

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA



LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.—(Art. 15 de los Estatutos.)

Domicilio de la *Institución*: Paseo del Obelisco, 14.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: 10 pesetas en la Península y 20 pesetas en el Extranjero.—Número suelto, 1 peseta.—Se publica una vez al mes.

Pago, en libranzas de fácil cobro. Si la *Institución* gira a los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción.

AÑO LI.

MADRID, 30 DE SETIEMBRE DE 1927.

NUM. 810.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La educación nueva y el Congreso pedagógico de Locarno, por *M. Ad. Ferrière*, pág. 257.—La vida y las obras de Herbart, por *Maurion*, pág. 259.—La Liga internacional de educación nueva, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, pág. 268.—Escuelas-asilos de artes y oficios para niños pobres, huérfanos y abandonados; su organización práctica y útil, por *don José Mallart* (conclusión), pág. 274.

ENCICLOPEDIA

El geólogo D. José Macpherson y su influjo en la ciencia española, por *D. Eduardo Hernández Pacheco* (conclusión), pág. 280.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Don Francisco, crítico de teatros, por *D. Ramón Pérez de Ayala*, pág. 284.—Libros recibidos, pág. 288.

PEDAGOGÍA

LA EDUCACIÓN NUEVA Y EL CONGRESO PEDAGÓGICO DE LOCARNO por *M. Ad. Ferrière*.

No hay democracia verdadera sin libertad, y no hay libertad verdadera sin espíritu de disciplina y de solidaridad. Esto es lo que han afirmado los pedagogos más eminentes de cuarenta naciones, reunidos a orillas del Lago Mayor, para añadir un «Locarno de los niños» al Locarno de los adultos. La libertad no es un estado, sobre todo no es un estado negativo: la ausencia de toda limitación. Es un dinamismo, una orientación. Sería mejor decir que la libertad es un proceso de liberación: liberación del *higher self*, para hablar como William

James con respecto a las solicitaciones divergentes del *lower self*. Aprender a disciplinarse, a ser dueño de sí, a querer los fines de la razón y del deber, he aquí la verdadera libertad del individuo. Hacer el aprendizaje de la disciplina colectiva desde la escuela, conocer el trabajo solitario, análogo al juego por equipos, pero sobre un plan desinteresado, y, desde luego, infinitamente más interesante; elevarse así del egocentrismo infantil al solidarismo, virtud primera de los ciudadanos de una democracia libre; ésa es la libertad verdadera en el plan social.

El que mil cien congresistas hayan aclamado estas conclusiones es un signo de los tiempos. Es un triunfo de la psicología de la infancia, que, por su estudio de lo subconsciente, ha reconocido y proclamado el valor de los «haces» de instintos y de tendencias, puestos al servicio activo de la conservación y del aumento de la potencia del espíritu. Es un triunfo también de la práctica educativa en las escuelas activas, tanto públicas como privadas, escuelas experimentales en donde se abstienen de ejercer sobre la juventud una coacción irracional y antipsicológica; que esta coacción, demasiado frecuente todavía, debida a programas escolares, inadaptados a las necesidades de la infancia y de la adolescencia, e inaptos para desenvolver en ellas las aptitudes necesarias para la vida contemporánea, forma sólo sometidos o refractarios, «súbditos» buenos para la realeza o las dictaduras, o revolucionarios negativos, incapaces de toda acción solida-

ria o constructiva. La educación nueva auténtica, fundada en la ciencia y en el buen sentido, conduce, por el contrario, a una disciplina de sí mismo y a una disciplina colectiva, en que cada individualidad se desenvuelve en una personalidad rica de sabiduría y de potencia creadora.

Era grato oír repetir esta verdad antigua por los oradores más escuchados de la Educación nueva: el Dr. O. Decroly, de Bruselas, hombre de bondad y de buen sentido, que ha estado en contacto con millares de niños en el curso de más de 20 años de práctica, como médico de anormales, y creador de un método pedagógico, fundado sobre la biología y la psicología; por Mrs. Ensor, la animadora y directora de la Liga internacional para la Educación nueva; por Mlle. Elisabeth Rotten, cuya vida, desde la guerra y después, es un apostolado incesante; por M. Wilhelm Paulsen, ex director de escuelas de Berlín; por M. Gloeckel, que fué ministro de Instrucción pública en Austria, y es autor de una de las más hermosas reformas de la enseñanza pública que conocemos hoy; en fin, por numerosos oradores americanos, que son, en su país, los teóricos y los prácticos más eminentes, directores de grandes escuelas experimentales y profesores de *teachers colleges*. Así se vendrá abajo una leyenda, la leyenda según la cual la Liga internacional para la educación nueva es una asociación de libertarios *casse-cou* y de peligrosos experimentadores *in anima parvuli*. En el momento mismo en que los discípulos de Cristo, reunidos en Lausana, trabajaban para restaurar *through faith and order*, la unidad de la cristiandad, los educadores, formados en la escuela de la investigación imparcial, de la verdad, indicaban al mundo el medio de formar almas verdaderamente libres. ¿Por qué esta Liga para la educación nueva es tan poco conocida todavía en países de lengua francesa, cuando en los países anglosajones, germanos y nórdicos agrupa millares de fieles? ¿No sería legítimo que los periódicos hablasen de ella y que los educadores, los maestros, los padres, las madres de familia sobre todo, se afiliasen a

ella y la sostuviesen? Si ella desaparece, serán 10 ó 20 años perdidos para las investigaciones científicas y las clases experimentales o clases de aplicación, destinadas a formar los educadores conscientes que el mundo necesita. Esto lo han consignado así los oradores de Locarno en términos elocuentes.

Por lo demás, todos los que han venido como curiosos y simples observadores a este Congreso han vuelto convencidos, algunos emocionados hasta las lágrimas por la grandiosidad de la revelación. En los grupos de trabajo, durante la mañana se han expuesto en común experiencias y verdades fundamentales en materia de psicología de la infancia, de métodos experimentados en escuelas primarias y secundarias, en escuelas nuevas, de enseñanza de la historia, de psicología de niños difíciles, de enseñanza del arte, etc. En todas partes se ha marchado sobre un terreno sólido. Los analistas y los sintetistas han hecho esfuerzos para comprenderse, y se han visto gentes de concepciones, en apariencia diametralmente opuestas, tenderse las manos y unirse como colaboradores entusiastas.

No nombraré a ninguno de los oradores de cada grupo. Habría que mencionar demasiados de todas las partes del mundo, desde Sydney a Tokio, desde Capetown a Liberia, desde Río de Janeiro a Coimbra. No diré tampoco nada de las exposiciones que se han sucedido en los locales de la Escuela Normal, ni de las fiestas organizadas por el Congreso o por la ciudad de Locarno y su alcalde tan simpático, M. Rusca. Todo ello son cosas que no se cuentan; como tampoco la habilidad, los talentos de políglota y los conocimientos universales de M. Pierre Bovet, que ha sido, en opinión unánime, un presidente sin rival.

El 15 de agosto se han separado los congresistas, dándose cita para 1929 en Elsinör (Dinamarca). Tema del próximo Congreso: los tipos psicológicos, el diagnóstico individual y los programas que de ello se desprenden. Se aportarán los resultados de muchas encuestas, que están en marcha.

Se va repitiendo que la paz del mundo está amenazada. Con tal de que los adultos la mantengan bastante tiempo, nosotros, los educadores, les llevaremos, de aquí a 20 ó 30 años, contingentes de jóvenes que sabrán lo que es la paz, porque ellos la fundaran sobre la disciplina de la libertad. De aquí a entonces, nosotros diremos a los Poderes públicos: sostenednos, abrid a nuestros psicólogos y a los maestros formados en la ciencia las puertas de las escuelas. Y a los padres les repetiremos: afiliaos a la Liga internacional para la educación nueva. En ello está el porvenir de vuestros hijos.

LA VIDA Y LAS OBRAS DE HERBART ⁽¹⁾

por Mauxion.

Juan Federico Herbart nació en Oldenbourg el 4 de mayo de 1776, 30 años después de Pestalozzi, que debía inspirar sus primeros trabajos pedagógicos, y 14 años después de Fichte, cuya doctrina debía ser el punto de partida de su propio sistema especulativo. Su abuelo, director del gimnasio de Oldenbourg durante 34 años, había sido un sabio distinguido, que unía, a una vasta erudición histórica, una gran amplitud de miras. Al contrario, su padre, Thomas-Gérard Herbart, parece haber sido un espíritu bastante estrecho, absorbido completamente por los cuidados de su cargo de Consejero de Estado (*Justiz und Regierungsrat*) y sin ver nada más allá. Su madre, Lucía Margarita Schuette, hija de un médico, unía a una imaginación muy viva un carácter decidido, enérgico, más bien viril: de aspecto rudo, brusca, original y autoritaria, no tenía nada de la gracia femenina, y la paz del hogar, sin duda por su causa, se vió turbada más de una vez. Por eso, Herbart no conoció la dulzura de las caricias maternas; aunque

hijo único y de una salud delicada, que sólo se mejoró lentamente con el tiempo, fué educado con extremo rigor, según los principios del endurecimiento *a outrance*, ligeramente vestido, durmiendo en dura cama, obligado a levantarse temprano, y sometido a la práctica de los baños fríos en toda estación. Débil y enfermizo, a pesar de este régimen, atacado, además, por una oftalmía que sufrió durante largos años, el niño debía comenzar su instrucción en la casa paterna, donde, bajo la vigilancia y dirección de su madre, recibió los cuidados del pastor Uelze. Esta enseñanza, cuyo fondo lo constituía el dogma protestante, parece, no obstante, haber revestido, desde muy temprano, un carácter filosófico. El maestro no temía llamar la atención de su alumno acerca de ciertas cuestiones de Moral, de Psicología y hasta de Metafísica, que él planteaba y resolvía según el espíritu de la escuela de Wolff. Estas lecciones no fueron perdidas para el futuro filósofo: fortificó, bajo la severa disciplina wolfiana, su tendencia natural a la claridad, el rigor, la precisión y el método, que fueron siempre los rasgos característicos de su genio. Dotado de notable memoria, que le permitía reproducir casi palabra por palabra, a su vuelta de la iglesia, los sermones que acababa de oír, unía a ella un espíritu de crítica y de discernimiento más raro aún entre los niños, y aplicó desde muy temprano a sus lecturas, como a las lecciones de su maestro, la reflexión y la meditación personales, como lo testimonia un ejercicio de redacción que compuso a la edad de 14 años sobre la libertad humana. Al mismo tiempo se revelaban sus aptitudes musicales: tocaba el violín, el violoncelo, el arpa y el piano con un talento notable para su edad, y que le valió las felicitaciones del gran duque. Más tarde debía abandonar la práctica de estos diversos instrumentos, a excepción del piano; pero conservó siempre un gusto apasionado por la música, y a este arte debe gran número de ingeniosas apreciaciones estéticas y psicológicas (1).

(1) Próxima a publicarse la obra de Mauxion *La educación por la instrucción o las teorías pedagógicas de Herbart*, traducción de V. Valls, por la casa editorial Daniel Jorro, adelantamos a nuestros lectores este trozo de su Introducción.

(1) Véase de un modo particular *Observaciones psicológicas sobre la acústica* (1811). Son considera-

A partir del otoño de 1788, frecuentó el gimnasio de Oldenbourg. En él se distinguió como alumno brillante y en él completó una sólida cultura literaria, que juzgó siempre indispensable a toda buena educación, a pesar de las críticas que más tarde debía sostener contra la manera de comprender en su tiempo la enseñanza de las lenguas antiguas (1). Sin embargo, la Física, y sobre todo la Filosofía, eran objeto de su predilección. Herbart fué, naturalmente, instruído en la doctrina wolffiana; pero adquirió también cierto conocimiento de las teorías de Kant, que comenzaban entonces a extenderse por Alemania.

En la primavera del año 1794, Herbart, que entonces tenía 18 años, abandonó el gimnasio para entrar en la Universidad. Acompañado por su madre, cuya vigilancia no cejaba, partió para Jena. Su padre deseaba que estudiase allá Derecho, pero el joven, que sentía tanta repulsión por los estudios y funciones jurídicas, como amor por la Filosofía, obtuvo, a fuerza de ruegos y de súplicas, la autorización, primero por un año, para entregarse exclusivamente a su gusto favorito; y esta autorización le fué renovada sucesivamente, no sin lucha, hasta el día en que el padre, comprendiendo la inutilidad de una más prolongada resistencia, dejó de insistir. Herbart llegó a Jena en circunstancias muy propicias para inflamar su ardor filosófico. Fichte acababa de suceder allí a Reinhold y lanzaba con brillantez las bases de su idealismo en un pequeño tratado intitulado *Ueber den Begriff des Wissenschaftslehre oder der sogenannten Philosophie*. Concíbese fácilmente el efecto que debió producir tal maestro sobre el joven filósofo. No obstante, el discípulo no abrazó con pleno entusiasmo, como tantos otros, sin reflexión y sin discusión, la doctrina *atractiva y audaz*, que tan intensa y elocuentemente le era presentada. Admitido en la

ciones de orden musical las que han inspirado en parte a Herbart su teoría de los sentimientos y también su teoría del juicio moral.

(1) Véase particularmente el *Prefacio para la memoria de Dissen* (1809).

sociedad de Fichte, no temió someter al maestro sus objeciones y sus dudas. Aceptó, sin embargo, durante cierto tiempo la *Doctrina de la Ciencia*, cuya precisión, rigor y encadenamiento metódico eran circunstancias para reducirle; pero este período de sumisión fué de corta duración. Aun conservando una verdadera admiración y un reconocimiento constante por su maestro, al cual supo rendir siempre justicia, no tardó en separarse de él definitivamente. Podemos convencernos de esta ruptura por la crítica penetrante que hizo de dos opúsculos de Schelling (1) aparecidos en 1795, el último de los cuales fué aprobado por Fichte como un comentario exacto de su propia doctrina. En esta crítica, Herbart, de 19 ó 20 años apenas, insiste ya acerca de las contradicciones que implica el concepto del Yo. Estas contradicciones, dice él, en lugar de reconocerlas y de tratar de resolverlas, lo que sería la única manera legítima de colocar en el Yo el punto de partida y el fundamento de un sistema, se las niega preconcebidamente y se las aparta por una especie de *coup de force*.

La visión clara de estas contradicciones fué para Herbart un rayo de luz y una incitación a buscar su derrotero fuera de los caminos trillados. Es difícil, sin documentos, seguir paso a paso el desenvolvimiento de su pensar. Pero lo cierto es que, mientras los filósofos de su tiempo se adherían a los resultados adquiridos por la crítica kantiana, y buscaban únicamente asegurar sus principios o a perseguir sus consecuencias, Herbart sintió la necesidad de recomenzar de nuevo la obra entera y se entregó en esta ocasión a un estudio profundo de la filosofía antigua, sobre todo de la filosofía anterior a Platón, a la cual concedió siempre una alta importancia, porque en ella se encontraba, en sus sencillos ensayos, la marcha natural del pensamiento, libre de todo prejuicio de escuela (2).

(1) *Ueber die Möglichkeit einer Form der Philosophie überhaupt y Vom Ich oder dem Unbedingten im menschlichen Wissen*.

