

DAD A
CION

C. O. BUNCE

LA EDUCACION

EDUCACION EN

CONTEMPORANEA

NEA

LB775

B7

1903

c.1

370.9

B



1080045446

377



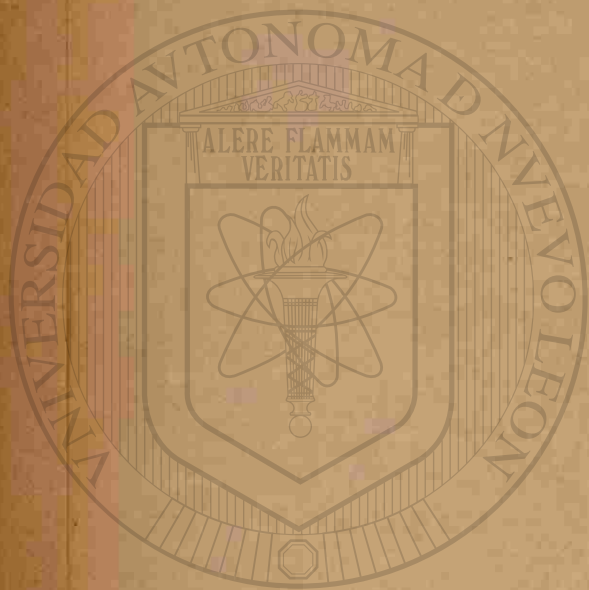
UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



370.9
B



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

BIBLIOTECA CIENTÍFICO-FILOSOFICA

Carlos Octavio Bunge

La Educación



La Educación

contemporánea



TERCERA EDICIÓN

In verbis claritatem; in rebus usum.
LEONIS.

24455

DANIEL JORRO, EDITOR

Paz, 23. - MADRID

1903

Obsequio de la
Universidad Nacional
de México.



BIBLIOTECA



ES PROPIEDAD.



FONDO BIBLIOTECA PÚBLICA
DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN

133588

Imprenta de A. Marzo, San Hermenegildo, 32 dupdo.—Teléfono 3.127.

CAPÍTULO PRIMERO

Educación del carácter.

SUMARIO: § 1. ¿Qué es el carácter?—§ 2. El más alto fin de la educación, *sugerir ideales*.—§ 3. La *sugestión de ideales* en Alemania é Inglaterra.—§ 4. Valor educativo del estudio del idioma patrio.—§ 5. El problema del idioma en Hispano-América.—§ 6. Cómo se deben inculcar hábitos desde la infancia.—§ 7. Las *cuatro virtudes cardinales* que conviene inculcar desde la infancia.—§ 8. Educación sexual.

§ 1. ¿QUÉ ES EL «CARÁCTER»?

Pocas palabras se usan, en los idiomas modernos, de más diversas maneras que «carácter». En castellano, en italiano, en francés, en inglés, en alemán, se dice, más ó menos: «Juan tiene carácter.» «Pedro no tiene carácter.» «Santiago es de buen ó de mal carácter.» «El carácter se forma por la herencia y la educación.» «Los pueblos poseen cada cual un carácter indeleble.» «Hay que formar en el niño el carácter del hombre.» «Cambiar de carácter...» También se dice: «traje de carácter», por «traje de estilo»; «guarda carácter», por «guarda estilo»; «actriz característica», á la que desempeña ciertos papeles singulares; «caracteres alfabéticos, tipográficos, aritméticos,

algebraicos, jeroglíficos, griegos, latinos, arábigos», etc., etc. En teología, la palabra «carácter» significa «una marca espiritual imborrable que Dios imprime en el alma de un cristiano por alguno de los sacramentos...» — El psicólogo busca *a priori* un parentesco entre todas esas acepciones, y lo halla en lo siguiente: *lo que especializa ó singulariza...* Pero, ¿es esto todo?

Veamos. Tal vez nos ilumine un poco investigar la historia psicofilológica de la palabra «carácter».

Del verbo griego χαρασσειν (*charassein*, grabar) se forma el sustantivo χαρακτηρ (*charakter*, grabado, estampa). De ahí la palabra latina *character* (señal, figura, marca, forma, estilo). Y del latín han adaptado los idiomas modernos la palabra *carácter*, *carattere*, *caractère*, *character*, *Charakter*... y sus derivados.

Creo que el primer autor que popularizó una acepción metafórica del término χαρακτηρ (*charakter*, grabado, estampa) fué Teofrasto, filósofo griego, discípulo y sucesor de Aristóteles, en un bello libro titulado «*Caracteres morales*». La metáfora se empleó en el sentido de *estampas de los defectos morales que diversificaban á los griegos*. Así lo da á entender el mismo autor en el proemio, no sin admirarse de que «hallándose la Grecia situada bajo un mismo clima ó cielo, y criándose todos los griegos bajo una misma educación.

resulta que sean entre nosotros diversas las costumbres y especialmente los defectos».

Ahora bien, bajo el epígrafe común de «caracteres morales», Teofrasto presenta 23 estampas admirablemente grabadas, de los siguientes defectos ó vicios: «falsedad, adulación, locuacidad, rusticidad, lisonja, indolencia, charlatanería, novelería, cinismo, miseria, insolencia, impertinencia, obsequio intempestivo, estupidez, aspereza, superstición, resentimiento injusto, desconfianza, desaliño, pesadez, vanidad, mezquindad, jactancia, soberbia, miedo, ansia de sobresalir, instrucción tardía, maledicencia». Estos fueron, pues, rasgos morales *diferenciales* de los griegos entre sí. Y la expresión «caracteres» con que Teofrasto los presenta, — como quien dijera grabados, bajo-relieves, bocetos, esbozos, camafeos, medallones, — parece que pasa al lenguaje común con ese significado metafórico de *rasgos morales*. Así, en el castellano antiguo mismo, muchas veces se decía «estampa» por «carácter».

La Bruyère traduce á Teofrasto en el siglo XVIII, y escribe él mismo un tratado que llama «*Caracteres y costumbres de mi siglo*», en el cual presenta, á su vez, una serie de defectos típicos de hombres y cosas modernas. Ya el origen griego y aun la acepción latina de la palabra *character*, los tenía muy olvidados el pueblo

francés, quien acabó por dar á la palabra *caractère* una significación, no ya metafórica, sino *directa*, muy semejante á la de Teofrasto y La Bruyère, siempre tendiendo á los defectos morales que diferencian á los hombres.

A los anglo-sajones, insignes moralistas prácticos, tocóles idealizar la palabra *character*. Sir Tomas Oberbury escribió, en 1614, un tratado sobre los «Caracteres», en el que da á esta dicción un significado que yo traduciría, más ó menos, por esta perífrasis: «virtudes que se manifiestan por un esfuerzo *activo* de la voluntad». En el siglo XVIII ya fué adoptada en inglés, en tal acepción, la palabra *character*. Luego ha llegado hasta significar, por las consecuencias que esas cualidades producen en la sociedad, *reputación*. He ahí una elocuente lección de moral práctica!

En las misceláneas de Carlyle hay un estudio extraordinario titulado «*Characteristics*». Parece-me que el título se emplea en la elevada acepción, un tanto caprichosa, verdaderamente carlyliana, de algunos rasgos comunes y fatales en todos los hombres, pueblos é instituciones, y, sin embargo, poco evidenciados por la filosofía. Se trata de una de las páginas más originales, más profundas, más enigmáticas, — en una palabra, más *características*, — de Carlyle. ¿Por qué la habrá llamado *Characteristics*?... Me inclino á creer

que una traducción literal de ese título sería: «Características de hombres y cosas.»

