fucilato dai militari a Huesca nei primi giorni del conflitto. Sindacalista, intellettuale amico di Federico García Lorca



radiato dalla pubblica amministrazione o messo nelle condizioni di non ricoprire cariche di prestigio, il 25% fu trasferito, il 13% indagato dalle autorità militari<sup>71</sup>.

Molti scelsero la via dell'esilio, «iniziando una nuova vita in altri paesi europei, come la Francia, il Regno Unito e la Russia, e in America Latina e nei Caraibi – in particolare a Cuba e in Messico»<sup>72</sup>. Anche Herminio Almendros trovò rifugio a Cuba, dove morì nel 1974.

e Luis Buñel, Ramón Acín fu il primo maestro ucciso dal franchismo, insieme alla moglie nel 1936.

71. J.L. Hernández Huerta, *Extensions of Schooling Environments into the Local Community and Social Construction of Democracy in Spain (1931-1939). Contributions Made by the Freinet Pedagogical Movement*, in “Cadernos de História da Educação”, 2019, XVIII, n. 1, p. 130.

72. *Ibidem*. Occorre anche menzionare la produzione di Fernando Jiménez y Mier Terán sui maestri freinetiani spagnoli e nel Sud America: *Freinet en España: la revista Colaboración*, Barcellona, EUB, 1996; *Viva la imprenta! Orígenes de la educación Freinet en España: libro de vida*, Hersa, México, 2011; *Un maestro singular: vida, pensamiento y obra de José de Tapia B.*, Martha Zamora, Mexico, 1989.

Nicola Del Corno

**REPRESENTACION  
Y MANIFIESTO  
QUE ALGUNOS DIPUTADOS**

**À LAS CORTES ORDINARIAS  
FIRMARON EN LOS MAYORES APUROS  
DE SU OPRESION EN MADRID,  
PARA QUE LA Magestad  
DEL SEÑOR D. FERNANDO EL VII**

A la entrada en España de vuelta de su cautividad, se penetrase del estado de la nacion, del desuso de sus provincias, y del remedio que creian oportuno; todo fué presentado á S. M. en Valencia por uno de dichos diputados, y se imprime en cumplimiento de real órden.

---

MADRID  
IMPRESA DE COLLADO  
1814.

Spagna controrivoluzionaria

Il "Manifiesto de los Persas" (1814)

Edizioni dell'Orso