(2) Fülleborn acababa, precisamente, de publicar

Absorbido por este estudio y por sus meditaciones, no frecuentaba ya la Universidad. Las circunstancias mismas contribuyeron a sustraerle a la influencia de Fichte y de la filosofía reinante. M. de Steiger, gobernador de Interlaken, buscaba entonces un preceptor para sus hijos y había encargado este cuidado particularmente a un joven suizo, estudiante en la Universidad de Jena, quien dió cuenta a su amigo Herbart del objeto de sus investigaciones. Este, casi abandonado por su padre, cuyas esperanzas había matado, olvidado por su madre, que no veía en él más que un soñador incapaz de triunfar en la vida, acababa de atravesar una aguda crisis de pesimismo, que estuvo a punto de tener fatales resultados. Herbart habría aceptado de buen grado, sin duda, por sí mismo, un cargo que debía tener, por lo menos, la ventaja de sustraerle a una tutela importuna y a perpetuas recriminaciones. Pero él no habría osado hacer partícipe de esta idea a su madre, cuyas miras ambiciosas conocía bien, cuando ésta, por uno de estos bruscos arrebatos de humor que le eran habituales, se adelantó a sus deseos y hasta se encargó de obtener la autorización paternal. Con verdadero sentimiento de gozo y de liberación abandonó Jena Herbart, el 25 de marzo de 1797, y se encaminó, a pequeñas jornadas, hacia Berna, donde residía entonces el gobernador de Interlaken. Encontró allí una casa tal como pudiera desearla para la realización de su labor: un interior donde reinaban plenamente todas las virtudes familiares. M. de Steiger era un hombre inteligente, de espíritu amplio, de firme y recto carácter; Mme. de Steiger, una mujer dulce, sencilla y buena; los tres hijos, Luis, Carlos y Rodolfo, de 14, 10 y 8 años, respectivamente, presentaban, con aptitudes y caracteres muy diversos, un campo muy rico de observaciones y de experiencias para el educador y el filósofo. M. de Steiger comprendió muy pronto el valor excepcional del preceptor que el azar acababa

de enviarle, y, sin perder de vista a sus hijos, dejó al joven maestro una gran libertad de acción. Jamás confianza alguna fué mejor depositada. Herbart se reveló de repente como un educador de primer orden, como puede juzgarse por las memorias detalladas que dirigía frecuentemente a M. De Steiger. Tenía un sentimiento elevado de la importancia de su misión, amor por la infancia y gusto natural por la educación, la finura de observación de un psicólogo consumado y el espíritu metódico de un filósofo. Tan atrevido en la concepción como circunspecto en la ejecución, no vaciló en abandonar los senderos trillados de la Pedagogía, apropiando la materia de su enseñanza, como sus procedimientos, al carácter y a las aptitudes particulares de cada uno de sus alumnos, sustituyendo para los más jóvenes el estudio del griego al del latín, favoreciendo, por el contrario, en el mayor el gusto natural por la Física, pero subordinando para todos la instrucción propiamente dicha a una alta dirección moral. Estos tres años de preceptorado no fueron perdidos para él: adquirió un precioso fondo de observaciones y de experiencias que más tarde le fueron de gran aplicación, no sólo para sus trabajos pedagógicos, sino también para sus investigaciones especulativas; y la observación del individuo, del ser real y concreto, contribuyó, sin duda, en gran parte, a apartarle para siempre de las abstracciones trascendentes de la filosofía reinante.

Por otra parte, a pesar de la conciencia escrupulosa que aportaba al ejercicio de sus absorbentes funciones, Herbart no abandonaba las investigaciones especulativas, y su pensamiento, madurando en el recogimiento, perseguía de una manera continua su espontáneo desenvolvimiento. Convencido de la falsedad del idealismo reinante, dirige todo el esfuerzo de su crítica penetrante y sutil sobre el Yo, piedra angular de la doctrina. Pero esta crítica, lejos de ser puramente negativa, condujo por sí misma su espíritu, incapaz de detenerse largo tiempo en la duda, a descubrir y a plantear, de una manera cada vez más clara, los principios fundamentales de su

una colección, a decir verdad, bastante incompleta, de los fragmentos de Parménides (1795).

metafísica y de su psicología. Por cuadernos escritos durante su estancia en Suiza, y conservados por una feliz casualidad, se le ve afirmar la necesidad de un substrato para el Yo, el carácter accidental de las representaciones, y, por consecuencia, la realidad del No-Yo; llega a concebir las representaciones como fuerzas que subsisten después de la *detención* en estado de *tendencias*; descubre la idea y encuentra la palabra de *umbral de la conciencia*; supone, en fin, la posibilidad de aplicar las matemáticas a la Psicología, y comienza sus primeros cálculos.

Cuando abandonó Suiza, a principios del año 1800, Herbart, apenas cumplidos los 24 años, había, pues, descubierto en la filosofía un campo de nuevas exploraciones. Las causas de su partida fueron, de un lado, la revolución que siguió a la invasión del ejército francés, el trastorno que esta revolución produjo en la casa de M. de Steiger, la llamada de Luis a las armas, y de otra parte, también, sin duda, el secreto deseo del joven filósofo de sustraerse a funciones que juzgaba para en adelante demasiado absorbentes, para entregarse enteramente a sus trabajos personales. Por otra parte, no se separó sin pena de una familia cuya estima y afecto llevaba consigo, y mantuvo durante largos años una continua correspondencia con Carlos, su alumno predilecto, al cual declaraba más tarde ser deudor de una parte de sus teorías pedagógicas.

Por Jena y Gotinga se dirigió hacia Oldenburgo, pasó algunas semanas en la casa paterna, donde las relaciones eran siempre tan tirantes, y desde allí fué a Brema, donde permaneció cerca de dos años en la casa de su amigo Smidt, al cual debía dedicar más tarde su *Pedagogía general*. Persiguiendo su deseo de aplicar el cálculo a los hechos psíquicos, se inició, de un modo más completo de lo que lo había hecho hasta entonces, en las altas matemáticas, de que tenía necesidad para sus trabajos, al mismo tiempo que creaba sus principios metafísicos. Pero las cuestiones pedagógicas le preocupaban entonces de un modo particular. Todo contribuía a di-

rigir su atención hacia este lado: su gusto natural por la educación, su reciente experiencia, cuyo interés estaba aún muy vivo en él, y también las tendencias generales del momento. En todas partes se trabajaba con ardor por la reforma de la educación (1): los *neohumanistas* perseguían la restauración de los estudios clásicos; los *filantropinistas* preconizaban el uso de los procedimientos atrayentes en la enseñanza; Pestalozzi, en fin, continuaba la aplicación de sus ingeniosos métodos con un éxito que agitaba vivamente a la opinión pública. Durante su estancia en Suiza, por feliz azar, Herbart estuvo en relación con el ilustre pedagogo; y durante el otoño de 1799 había sido invitado a visitar su clase de Burgdorf, a asistir a los ejercicios de sus escolares, y le impresionó vivamente el ardor y la atención que el maestro lograba provocar en los niños de cinco a ocho años, mucho más aun que los maravillosos resultados obtenidos. El futuro autor de la *Pedagogía general* no permaneció extraño a este movimiento que se producía alrededor de él; seguía con interés las diversas tentativas que se hacían y sacaba de ellas su provecho, pero sin apartarse de sus hábitos de crítica y de reflexión personal, remontándose siempre a los principios y subordinando los procedimientos particulares a altas miras filosóficas. Estimaba a los *humanistas*, pero veía en el estudio de las ciencias el complemento indispensable de la cultura clásica: aprobaba el esfuerzo de los *filantropinistas* para dulcificar las costumbres pedagógicas y dar mayor atractivo a la enseñanza, pero no quería que ésta degenerase en un juego pueril, con detrimento del interés serio y elevado que debe provocar; gustaba, sobre todo, del método de Pestalozzi, su constante llamada a la intuición, pero lo juzgaba demasiado estrecho, demasiado poco filosófico y susceptible de muy distinta extensión. Desenvolvió sus ideas sobre este punto, en distintas ocasiones, ante un auditorio bastante restringido, compuesto casi exclusi-

(1) Véase Pinloche, *La Réforme de l'éducation en Allemagne au XVIII^e siècle*.

vamente de mujeres jóvenes, parientes o amigas de la familia Smidt. Las resumió pronto, primero en un artículo, *Sobre el reciente escrito de Pestalozzi: Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, que fué impreso en un periódico local; después, en un pequeño tratado, muy ingenioso y muy original: *Sobre la idea de Pestalozzi de constituir un A B C de la intuición*, que apareció en 1802 y fué reimpresso dos años más tarde con un apéndice de alta importancia: *Sobre la exposición estética del mundo, considerada como el problema esencial de la educación*.

Cuando apareció la obra, el autor había ya dejado Brema por Gotinga, donde deseaba entrar en la carrera académica. Para su *habilitación* sostuvo oralmente, como era entonces costumbre en esta Universidad, dos series de tesis, cuyo texto nos ha sido conservado, y ofrece el mayor interés. Herbart se declaraba en ellas claramente adversario del kantismo. Ponía en duda la necesidad de un principio único de la ciencia, dogma fundamental de la doctrina de Fichte. Reprobaba la *libertad trascendental*, y declaraba una tal libertad, más nociva que necesaria para la constitución de la moral. Aun reconociendo la imposibilidad en que nos hallamos de sustraernos a las formas *de tiempo y de espacio*, negaba el carácter *a priori* de estas formas, y situaba en la estética trascendental la fuente de todos los errores de Kant. En fin, rechazaba toda *intuición intelectual*, y proclamaba la necesidad para la Filosofía de comenzar por resolver completamente las contradicciones que implicaba el concepto del Yo, lo que supone la ruina del idealismo.

Se desprende claramente del conjunto de estas tesis que, en el momento en que inauguró su enseñanza pública, Herbart estaba ya en posesión de las ideas fundamentales de su metafísica. Sin embargo, durante los siete años que enseñó en Gotinga, primero como *privat-docent*, después como profesor extraordinario, sólo trató cuestiones de Pedagogía o de filosofía práctica; únicamente en los últimos tiempos abordó la Psicología, en tanto que

no supone el empleo del cálculo y es necesaria para servir de introducción a la Pedagogía. También se refieren a cuestiones de moral o de educación la mayor parte de los artículos o de los tratados que publicó durante este período, y cuyos dos más importantes son: la *Pedagogía general deducida del fin de la educación* (1806), y la *Filosofía práctica general* (1808). Son dos obras maestras. La *Filosofía práctica general* conducía el juicio moral al juicio estético, y sustituía el *dulce atractivo* de los ideales morales al dominio tiránico del *imperativo categórico*. La *Pedagogía general* desenvolvía el principio de la *enseñanza educativa*, de la educación por la instrucción. Esta última obra apenas fué comprendida, y no podía serlo. Obra maestra de pensamiento y de estilo, en que las menores expresiones se pesan escrupulosamente, como muestra M. Hartenstein con algunos ejemplos característicos, tenía en la libertad y en la independencia de su modo de ser algo de desconcertante (sensible sobre todo, en verdad, para los hábitos franceses); más aún, y, sobre todo, el autor, que no había divulgado los principios especulativos de su sistema, ya enteramente constituido en su espíritu, hacía esfuerzos vanamente por no referirse a ellos: invisibles y presentes, dominan en realidad la obra entera, que, en su defecto, debía necesariamente permanecer casi ininteligible. Esta última causa de oscuridad debía, por otra parte, ser bien pronto descartada por los lectores atentos. En 1808, al mismo tiempo que la *Filosofía práctica general*, aparecieron los *Puntos esenciales de la Metafísica*, pequeño tratado que, bajo una forma a la vez notablemente clara y concisa, presenta, en un orden rigurosamente metódico, todas las ideas esenciales de las que no debían ser más que su desenvolvimiento y comentario sus grandes obras ulteriores. «Era—nos dice él mismo en algunas líneas que sirven de prefacio a este pequeño tratado—el resumen sucinto de los resultados de 18 años de trabajo silencioso y enteramente personal.»

Herbart había perdido a su madre, quien,

por una precaución de desconfianza póstuma, sólo le dejó el usufructo de sus bienes hasta que hubiera alcanzado la edad de 40 años. A pesar de los éxitos y las simpatías que había encontrado en Gotinga, cambió con alegría su plaza de profesor extraordinario por la de profesor ordinario de Filosofía y de Pedagogía que le ofrecieron en Kœnigsberg, la misma cátedra de Kant. Partió por las Pascuas de 1809 hacia esta alejada residencia, donde no debía tardar en casarse (1) y donde estaba destinado a pasar casi un cuarto de siglo. Este período es el de su madurez, aquel durante el cual produce sus obras más notables.

Apenas llegado a Kœnigsberg, fué encargado por el Gobierno prusiano de organizar un *seminario pedagógico*, cuya primera idea había sometido a Humboldt, entonces ministro de Instrucción pública. Este instituto estaba destinado a formar práctica y teóricamente, y bajo la dirección de maestros experimentados, no tanto profesores como educadores, en el sentido amplio en que Herbart entendía esta palabra; debía ser, al propio tiempo, gracias a los alumnos de toda edad, de todo origen, de todo temperamento que debía cuidarse de reunir allí con tal intento, un fecundo campo de observaciones y de experiencias pedagógicas. El autor de la *Pedagogía general* se consagró a la organización y después a la dirección de este instituto, con su celo y su ardor ordinarios por todo lo que se refería a educación, fundando en su obra las más bellas esperanzas. Estas esperanzas no se realizaron enteramente: el organizador, mal secundado por el Consejo superior de Instrucción pública, donde contaba con amigos devotos, pero también con adversarios y detractores encarnizados, tropezó con dificultades de diversa naturaleza; el seminario pedagógico no dió los resultados que de él se esperaban y no debía sobrevivir a la marcha de su fundador.

A pesar de los cuidados que consagró a la organización y a la dirección del Institu-

to pedagógico, Herbart no abandonaba el curso de sus trabajos y de sus publicaciones. Compuso, en diversas ocasiones, el aniversario del nacimiento de Kant, del nacimiento del rey, etc., una serie de discursos y de memorias, algunas de las cuales han sido publicadas por él mismo, pero la mayor parte lo fueron después de su muerte, por los cuidados de Hartenstein. Estos opúsculos se refieren a las cuestiones más diversas y ponen de manifiesto la extensión del círculo en el que se ha movido la actividad intelectual del autor.

No obstante, la mayor parte de los trabajos de este período se refieren a la Psicología. Herbart, con invencible perseverancia, persigue su deseo de aplicar a esta ciencia las matemáticas. De ahí diversas obras: *De la posibilidad y de la necesidad de aplicar las matemáticas a la Psicología*; *Observaciones psicológicas acerca de la acústica*; *Investigaciones psicológicas sobre la fuerza de una representación dada, considerada en función de su duración*, y un pequeño tratado escrito en latín, sin duda con la esperanza de atraer sobre las nuevas teorías la atención de los sabios extranjeros: *De attentionis mensura causisque primariis* (1822).