Un vulgarizador moderno, superficial y ameno, Smiles, ha publicado cuatro libros populares, compuesto cada uno de series deshilvanadas de anécdotas morales, extractadas de biografías de hombres notables. Se titulan «La Ayuda propia», «El *Carácter*», «El Ahorro» y «El Deber», y, en conjunto, nada menos que «El Evangelio social». Y aunque Smiles no define, pues está bien lejos de ser un psicólogo como Teofrasto ó La Bruyère y ni siquiera un moralista como Oberbury, la palabra «carácter», es evidente que entiende por ella una amalgama de estas ideas: *indole*, *voluntad*, *tesón*, *esfuerzo*, — y *elevación de alma*. Esto es lo que en todos los idiomas modernos se entiende hoy por «carácter». Tal ha sido la evolución psico-filológica, á través de más de dos mil años, de la genial metáfora de Teofrasto.

Analicense las formas modernas más usuales de la expresión «carácter». En todas ellas se notan estas dos ideas capitales: 1.^a, *indole*, *tipo*, *naturaleza*, *idiosincrasia*; 2.^a, *voluntad*, *tesón*, *decisión*, *fuerza moral* para hacer lo bueno y evitar lo malo. Entonces, combinando ambas ideas, resulta que se llama *carácter*: en general, la *indole moral* de las personas; en especial, la *voluntaria* aplicación práctica de esta *indole* para el bien y contra el mal.

Infinitas frases sobre el carácter se han popularizado en todas las literaturas. De ellas surge ese concepto neto y doble, que hasta ahora, creo, no ha sido satisfactoriamente definido. Recordaré algunas. «Conservad á cada uno su propio carácter» (Boileau). «Fuera de su carácter no se hace nada de bueno» (Voltaire). «Yo no os diría cambiad de carácter, porque sé demasiado que el carácter no se cambia» (Thomas). «Ni la buena educación hace los buenos caracteres, ni la mala los destruye» (Fonten). «Los buenos caracteres, se dice, son como las buenas obras: cuanto menos se aprecian al principio, más gustan á la larga.» «Se puede juzgar del carácter de los hombres por sus empresas.» «No es nuestra condición, sino nuestro carácter, lo que nos hace felices» (Voltaire). «Es en las pequeñeces donde el carácter se descubre» (Rousseau). «El verdadero carácter se manifiesta siempre en las grandes circunstancias» (Napoleón I). «La mayor parte de los caracteres naufragan antes de llegar al fin de la vida» (Mad. de Staël). «Las pasiones deterioran las más bellas instituciones y los más bellos caracteres» (Chateaubriand). «Los hábitos determinan un poco el carácter» (Rigault). «El carácter es la combinación más ó menos variable de las pasiones en potencia en cada uno de nosotros» (C. Renouvier). «La educación sin objeto fijo hace los caracteres sin fuerza» (Legouvé). «Cuando se

dice que una persona tiene carácter, se quiere hacer generalmente el elogio de su voluntad» (Therry). «El primer cónsul parecía dudar que la constitución inglesa pudiera convenir al carácter francés, tan pronto y tan vivo» (Thiers). «Se puede considerar el carácter de un pueblo como el resultado de todas sus sensaciones precedentes» (Taine). «Todos los hombres poseen un carácter; pero pocos tienen carácter» (Beauchêne). «Es propio de un gran carácter no calcular las dificultades sino para vencerlas» (La Rochefoucault). «Todo se puede adquirir en la soledad, menos el carácter» (Bayle). «Es el mayor de los males no tener carácter» (Laya). «El carácter fundamental de la asociación es la solidaridad» (Proudhon); etc., etc. Y en estas frases, como en otras muchas que ya han pasado también á lugares comunes, el psicólogo puede siempre extraer los dos preapuntados elementos que, á mi juicio, constituyen el alma, por así decirlo, de la palabra «carácter»: tipo, índole, naturaleza, — y voluntad, decisión, fuerza moral para el bien y contra el mal.

Entonces, *educar el carácter* es, en general, perfeccionar la índole de las personas; en especial, encarrilar la voluntad en el ejercicio de la virtud.

Bastan estas dos enunciaciones para comprender que el más bello fin de la educación es edu-

car el carácter. Porque el carácter, en su doble acepción moral, es *lo* que decide la conducta de hombres y pueblos.

Cada hombre y cada pueblo poseen un carácter, que es algo como el *modus operandi* de su espíritu. Pero hay caracteres fuertes y caracteres débiles; caracteres buenos y caracteres malos. El único medio de perfeccionarlos, es decir, de mejorar las condiciones de herencia y medio ambiente, es la educación. ¡Educando el carácter, se hace el futuro!

En suma, el carácter es el *quid* enigmático del libre albedrío, así como el libre albedrío es el enigmático *quid* del hombre. Ataquemos la esfinge en el corazón de la esfinge... ¡Eduquemos el carácter!

Para educarlo, sólo veo dos medios eficaces: *sugerir ideales é inculcar buenos hábitos*. La instrucción es de secundaria importancia, porque el carácter depende más de lo que se siente que de lo que se sabe. Como que es la zona media entre la inconciencia y la conciencia, entre lo voluntario y lo reflejo, entre la sensación y el impulso.

Educando el carácter individual se educa el carácter social; educando el social se educa el individual. Pero conviene, cuando se educa el carácter de un niño, estudiar: 1.º, el carácter del niño en relación á si mismo; 2.º, el carácter del

niño en relación á su pueblo. Débense corregir los defectos personales y los defectos sociales. Por esto, aunque la educación del carácter individual y la educación del carácter social sean una misma y única cosa, para mayor claridad expositiva, es menester separarlas. Al estudiar la educación del carácter individual pueden concretarse, en abstracto, los ideales que se deben sugerir y los hábitos que se deben inculcar á todos los hombres; al estudiar la educación del carácter social, deben señalarse los principales defectos de raza y de medio que conviene combatir.

El carácter varia con las edades y las vicisitudes de la vida. Es evidente que la edad transforma las *apariencias* del carácter. Con todo, fácil es observar que muchas personas de carácter juvenil lo conservan así hasta la senectud, y que hay niños que poseen espíritus de ancianos. Se dice que las grandes crisis de dolor, las largas enfermedades, así como la excesiva prosperidad, cambian el carácter de los hombres. Pero el carácter es algo más que la irascibilidad, la condescendencia, el humor. Generalmente, un cambio de carácter no supone, en realidad, más que la presentación de una fase antes oculta del carácter: el desdoblamiento de un otro Yo del temperamento, que dormitaba en la inacción. Hay una base en el carácter de cada hombre que es como la

quintaesencia de su espíritu, y que perdura hasta su muerte. Sólo ciertas dolencias muy graves pueden falsearlo. En el carácter hay, por lo tanto, un punto de partida inmutable («genio y figura...»), de donde surge una elipsis que la vida puede cerrar y ensanchar. Y es evidente que conviene afirmar los rasgos más nobles del carácter; que, en la infancia, la educación, hasta cierto punto, lo puede; y que, una vez formado el carácter, el individuo es más apto para aprovechar los favores de la fortuna y más fuerte para resistir los embates de la adversidad.

También los pueblos varían como los hombres, á través de las edades y de las circunstancias, de carácter. Pero el fondo queda siempre el mismo; los galos de Tito-Livio son los franceses de Taine. ¡Y hay que cultivar ese fondo! Porque «ningún pueblo será grande, como dice Stäel, si no cultiva su propio carácter». Al manzano no se le pueden pedir lirios; hay que cultivarlo como manzano para que dé sus esmaltados frutos.