Publicó también, para facilitar el trabajo de sus oyentes, su *Manual de Psicología* (1816), y expuso, por fin, el conjunto de sus trabajos y de sus descubrimientos en una gran obra intitulada *La Psicología como ciencia fundada según un método nuevo sobre la experiencia, la Metafísica y la Matemática* (1824 25). Esta obra considerable, cuyo título mismo denota el carácter y la originalidad, permaneció, sin embargo, casi ignorada o desdeñada, hasta que, por fin, en 1827, Drobisch atrajo sobre la ingeniosa tentativa de Herbart la atención del mundo estudioso. La pasión del público por el idealismo reinante explica, sin duda, en parte esta falta de éxito de la psicología matemática. Sin embargo, el autor no era un desconocido. Otra obra, en efecto, lo había señalado al público filosófico y había sido acogida favorablemente, pues alcanzó con bastante rapidez su cuar-

(1) El 13 de enero de 1811 se desposaba con una joven inglesa educada en Kœnigsberg, miss Drake.

ta edición: el *Manual para servir de introducción a la Filosofía*, publicado por primera vez en 1813. Esta obra, compuesta por Herbart durante la ocupación francesa y destinada de manera especial a sus oyentes, que no encontraban lugar para tomar notas en una sala demasiado exigua, es ampliación y complemento de un pequeño tratado anterior, *Sobre el estudio de la Filosofía* (1807). Su mérito principal consiste en la manera en que son planteados los problemas, independientemente de todo prejuicio de escuela y unidos al desenvolvimiento natural y espontáneo del pensamiento. Desde este punto de vista, Hartenstein no teme colocar la *Introducción a la Filosofía* al lado, y aun por encima, de la *Crítica* de Kant y de la *Fenomenología* de Hegel. La obra presenta, además, para el lector la preciosa ventaja de ser como un resumen de la doctrina de Herbart y de mostrar cómo las diversas partes del sistema se relacionan unas a otras, indicando el orden que conviene seguir en el estudio de las cuestiones filosóficas.

Sin embargo, fuera de la obra magistral, pero singularmente concisa, de 1808, Herbart sólo había consagrado hasta entonces a la Metafísica un solo tratado, en latín, *Theoriae de attractione elementorum principia metaphysica*, publicado en 1812, y un artículo del mismo año, en los *Archivos de Koenigsberg*, bajo el título de *Aforismos filosóficos*. En el curso de los años 1828 y 1829, apareció su *Metafísica general*, dividida en dos partes: una histórica y crítica, y otra dogmática. Esta publicación tenía principalmente por fin establecer definitivamente los principios generales del sistema y disipar, por una exposición más completa y más desenvuelta de la doctrina, los errores a que habían dado lugar las fórmulas sucintas de las obras precedentes, y particularmente la más notable de ellas, la *Introducción a la Filosofía*. Estas malas interpretaciones eran inevitables, si se piensa en la manera completamente espontánea y personal como se había formado la filosofía de Herbart, y en el abismo que la separaba de las

doctrinas entonces en boga. Los entusiastas de la intuición intelectual y de la identidad absoluta no podían comprender el método prudente, sabio y mesurado de un pensador que separa y distingue allí donde ellos buscaban reunir y confundir. Bien se ve por las críticas que la *Gaceta literaria de Jena* hizo de la *Introducción a la Filosofía* y de la *Pedagogía general*. En el segundo de estos dos artículos, el autor, no contento con censurar desde el punto de vista especulativo, se erigía en censor desde el punto de vista moral. Aunque Herbart fué con frecuencia llevado, en sus escritos anteriores, a discutir las opiniones de sus adversarios, no tenía ningún gusto por la polémica personal, y sus críticas no habían tenido otra finalidad que la de precaver a sus lectores contra los errores que juzgaba peligrosos. «Prefiero, decía, consagrar años enteros a investigaciones especulativas que perder algunos días en trabajos que podrían arrastrarme, a mi pesar, en alguna polémica.» Una sola vez se querelló, directamente, ante sus amigos, contra Schelling en una memoria de 1813 (1). Pero las insinuaciones malévolas de la *Gaceta de Jena* le hirieron profundamente, mucho menos aún como filósofo que como organizador y administrador del Seminario pedagógico. Ello fué ocasión del breve escrito que tiene por título *Sobre mi lucha con la filosofía de moda* (1814); virulenta sátira de la filosofía reinante, de «esta filosofía hueca, inconsistente, desvergonzada y charlatana, de brillo embustero y peligroso; de estos filósofos que se permiten pensar el todo en cada individuo, hacer coincidir el centro con cada punto de la periferia, hablar de todo con inspiración de lo Eterno y de lo Infinito; de estos filósofos que creerían morir si no concibieran al mismo tiempo lo infinito como finito, y recíprocamente; de estos filósofos, en fin, que mezclan con impudor a Platón con Spinoza y a Spinoza con Fichte».

Después de la publicación de la *Metafi-*

(1) *Ueber die Unangreifbarkeit der Schellingischen Lehre.*

sica general, las malas interpretaciones no eran ya posibles para los críticos perspicaces y de buena fe: la obra de Herbart estaba acabada. Las obras ulteriores no tienen ni el valor ni la importancia de las precedentes. De tal modo, que su *Breve Enciclopedia de la Filosofía desde el punto de vista práctico* (1831), el último de los escritos que publicó antes de su partida de Königsberg, está lejos, a pesar de ciertos méritos, de presentar las cualidades de orden y de método que se tenía derecho a esperar del autor, y que eran, sobre todo, indispensables en una obra de este género. En cuanto a sus *Cartas sobre la aplicación de la Psicología a la Pedagogía*, cuya composición había emprendido para dar a la Pedagogía su fundamento psicológico y señalar los obstáculos que la obra de la educación podía encontrar en la diversidad de las naturalezas individuales, no fueron acabadas, ya porque el autor tropezara con dificultades que no pudiera resolver, ya porque su partida hubiera interrumpido un trabajo que no tuviera gusto por continuar después.

El largo período de su enseñanza en Königsberg tocaba, en efecto, a su fin. Herbart se sentía un poco aislado en este rincón apartado de Alemania; después de haber esperado vanamente la sucesión de Hegel en Berlín, aceptó, en Gotinga, la cátedra que la muerte de Schulze acababa de dejar vacante. Su marcha fué un duelo para la villa de Königsberg, donde era universalmente admirado por la variedad y extensión de sus conocimientos, por la profundidad, originalidad y precisión de su enseñanza, que no se temía comparar a la de Kant. El 4 de mayo, aniversario del nacimiento de Herbart, proporcionó a estos sentimientos de estimación y de simpatía ocasión de manifestarse públicamente. Todos los profesores de la Universidad presentaron personalmente a su colega sus saludos y sus votos, y los estudiantes acabaron la jornada con una serenata y una retreta con antorchas. Estas manifestaciones se renovaron el 5 y 7 de setiembre, algunos días antes de la partida del filósofo.

Al principio del invierno de 1835, Herbart reapareció, pues, en esta Universidad de Gotinga que había abandonado 24 años antes. Allí encontró siempre vivo su recuerdo; grande era la expectación, pero la brillantez de su enseñanza colmó todas las esperanzas que se hubieran podido concebir. Los oyentes se presentaron numerosos y respetuosos alrededor de su cátedra, y este hecho se renovó cada año hasta el fin.

Herbart había alcanzado la edad de 57 años, pero su actividad era siempre grande. Sus teorías pedagógicas comenzaban a extenderse y a entrar en el dominio de la práctica: en el gimnasio de Gotinga se habían hecho en este sentido interesantes ensayos. Entonces publicó su *Bosquejo de un curso de Pedagogía* (1) (1835), donde, refiriéndose a su gran obra de 1806, la completaba con ampliaciones de un carácter más especial. Este tratado debía alcanzar en 1841 una segunda edición, muy aumentada, en la cual, para mayor comodidad, el autor recordaba brevemente los principios de la *Pedagogía general*, uniéndolos expresamente a las ideas madres de su psicología y de su moral. En 1836 aparecieron sucesivamente su *Examen analítico del Derecho natural y de la Moral*, después sus *Cartas sobre la libertad de la voluntad humana*, en respuesta a un libro de Romang, en donde creyó encontrar una confusión de su propia moral con la de Spinoza y de Schleiermacher. La verdad obliga a reconocer, dice Hartenstein, que en estas dos obras se mostró muy inferior a sí mismo, y esto, desgraciadamente, en el momento mismo en que el mundo filosófico comenzaba a interesarse seriamente por sus trabajos. Pero volvió a ser el mismo en una serie de *Investigaciones psicológicas* que aparecieron durante los años 1839 y 1840, y cuya publicación vino a interrumpir su muerte. Murió el 14 de agosto de 1841, a la edad de 65 años, de un ataque de apoplejía; tres días antes pronunciaba su última lección. Su entierro

(1) Herbart, *Bosquejo para un curso de Pedagogía*, traducción de L. Luzuriaga, edic. *La Lectura*, Madrid, 1925.

tuvo lugar con desacostumbrada pompa, y fué sentir general, declara Hartenstein, que la Universidad y la villa de Gotinga acababan de sufrir una pérdida irreparable.

En resumen, pueden distinguirse en la vida de Herbart cuatro períodos. Durante el primero (1776-97), que comprende los años de su infancia y de su vida de estudiante en Jena, se inicia en la filosofía de Wolff, de Kant y de Fichte, así como en las principales doctrinas de la antigüedad, y encuentra ya, en la visión clara de las contradicciones que implica la idea del Yo, el punto de partida de su propio sistema. Durante el segundo período (1797-1809), que comprende su estancia en Suiza y en Brema, y su enseñanza en Gotinga como *privat-docent*, después como profesor extraordinario, se manifiesta como pedagogo y como moralista, comienza sus trabajos psicológicos y madura sus ideas metafísicas; este período tiene su punto culminante en la publicación de la *Pedagogía general*, de la *Filosofía práctica general* y de los *Puntos esenciales de la Metafísica*. El tercer período (1809-1833), que abraza exclusivamente los 24 años de su enseñanza en Kœnigsberg, es el de la madurez y de la publicación de las principales obras maestras: Herbart funda la psicología matemática y desenvuelve su sistema metafísico. En fin, el cuarto período (1833-1841), que es el de su nueva estancia en Gotinga, puede ser considerado como un período de debilidad y de decadencia; no publica más que algunas raras obras, que, a excepción del *Bosquejo de un curso de Pedagogía* y de las *Investigaciones psicológicas*, no presentan ni el interés ni las cualidades de sus obras anteriores.

Completemos esta rápida biografía de nuestro autor con algunas indicaciones acerca de su persona y de su carácter. «Era—nos dice Hartenstein, que lo conoció personalmente—de mediana talla, pero vigoroso. Su marcha era firme y decidida. Los ojos, azules, grandes y extremadamente movibles, constituían el rasgo característico de su fisonomía. Hablaba con naturalidad, sencillamente, pero en términos

claros y selectos, como escribía, y solamente cuando el objeto de la conversación le interesaba; en caso contrario, permanecía silencioso. Naturalmente reservado, podía parecer un poco frío al principio; pero, bajo esta frialdad aparente, se escondía, en realidad, mucha benevolencia y bondad. Era escrupuloso y reflexivo en sus acciones como en sus obras, difiriendo el obrar en tanto que no percibía claramente el valor moral de su acto, como difería el escribir en tanto no se sentía en perfecta posesión de la verdad científica. El amor ardiente y desinteresado por la verdad, la entera franqueza y la perfecta sinceridad, que dan tanto valor a su obra filosófica, fueron también los rasgos distintivos de su carácter. No era enemigo de la gloria, no despreciaba la nombradía; pero prefería esperarlas en vano antes que adquirirlas por un charlatanismo que juzgaba indigno de la Filosofía y que supo castigar tan enérgicamente en algunos de sus contemporáneos. Después de haber luchado durante toda su vida *contra viento y marea*, según su propia expresión, se resignó a alcanzar de la posteridad una justicia que su tiempo parecía poco dispuesto a rendirle» (1).

Las obras de Herbart han sido reeditadas con frecuencia, total o parcialmente, por los cuidados de sus discípulos y de sus admiradores. Citemos particularmente:

J. Fr. Herbarts kleinere philosophische Schriften und Abhandlungen nebst dessen wissenschaftlichem Nachlasse, herausgegeben von G. Hartenstein (3 vols. en 8.º, Leipzig, 1842).

Herbarts Sæmmtliche Werke, herausgegeben von Hartenstein (12 vols. en 8.º, Leipzig, 1850 a 52; Hamburgo, 1883).

Herbarts Sæmmtliche Werke in chronologischer Reihenfolge, herausgegeben von Dr. Karl Kehrbach (12 vols. en 8.º, Langensalza, 1882).

(1) Para más detalles acerca de la vida y las obras de Herbart, se puede consultar las interesantes y sabias biografías de Hartenstein en su edición de las *Opera minora*, y de Bartholomæi en su edición de las *Obras pedagógicas*. De estas obras han sido escogidos los elementos de este rápido bosquejo biográfico.

Herbarts pædagogische Schriften, herausgegeben von Karl Richter (2 vols. en 8.º, 1876-78).

Herbarts pædagogische Schriften, herausgegeben von Dr. Fr. Bartolomæi, sechste Auflage neu bearbeitet und mit erläuternden Anmerkungen versehen von Doktor von Sallwürk (2 vols. en 8.º, Langensalza, 1896).

He aquí la lista completa de sus obras pedagógicas, que deben interesarnos aquí de un modo particular:

1.º *Cartas e informes* (particularmente a M. de Steiger) (1797-1800).

2.º *Sobre el reciente escrito de Pestalozzi: Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1802).

3.º *Primeras lecciones de Pedagogía* (1802).

4.º *Sobre la idea de Pestalozzi de constituir un ABC de la intuición* (1802-1804).

5.º *Pedagogía general deducida del fin de la educación* (1806).

6.º *Sobre el punto de vista desde el cual se debe juzgar el método de enseñanza de Pestalozzi* (1804).

7.º *Prefacio para la memoria de Disen intitulada: «Pequeña Guía para uso de los educadores que quieren hacer leer la Odisea a sus niños»* (1809).

8.º *De la educación realizada con el concurso de los Poderes públicos* (1810).

9.º *Observaciones acerca de una memoria pedagógica* (de Zippel).

10. *Sobre las relaciones de la escuela y de la vida* (1818).

11. *Apreciación pedagógica de las clases y de su transformación según la idea del consejero Graff* (1818).

12. *Sobre las relaciones del Idealismo con la Pedagogía* (1831-32).

13. *Examen crítico del sistema pedagógico de Schwarz* (1832).

14. *Bosquejo de un curso de Pedagogía* (1835-41).

15. *Aforismos pedagógicos*.

16. *Cartas sobre la aplicación de la Psicología a la Pedagogía* (inacabada).

LA LIGA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN NUEVA (1)

por L. Luzuriaga,

Inspector adscrito al Museo Pedagógico Nacional.

La «Liga Internacional de Educación Nueva» fué fundada en el Congreso Pedagógico celebrado en Calais el 6 de agosto de 1921, por instigación de la «New Education Fellowship», inglesa, y el «Bureau International des Ecoles Nouvelles», creado en 1899.

En la redacción de los principios en que se basa tomaron parte activa: por Inglaterra, la Sra. Beatrice Ensor; por Suiza, el Sr. Ad. Ferrière (fundadores de la Liga); por Francia, los Sres. D. Decroix y M. Bermond; por Bélgica, el Dr. O. Decroly, y por Alemania, la Dra. Elisabeth Rotten.

Desde el primer momento de su existencia, la Liga contó con la simpatía y el apoyo moral de pedagogos significativos, como son los Sres. Bertier, Buisson, Cousinet, Boon, Jonckheere, Lombardo-Rœdice, Ferrari, etc., la mayoría de los cuales siguen perteneciendo y apoyando a la Liga.

En los primeros años, la Liga estuvo constituida por tres grupos, o mejor, por tres publicaciones pedagógicas. El primero aparece formado por la revista *The New Era*, que dirige la Sra. Ensor, y se denomina «The New Education Fellowship»; es el grupo más numeroso, y el que tiene la presidencia y la secretaría general de la Liga. El segundo, para los países de lengua francesa, lo representa la revista suiza *Pour l'Ere Nouvelle*, dirigida por el Sr. Ad. Ferrière, con la colaboración del Sr. Fauconnet, profesor en la Sorbona, y el Sr. Decroly, profesor en la Universidad de Bruselas. La denominación oficial de este grupo es «Ligue internationale pour l'Education nouvelle». Finalmente, los países de lengua alemana tienen su órgano en la revista *Das Werdende Zeitalter*, dirigida por la Sra. E. Rotten y el Sr. Karl Wilken y se denomina «Internationaler Arbeitskreis für Erneuerung der Erziehung».

En el transcurso del tiempo, estas publi-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

caciones y grupos iniciales han ido aumentando con la incorporación de otros países, hasta llegar a su forma actual, que es la siguiente:

Comité internacional.—Alemania, Isabel Rotten; Bélgica, Ovidio Decroly; Bulgaria, Dr. Katzaroff; Dinamarca, Sigurd Naessgaard; Escocia, G. Kruttwell; España, Lorenzo Luzuriaga; Francia, J. Hauser; Hungría, Marta Nemes; Inglaterra, Beatriz Ensor (presidente); Italia, G. Lombardo-Radice; Suiza, Ad. Ferrière; Secretaría general: Miss Clare Sopper, 11, Tavistock Square, London, W. C. I.

Revistas.—Alemania, Austria y Suiza alemana, *Das Werdende Zeitalter*, Kohlgraben bei Vacha (Rhön Alemania); Bélgica, Francia y Suiza romana, *Pour l'Ere Nouvelle* (10, Chemin Peschier, Champel-Genève, Suiza); Bulgaria, *Svobodno Vaspitanie* (13, Batscho Kiro, 13, Sofía); Chile, *La Nueva Era* (Casilla, 548, Valparaíso); España, *Revista de Pedagogía* (Miguel Angel, 31, Madrid, 6); Hungría, *A Jovo Utjain* (41, Tigris Utca, Budapest); Inglaterra, *The New Era* (11, Tavistock Square, London, W. C. I.); Italia, *L'Educazione Nazionale* (2, Via Rufini, Roma); República Argentina, *Nueva Era* (3.159, Humberto I, Buenos Aires).

Los principios que inspiran a la Liga y los fines que persigue son los siguientes:

PRINCIPIOS

1. El fin esencial de toda educación es preparar al niño a querer y a realizar en su vida la supremacía del espíritu. Aquélla debe, pues—cualquiera que sea el punto de vista del educador—, aspirar a conservar y a aumentar la energía espiritual del niño.

2. La educación debe respetar la individualidad del niño. Esta no puede desarrollarse más que por medio de una disciplina que facilite la libertad de las fuerzas espirituales de aquél.

3. El programa escolar debe dar libre curso a los intereses innatos del niño, es decir, a aquellos que surgen espontáneamente en él, y que encuentran su expresión en las más diversas actividades inte-

lectuales, manuales, estéticas, sociales o de otro género.

4. Cada edad tiene sus caracteres propios. La disciplina personal y la colectiva deben, pues, ser organizadas por los mismos niños (autodisciplina), con la colaboración de los maestros, tendiendo al autogobierno de la comunidad escolar (maestros y alumnos).

5. Toda competencia egoísta debe ser desterrada de la escuela y sustituida por un espíritu de cooperación que dirija al niño a ponerse al servicio de la comunidad.

6. La Liga defiende la cooperación de los dos sexos, es decir, la educación y la instrucción en común; por tanto, debe darse facilidades a cada sexo para ejercer plenamente su saludable influencia sobre el otro.

7. La nueva educación desarrollará en el niño, no sólo al futuro ciudadano, capaz de cumplir sus deberes para con sus próximos, su nación y la humanidad en su conjunto, sino también al hombre consciente de su propia dignidad como ser humano.

FINES

1. Introducir sus principios y los métodos que mejor se acomoden a ellos en las escuelas existentes.

2. Realizar una cooperación más íntima entre los educadores de los diferentes grados de la enseñanza y entre los padres y los educadores.

3. Fomentar las relaciones y un sentido de solidaridad entre los educadores con ideas pedagógicas semejantes de todos los países del mundo mediante los Congresos internacionales que se organizan cada dos años y con las revistas que se adhieran a la Liga.

4. No existe cotización alguna. Cada uno de los abonados a una de las revistas incorporadas a la Liga puede considerarse como adherido a ésta, a no ser que manifieste su opinión contraria a ello.

Las dos principales actividades de la Liga son: la publicación de las revistas antes indicadas y la celebración de Congresos internacionales de educación. De ellos se han celebrado, al escribir estas líneas,

tres: en Calais (1921), Montreux (1923) y Heidelberg (1925). El próximo, correspondiente a 1927, se celebrará en Locarno en agosto. A continuación se publica un extracto de aquellos Congresos; los dos últimos extractos, hechos sobre las notas tomadas en ellos por el que suscribe estas líneas.

I Congreso internacional de Educación nueva.

El I Congreso de la Liga, en que ésta fué fundada, se celebró en Calais (Francia), del 30 de julio al 12 de agosto de 1921.

Según cuenta una de sus fundadoras, Mrs. Beatriz Ensor (1), los rasgos característicos de aquél fueron la atmósfera de simpatía que le rodeaba, el interés que suscitaban las diversas conferencias y la buena camaradería que se estableció entre sus miembros. Los ingleses fueron los más numerosos en el Congreso; ello es debido a que están más acostumbrados que sus colegas del continente a esta forma de curso de vacaciones.

De otras naciones sólo acudieron los *pioneers*: entre aquéllas figuraban Bélgica, Suiza, Inglaterra, Irlanda, Escocia, India, Italia, España, Holanda, Suecia, Checoslovaquia, Yugoslavia y Rusia.

Entre los educadores más conocidos que tomaron parte en el Congreso, figuran: el Dr. A. Ferrière, el Dr. O. Decroly, el Dr. J. Yung, Mr. Nussbaum, etc.

Simultáneamente con el Congreso se celebró una exposición de trabajos infantiles y escolares.

En la imposibilidad de dar cuenta de todas las conferencias pronunciadas en el Congreso, publicamos a continuación un extracto de las más importantes, obtenidas del *Rapport* oficial del Congreso (2).

¿Es capaz el niño de poder creador?, por R. Nussbaum.—Esta pregunta no es realmente una, puesto que no es posible contestarla sin descomponerla en dos o tres, muy diferentes entre sí. Mi actitud

es un poco escéptica ante la pedagogía actual, ciencia en estudio apenas esbozada. Los métodos de *tests* y de medidas, en general, son métodos estáticos, necesariamente artificiales. Se ha dicho, lo que me parece profundamente serio, que la verdadera experiencia en paidología y psicología es la que sorprende, no la que sustituye. Pero no es fácil sorprender: las apreciaciones sobre los niños hechas por los adultos varían de acuerdo con múltiples fluctuaciones, que determinan tipos pedagógicos, verdaderas ruedas de molino que trituran el alma infantil. Contra esta tiranía se alza la pedagogía moderna, que, frente a la antigua, se dispone a encontrar en el niño todas las cualidades, en tanto que aquélla no le reconoce ninguna. Pero esta fe integral en el valor de la infancia, ¿está realmente comprobada?; no será utópica?

He creído de corazón en la excelencia de la naturaleza infantil; pero mi actitud ha sido engañada siempre, cuando me he puesto a observar a los niños que vivían bajo mi dirección, en la situación más favorable.

¿Qué es el niño? Las definiciones de los médicos, los psicólogos y los pedagogos llegan todas a la misma conclusión: el niño es esencialmente imitador; la infancia es la edad de todas las adquisiciones; el organismo está construido para asimilar, no sólo materialmente, sino con todas las facultades de orden espiritual...

Y yo me pregunto ahora: un ser en el cual dominan estos caracteres, ¿es capaz, al mismo tiempo, de crear?

¿Qué significa para nosotros crear? Crear sólo puede significar organizar. Nuestra imaginación puede inventar el imposible y el absurdo; pero el pensamiento se desinteresa de este juego. Crear, intelectualmente, es agrupar células espirituales, verdades simples, simples realidades, de tal modo, que aparezca una verdad nueva más rica, es decir, más general.

El niño, más asequible que el adulto a las reacciones naturales y espontáneas, asimila con una actividad extraordinaria; esta asimilación sólo le asegura la conquis-

(1) *The New Era*, Octubre, 1921.

(2) «The creative self-expression of the child», London.

ta de una posesión nueva cuando se exterioriza. Para el niño, la expresión parece ser el signo, y, por consiguiente, el equivalente de la asimilación. Esto es cierto en el niño y en el adulto, pero en éste puede existir algo más; puede existir una expresión que corresponda a la aparición de una síntesis interior, verdadera realidad nueva que resulta de un agrupamiento inédito de realidades objetivas. Pero este fenómeno nuevo es extraño a la infancia, y, muy probablemente, es imposible antes de la evolución de la pubertad. No parece, pues, que la expresión creadora sea posible en el niño. El desarrollo fisiológico del niño antes de los 14 años no parece propicio al esfuerzo creador; su significación biológica revela un trabajo de adaptación que, por su naturaleza y por su intensidad, excluye, no la actividad de la imaginación, sino la de la imaginación creadora. Pero, nuevamente, ¿qué es crear? Hay en la vida de los hombres algo más que el *fenómeno*; lo que *aparece* no es más que la fachada de lo que *es*. Luego nuestra función de educadores no consiste, creo yo, en ayudar a los unos a *parecer*..., sino a *parecer* lo que *es*; es decir, a ser detrás de la fachada lo que debe ser conforme a las leyes propias de su vida.

Para ayudarle, es indispensable que tengamos alguna idea sobre aquello a que queremos ayudarle. Este algo, que no es un fenómeno, debe escapar al hombre de ciencia, porque es una realidad metafísica.

Henos ante el umbral de una pregunta nueva, una pregunta más difícil que la primera, pero que debemos tener el valor de examinar. Prácticamente, el educador da, con toda su actividad cerca del niño, una respuesta a esta pregunta. Pero esta respuesta que da es la expresión de una opinión que quizá no se ha tomado nunca el trabajo de expresar en palabras. Por consiguiente, esta respuesta y esta opinión no pueden probarse, y es inevitable que en ella se mezcle una gran parte de error. Si examinamos esta nueva cuestión, si detrás de la fachada tratamos de discernir y analizar la fuerza interior, que es el íntimo resorte de toda vida; si detrás de la materia

intentamos el modo de contemplar el espíritu, quizá llegáramos a otras conclusiones, y diríamos que el niño, como todo lo que vive, es capaz de poder creador.

Una experiencia de programa primario con la actividad del niño, por el doctor Decroly.—La guerra ha demostrado que la educación, tal y como ha sido comprendida, no era lo que debía ser. Se dice: es necesario cambiar, tanto en política como en religión; pero cuando se trata de actuar, se escapa por la tangente. Es necesario mirar el problema de frente e intentar todos los esfuerzos para llegar a los cambios necesarios. Es principalmente a la enseñanza primaria a lo que nos atenderemos, pues sólo el 5 por 100 de niños van más allá, y es en ella en la que se establece la base del carácter de los hombres y de las mujeres del país.

He empezado mis experiencias con niños anormales, lo mismo que la Dra. Montessori. ¿Por qué? Es muy sencillo. Nadie quería someterse a ensayos, y con anormales sí se podía ensayar. Es el caso de los enfermos desahuciados; en los casos desesperados se acepta todo. Durante nueve años he realizado con los anormales un sistema que se aplica ahora en las escuelas rurales. Una vasta extensión de campo, de bosque, con el fin de poder trabajar la madera y la tierra. La influencia del medio sobre los niños retrasados, sordos, epilépticos, nerviosos, etc., es enorme, y después de seis años de experiencias concluyentes, los padres me han dicho: «¿Por qué no lleva usted las experiencias a mis otros hijos?» Y éste es el punto de partida de la segunda experiencia.

Con los niños normales hemos tropezado con toda clase de dificultades. Los padres, en primer lugar, representaban una complicación formidable. Les hice responsables conmigo, asociándolos a mi trabajo de aplicación. Han formado un Comité, que daba su opinión en las decisiones, y, aceptada, tomaban una parte en la responsabilidad. Gracias a algunos que me secundaban, he podido proseguir en el camino. La guerra fué un intervalo doloroso.

Reanudada nuestra experiencia en la

ciudad, voy a tratar de dar una síntesis de la experiencia, que se ha ido precisando día por día. El niño debe ser formado para la sociedad; pero es necesario, en primer término, saber qué es el niño. No se puede con un niño cualquiera hacer un niño tal como lo exige la sociedad. Nuestra base es más bien biopsíquica; hay también una base económica que se debe tener en cuenta; pero, ¿qué es el niño? He aquí el problema.

El niño es un ser vivo, es decir, que no se hace de él lo que se quiere, como de un trozo de mineral, por ejemplo. Es necesario saber cómo hay que actuar con él. Cómo se ha desarrollado el ser vivo. Tiene necesidad de una serie de cosas. Es, además, un ser vivo dotado de la facultad de pensar por medio de un mecanismo que llamamos cerebro, y es el que lo diferencia de los otros seres vivos. El pensamiento no puede desligarse de la vida con la que está ligado. No es posible pensar en un ser vivo sin que su ser biológico influya de una manera intensa sobre su actividad mental.

Cuando se analiza el psiquismo de un niño, es necesario colocarse en su punto de vista. No puede estudiarse cada parte independiente para saber cómo es el conjunto, lo cual no nos daría idea de la máquina ni de su funcionamiento. Es necesario ver al niño en acción. Nuestros experimentos han ido siempre bajo la dirección mental y psíquica.

El punto de vista moral estaba más bien a cargo de los padres, y es, en el aspecto intelectual, hacia donde hemos llevado nuestras experiencias.

Hemos establecido un programa. Este ha sido una cuestión dolorosa para los que se han pasado la vida oyendo hablar de programas. ¿Cómo redactar un programa bastante amplio y flexible para que fuera provechoso a todos los niños de la escuela primaria? ¿Cómo responder a la necesidad sentida por ciertos hombres de vanguardia de establecer la concentración y no disminuir la atención de los niños sobre las diferentes materias? Suprimir el horario y todas las materias es ir demasiado lejos; pero he querido dejar al maestro una gran amplitud. He aquí el programa:

Programa de ideas asociadas.

- 1.º El niño y sus necesidades:
 - a) Necesidad de alimentarse.
 - b) Necesidad de luchar contra la intemperie.
 - c) Necesidad de defenderse contra los peligros y los enemigos diversos.
 - d) Necesidad de obrar, de trabajar, de recrearse, de educarse solidariamente.
- 2.º El niño y su medio:
 - a) El niño y la familia.
 - b) El niño y la escuela.
 - c) El niño y la sociedad.
 - d) El niño y los animales.
 - e) El niño y las plantas.
 - f) El niño y la tierra (agua, aire, piedras).
 - g) El niño y el sol, y la luna y las estrellas.