En los individuos, es acaso menos importante que en los pueblos, para las doctrinas educativas, el *fondo de identidad del carácter*. Ese fondo de identidad puede, en la enseñanza general, suponerse siempre el mismo, á través de la raza. Lo que en una sociedad conviene enseñar en materia de educación del carácter á un individuo, conviene generalmente á otro. En los pueblos, el

fondo de identidad del carácter es más absoluto, y lo que á uno conviene, no siempre conviene á los demás. En una palabra: por regla general, es mayor la diferencia de carácter que media entre un pueblo y otro pueblo, que en una misma sociedad entre un educando y otro. Por consiguiente, los principios para la educación del *carácter individual* pueden ser más latos, aplicables á todos los niños, aun de países diversos; los principios para la educación del *carácter nacional* deben ser singulares para cada pueblo.

§ 2. EL MÁS ALTO FIN DE LA EDUCACIÓN, «SUGERIR IDEALES»

En el alma de cada uno, y en el alma de todos, los ideales son astros que nos guían, como á los reyes magos, hacia la meta de nuestros destinos. Son aquellos sentimientos dominantes que dan unidad á nuestros actos, sinceridad á nuestras empresas y ruta á nuestras vidas. Navegantes ó náufragos de los mares de la miseria humana, ¿qué mejores dones podríamos apetecer de la educación, que una estrella polar que, á través de las tormentas, nos señale, directa ó indirectamente, el rumbo hacia los puertos?

Aunque no se me oculta que esos ideales nacen con el hombre, y son producto, ante todo, de su herencia psíquica, creo que también la educa-

ción puede «formarlos». La educación, ya que no es parte á *crear*, puede *encauzar* las remotas *aspiraciones*, designándoles fines concretos: ello es lo que llamo *sugerir ideales*.

El hombre obra siempre bajo la influencia, fausta ó infausta, de sus ideales, positivos ó negativos. Podrán ser el hambre y el amor, ó sean, el individuo y la especie, los dos únicos resortes primitivos de su psicología; pero esa psicología, afinada y refinada en millones de generaciones, transformando en su evolución sus primeros instintos, presenta hoy en el hombre civilizado, sobre todo en *l'élite*, infinitas facultades de alta sensibilidad. Dar á esas facultades bellos objetivos de eficaz utilidad para la felicidad de todos y cada uno, es el fin de la *sugestión de ideales*.

Para *sugerir ideales*, nada más eficaz que el hogar. Por esto, el hogar es irremplazable. Por esto, la educación que se recibe en la casa paterna es, en importancia como en tiempo, la primera. Ningún poder mayor de sugestión que el de los padres, en los tiernos años de la infancia. ¡La madre, no sugestióna, fascina!... Una Blanca de Castilla forma un San Luis, rey de Francia; una Lady Byron, hace la desgracia de un Lord Byron...

Las ideas cambian más que los sentimientos; la inteligencia del hombre no es la inteligencia del niño; pero el corazón del hombre es el cora-

zón del niño. Si el campo del progreso presenta como sus últimas capas las fértiles llanuras de aluvión del movimiento económico, y si sus estratificaciones-bases inmediatas son la alta cultura, su primer cimiento geológico es el hogar. El primer cimiento del hogar es el corazón del hombre, ¡y el corazón del hombre es el corazón del niño!...

Para formar el corazón del niño, después del hogar está la escuela. La escuela es una segunda madre. Es una *concomitante* de la acción del hogar. Pueden aun reemplazar á los padres, como Cirineo á Jesús en la cuesta del Calvario... Pues si la instrucción pública no interviene tan directamente como los padres á formar el corazón de sus educandos, indirectamente lo puede... Puede intervenir en los hogares *del futuro*, tendiendo á arraigar en el alma de los jóvenes el ideal del hogar... Sugiriendo el ideal del hogar... ¿Cuáles hechos demostrarían mejor que éstos la trascendencia de aquella rama de la pedagogía que llamo *sugerimiento* ó «sugestión de ideales»?

Un ideal es un deseo. «Querer es poder», dice un refrán castellano. «Querer es hacer», dice, con tanta mayor energía, energía germánica, un refrán alemán: *wollen ist machen!* Luego, *sugestionar ideales* es — *preparar hechos*.

Los ideales que deben sugerirse á la juventud,

son: *abstractos* y *concretos*. Abstractos, las nociones de *ética* y *estética*; concretos, los modelos de *individuo*, *patria* y *progreso*...

¿Cómo sugerirlos?... ¿Hay quien lo ignore? El ejemplo, siempre el ejemplo, en todos los detalles de la vida, en la conducta de los mayores, en la crítica, en la anécdota, en el cuento, obrando como una continua gota de agua sobre la sensibilidad y la memoria del niño, acaba por dejar en su espíritu un hondo rastro: el concepto del bien y del mal. Repítasele y demuéstrele hasta el cansancio, en todas las ocasiones, en todos los momentos, ya directa, ya indirectamente, que entre un hombre bueno y un hombre malo media un abismo: ¡el de la felicidad! Conocido el bien, el niño terminará por amar el bien, es decir, por poseer el ideal del bien... Y cuídese de que ninguna autoridad alabe o se jacte en su presencia de triunfos del desenfreno, del juego, del fraude, en fin, del vicio, porque ello puede sugerirle *contra-ideales* que encarnen en su vida la tentación y el mal. Armesele poderosamente en su imaginación á su Angel Bueno, para que cuando, allá en los páramos de su alma, le traben batalla su Angel Malo, aquél lo venza y lo derrumbe en la sombra con su espada de fuego...

§ 3. LA «SUGESTIÓN DE IDEALES» EN ALEMANIA É INGLATERRA

De todos los ideales, hay uno supremo: el del *carácter*. Sugerir el ideal de un hombre modelo, dechado de virtudes, es la *ultima ratio* de la ética, de la historia, de la filología. Es algo como la concentración, como la condensación suma de los demás ideales, de los sentimientos, de las aspiraciones. El papel más grande del pedagogo es construir ese ideal como un muñeco, darle vida, y señalarlo á la simpatía de sus educandos, desde todas las cátedras, con estas palabras divinas: *Ecce homo!*

Es frecuente error del vulgo suponer que el estadista, que el ciudadano dirigente no necesita más que astucia y buen sentido para inspirarse en el difícil arte del gobierno; que basta al legislador conocer las necesidades del país, al juez saber las leyes... Sólo la ignorancia de la historia puede preconizar error tan grave, pues la experiencia de la humanidad nos demuestra que no es la prudencia, ni la sagacidad, ni el buen sentido, ni los conocimientos sólidos lo que infla, por los mares del progreso, las velas de los gobiernos, sino las altas pasiones, los ideales sublimes. Harto sangrientamente demostrado está que aquellas condiciones no son las que engendran los adelantos, sino simples colaborantes, y á veces,

meros obstáculos al retroceso. *Algo* más se necesita, y ese algo, que no es sólo inteligencia, es la depuración suprema de la sensibilidad, los ideales, para los cuales no basta el hogar, pues la escuela es una segunda madre... Las naciones progresistas, en efecto, como Alemania y Britania, saben siempre organizar su instrucción pública de modo que sugiera ideales al pueblo.