Recordad la base biopsíquica, la relación con la vida y con el ambiente. Los niños deben conocerse, comprenderse y conocer el medio en el cual viven. Es un vasto programa, y, por consiguiente, muy elástico, que permite modificaciones y la iniciativa del maestro. El niño tiene necesidades, instintos poderosos. Estas necesidades son el punto de partida de las grandes actividades humanas. Si colocamos estas necesidades en su centro, interesaremos al niño. En cuanto a sus necesidades, ¿cuáles son éstas? Se podría discutir. Yo he puesto la base en la necesidad de nutrirse, preservarse, recrearse, trabajar y educarse solidariamente. He examinado cómo su medio satisface esto. Hemos tratado de establecer relaciones entre lo que hacen la familia, la escuela, las plantas, etc. Cuanto más capaz sea el niño de hacer estas asociaciones, más capaz es de ideal. Estos puntos de vista han sido examinados en estos aspectos: presente, lo actual; lo lejano en el espacio; lo lejano en el tiempo. Esta síntesis prepara la comprensión de los grandes problemas morales y sociales. La moral actúa de acuerdo con lo que nos rodea; es la moral práctica. El niño debe, pues, vivir en contacto con la vida.

Nos hemos acercado al material Montessori, pero sin hacer de ello una industria. Los niños mayores fabrican el material de

los pequeños, con lo cual ven la utilidad de su trabajo; hemos acentuado el trabajo de comparación, empleando unidades naturales: mano, pulgada, el pie, la cuchara, el vaso, etc. Tenemos en esto un poderoso elemento de ejercicio sensorial ligado a las ideas. Sólo haciendo síntesis se llega gradualmente a la medida convencional...

En conclusión: los resultados son el grano de arena que aportamos. Mi colaboradora Mlle. Hamaïde tiene la palabra sobre la aplicación de mi método.

Las escuelas nuevas en el campo, por Adolfo Ferrière.—El movimiento en favor de las escuelas en el campo se remonta a Montaigne y Rabelais; se vuelve a encontrar en Locke, Rousseau, Pestalozzi y otros. El movimiento actual data de 1889, con Cecil Reddie; le siguen Badley, Demolins, etc., hasta nuestros días. Muchas escuelas han nacido; varias han desaparecido, por incompreensión en padres y maestros y por la dificultad de los exámenes. Hay escuelas que se inscriben como escuelas nuevas, pero cuyo nombre es sólo un reclamo. Para evitar abusos de este orden, los directores de las verdaderas escuelas nuevas se han dirigido a mí a fin de definir exactamente las condiciones que debían reunir las escuelas nuevas y evitar falsificaciones. He redactado los treinta puntos que caracterizan las escuelas de este tipo, y hemos acordado que las que reúnan más de quince de estos puntos tienen el derecho a llamarse escuelas nuevas.

Primer punto: han de ser laboratorios de educación; los experimentos se hacen en condiciones excepcionales. Las observaciones se refieren más a la psicología que a los programas y métodos.

Segundo: es la cuestión del internado, que engloba la vida entera del alumno; pero solamente cuando la familia no existe o no presenta condiciones favorables.

Tercero: situación de la escuela en el campo. Es el medio natural del niño. Procura calma, favorece la salud, hace comprender la Naturaleza, etc.

Cuarto: es el de las casas separadas. Se representa en lo que se puede a la familia; es un hecho psicológico la adhesión de los

muchachos a mujeres de alguna edad y viceversa. Cuando la influencia es buena, es medio de sublimación. Las agrupaciones en casas favorecen en el niño la confianza, la intimidad, etc.

Quinto: la coeducación, sólo imposible en casos patológicos.

Sexto: el trabajo manual, que es una de sus características. He hablado de ello a propósito de la escuela activa.

Séptimo: debe existir en el programa la carpintería, cultivo de la tierra y cría del ganado.

Octavo: trata de los trabajos libres que desarrollan la iniciativa.

Noveno: la gimnasia, sobre la que se ha vacilado bastante; se ha adoptado, con ánimo de perfeccionarlo más, el sistema del teniente Hébert.

Décimo: viajes a pie y en bicicleta, con campamentos y comidas preparadas por los mismos niños. También se incluyen expediciones.

Después de estos diez puntos, vienen los de orden intelectual. Es necesario buscar los caminos en el gran principio de los intereses dominantes del niño; en la escuela del porvenir debería no existir programa fijado *a priori*, pero sí, en cambio, indicaciones psicológicas muy netas. Es también necesaria una cuidada selección de maestros. Debe evitarse en los estudios una precoz especialización sin haber determinado las aptitudes de cada niño. Ha de partirse de la actividad personal del niño y de los intereses personales de cada edad. En las escuelas nuevas, casi toda la enseñanza se da por las mañanas; sólo después de 12 años hacen los niños solos sus trabajos. No debe interrumpirse una lección, si es interesante, desviando la atención a otras materias, si no se ha agotado el interés.

La tercera parte concierne a la educación moral, social y artística; ejemplo de la primera citaremos la comunidad «George Junior Republic», de América. En cuanto a las sanciones, sólo se otorgan recompensas a los trabajos libres, pero sin competencias, por ser esto inmoral. Las faltas cometidas por los niños, o son cosas de poca monta y no necesitan sanción, o son

patológicas y requieren un médico o intervención del jefe de familia. Debe reinar mutua confianza entre el niño y su guía.

En cuanto al arte, se le enfoca desde estos tres puntos de vista: orden, aspecto de belleza y contacto con los grandes maestros. La música juega un papel importante; favorece el sentimiento de solidaridad.

En cuanto a las cuestiones superiores, a los pequeños no debe hacerseles moral abstracta; sólo después, por la reflexión, llegada la pubertad, se puede ir remontando su espíritu hacia la verdad.

Estas son, a grandes rasgos, las características de las escuelas nuevas, que no es la escuela del porvenir, sino el laboratorio donde se observa y se descubre lo que es bueno y útil.

(Continuará.)

ESCUELAS-ASILOS DE ARTES Y OFICIOS
PARA NIÑOS POBRES, HUÉRFANOS
Y ABANDONADOS
SU ORGANIZACIÓN PRÁCTICA Y ÚTIL (1)

por D. José Mallart

Del Instituto de Reeducción Profesional.

(Conclusión.)

IX.—*Especialidades profesionales.*—Sería un poco aventurado proponer aquí los oficios delimitados para los cuales habrán de preparar preferentemente nuestras instituciones de enseñanza. De una manera general se puede decir que todos caben; pero hay que reconocer la imposibilidad de cultivarlos todos en cada una de las colonias o establecimientos. La norma para la preferencia han de fijarla las necesidades locales. Hay que ver la posibilidad de colocación de los muchachos fijándose en el curso del desenvolvimiento de la vida económica local; hay que tener en cuenta las condiciones naturales, las facilidades de abastecimiento en materias primas y de salida de los productos elaborados. Además, para que la formación de los

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

muchachos sea verdaderamente completa, a más de tener un programa de enseñanza bien trazado y de ser desarrollado con elementos, es conveniente que se mueva dentro de un ambiente social favorable a la profesión. Este lo forman principalmente las tradiciones industriales de la localidad, en las cuales se encuentra muchas veces el secreto de la supremacía local en determinada rama. Aquí es posible que influya la discutida herencia de las aptitudes profesionales, en cuyo apoyo se citan ejemplos tan característicos como el de la superioridad de los tejidos ingleses, que tienen su raigambre de muchos años en el país, con relación a los de los Estados Unidos, pueblo nuevo, que, a pesar de su enorme potencialidad en organización industrial, y de haberse esforzado en conquistar un lugar preeminente en la rama textil, para lo cual cuenta al mismo tiempo con abundantes y excelentes materias primas, no lo ha conseguido todavía.

Sea lo que fuere, nos vemos conducidos a sentar el principio de una gran flexibilidad en cuanto se refiera a las especialidades que cada establecimiento de enseñanza profesional haya de cultivar, aunque todo dentro del tipo de colonia agrícola e industrial; lo que quiere decir que habrán de cultivar, por lo menos, las profesiones fundamentales de la rama agrícola, de los oficios y artes industriales y del comercio y la administración. La misma adaptabilidad es precisa en lo relativo a programas; ya que hay que estar siempre pendiente de los posibles cambios de circunstancias y de necesidades.

X.—*Aprendizaje agrícola.*—Los alumnos conocen ya, por la preparación pre-profesional, las prácticas agrícolas generales, así como también las técnicas más elementales del trabajo de la madera y de los metales. Todo esto les hará falta para ser buenos agricultores.

Una casa de labor que se acerque al tipo de *masía*, de cortijo o de caserío, según los gustos y las necesidades locales, pero con toda su disposición para servir de verdadera granja agrícola, ha de ser el centro de la actividad. Corrales y cuadras

para la cría de animales, cobertizos para guardar forrajes y otros productos, depósitos para instrumentos agrícolas, etcétera, han de ser anejos donde los muchachos harán sentir su acción. Cultivos dentro de la variedad que recomienden las condiciones naturales de la comarca han de ser la base del ejercicio profesional.

El punto de vista general en que estamos colocados en el presente trabajo, con objeto de dar a estas cosas prácticas la máxima adaptabilidad en las diversas regiones y en las varias circunstancias económicas o de cualquier especie, nos impide entrar en cuestiones de detalle, que harían parcial y limitado el alcance y quitarían espacio al desarrollo de las cuestiones de principio, que son las que nos interesan. Y repetimos esta observación aquí, porque estamos ante el ejemplo típico de la variedad que presentan los problemas particulares agrícolas, en consonancia con las condiciones climatológicas y de ambiente social, tan diversas en cada comarca o localidad.

Una cosa que tal vez haya de tener en cuenta es la de que la granja de aprendizaje no ha de limitarse exclusivamente, por lo general, a los cultivos en uso en la localidad, ni aun a los que pudiera recomendar la economía de la producción. Sin que se haya de llegar a una explotación ruinoso, se puede dar un poco más de extensión a los cultivos, con la idea de que la formación de los muchachos sea más completa. De esta manera se conseguirá al mismo tiempo que la granja suministre los productos agrícolas que se necesitan para el consumo en la colonia, lo que puede aumentar la independencia económica del establecimiento y facilitar la relación entre sus diversos sectores.

Los muchachos tomarán parte en todos los trabajos de la explotación rural, incluso en la contabilidad agrícola; pero tendiendo a hacer especialistas en cada una de sus ramas. Todo lo que puedan hacer por ellos mismos habrá de dejar de tener intervención directiva de maestros e iniciadores, y sólo lo que exigiera esfuerzos personales excesivos correrá a cargo de obreros formados. Pero esto habrá de ser

en una medida muy limitada, toda vez que se pueden constituir equipos de trabajo con los alumnos más adelantados, que habrán de estar suficientemente desarrollados para soportar las fatigas de los trabajos más pesados.

Para desenvolver más las iniciativas de los alumnos, se podrán encomendar trabajos de responsabilidad a equipos mixtos, compuestos de principiantes y adelantados, llevando estos últimos la dirección. No hay que ponderar el valor de estos trabajos por grupos regidos autónomamente por los mismos alumnos, ya que en ellos se forman los hombres de empresa y se pueden manifestar los futuros directores de explotación, para los cuales se deban tener, tal vez más tarde, atenciones especiales, con objeto de que no se malogren y puedan aprovecharse debidamente sus dotes excepcionales.

Además de la ganadería y de la avicultura, anejos necesarios de la granja, se cuidará de las industrias derivadas y de todas aquellas ocupaciones rurales que sirven de complemento en la vida del agricultor modesto. Esto tendrá un interés mayor en las comarcas donde los trabajos del campo tienen períodos de calma o de paro absoluto, debido a la limitación de los cultivos o a las condiciones del clima. En los días de lluvia y de mal tiempo se vienen practicando desde antiguo una serie de industrias rurales complementarias, que han significado una importante defensa en la vida del agricultor, sobre todo en las comarcas montañosas y en todo el norte de España. No estaría de más que nuestras secciones de formación de agricultores procuraran adaptar aquellas industrias toscas y primitivas a las necesidades actuales, dándoles técnicas nuevas y tal vez nuevos cauces. Se trata sólo de *equipar* convenientemente a los alumnos para que tengan luego suficientes medios de defensa económica en el ambiente rural, o aun de que puedan aprovechar debidamente un tiempo que tal vez se consumiría en el ocio o en la taberna, como ocurre, desgraciadamente, tantas veces en los pueblos.

Los medios de lucha económica y de

bienestar son el factor decisivo para despertar el amor por las cosas de la agricultura y de la vida rural; pero tal vez esto no baste para hacer felices a los alumnos que destinemos al campo, como no basta para mucha gente que lo abandona. Quizá sea necesaria una acción educativa, encargada de hacer resaltar los hechos que puedan ejercer una sugestión favorable. La vida del agricultor necesita una afinidad íntima con las cosas que se desenvuelven cerca de su ambiente profesional. Además, su trabajo mismo ha de tener tanto de especulación como de amor, ya que por este último obtienen a veces más productos de la tierra que con aquélla...

XI.—*Los oficios y las artes industriales.*—Al tratar de la preparación pre-profesional, dejamos ya planteado el problema de la crisis de los oficios en relación con la industria moderna, organizada a base de especialización y de maquinismo. No es precisamente el tipo de obrero especializado que ha de colocarse delante de una máquina, para hacer durante semanas y meses la misma operación, repetida infinidad de veces, el que tenemos que formar. Estos obreros se preparan en muy poco tiempo en la misma industria, en ciertos casos con sólo unas instrucciones.

El obrero que necesitamos formar pertenece a un tipo mucho más completo; tiene las características del antiguo artesano y posee la preparación científica que ha de capacitarle para resolver fácilmente los problemas nuevos que se le presenten en la práctica de su oficio. Ha de ser un carpintero, un electricista, un mecánico, un hojalatero, un repujador. Más tarde podrá especializarse dentro de su profesión, y lo hará de una manera segura, con sólido fundamento; pero dar el salto anticipadamente sería poner en un círculo limitadísimo, que seguramente no le bastaría para hacer los movimientos necesarios en su marcha por la vida...

En cuanto a los oficios que conviene cultivar en la colonia, de acuerdo con sus posibilidades de colocación, tenemos que remitirnos a lo dicho anteriormente sobre la necesaria flexibilidad dirigida a las ma-

yores facilidades de adaptación a las circunstancias. Sin embargo, se puede decir que, de una manera general, las ramas de la construcción tendrán grandes ventajas, no sólo porque dan ocupación más o menos grande en todo lugar, sino también por la relativa facilidad con que podrá ser organizada su enseñanza en las colonias.

Por otra parte, en España son especialmente indicadas las artes industriales o las industrias artísticas. En ellas contamos con magníficas tradiciones, y las condiciones naturales de nuestro pueblo, artista y soñador por excelencia, se prestan para un gran desarrollo. En repujados de cuero y de metales, en hierros artísticos, en cerámica, etc., podrán encontrar nuestros alumnos amplias posibilidades de creación y un porvenir tal vez halagüeño.

De todos modos, hay que circunscribirse siempre a las aptitudes personales que presenten los alumnos, y aun dentro de la misma rama profesional, tanto en las artes industriales como en los oficios, habrá que actuar diferentemente, según el alumno pertenezca a uno u otro de estos dos tipos:

a) Muchachos de inventiva, capaces de aportar nuevos perfeccionamientos en los utensilios y en los objetos de trabajo.

b) Muchachos incapaces de inventar nada, pero en condiciones de llegar a una gran destreza y rapidez de trabajo.

Cada uno de ellos puede llegar a un gran rendimiento; pero tienen que seguir, respectivamente, su camino. A la pericia y habilidad del maestro toca encauzarlos y sacar de ellos el debido provecho para la sociedad y para su propio bienestar.

XII.—*Iniciación para las funciones administrativas y mercantiles.*—La administración de la colonia agrícola e industrial, las transacciones que se hagan entre sus diversos sectores y entre el establecimiento y el exterior han de dar actividad suficiente para la formación de buenos empleados de administración industrial y mercantil. La contabilidad de los talleres y de la granja agrícola, el cálculo del precio de coste de los productos cosechados o elaborados, la relación con los abastecedores

de materias primas y con los consumidores dan margen para una iniciación seria. Además, el contacto directo con los materiales y con variadas clases de productos, objeto de comercio y de administración, ha de dar a los alumnos de esta sección de la colonia una serie de conocimientos muy difíciles de adquirir en los libros y en las clases teóricas, y que, dirigidos hábilmente por el profesor o el iniciador, han de ser superiores a los que se adquirirían en las mismas casas de comercio o en las oficinas administrativas de la industria.

Esta rama administrativa es, sobre todo, interesante para nuestros alumnos que reúnan aptitudes indicadas para ello, porque, a pesar de ser muy solicitada por los jóvenes de ahora, no se encuentra, por lo general, gente debidamente preparada, y la preparación que se puede dar en la colonia ofrece toda clase de garantías para su fácil colocación.

Tal vez no se pueda llegar muy allá en la formación; pero es posible que se puedan iniciar especialidades como la de técnico, vendedor y comprador, la de contable y la de organizador mercantil, en las que se nota falta de gente preparada. Para la primera y la última son especialmente necesarias cualidades superiores de perseverancia y tenacidad, confianza en sí mismo y una cultura técnica y social que quizá tendría que complementarse fuera de la colonia, en un ambiente más amplio y con estudios económicos y humanos algo determinados. Pero al cargo del profesor está el cuidado de descubrir el muchacho de condiciones relevantes, y al de la institución, el de proteger su desenvolvimiento.

XIII.—*Acción moral. Estímulos para la vida.*—Los hombres, en su marcha por la vida, necesitan de direcciones fijas y de normas de conducta bien sentadas, para no ser objeto de vaivenes y desviaciones peligrosas; nuestros huérfanos y desamparados las necesitan mucho más, toda vez que están libres de ciertos lazos familiares y sociales, que a veces ligan al individuo e influyen sobre él, marcándole sus rutas. Es ésta una cuestión muy importante, en la cual padres y educadores cometen errores de bulto, que se traducen en

un tanto por ciento grande de jóvenes completamente faltos de norte y exentos de aquellas energías del espíritu que vigorizan la raza y dan al país hombres de provecho.

El mal está en que no se anima la vida de los jóvenes con ideales que hayan de servirles de estímulo para toda su existencia. De pequeños, se les dan normas y principios, que más tarde habrán de olvidar o despreciar, porque no les sirven; se les invocan preceptos que no responden a la manera actual de vivir, y que, por lo tanto, tienen que pasar por alto.

Desorientados ante esta insuficiencia de guías morales, nuestros jóvenes tienen que hacer muchas veces por sí solos su orientación. Tendencias, instintos, solicitudes externas, influencias de todo orden, entran en juego de balanza. El individuo normal, el inteligente y equilibrado podrá acertar a trazarse su plan de vida y sus normas de conducta; pero hay muchos que no aciertan y se les ve errar por esos mundos, unas veces con entusiasmos insólitos (pongamos como ejemplo alguno de los menos peligrosos: los toros, el *football*), otras veces con la postración y el aburrimiento.

Hay que despertar y encauzar desde la adolescencia — que es la edad de las crisis — el noble afán por hacer algo realmente meritorio en este mundo. El valor y toda la exaltación del sentimiento de la personalidad ha de ponerse al servicio de buenos fines y obras dignas, en vez de dejar que se manifieste en calaveradas, en excesos y tantas insensateces en que se muestra desviado el amor propio y todo el sentido de la valerosidad. Hay que asociar la vida del trabajo a toda esa parte ideal que anima la vida general; hay que hacer entrar el noble deseo de expansión de la personalidad dentro de las obras propias de la profesión. El valor tiene magníficas manifestaciones en la tenacidad, la constancia y la producción de obras cuidadas; será un gran resorte que ha de manejar el maestro de taller y el jefe de cultivos, enfocándolo bien, sin explotarlo en cosas fútiles o de escasa importancia...

En cuanto a lo atrevido de los ideales

que se pueden haber forjado ciertos muchachos, no hay que mostrarse excesivamente escépticos. En vez de desalentar, es más positivo indicar los medios que son necesarios para conseguir aquella idealidad. Por lo demás, ya sabemos cuál es el poder de una voluntad tenazmente dirigida a un fin, y todos conocemos numerosos ejemplos de hombres que se han elevado a situaciones importantes gracias a su repetido esfuerzo. Lo fundamental en estas cosas es que el joven forme sus ideales dentro del desenvolvimiento de su profesión, de manera que todo su trabajo cotidiano pueda ser un acercamiento al ideal. De no poder ser así, sería recomendable el cambio de profesión. Se puede asegurar que, cuando un joven no trabaja a gusto en una especialidad, hay un desacuerdo entre ésta y los ideales de su vida, o bien se trata de un anormal.

Existen muchos casos en que los ideales del individuo han de ser sometidos a un tratamiento de estímulo, por estar distanciados de toda profesión u ocupación que se pueda dar a aquél. Para ello hay que buscar los elementos de atracción que le llevan hacia tales ideales, y presentarlos incorporados a una vida profesional asequible. Todo es cuestión de tacto, de mutua confianza, de penetración en las interioridades humanas. En estas ocasiones, el maestro habrá de ser confidente y director espiritual; su observación constante le dirá dónde es necesaria su intervención; su trato abierto despertará la confianza de los aprendices, y estos mismos acudirán a él espontáneamente, comunicando sus tribulaciones y solicitando sus buenos consejos.

XIV.—*Obra de formación complementaria.*—La acción educativa en la colonia no ha de limitarse a lo que está en relación directa con el trabajo profesional. La formación de los jóvenes ha de ser completa en todo lo que sea prepararles una vida sana y plena, física y moralmente. No todo es trabajo, aunque casi todo tiene relación con el trabajo.

El problema de los ocios de los obreros, que estos últimos tiempos ha preocupado

tanto a los sociólogos, ha de resolverse desde el período de formación profesional, desde la edad del aprendizaje. En ella se inician los hábitos todos que más tarde han de hacer feliz o infeliz al obrero; en ella se dispone de un caudal de energía, que si no se gasta en sanas expansiones, se malgastará tal vez en desviaciones que conducen al vicio.

Para encauzar las energías de expansión de nuestros jóvenes, para preparar un buen empleo de sus ocios futuros, hay que organizar debidamente sus ocios escolares: los deportes, no en espectáculo, sino en acción, serán un recurso; entre ellos, es de recomendar, sobre todo, el excursionismo. En general, hay que pensar especialmente en lo que tenga carácter cultural, que es lo que podrá mantener más tarde su espíritu en cierto nivel y lo que está más llamado a influir en los posibles perfeccionamientos de su vida profesional.

Las conferencias, las lecturas en público, la formación de masas corales, han de tener gran importancia, sobre todo si se procura que sean los mismos alumnos los que las organicen. El teatro selecto, el cine instructivo podrán ser también recursos interesantes que preparen los gustos de los muchachos en este aspecto un tanto abandonado.

En lo que hay que insistir es en la formación de grupos y asociaciones de alumnos, en la constitución de comisiones y delegaciones para la organización de todos estos actos. Es un medio grande de hacer que se tome interés por ellos, y al mismo tiempo, se obtiene un despertar de energías y de iniciativas, que es excelente para la formación general y profesional.

XV.—*Colocación de los muchachos.*—*Tutela.*—Una vez formados los nuevos profesionales, no han de ser abandonados a sí mismos. En primer lugar, hay que colocarlos, para lo cual habrá que estar en relación con la industria y las explotaciones de todo orden, puesto que no está organizado en nuestro país el servicio de colocaciones.

Para las mayores necesidades de formación de los muchachos en ciertas especia-

lidades que la institución no ha podido atender debidamente para que a la salida puedan ganarse por completo su sustento, deberá seguirse costeando la diferencia entre el sueldo y el coste de la vida del aprendiz, hasta que éste llegue a ganar lo suficiente. En esto habrá que acomodarse a las circunstancias, pero nunca se deberá escatimar una pequeña pensión de aprendizaje a un muchacho que se sabe que la ha de aprovechar.

Además, la acción de la institución tampoco ha de limitarse a colocar sus alumnos a la salida. Será bueno que éstos conserven su lazo de unión, no sólo para la relación de orden moral, sino para que se pueda ejercer una tutela social en las eventualidades del oficio, en las crisis de trabajo, etc. Nada más hermoso que la gran familia constituida por la colonia de formación profesional se extendiera y continuara su vida con la relación de los antiguos. Huérfanos y abandonados llegarían a tener así una gran casa solariega, en la que podrían encontrar siempre los tiernos afectos que no encontrarán en otra parte.

BIBLIOGRAFIA

Coelho, Ad.—Cultura e analfabetismo, Ed. «Reascenca Portuguesa», Porto, 1916.

Collins, Ellsworth.—An Experiment with a Project Curriculum. Mac Millan, Co; New York, 1925.

Dewey, J.—Democracy and Education. Mac. Millan Co. New York, 1916.

Erismann, Th.—Psicología del trabajo profesional, Trad. J. M. Colección Labor, Barcelona, 1926.

Erler, O.—Bilder aus der Praxis der Arbeitsschule, Klinkhardt, Leipzig, 1921.

Faría de Vasconcellos.—Una escuela nueva en Bélgica. Trad. D. Barnés, Editor, Beltrán, Madrid.

Ferrière, Ad.—La pratique de l'école active, Ed. Forum, Neuchatel, 1924.

Fontegne, J.—Manualisme et éducation, Eyrolles, París.

Idem.—Le choix d'un métier et les aptitudes physiques, Ravisse, París.

Heussmann, H.—Der Schüler-Arbeits-

garten in Dienste der Werkunterrichts, Bayer, Langensalza, 1921.

Heyn, A.—Die Gartenarbeitsschule, Schwtschke & Sohn, Berlín.

Hugentn, Elisabeth.—Paul Geheeb et la libre communaute scolaire de l'Odenwald, Ginebra, 1924.

Kerschensteiner, J.—Concepto de la escuela del trabajo, Trad. L. Luzuriaga, «La Lectura», Madrid.

Kuckei y otros.—Lebensstaetten der Jugend, Lichtkampf-Verlag, Kettwig an der Ruhr, 1923.

Lembke, Fr.—Landliche Volkshochschul-siedlungen, Bayer, Langensalza, 1920.

Link, Henry C.—Education and Industry, Mac Millan Co; New York, 1923.

Lietz, Hermann.—Lebenserinnerungen. Landwaisenheim Weckenstedt an Harz, 1921.

Luzuriaga, Lorenzo.—Escuelas activas, Museo Pedagógico, Madrid.

Madariaga, César de.—La educación del Obrero, Industria y Economía, Madrid, 1922.

Mallart, José.—La educación activa, Colección Labor, Barcelona, 1925.

Müller, Fr.—Die soziale und geistige Sinn der Produktiosschule, Ed. Gessellschaft und Erziehung, Berlín Fichtenau.

Oestrich, Rotten y otros.—Zur Produktiosschule, Verlag f. Sozialwissenschaft, 1921.

Simmen, M.—Volksschule und Handarbeit, Bayer, Langensalza, 1922.

Vogeler, H.—Siedlungen und Arbeitsschule, Stegemann, Hannover.

Wilker, K.—Der Lindenhof, Lichtkampf-Verlag, Kettwig a. d. Ruhr, 1921.

Wynecken, Gust.—Wyckersdorf, Ad. Saal, Lauenburg, 1922.

Este número ha sido visado
por la censura gubernativa.

ENCICLOPEDIA

EL GEÓLOGO D. JOSÉ MACPHERSON
Y SU INFLUJO EN LA CIENCIA ESPAÑOLA (1)

por Eduardo Hernández Pacheco,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

(Conclusión.)

Después de este trabajo, Macpherson laboró más en los estudios de Geotectónica y disminuyó su actividad en los de Micrografía litológica, debido principalmente a que estas últimas investigaciones no produjeron en el mundo científico los resultados que de ellas se esperaba ni se realizaron las esperanzas que el investigador español concibió de que tales estudios serían el camino para aclarar el enigma de la constitución del Globo y de la Naturaleza y génesis de las zonas profundas de la corteza terrestre; y si bien algo han dado a conocer acerca de tal problema, más bien su resultado ha sido constituir la Micropetrografía un excelente y rápido método de análisis mineralógico y litológico; lo cual es mucho, pero poco para las esperanzas del genio de Macpherson.

Labor tan importante como la micrográfica, pero de más vuelos, de más amplias concepciones, es la relativa a la geotectónica de la Península y a su orogenia; a la que contribuyó su gran talento sintético, que le permitía abarcar el conjunto de los fenómenos naturales de un problema determinado.

Para tal labor recorrió casi toda España y Portugal, especialmente sus regiones montañosas: el ingente Pirineo, la abrupta Cordillera Cantábrica, las altas sierras béticas coronadas de nieves, el macizo galaico, la granítica Cordillera Central, la áspera Sierra Morena, las montañas del Algarbe y las de la Extremadura portuguesa, de suave orografía, y aunque no publicó los resultados de gran parte de sus excursiones, con lo que dejó escrito sentó las bases de la arquitectura geológica de la

Península y señaló los rasgos fundamentales de la contextura del territorio nacional.

A él se le deben principalmente nociones generales acerca de la topografía y del relieve peninsular que son ya del dominio vulgar, tales como la de las mesetas centrales o castellanas, la de las depresiones bética y aragonesa, el conocimiento de la disposición escalonada de la Península, etc.

Contemporáneo de los grandes orogenistas Suess, Dana, Heim y Meumayer, y amigo de ellos, con los que estaba en relación y correspondencia frecuente, siguió los nuevos rumbos que éstos iniciaron, y fué, con ellos, uno de los promovedores del gran movimiento que en la ciencia geológica se produjo al comienzo del último tercio del siglo pasado, que trasformó fundamentalmente las antiguas concepciones orogénicas.

Macpherson vió con claridad el papel que las grandes fracturas y dislocaciones de la corteza terrestre, y los consiguientes movimientos en la vertical, ejercen en la arquitectura del Globo y en el relieve de la superficie terrestre, como también la relación y dependencia entre fenómenos de diastrofismo, sísmicos y volcánicos.

Los estudios y conocimientos modernos respecto a la constitución interna de la tierra, que él no conoció, pues son descubrimientos posteriores, pero que vislumbró, concuerdan con lo fundamental de sus orientaciones, teorías y puntos de vista. La noción de compartimentos de la corteza terrestre, moviéndose en la vertical y empujándose lateralmente, al modo de las grandes extensiones de hielos de la banca polar a la deriva, que producen en las regiones árticas arrugamientos y alineaciones de relieves, se compaginan bien con la estructura y dinamismo orogénico que Macpherson asigna en general a la corteza terrestre, y en particular al conjunto peninsular.