Toda la educación, desde el *Kindergarten* hasta las Universidades, está saturada, en Alemania, de este principio generador: sugerir á cada uno el ideal de la patria, el de la honestidad y el de la belleza, es el fin supremo de la instrucción pública alemana. Al estudiar el idioma nacional, la historia, la filosofía, la religión, el maestro, más que *instruir*, en la acepción estricta de la palabra, tiende á elevar el alma del discípulo, inculcándole sabios aforismos y nobles sentimientos. La unidad del lenguaje, y el espíritu fuerte, casi ingenuo, didácticamente heroico, de la robusta literatura alemana, facilitan esta tarea. No es posible hallar en otras tantas trozos que canten la altivez cívica, el valor, la bondad, el patriotismo, la nacionalidad. El *Lesebuch*, «libro de lectura», crestomatía nacional que sirve abundantemente en sus varios tomos, desde la primera clase hasta la última, es un riquísimo conjunto de ejemplos y sentimientos grandes. Su título no es con frecuencia sugestivo de un alto sen-

timiento, como que el más usado de todos esos *Lesebücher*, se titula hoy *Das Vaterland* («La Patria»).

En Alemania se procede democráticamente á la educación de los ideales: se efectúa de idéntico modo en todos los grados y categorías de instrucción pública. — En el Imperio Británico, la educación de ideales es realizada casi exclusivamente en la instrucción de las clases dirigentes. Es en las grandes *high schools* (institutos secundario-preparatos) donde se trata de formar el *cristian gentleman* («caballero cristiano»), que, desde Arnold, sirve de norte á la educación inglesa. En las grandes Universidades, especialmente en Oxford, el título-base para los demás, es el de B. A., «bachiller en artes», cuyos cursos, aun siguiendo la especialidad *moderna* en vez de la *clásica*, tienen por fin principal el estudio de la ética, el cual estudio es precisamente el culto de los grandes ideales que deben inspirar á las bien organizadas aristocracias. Por esto Inglaterra ha buscado siempre sus cancilleres en Oxford, la Universidad de la ética por excelencia, pues desde Pitt, que fué excepcionalmente *Cambridgeman*, hasta Gladstone y Rosebery, todos sus *prime ministers* han sido *Oformen*.

§ 4. VALOR EDUCATIVO DEL ESTUDIO DEL IDIOMA PATRIO

Mira generalmente el vulgo, y al decir el vulgo quiero significar una inmensa mayoría, con la olímpica indiferencia de la ignorancia la cuestión del idioma nacional. No obstante, es un problema de mucha más trascendencia de lo que supone el semi-analfabetismo del vulgo... No se trata de meras teorizaciones filosóficas, ni de puerilidades purístico-literarias, ni de escolares pedanterías: el problema del idioma es, en parte, el problema del *carácter nacional*; el cultivo del idioma patrio es el cultivo del sentimiento patrio; el estudio del idioma es el de la dialéctica, y por ende, el de dar forma prístina al razonamiento, y por lo tanto, el desarrollo de la lógica del espíritu.

No en vano es la lengua nacional, base de la educación en Alemania, y lo será posiblemente, tarde ó temprano, en todos los países progresistas del mundo. ¿De cuál asignatura podría decirse como de ésta, que ilustra, que educa, que dignifica, que forma el raciocinio, que eleva el alma, y que es tan indispensable al pensamiento como el aire á nuestro organismo, que es el medio y los extremos, el objeto y el sujeto, el principio y el fin? Razón hubieron los griegos en basar toda la educación intelectual en la dialéctica, y los escolásticos en el silogismo, ya que su torpeza para

usar el hipérbaton latino los reducía á forma tan rudimentaria, y, sin embargo, tan difícil... «La lengua, y, sobre todo la sintaxis de la lengua, ha dicho Cánovas del Castillo, es la expresión más acabada de toda raza, de todo pueblo, en cualquier tiempo; no hay que disputarla esta primacía, porque en la lengua van envueltos todos los sentimientos morales, va envuelto todo lo espiritual: la lengua es el alma exteriorizada.» Pero hay más aún: no sólo el culto de la lengua es el de la propia alma; no sólo es la mejor gimnasia de la inteligencia, sino también, ¿cómo podrían mejor desarrollarse los ideales del alma sino en el estudio consciente de las grandes joyas de la literatura nacional? Y, ¿cómo realizar tal estudio, sino encauzándolo en el del propio idioma? «Ningún pueblo será grande si no cultiva su propio carácter.» Su carácter es su idioma; su idioma es su literatura.

§ 5. EL PROBLEMA DEL IDIOMA EN HISPANO-AMÉRICA

El problema del estudio del idioma nacional es aún más grave en las repúblicas hispano-americanas que en las naciones europeas; porque presenta esta incógnita: *¿debe propenderse en Hispano-América á conservar la unidad de la lengua castellana, ó es preferible la formación de dialectos ó idiomas nacionales en cada República?*

Indudable es que el problema no puede ser resuelto por un hombre, una academia, un congreso, sino por los pueblos y los años... El *vollapück* es una utopía, porque cada civilización se hace su lengua. Y cada lengua tiene su alma, que ningún poder humano puede destruir... Como los demás, el idioma español tiene también la suya, que todos los neologismos de América no podrán abolir jamás; y asimismo cada República hispánica de América tiene su carácter, su estilo nacional, que no siempre encuadra, á pesar de sus afinidades hereditarias, con los de la lengua castellana... ¿Cómo conciliar ambas premisas, casi antagónicas? ¿Cómo amalgamar el clásico y típico énfasis cervantesco de la lengua madre, con la precisión y la delicadeza de «ciertos elegidos hispano-americanos, espíritus esencialmente modernos»?...

Para comprenderlo, hay que mirar el problema con imparcialidad y altura, y no pedir el imposible de un fosilizamiento del anacrónico idioma metropolitano, ni pretender el absurdo de una absoluta prescindencia de su inmortal índole. Por una parte, algunos neologismos y extranjerismos suelen ser indispensables, porque la lengua no da, en su diccionario, todas las *nuances* que irisan el pensamiento cosmopolita de esos pueblos nuevos; por otra, no es factible abstraerse de la antigua alma de la lengua, porque esa alma, ni se pierde, ni se improvisa.

Pienso que con el tiempo vendrá de por sí una solución lógica, que tienda, no á crear nuevos idiomas ó dialectos, sino á modelar, á *adaptar* el viejo lenguaje de los hidalgos conquistadores con el espíritu nuevo de sus demócratas descendientes; y es de advertirse que los escritores de la misma madre patria, propenden ahora á esa *adaptación* de la lengua. La materia prima, la lengua clásica, es felizmente amplia, acaso demasiado amplia...

En suma: la evolución es fatal; pero hay que evolucionar, en cuanto sea posible, *dentro* y no fuera del alma de la lengua castellana.