Aplicando sus concepciones y teorías a la Península ibérica, obtuvo deducciones que inmediatamente fueron recogidas por Suess en su celeberrima obra *Das Antlitz der Erde*, adelantándose el geólogo espa-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

ñol en este género de investigaciones a sus colegas franceses, que aun no habían realizado en su país estudios equivalentes a los de Macpherson en España, pues, como comenta al profesor Calderón, gran número de las publicaciones del geólogo gaditano, pertinentes a este nuevo género de estudios, habían «aparecido antes de que en la misma Francia se hubiesen percatado de la trascendencia de las investigaciones y doctrinas que más tarde supo reunir el gran orogenista Suess». Bien es verdad que, forzando pronto el paso, se pusieron los franceses en primera línea con investigadores del brío y de la talla de Margerie y de Bertrand.

No es posible en un trabajo de esta índole exponer las concepciones y teorías de Macpherson acerca de tan interesantes asuntos, y tan sólo enunciaré los principales trabajos, publicados, como los de Petrografía, en los *Anales de la Sociedad Española de Historia Natural*. Sus títulos son suficientemente expresivos para comprender el contenido que encierran.

En 1878 publicó un estudio sobre los *Fenómenos dinámicos que han determinado el relieve de la serranía de Ronda*; en 1879, la *Breve noticia acerca de la especial estructura de la Península ibérica*; en el mismo año, el *Estudio geológico y petrográfico del norte de la provincia de Sevilla*, publicado a instancias de Fernández de Castro en las *Memorias de la Comisión del Mapa Geológico de España*, en el que hizo constar la extensa línea de dislocación terrestre, con gran movimiento en la vertical de los compartimentos que separa, y cupo abrupto talud en el terreno constituye el borde frontal de la Sierra Morena. Fué puesto en duda este accidente tectónico, que constituye uno de los rasgos más salientes de la textura geológica de la Península, por un ilustre geólogo extranjero hace unos años en obra muy difundida, y discutida su significación en el Congreso Geológico de Bruselas de 1925; pero en el internacional, que celebramos en Madrid el año pasado, congregados nacionales y extranjeros en la pintoresca Sierra de Córdoba, frente

a la espléndida y luminosa llanura andaluza, dando vista en la azulada lejanía a la gran alineación montañosa de la cordillera Bética, con su alta crestería de blancas nieves, tuvimos la satisfacción, los españoles, de que los ilustres geólogos venidos de diversos ámbitos del planeta reconocieran la exactitud de las opiniones sustentadas por el gran orogenista gaditano y defendidas por los que seguimos la dirección que él nos marcó, por la que marchamos en busca de la verdad científica, acomodando el rumbo a las variaciones y derivaciones que los nuevos descubrimientos de la Geología imponen y aconsejan, pero reconociendo al avanzar la exactitud en lo fundamental de los principales puntos de referencia que estableció para llegar al conocimiento de la constitución geológica del territorio hespérico.

En 1880 publicó el trabajo denominado *Predominio de la estructura uniclinal de la Península ibérica*; en 1886, *Relación entre la forma de las costas de la Península ibérica, sus principales líneas de fractura y el fondo de sus mares*; en 1888, el que lleva por título *Del carácter de las dislocaciones de la Península ibérica*, y otro denominado *Relación entre las formas de las depresiones oceánicas y las dislocaciones geológicas*; cerrando la serie el de 1901, *Ensayo histórico evolutivo de la Península ibérica*, al que me he referido antes.

La inclinación de Macpherson fué siempre hacia los problemas de mayor trascendencia científica, no investigando en estratigrafía ni en paleontología, sino en cuanto estas especialidades geológicas le proporcionaban datos para sus especulaciones de mayor complejidad.

Había en España un problema de índole estratigráfica de gran interés, cual era determinar la edad del conjunto de terrenos constituidos por pizarras más o menos cristalinas y por gneis, que del extremo noroeste de la Península se extienden con gran amplitud hasta el borde frontal de la Sierra Morena, integran el macizo de la Sierra Nevada y de otras montañas de la cordillera Bética, y se presentan también

en la zona axial del Pirineo y en las montañas costeras catalanas.

Tal problema era considerado como inabordable, pero Macpherson acometió su estudio, y mediante el microscópico de los materiales litológicos que constituyen estos terrenos, pudo establecer la cronología relativa de los diversos tramos del conjunto estratigráfico, y tener términos de referencia para la comparación litológica de las diversas regiones. De sus estudios dedujo que todos estos terrenos corresponden a tres horizontes estratigráficos sucesivos del sistema arcaico, empleando esta denominación con el alcance que se le daba en su tiempo, o sea genérica de terrenos anteriores al paleozoico, según expuso en su publicación de 1884, titulada *Sucesión estratigráfica de los terrenos arcaicos en España*, a los cuales les asignó un origen francamente sedimentario, como ya se reconoce generalmente; pero entonces en contra de las opiniones sustentadas por las principales eminencias de la ciencia geológica.

Respecto a paleontología, de maravilloso califica Calderón el descubrimiento que realizó en Sierra Morena, provincia de Sevilla, de un ejemplar de *Archaeocyathus*, fósil de la llamada fauna primordial, o sea del cámbrico, conocidos antes tan sólo de América del Norte, y que, clasificado por el profesor Roemer, de Breslau, permitió fijar el sincronismo de la formación cámbrica del viejo continente con la del nuevo.

¡Con qué placer hubiera el maestro visto el yacimiento inagotable en ejemplares y rico en especies de *Arqueociátidos*, que tuvimos la suerte de encontrar en la Sierra de Córdoba, según expusimos en el Congreso que nuestra Asociación celebró en Sevilla!, yacimiento cuya visita figuró en el programa de las dos excursiones de geólogos, que recorrieron Andalucía con motivo del Congreso internacional del año pasado.

Era Macpherson, además de un eminente investigador de la geología, un cultivador distinguido de las ciencias afines. En meteorología inventó un eficaz procedi-

miento para obtener fotografías del cielo, cuestión que ofrecía dificultades técnicas, realizando interesantes estudios pertinentes a la evolución y cambios de forma de las nubes, en relación con la predicción del tiempo.

Era habilísimo fotógrafo, haciendo de este arte un elemento valioso de investigación geológica, y tan experto en el empleo del teleobjetivo como de la microfotografía. Habilísimo también para la confección de preparaciones microscópicas, que entonces hacían los petrógrafos en sus laboratorios, siendo de su mano todas las preparaciones que estudió, que fueron millares.

Con una labor tan extensa e importante como la señalada, Macpherson debió sentirse satisfecho de sí mismo. Si le faltó la consagración del reconocimiento de su mérito por las Corporaciones oficiales de su país, tuvo, en cambio, el aplauso cordial y sincero de los espíritus selectos y el de las capacidades competentes en la ciencia en que investigó, y, sobre todo, el de su propia conciencia.

Un cuarto de siglo está ya cumplido, desde que Macpherson, en 1901, puso fin a su labor con su admirable síntesis geológica, titulada *Ensayo histórico evolutivo de la Península ibérica*. Desde entonces hasta ahora, ¡cuántos descubrimientos se han realizado en la ciencia geológica!

Por caminos insospechados, mediante métodos que débilmente se iniciaban entonces, se ha llegado a concepciones maravillosas respecto a la constitución interna del Globo; compuesto de una zona profunda, que sea cualquiera su estado físico, se comporta como si tuviera la rigidez del acero, según demuestra la manera de transmitirse a su través la onda sísmica. Se ha podido comprender las funciones de las dos capas situadas bajo la corteza superficial de terrenos estratificados: la inferior, plástica, de composición básica, el *sima*, sobre la que puede resbalar la otra envoltura, rígida y de composición ácida, el *sial*, cuyos grandes compartimentos, que constituyen los cimientos de las ma-

sas continentales, flotan sobre la anterior.

Las investigaciones gravimétricas están haciendo ver cómo los grandes bloques que integran las masas continentales se hunden más o menos en la masa plástica, según la mayor o menor densidad de los materiales que las forman, o es más o menos considerable la sobrecarga de detritos rocosos que soportan.

Se está estudiando cómo desplazamientos lentos de masas internas, resbalando bajo la cobertura superficial de la corteza terrestre, hacen que el eje de rotación de la Tierra haya ocupado posiciones diferentes de la que ahora tiene, con relación a las masas continentales y oceánicas, en el trascurso de los tiempos geológicos; fenómeno que es perfectamente admisible dentro de las leyes de la mecánica celeste, pues el eje de rotación permanece invariable en relación con el plano de la eclíptica.

Con esta emigración de la posición de los polos, los enigmas, respecto a la existencia de floras y faunas, de carácter subtropical, durante el cretácico y los tiempos terciarios, en el archipiélago polar y en la Antártida, quedan resueltos, como también se comprende la causa de la existencia de intensos fenómenos de glaciación durante diversas épocas del paleozoico en las actuales comarcas cálidas o templadas. En nuestra patria, un investigador entusiasta, el Conde de la Vega del Sella, ha dado, en publicación recientísima, la explicación lógica y racional de la sucesión de los períodos glaciares del cuaternario, con las consiguientes emigraciones de faunas, señalando la curva que, a partir del final del terciario, han descrito los polos.

Por otra parte, se ha observado la gran importancia que, en la constitución de las grandes cadenas montañosas, tienen los empujes laterales y desplazamientos de los grandes compartimentos o bloques continentales, con apilamiento de colosales paquetes de estratos desgajados de sus raíces, corridos los unos sobre los otros, y empujados lateralmente a distancias de varios kilómetros de su emplazamiento primitivo.

Se ve, pues, que la Geología actual tiene nuevas concepciones, y es bien diferente, en ciertos aspectos, de la del último tercio del siglo pasado; desde los tiempos de Macpherson a ahora, la ciencia geológica ofrece nuevos puntos de vista y nuevos elementos de juicio que permiten resolver lo que antes era enigmático.

Por lo que respecta a la geología de nuestra Península, también nuevas ideas han venido a complementar las que dominaron a fines del siglo pasado. Se ha explicado la formación de la Península, mediante la agregación sucesiva, al antiguo núcleo paleozoico, de macizos y de cuencas periféricas, que fueron previamente geosinclinales, rellenas por los depósitos de los mares mesozoicos y paleógenos; conjuntos de sedimentos que, plegados por los empujes orogénicos pirenaicos y alpinos y convertidos en masas montañosas, se adosaron a los bordes del primitivo macizo hespérico.

En la ingente cordillera Bética, se reconoce una compleja serie de colosales paquetes de pliegues, arrancados y desgajados de su emplazamiento primitivo, y empujados, al producirse el levantamiento bético hacia la llanura del Gualdaquivir, hacia el borde sureste de la meseta, que, estable y rígida, resistió el empuje, o descendidos en escamas hacia el mar.

La cordillera Cantábrica muestra también sus masas montañosas, corridas hacia el sur y hacia el norte, a partir del eje de la alineación, sirviendo de substrato o plano de deslizamiento, en unas regiones, el conjunto de pizarras carboníferas, y en otras, las arcillas y margas triásicas; de tal modo, que la inmensa mole de caliza de montaña, que constituye todo el colosal macizo de los Picos de Europa, está separado de su emplazamiento primitivo, corrido hacia el norte y varado cerca del borde de la costa actual; delante, la escarpada Sierra de Cuera, de afilada arista, aparece volcada, y también desarraigada y separada de su sitio primitivo.

La misma cordillera Central, tan estudiada por Macpherson, y que siempre fué para él un problema sin resolución completa, se ha podido comprender que su le-

vantamiento es obra de movimientos orogénicos, acaecidos en diversas épocas y de índole diferente; y que el último plegamiento que se ha producido, con el consiguiente rejuvenecimiento del relieve, corresponde a los movimientos orogénicos pirenaicos, pues el cretácico aparece conjuntamente plegado con el eoceno, al norte de Madrid, mientras los depósitos miocenos de las Castillas están horizontales a uno y otro lado de la cordillera.

Pero estas nuevas concepciones no invalidan los puntos de vista principales del orogenista gaditano, sino que los complementan. Su idea fundamental, respecto a la constitución de la Península, suponiéndola formada por grandes compartimentos, moviéndose en la vertical, se encuentra comprobada a la luz de las modernas investigaciones: Así, en la alineación tectónica de Sierra Morena, los movimientos en la vertical se aprecian en el borde frontal, efectuados con posterioridad al Mioceno. La Meseta desciende hacia el Mediterráneo, en las montañas de Valencia, mediante una ingente gradería de dislocados escalones, hundimientos que son del final del terciario. El régimen tabular tectónico es la característica fundamental de la constitución geológica de la Península, considerado en grande por sus altiplanicies centrales y considerando el detalle por sus formas topográficas, características de *mesas* y *muelas*.

La obra de Macpherson señala un positivo avance en el conocimiento de la Geología de España; a él se le deben la determinación de los elementos geológicos-geográficos fundamentales, que constituyen el territorio peninsular, y el estudio de los rasgos principales de su tectónica. Los hechos que observó e interpretó con arreglo a los conocimientos de su época se ven confirmados en sus líneas principales a la luz de los nuevos elementos de juicio. Como es propio de toda obra humana, ciertas concepciones deben ser modificadas especialmente en sus detalles, pues así lo exige el adelantamiento de los tiempos; pero, en todo caso, su obra queda como base de investigación científica, y sobre

los sólidos cimientos que asentó se va levantando el edificio de la Geología española y el monumento de su gloria.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

DON FRANCISCO, CRÍTICO DE TEATROS

por Ramón Pérez de Ayala.

I

EL MAESTRO

En la cultura española, en la vida social española de los últimos 50 años, ha habido un Maestro; un verdadero Maestro; un sembrador de estímulos, un insuflador de energías, un animador de conciencias, un clarificador, un lustrador, un mundificador de propósitos, un parturidor de ideas, un incubador de almas, un creador de historia, un escultor de futuro. Todas estas capacidades (y muchas otras) se albergan potencialmente en el núcleo de este vocablo: Maestro.

En España se ha abusado y se abusa de la palabra maestro. De tanto manosearla y succionarla entre los labios, se le ha ordeñado de todo jugo nutricio y afabilidad láctea. Está ya árida, consunta, desustanciada. En España, todos son maestros. A todos se les llama maestros. Maestro es el espada o jefe de una cuadrilla taurómaca. Maestros son el que tañe el órgano en una basílica y el que percute los platillos en una charanga rural. Maestro es el zapatero de porche, el barbero al aire libre, el carpintero, el ebanista, el tapicero, el armero, el herrero, el molinero, el paragüero, afilador, lañador y castrador ambulante; en suma, toda manera de artesano y menestral que vive de la habilidad y artificio de sus manos. Maestro es (no digamos) el último pintamonas, el modelador premioso de cuatro descoyuntadas figurillas, el rapaz compositor de unas cuantas coplas, mil veces cantadas antes que él las firmara; el publicista que ha maculado un cen-

tenar de cuartillas, entre exonerativas congojas, con el excedente o surplús de su irremediable sandez.

Sí, hay muchos maestros de toda especie. Y muy pocos maestros de escuela.