§ 6. CÓMO SE DEBEN INCULCAR HÁBITOS DESDE LA INFANCIA

«La costumbre, dice una frase popular, es una segunda naturaleza.» «La función, afirman los naturalistas, hace el órgano.» Todo esfuerzo ó estado de conciencia que se repite diaria y regularmente durante un lapso de tiempo bastante largo, enseñan la fisiología y la psicología, tiende á reproducirse *por sí mismo* cuando se le ha suprimido; ó sea, tiende á aprovechar, casi inconscientemente, cualesquiera circunstancias para repetirse... En este principio se basa la gimnasia sueca, que sostiene que «la fuerza se adquiere sin sentirse», es decir, no por esfuerzos violentos y ocasionales, sino por pequeñísimos esfuerzos

repetidos sistemáticamente durante un tiempo suficiente. En el orden psicológico, es fácil apercibirse que un ejercicio mental cualquiera desarrolla fuerzas singulares; que si el intelecto se ha acostumbrado á él, cuesta suprimirlo; y que, aun suprimido, se le extraña, y llegada una nueva oportunidad propicia, vuelve á producirse, como impulsado por la fatalidad... Los «intelectuales» modernos, lo son, pues, por idiosincrasia y por hábito. — El periodismo suele presentar curiosos ejemplos del poder del hábito para la producción literaria; un hombre que trabaja como periodista durante dos ó tres ó más años, acostumbándose así á escribir todas las mañanas durante varias horas, si suprime su tarea y goza aún de todas sus fuerzas mentales, más tarde, en cualquier momento de su vida, con cualquier pretexto, una tendencia latente de su organismo lo forzará á escribir y escribir de nuevo como antes, cartas, artículos, libros, lo que sea; la cuestión será escribir...

Los psico-fisiólogos explican el fenómeno de la repercusión casi involuntaria de los hábitos psíquicos, por ciertas localizaciones cerebrales, cuya actividad nerviosa produce una mayor irrigación regional de sangre... Como todas las circulaciones locales, la cerebral se efectúa por presión sanguínea de las arterias del cerebro; de ahí que los autores populares supongan «casos de anomalías circulatorias» á los más tenaces espe-

cialistas, porque poseen la arteria que irriga las determinadas circunvoluciones de su especialidad, de un diámetro mayor que el normal. Este ensanche podría adquirirse aplicando la voluntad sobre los hábitos del pensamiento; y, una vez adquirido, propendería á repetirse, involuntaria, indefinida y eficazmente, mientras circulara sangre sana por el cuerpo. Es un fenómeno casi mecánico, que explicaría la predilección de ciertos sujetos por actividades ó estudios singulares, que siguen cultivando á través de todos los obstáculos, substrayéndose al medio en que viven. Las predisposiciones hereditarias complementan esta explicación. Pero es preciso observar aquí que la fisiología enseña que la afluencia de sangre es más un efecto que una causa de actividad nerviosa... De todos modos, en psico-fisiología, facilitar los efectos es facilitar las causas.

Queda, por consiguiente, científicamente establecido que *todos los hábitos tienden casi mecánicamente á repetirse...* Aplíquese esta ley psico-fisiológica al principio pedagógico de que *los ideales son los directores supremos de la conducta de los hombres*. Luego, conviene inculcarlos desde la infancia en los *hábitos mentales*, ó, mejor dicho, en los *hábitos psicológicos*, por referirse no sólo á la inteligencia, sino igual, y hasta principalmente, á la sensibilidad, á la afectividad... Pero hay más. Ninguna edad más apta para arrai-

gar en el alma humana los ideales, que la infancia, por su psicología sugestionable é ingenua. Hay, pues, una *doble* razón para que la educación trate preferentemente de ingerir ideales en los hábitos psicológicos desde la niñez: la trascendencia de esos ideales y su mejor receptividad en aquella época de la vida. Si los ideales son las fuerzas directivas de la vida, los hábitos son la práctica de los ideales... Debe cuidarse, empero, que el hábito que se quiera inculcar no contraría demasiado nuestra naturaleza, porque entonces puede hacerse contraproducente, provocando instintivamente grandes reacciones inhibitorias ó excesivos desgastes.

§ 7. LAS «CUATRO VIRTUDES CARDINALES» QUE SE DEBEN INCULGAR DESDE LA INFANCIA

Convendría especificar ahora *cuáles* hábitos deben inculcarse desde la infancia. Es evidente que aquéllos que sean relativos á «buenas» cualidades. Y como el concepto del bien es más ó menos el mismo desde los antiguos, creo que sería bien fácil buscar, á través de los moralistas de todos los tiempos, esos hábitos. — Pero, en moral, hay muchos términos para designar diversos matices de una misma idea-madre; así, en la cristiana virtud designada por «modestia», deben considerarse hoy democráticamente involucradas

las ideas de «caridad, disciplina, respeto, urbanidad, sobriedad, reserva, discreción, pudor, decoro, sencillez, naturalidad», etc., etc. Por esto podría hacerse un cuadro de las buenas condiciones humanas, y todas ellas reducirse á cuatro ó cinco grupos...

Clasificaría yo así, en cuatro grupos, los hábitos de virtud que deben enseñarse á los hombres desde niños: primero, *verdad* (veracidad, lealtad, dignidad, etc.); segundo, *modestia* (caridad, disciplina, prudencia, urbanidad, etc.); tercero, *trabajo* (constancia, atención, etc.); cuarto, *carácter* (*self help*, ahorro, independencia, voluntad, tesón, esfuerzo, etc.) Propiamente las condiciones relativas á estos cuatro grupos se vinculan unas con otras, para formar las nociones supremas del Deber y la Virtud. Tales, por ejemplo, la de ahorro, que encaja, primero en la ayuda propia, después en el carácter, y entronca con el trabajo la modestia y la verdad.

Para su mayor fuerza, deben todavía referirse estos hábitos á los ideales. Los ideales son la teoría de la conducta; los hábitos, la conducta misma.

Anotemos, pues, algunas observaciones capitales respecto á los cuatro grupos especificados... No es de pretenderse aquí, á lo Nietzsche, la originalidad. Me contentaré con repetir y ordenar *ad usum scholarum* lugares comunes. Porque,

en moral, mientras no «se transmuten los valores», y no son, al fin y al cabo, los lugares comunes, la síntesis de la experiencia que el hombre ha adquirido desde la prehistoria en su aspiración al infinito, á costa de su sangre y de sus lágrimas?...

I. *Verdad.* — La sinceridad es la verdad. La sinceridad es la más grande de las condiciones humanas. Es la más absoluta. La más durable. Es el soplo de vida de la historia. Es el diamante que se funde al rojo blanco de las pasiones más bellas. Es la más elevada de las funciones psicológicas. La forma tangible de la sed de lo infinito, de la aspiración de progreso. La manifestación de aquella faculta que destaca con un nimbo la frente del hombre en el marco obscuro de los cráneos de la bestia: la *aspirabilidad*. Con sinceridad, todo; sin sinceridad, nada. Con sinceridad el hombre es Prometeo, es Icaro, es Hércules, es Júpiter mismo; sin sinceridad es un reptil que se arrastra en el fango de su carne. La sinceridad del hombre de genio es el dedo de Dios, que marca una ruta á los pueblos. Sin ella, los pueblos se extravían, ¡porque el dedo de Dios ya no les señala rumbos!

Pero esa sinceridad, esa columna de fuego que guía, á través del desierto, á las muchedumbres, hacia la Tierra Prometida, hacia una nueva etapa de progreso, no es patrimonio del vulgo. Para el vulgo, no hay más sinceridad que la verdad de segunda, de tercera, de centésima, de millonésima

mano; la verdad de sus sensaciones, de sus representaciones y de su voluntad, y la verdad de sus pastores... Esa verdad, hay, como sentimiento, que sugerirla en los ideales de los niños, y que inculcar en sus hábitos... ¡Porque es la más útil condición para la lucha por la vida!

La mentira debe castigarse como el más grave de los delitos de la infancia. Es la falta más consciente: todos sabemos cuándo mentimos. Y es el hábito más pernicioso, para el que miente y para aquél á quien se miente. Nadie ignora que se perjudica en términos generales á quien se engaña; pero creo que quien más se perjudica no es el engañado, sino el engañador. No es preciso recurrir al precepto cristiano de «no hagas á tu prójimo lo que no quieras que te hagan á ti mismo», para comprender lo exacto de esta afirmación. El hombre que acostumbra á engañar á todos, sea ó no sea creído por los demás, acaba por engañarse á sí mismo. El es su primera víctima. Nunca poseerá un carácter firme, pues disimulando á los extraños disimula á su propia conciencia sus defectos y debilidades, que se representan como méritos, y que, por ello, jamás hará el menor esfuerzo para corregir, antes que para alentar. Para ser leal consigo mismo, es necesario ser leal con los demás. Y el desleal corre este peligro supremo: ser el primer engañado por sus propias mentiras.

II. *Modestia.* — El hombre nace con senti-

mientos y necesidades personalísimas, egoístas, imperiosas. Pero destinado, por múltiples circunstancias á vivir, desde la hora del nacimiento, en contacto con sus semejantes, debe modificar su egoísmo antisocial disciplinándose, *empequeñeciéndolo su personalidad en relación al medio-ambiente*. Esto es, psicológicamente, á mi juicio, el sentimiento de la modestia. Altruismo, caridad, disciplina, prudencia, respeto, urbanidad, sobriedad, reserva, discreción, pudor, decoro, sencillez, naturalidad, etc., etc., son derivados ó coparticipes ó matices del sentimiento fundamental que hoy llamamos «modestia»... Se puede decir que el hombre es un animal sociable, porque combate, por su propio interés, sus sentimientos antisociales. En tal sentido, la modestia es la condición de la sociabilidad. Sagaces psicológicos fueron los redactores de los estatutos de las Universidades medioevales, que reglamentaron, bajo el simple epigrafe de «modestia», la disciplina, la jerarquía, el traje, los modales y las costumbres de los *scholaribus!*

La modestia es, en el mediocre, lo que la sinceridad en el hombre de talento. Es modesto quien se contenta con la verdad común, sin enjaezarla como las mulas de feria. Es modesto quien se reduce á su esfera, sin mentir ni mentirse grandezas. Y así como en el hombre grande la sinceridad es la sabiduría, en el mediocre la

sabiduría es la modestia. Con la sinceridad, aquél marca los rumbos; con la modestia, éste los sigue.

Serio defecto es, en un niño, la irrespetuosidad continua para con sus superiores; revela un fondo de bajeza y grosería. El mejor modo de imponerle el respeto, es con el ejemplo y la palabra. — Todo hombre que lleva en sí un principio de superioridad, comienza, en la adolescencia, por buscar sus ídolos. Diríase que, como no puede hallar todavía en él esa superioridad que tiene latente y en forma de vaga aspiración, la concreta en un extraño. Los hombres de talento, de niños, encuentran generalmente esos ídolos en el pasado: un César en un Alejandro; un Kant en un Rousseau; un Wagner en un Beethoven. Los varones ilustres de Plutarco fanatizan, en su juventud, á todo futuro varón ilustre. El superhombre llega aún, en su iniciación, á identificarse, por su admiración ardiente, con éste ó aquel precursor, á quien, casi sin saberlo, imita. Luego en la adolescencia, cuando produce sólo, suele romper de un puntapié sus antiguos modelos. Parece que se encarnó primero con ellos, para poderlos sobrepasar después. — Así, en el educando mediocre debe exigirse el respeto para todos; en el superior, siquiera para algunos.

La petulancia, el exhibicionismo, las jactancias de prematura hombría, todo es inmodestia, y la

inmodestia hace al hombre falso é inútil. Quien de niño se toma libertades de hombre, de hombre se tomará libertades de niño. Y no de niños irresponsables, sino de hombres responsabilísimos debe componerse toda sociedad sana y progresista.

III. *Trabajo*. — Muchas veces he pensado que el progreso de las naciones, y aun sus sentimientos y su moral, están en razón directa de la actividad de sus individuos. Que aun de la actividad para el mal, resulta un recrudescimiento en la lucha por la vida, del cual siempre la sociedad gana en experiencia y disciplina. En una palabra, creo que, en un pueblo que no ha caído en la locura, es más útil un bribón activo que no un hombre honesto indolente. Pues el bribón, á diferencia del indolente, provoca reacciones, sentimientos é ideas: estimula el trabajo social. Y del trabajo social depende el progreso.

La mejor condición de moralidad de un hombre es saber trabajar. Quien lo sepa, no recurrirá fácilmente al fraude, aunque carezca de ideales, pues es más cómodo ser hombre honrado que ser pícaro.

La potencia productora de un hombre es el coeficiente de sus hábitos de trabajo. Para trabajar bien, es necesario tener la costumbre de trabajar. Un hombre bien intencionado que carece de hábitos de trabajo, en el momento en que se

vea requerido por muchas tareas, se ofusca y se quiebra. Los hábitos de trabajo hacen la *disciplina del trabajo*. La disciplina del trabajo es el único preventivo contra el fracaso y la neurastenia. La disciplina del trabajo constituye un verdadero poder de ordenamiento y clasificación.

El derroche y la avaricia son dos pésimas condiciones para el trabajo. Puede combatirse el espíritu de prodigalidad en las escuelas, fomentando las cajas de ahorro escolares, que en Britania, Norte-América, Alemania y Bélgica, se llaman *pennies banks* («bancos de peniques»). Los maestros pueden estimular á los niños con un interés cualquiera, á que depositen semanal, quincenal ó mensualmente su pequeño óbolo, cada cual según sus medios.

La avaricia, que es un instinto antisocial, se ataca en las escuelas, patrocinando asociaciones estudiantiles, literarias y de juegos atléticos, que exigen de sus miembros ciertas cuotas de ingreso y periódicas.

IV. *Carácter*. — El carácter es la resultante de la herencia, los ideales y los hábitos; la *ayuda propia* es la consecuencia del carácter...

Para desenvolver la *fuerza de voluntad*, la ayuda propia (*self help*), es necesario que los educadores tengan siempre presente que: *no se debe constreñir el ejercicio de la voluntad* de sus educandos, *sino en casos extremos*... La disciplina no

debe aplanar, mecanizar las individualidades, sino, por el contrario, prestarles un punto de apoyo para su mejor expansión... El estímulo por excesivos premios y castigos es el mejor sistema de *instruir*, pero es el peor para *educar* el carácter. Aun la instrucción que se adquiere por el método jesuítico de castigos y premios, suele producir una concentrada antipatía al estudio, que se rechazará, fuera del aula, con repugnancia, como un plato del cual se ha comido forzosamente hasta el hartazgo; otras veces, neurasteniza... Al inculcar esos hábitos de trabajo mental, debe, pues, temerse que puedan ocasionar, ó bien una fuerte reacción inhibitoria, ó bien un excesivo desgaste de fuerzas...

Uno de los hechos que pone mayormente á prueba la disciplina de las escuelas, son las dificultades y querellas personales de los alumnos... ¿Debe intervenir siempre en ellas el maestro?... Dos objetos puede tener esta intervención: restablecer el orden y hacer justicia al agraviado. Pues bien, de estos dos objetos, en general, sólo uno me parece plausible: restablecer el orden, cuando el desorden fuera mayúsculo. En cuanto á hacer justicia al agraviado, pienso que no es éste el mejor sistema de formarles carácter... Debe dejársele que use de sus puños en defensa propia sin acostumbrarlo á la idea de que siempre hallará una autoridad más fuerte que él que le defien-

da, porque no es ello lo que le ocurrirá luego en las batallas de la vida... ¡Que aprenda á defenderse con el filo de sus uñas, y si, teniendo razón, lleva la peor parte en la riña, que aprenda á defenderse mejor! De todos modos, por débil que sea, no se le ha de herir con gravedad, y si cae, del suelo no ha de pasar... Si tiene ideales, estas luchas no le agriarán sino le templarán el carácter... y si no los tiene, ¡ahí está la educación para inculcárselos en cuanto posible fuere!