Hay, no con frecuencia, quien alcanza evidente supremacía de imperio, de dominio, de señorío, sobre determinada actividad, sea artística, sea científica, sea industrial y manual, sea deportiva. Cumple y cuadra que a éste se le aplique el título de Maestro. Maestro en el sentido pedagógico, educativo, también. Una tal maestría, suprema y señorial, no servirá quizás para enseñar a otros a hacer igualmente la misma cosa, pero sí para educarles en distinguir con evidencia lo que está bien de lo que no lo está. Velázquez no me enseña a pintar como él, pero me educa en percibir lo bien pintado, mostrándome el modo del bien pintar.

Luego viene el maestro que enseña directamente; el que transmite un saber, o un saber hacer, que a él de antemano le ha sido transmitido. La madre, la nodriza, el hermano mayor, el maestro de gimnasia, el maestro de taller, el maestro de primeras letras, el profesor de Instituto, el catedrático de Universidad, el jefe de la oficina, etc., todos éstos son maestros transmisores de un saber, o de un saber hacer, que antes hubieron de recibir ellos, ya creado e inventado, bien que por su parte hayan podido perfeccionarlo, modificarlo o amplificarlo ligeramente.

Llegamos, por fin, a la categoría suprema del magisterio: el Maestro, con mayúscula. Maestro en el sentido que a Sócrates se le llama así; y a Jesucristo, el Divino Maestro. De esta categoría magistral podemos abstraer y subrayar varias características. La novedad de la doctrina. El Maestro trae su doctrina, antes inaudita. La exposición de esta doctrina es simple, llana, casi humilde, para todos. No es una doctrina dogmática; antes, por el contrario, es una doctrina crítica de las doctrinas dogmáticas a la sazón reinantes; una doctrina que llama a capítulo y pone en tela de juicio toda forma establecida de dogmatismo tradicional. Por lo tanto, la nueva

doctrina comienza sentando plaza de cismática, herética, peligrosa, causa escándalo y es perseguida en sus principios. La nueva doctrina no es sólo la transmisión mecánica de un saber, o de un saber hacer; no opera únicamente sobre la inteligencia y la memoria, sino también sobre la voluntad, la sensibilidad, el carácter; en resolución, la totalidad del espíritu. En consecuencia, esta doctrina está grávida de futuridad inevitable, incontrastable. Al renovar la sustancia, textura y rostro de las almas, cambia asimismo al punto la faz del orbe, y el curso de la historia toma de súbito un sesgo inesperado y maravilloso.

Pues bien: en España habremos tenido los últimos 50 años varios maestros dignos de admiración, de veneración, de exaltación al patrio santoral, de inmortalización. La primera figura que con su magnitud ciclópea se ofrece plenamente iluminada ante las candilejas de la memoria espontánea, como arquetipo de estos maestros admirables, venerados, canonizados y presuntos de inmortalidad, es la de Menéndez y Pelayo. En el receptáculo intelectual de este glorioso polígrafo convergen, en caudal fabuloso, innumerables cursos del saber humano. Es un caso prodigioso de erudición y enciclopedismo literarios. Algo así como Ramón Lulio, Pico de la Mirandola o el Tostado, siglos ha. Pero el multitudinoso saber de Menéndez y Pelayo, aunque acarreado, atrojado, reunido, organizado y personalizado en él, era un saber anterior a él, que subsistía antes de él, que él nos transmite con la mayor economía y parsimonia de nuestro esfuerzo investigador, y que por ende nosotros pudiéramos adquirir sin necesidad de él, con tomarnos el trabajo que él se tomó a nuestro beneficio. Mucho nos enseña Menéndez y Pelayo. Y con qué naturalidad, con qué elegancia y buena gracia, con qué sagacidad y amplitud de juicio, con qué hermosura de dicción. Lo que no podemos decir es que de su lectura salimos modificados, sustancialmente renovados en nuestro espíritu. Si se quiere, salimos corregidos y aumentados, como una segunda edición de un libro viejo. Corregidos, rectificadas, en

algún error secundario de hecho, de nombre, de fecha. Aumentados con abundante pábulo informativo en apostillas marginales y llamadas al pie de la página.

Hemos tenido varios admirables y muy amados maestros. Pero no más que un Maestro. Y éste fué D. Francisco Giner de los Ríos. Ahora se celebra el cincuentenario de la fundación de la Institución Libre de Enseñanza, que creó D. Francisco. El ideario pedagógico de la Institución (en toda España se dice «la Institución», a secas, y no hay quien ignore a qué se refiere) se anatematizó de cismático, de hereético, de subvertivo, de catastrófico; causó susto, horror, escándalo; movió animosidad, soliviantó furiosos inquisitoriales, enardeció sentimientos hostiles, atrajo enemigos sin cuento y persecuciones francas y descaradas alguna vez, pero la mayoría de ellas solapadas, insidiosas, vergonzantes, pérfidas. Aquel terrible ideario, de hace 50 años, actualmente está adoptado y acatado en lo teórico (aunque no siempre seguido en lo práctico) en todos los centros de enseñanza española, desde los elementales a los superiores. Todo lo que en España hoy existe de más progresivo, serio, fundamental, tolerante, idealista, generoso, sensato, depurado, español, humano, universal, vital, fecundo y alentador obedece, en mayor o menor grado, inmediata o mediatamente, a una influencia o una ramificación, repercusión o eco de la influencia de D. Francisco Giner de los Ríos y de D. Manuel B. Cossío (Cossío, de Giner de los Ríos, como Alvarfáñez, del Cid, «su derecho brazo»).

Están en vías de publicación las Obras Completas de D. Francisco (así se le acostumbra llamar, familiarmente, filialmente). Estas obras van divididas, clasificadas en cuatro grupos o secciones: I. Filosofía, sociología y derecho. II. Educación y enseñanza. III. Literatura, arte, naturaleza. IV. Epistolario. Acaba de aparecer el tomo XV: *Estudios sobre artes industriales y cartas literarias*. Dentro de breves días estas Obras Completas habrán llegado a su complección. Constituyen una *Summa*. Ninguna manifestación esencial del espíri-

tu moderno le es ajena. Bien que el magisterio de D. Francisco fué más personal y oral que literario, impersonal y por escrito; con todo, estas Obras Completas son el mejor testimonio del cambio portentoso, difícilmente concebible, de no comprobarlo, que por su ministerio de salud se verificó en España durante estos últimos 50 años.

II

TODO ESTÁ IGUAL, PARECE QUE FUÉ AYER

Del volumen XV de las Obras Completas de D. Francisco Giner de los Ríos, la primera parte, relativa a las artes industriales, es sobremanera instructiva, informativa, y el procedimiento de exposición, el más puntual, ameno y claro, conforme los varios temas tratados; la segunda parte, «Cartas literarias», es sencillamente deliciosa. Apenas hay problema literario o científico, de permanente importancia, que no sea acometido, bien por ataque recto y a fondo, bien de revés y al soslayo. Estas cartas fueron publicadas por primera vez en un periódico diario de escasa circulación, en coyuntura que un ministro neciente y sectario despojó a Giner de los Ríos de su cátedra de la Universidad Central, poniéndole en trance de granjear sórdidos medios de subsistencia con el módico estipendio que le pudiera procurar su pluma, honrada pluma de oro, y, por lo tanto, de difícil cotización. Aunque escrito este libro ya va para 50 años, no ha perdido una tilde de actualidad, de novedad. En las «Cartas literarias» juegan alternativamente, cuando no de la mano, las dos actitudes espirituales de la enseñanza socrática: mayéutica e ironía. La mayéutica nos incita al alumbramiento de las ideas esenciales y eviternas, como si en realidad se hubiesen engendrado originalmente de nosotros mismos. La ironía nos educa en el arte y disciplina de tomar a beneficio de inventario las ideas que hasta nosotros llegan con ademán dogmático y coactivo, entre tanto que no hemos verificado su veracidad y su necesidad.

Una de las sorpresas que nos proporcio-

nan estas «Carta literarias» consiste en revelarnos a D. Francisco como hombre doctísimo, y, fuera de lo común, perspicaz en quisicosas atañederas al arte escénico y al arte dramático. Versa una de las epístolas sobre la enseñanza en el Conservatorio de Música y Declamación. *Illo tempore*, esa institución nacional, fundada y reglamentada a imitación de su similar francesa, andaba ya desmedrada, asténica. Sus resultados y eficacia eran aleatorios, problemáticos, harto discutibles. De entonces acá, ha venido a menos, muy a menos. Hoy arrastra una existencia imaginaria, penumbrosa y espectral. Es una covachuela más, una caverna burocrática, huérfana de vida auténtica y de capacidad procreativa. ¡Es lástima!

Otra de las cartas diserta sobre el teatro, *in genere*. No tiene desperdicio. En la imposibilidad de reproducirla íntegramente, transcribiré algunos conceptos y haré de los restantes una somera recensión.

Comienza la carta: «Si hay un hecho sobre el cual deba llamarse hasta la saciedad la atención del mundo literario, es el de la notoria decadencia del arte en la crisis que al presente corre la cultura, y que, como todas las crisis, se expresa en el arte por el predominio de la teoría sobre la inspiración, por una apoteosis de los elementos técnicos, secundarios y exteriores sobre los internos y característicos del genio, sin los cuales jamás hubo una sola gran creación, mientras que puede haberlas, y de hecho las ha habido, con faltas, indiscreciones y toda clase de absurdos.» ¿No se dijera que esto se ha escrito hoy en día, ante el espectáculo de estéril anarquía intelectualista que se pretende imponer como sucedáneo o legítimo heredero del arte creador? Hoy no se denomina artista a quien consuma una sólida obra de arte, sino a quien ha segregado o cocinado una teoría, por ridícula y transitoria que sea, sobre un arte particular: música, pintura, poesía, etc., siquiera la flamante teoría no vaya jamás corroborada por la realización de la obra, o, cuando más, se acompaña de unos cuantos ejemplos torpes, tartamudos y malogrados, a manera

de casos prácticos o explicativos. Incluso estos raquíuticos engendros, más que de actividad estética, tienen calidad de aclaración o demostración teórica, como las estampas e ilustraciones de un libro científico: de geometría o de psiquiatría. Recientemente, Pío Baroja y Ramiro de Maeztu han coincidido en motejar a los escritores españoles (con razón) de orientarse hipnóticamente hacia los elementos formales del estilo, con preterición e inhibición del contenido sustantivo, fenómeno característico de la decadencia, en opinión de Giner de los Ríos. Confieso que la mayoría de los escritores españoles padecemos monomanía de pulcritud literaria. Pero no la padecemos (es de justicia reconocerlo) en mayor grado que los escritores extranjeros. Es una monomanía universal.

A juicio de D. Francisco, en la esfera donde se hace más sensible la decadencia, «aun a los más inexpertos, es en el teatro, por todas partes vago, vulgar y anodino, subordinado a la indumentaria y a la *mise en scene*, a la estrepitosa sonoridad de las grandes masas instrumentales y a las maravillas de la maquinaria».

Los autores extranjeros (prosigue Giner) no son más inspirados, más geniales que los nuestros; lo que sucede es que «la falta de espontaneidad y savia artística, de concepción genuinamente poética, en los extranjeros se halla atenuada por el *savoir faire*, por el exquisito primor de la factura, por el estudio y habilidad de los actores y el concienzudo esmero del arte de la escena». «Las obras teatrales españolas difícilmente resisten la lectura. Hay autor, y no de los menos aplaudidos, que tiene a grave culpa escribir literariamente para el teatro». «Nuestros teatros no tienen hoy repertorio contemporáneo. Las obras que más extraordinario éxito alcanzan no permanecen sino el tiempo necesario para que las conozca el público de la temporada, el cual se disputa, a veces con locura, las localidades para oír una obra cuya celebridad momentánea eleva con sus aplausos, pero que es probable no quiera ver jamás de nuevo. De las más vitoreadas obras de hace 10 años, apenas si dura aún

el nombre. ¡Maravillosa rapidez con que se suceden triunfos a triunfos, novedades a novedades, el Capitolio y el olvido! Esto se debe, en no pequeña parte, a la carencia de grandes actores, de los cuales el postrero fué Romea. El repertorio lo crea y mantiene el gran actor. Muerto Romea, ¿quién tiene valor para acudir a bostezar tres horas mortales ante el sinnúmero de obras baladíes que sólo su arte logró tener en pie? ¿Tienen los actores de hoy menos talento que los de antes? No. Pero la decadencia ha alcanzado al arte de la representación. Las obras cada vez han sido más endebles; la segunda creación del actor, cada vez más difícil; sus fuerzas, sometidas a una dolorosa tensión, cada vez más insuficientes; los triunfos, más efímeros; la sed de estrenos, más y más apremiante; el vértigo de la novedad, en raudito torbellino, todo lo ha arrebatado; drama, poeta, actor y público, hasta llegar a un punto de inferioridad, que en vano se obstina por velar entre incienso la bien intencionada, pero indiscreta crítica». Es un cuadro sobrio y enérgico, a grandes rasgos, que parece haber sido pintado del natural hoy mismo. ¿Hay remedio? Varios: todos ellos se compendian bajo un común denominador: «generalizar y educar el sentido de lo bello». Esta es la misión estética de las épocas de crisis y decadencia artística. «El artista de una época así debe atender más al gusto de siempre que al de ahora. Necesita leer y estudiar mucho, de suerte que disminuya con la superioridad de su cultura las consecuencias de la falta de inspiración. No hará de este modo obras maestras, pero tampoco descabellados desatinos».

«Una función de primer orden, punto menos que desconocida entre nosotros, es la de director de teatro, confiada en otras partes, donde se entiende mejor de esas cosas, a hombres de suma instrucción y hasta de gran renombre, como literatos y artistas.» En cuanto a este «insignificante pormenor», continuamos en España como hace 50 años. Se supone que el teatro es un organismo molusco, tentacular y acéfalo: que no ha menester de cabeza racionante e imperativa.

Se debería, finalmente, reorganizar cuerdamente el Conservatorio, que es una Universidad dramática, en su intrínseco destino, y establecer un teatro nacional, con un repertorio, repartido por igual en tres ramas: obras maestras de la literatura extranjera, antiguas y modernas; obras antiguas de la dramática española, distribuidas en forma que traceñ una historia evolutiva; obras nuevas, sometidas a un criterio de severa selección.

(De *La Prensa*, de Buenos Aires, julio, 1927).

LIBROS RECIBIDOS

Vara López (Rafael).—*Sobre la pneumatosis quística intestinal*.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Río-Hortega (P. del) y Cortezo (Isaac).—*Fenómenos regresivos de las células deciduales en la placenta humana y en la de algunos mamíferos*.—Don. de id.

Idem e Idem.—*El sistema pilar de las células deciduales*.—Don. de id.

Gallego (Abelardo).—*Contribución a la histopatología de las glándulas circumanales del perro*.—Don. de id.

Idem.—*Contribución al estudio de las blastomycosis*.—Don. de id.

Idem.—*Contribución a la histopatología de los centros nerviosos en el moquillo del perro, I y II*.—Don. de id.

López Enríquez (M.).—*Oligodendroglia de las vías ópticas*.—Don. de id.

Idem.—*Existencia de células de Hortega «microglia» en la retina y vías ópticas*.—Don. de id.

Idem.—*Las células de Río-Hortega en los procesos patológicos de la retina y nervio óptico*.—Don. de id.

Alvarez Cascos (M.) y Llombart (A.).—*Sobre el origen de las células leprosas*. Don. de id.

Alberca (R.).—*Intervención precoz de la microglia en las heridas experimentales de la medula del conejo*.—Donativo de idem.