El maestro no debe considerarse el representante de la justicia divina en la escuela, sino el representante del orden social. Este es el principio educativo del individualismo aplicado al régimen escolar; y es la virtud de este principio que el maestro, antes que oír delaciones, vilipendiará la delación...

Cada cual debe poseer, debe acostumbrarse desde niño á poseer su Yo personal, valiente, hermético como una torre almenada; cada Yo debe poseer sus cualidades y virtudes típicas, El hábito de la voluntad hace la voluntad. Hay que tatuar en el corazón del niño este cruel aforismo: *El hombre fuerte es el hombre solo.* Y para que no deduzcan de ahí ideas pequeñas y egoistas, hay que decirle: «No busques más apoyo que tus propias fuerzas. Reconcéntrate y desenuélvelas hasta donde alcancen: son elásticas. Sé caritativo, sé bueno, pero no esperes que los demás sean

contigo buenos y caritativos. No imites ciertas indefensas avejillas que cuando se asustan cierran los ojos, pues como ellas no ven al cazador, creen que el cazador no las ve á ellas... ¡No! Ten *amor humano* para con todos, sin esperar de todos *amor humano* para contigo; y tu mérito será doble, y tu poder será doble. Mira el mundo, mira los hombres de frente, y diles, con más resignación que petulancia: «Aunque no os pido ayuda, porque quiero bastarme á mí mismo, os ayudaré. Si merezco premio, os lo perdono; si castigo, no me lo perdonéis. En cambio, si vosotros merecéis castigo, acaso os le perdone, si premio, os lo otorgo». Así el mundo no se burlará de tu confianza, pues no pusiste en él confianza; y alguna vez te recompensará si bien obras, porque á la larga, á la larga, los méritos se imponen — por su utilidad general. Aprécianse más por egoísmo que por generosidad; respétase á quien se aprovecha, y quien obra, aprovecha siempre á los demás. Sin esperar de los hombres, espera de la fuerza de las cosas. Sé tú el único timonel de tu nave, y cuando llegues bien cargado á buen puerto, realiza tus mercaderías, que si valen, compradores no te faltarán. ¡Y guay de ti si entregas el timón á manos extrañas, descansando en medio de las borrascas del océano de la vida!»

¡Hombres y pueblos fuertes en palabras y dé-

biles en bíceps, sólo los ideales de verdad podrán arrancaros el énfasis engañoso de vuestras palabras, y los hábitos del esfuerzo fortalecer los músculos femeninos de vuestros bíceps! Porque, virilizados vuestros músculos, serán más veraces vuestras lenguas. Porque, veraces vuestras lenguas, trabajaréis en el bloque de los hechos, y no divagaréis ¡oh imbéciles fumadores de opio! entre el humo asfixiante de vuestras pipas...

Quando se trata de sugerir á un niño ideales é inculcarle hábitos, no importa que no entienda, ni pueda entender á sus años, toda la conveniencia de esos hábitos, la trágica verdad de esos ideales. Basta que los anote en su memoria infantil como ejemplos que sus mayores consideran hermosos, acaso como fórmulas ininteligibles, como sistemas caprichosos. Pues más tarde, después de pasada la pubertad, y aun más tarde, en las luchas de la vida, durante el apogeo de su desarrollo, y todavía más tarde, hacia el crepúsculo, más de una vez los sacará, para aliviar su cansancio ó mitigar sus penas, de archivo de su alma. Repetirá su letra, y entonces — ¡precisamente entonces! — comprenderá su espíritu. Es necesario salir del hogar, para saber cuánto debemos al hogar. Es necesario salir de las aulas, para saber cuánto debemos á las aulas. No me ha admirado el hallar, en las capillas de Cambridge y Oxford, ciertas pequeñas urnas que encierran, por dispo-

sición testamentaria expresa de hombres buenos y grandes que allí se educaron, su corazón, pulverizado por el tiempo. Porque allí se formaron, en parte, los ideales que les dieron rumbo, los hábitos que les dieron biceps.

§ 8. EDUCACIÓN SEXUAL

Practicáanse en la actualidad varios sistemas de «educación sexual», que podrían reducirse á los siguientes:

- 1.º El teológico ó religioso, que obedece á rígidos principios dogmáticos;
- 2.º El del silencio absoluto, deformación del teológico ó religioso;
- 3.º El positivo, que emerge de los modernos estudios fisio, psico y sociológicos.

El primero, expuesto por los teólogos medioevales y originariamente aplicado por la escolástica, resulta del concepto ascético del Bien y del Mal; diríase que del mismo concepto teológico del Hombre. Considera á la sexualidad como un estigma, como la *peccata originalis* que relaja el cuerpo y corrompe la esencia divina del Alma; y á la castidad ascética, como una de las más bellas y ejemplares virtudes humanas... Desaprueba y castiga con el eterno juicio de Dios, toda «concupiscencia» que se aparte del comercio carnal permitido en el sacramento del matrimonio...

Mientras no se exagere el mérito de la abstinencia ascética, y según los climas y las razas y las condiciones sociológicas del medio-ambiente, es, pues, una doctrina monogámica, moral é higiénica.

El segundo, derivado del primero, consiste en cubrir con un velo de silencio y misterio todo fenómeno sexual. Considera imprudente las menores alusiones á la sexualidad, porque podrían despuntarla ó provocarla en una edad en que conviene, para el mejor desarrollo físico y moral del educando, mantener su ignorancia. Considera que la experiencia ya destruirá, en su oportunidad, esa ignorancia.

El tercero consiste en encarar el problema de frente, no bajo su fase místico-teológica, sino bajo los principios positivos de la moral y la higiene.

Aplicase el primero en las escuelas católicas, típicamente en las jesuíticas, por medio de la enseñanza de la «doctrina cristiana» y de la confesión; el segundo, en casi todos los hogares de la civilización europea y cristiana y en las escuelas laicas; el tercero tiende á sistematizarse en las escuelas sajonas, laicas y protestantes.

El problema de la educación sexual tiene una alta importancia, moral é higiénica. La «crisis de la pubertad» es una época delicadísima en la educación de todo adolescente, porque su organismo

físico y psíquico sufre un vuelco completo; las impresiones recibidas durante su época crítica suelen ser duraderas y casi decisivas. Indirectamente, pueden referirse á la sexualidad. Pues bien: conviene prevenir la crisis y encarrilarla... Pero, ¿cómo? El sistema teológico es demasiado dogmático; provoca fácilmente la rebelión, porque discrepa con el espíritu de nuestros tiempos. El positivo es imprudente, porque puede arrastrar al impudor y al cinismo. El del silencio deja demasiado campo á las impresiones del exterior, que pueden ser desmoralizadoras; si conviene siempre en el cristiano recogimiento de un hogar, puede quitar á la educación escolar un resorte eficaz para formar el buen ciudadano. Mis conclusiones serían, por lo tanto, las siguientes:

1.^a Según la idiosincrasia del educando y el carácter de su ambiente, conviene uno ú otro sistema ó su combinación.

2.^a En general, lo mejor es una *aplicación ecléctica* de todos ellos, conservando el silencio en el hogar y el teológico en la instrucción religiosa (cristiana interconfesional si fuere posible).

3.^a Conviene una instrucción sexual positiva, pero sin acentuarla ni especializarla, que *consista en no desfigurar los hechos en la enseñanza de la historia, la historia natural, la moral, etc., sino en presentarlos en su verdadera forma y sacar de ella deducciones prácticas.*

Cada sistema tiene, por consiguiente, sus aplicaciones, según los educandos (su edad, su carácter) y los educantes (el hogar, la escuela ó el colegio), siendo insuficiente ó peligrosa la aplicación aislada y excluyente de cualquiera de ellos.

CAPITULO II

Educación doméstica.

SUMARIO: § 9. Importancia del estudio científico de la educación doméstica.—§ 10. Diferencias capitales entre la educación doméstica y el de la instrucción pública.—§ 11. Sistema individualista, típico de la educación doméstica anglo-sajona.—§ 12. Moralidad del sistema respecto de las relaciones de padres é hijos.—§ 13. Moralidad del sistema respecto á la constitución del matrimonio. § 14. Ventajas políticas y económicas del sistema.—§ 15. Correlatividad de las leyes y la educación doméstica.—§ 16. Diferencias entre el método de la educación doméstica y el de la instrucción pública en Inglaterra.—§ 17. Papel social de los *tutors* escolares y universitarios.—§ 18. El espíritu individualista de la educación inglesa cristalizado en algunas expresiones del idioma.—§ 19. Paralelo entre el espíritu de la educación doméstica y el de la pública en Inglaterra y Francia.—§ 20. El *fagging* como anomalía tolerada por el espíritu individualista de la instrucción pública anglo-sajona.—§ 21. Espíritu individualista prototípico de la educación norte-americana.—§ 22.—El sistema de educación que se aplique, ¿depende sólo de la voluntad de los educantes, ó también de la idiosincrasia de los educandos?

§ 9. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO «CIENTÍFICO»
DE LA EDUCACIÓN DOMÉSTICA

Olvida por regla generalísima el tratadista de instrucción pública, y aun el de universal pedagogía, cuanto á la educación doméstica atañe: ya

porque la considera de nimia importancia, indigna de merecer una especial atención científica; ya porque piensa que es independiente, que no tiene conexión alguna con las particulares ramas de su ciencia; ya porque la supone tan empírica, que resulta caprichosa, rebelde á todo método ó estudio sistemático. Estas tres suposiciones son erróneas, en virtud de los siguientes principios de indiscutible evidencia:

1.º La educación doméstica es la que da al niño sus conceptos-madres, su primer criterio y sus más íntimos prejuicios; luego, es trascendente, y merece toda la atención del pedagogo.

2.º La educación es toda una, ya doméstica ó pública; sus procedimientos deben ser congruentes y recíprocos, so pena de destruirse la una á la otra, ó de debilitar su eficacia; luego, al estudiarse la instrucción pública, deben tenerse presente el deslinde, los principios y la función de la educación doméstica.

3.º La educación doméstica, por empírica que sean sus procedimientos, obedece á sanos y sólidos fundamentos de moral, lógica y psicología; luego, debe constituir una rama científica de la pedagogía.

§ 10. DIFERENCIAS CAPITALES ENTRE EL ESPÍRITU DE LA EDUCACIÓN DOMÉSTICA Y EL DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA.

Una vez establecido que el estudio de la educación doméstica tiene importancia en sí, importancia en relación á las demás ramas de la pedagogía, é importancia como ciencia-arte psico-sociológica, correspondería saber diferenciar tal educación de otras de diversa especie. Opongo la educación doméstica, en razón á que esta se da en el hogar y por la familia, á toda otra que se reciba fuera de él y por personas extrañas, tales como la instrucción privada y la pública. Ocurre ahora preguntar si la única diferencia entre esa educación y esta instrucción consiste en el sitio en que se reciben y en las personas que las aplican; si no existen, aparte de la diversidad de los educantes (los padres ó quienes los representen en el primer caso, en el segundo maestros y profesores), algunas otras diversidades de *objeto especial* y de *método ó modus operandi*.. Ello es que existen, á saber:

Objeto especial. — La educación que se recibe en el hogar tiene por principal y casi exclusivo fin *educar* el temperamento, formar el carácter, el criterio, los sentimientos; sólo por excepción se dedica á *instruir*, ó sea á enseñar las ciencias y las artes. En cambio, la instrucción pública y privada

que se encomienda á maestros, escuelas, colegios y Universidades, de particulares ó del gobierno, ocúpase tanto más en *instruir* que en *educar*.

Método ó «modus operandi».—La educación doméstica debe proceder por un método *pasivo*, la instrucción pública (abarcando en tal denominación los establecimientos privados que inspecciona el Estado) por un método *activo*.

Ambas cuestiones, la del *objeto especial* y la del *método ó modus operandi* de la educación doméstica y la instrucción pública, tienen su base explicatoria en tres elementos: las vinculaciones de la sangre (natural ó por adopción), la edad de los educandos y su psicología.

Además, es de notarse que la educación doméstica es dada por los padres y recibida por los niños desde la cuna hasta que llegan á usar por sí mismos de su razón; conforme van aproximándose al libre empleo de ésta, conforme van acercándose á esa plenitud, el valor educativo del hogar disminuye por grados; cuanto aumenta el niño en edad y en criterio, palidece su influencia... En sentido inverso, el valor de la instrucción pública acrece cuanto acrece la individualidad del educando, hasta la posesión absoluta de su madurez psíquica. — En otros términos: la importancia de la educación doméstica es tanto mayor cuanto menor sea el educando, puede decirse, y la de la

instrucción pública, tanto mayor cuanto mayor sea el estudiante.

§ II. SISTEMA «INDIVIDUALISTA», TÍPICO DE LA EDUCACIÓN DOMÉSTICA ANGLO-SAJONA

Dos sistemas típicos concibo de educación doméstica: el llamado «francés» ó «latino», el de la dependencia, porque considera á los hijos como unas prolongaciones de la personalidad de los padres, quienes someten su conducta á una estricta vigilancia y reglamentación, anulando su iniciativa é individualidad; y el que se denomina «anglo-sajón», que yo llamaría *anglo-individualista*, porque, á la inversa, propende á que los hijos desenvuelvan, en una relativa libertad, su personalidad y su carácter.

Según este sistema, los padres deben, pues, inculcar á los hijos, como soplo supremo que los inspirará en todos sus actos públicos y privados, la independencia. Enseñarán al niño á considerarse una entidad aislada, una potencia individual, con criterio propio para juzgar los hombres y las cosas y con armas personales para vencer en *the struggle for life*. «No consideran que sus hijos les pertenezcan, que sean como una cosa, como una continuación de su personalidad, una especie de sobrevivencia de ellos mismos; no les tratan como niños, desde su estreno, sino como personas adul-

tas, como personalidades aparte; encaminan la educación, más para las necesidades del futuro que por las preocupaciones del pasado; tienen especialísimo cuidado del desarrollo físico, del desenvolvimiento de la fuerza bruta; les hacen desde muy niños prácticos en las cosas materiales de la existencia; les hacen aprender generalmente, cuando no manifiestan una imaginación superior, oficios manuales; les enseñan todas las novedades útiles; usan poco, en la forma, de su autoridad imperativa, que empequeñece el espíritu y mata la personalidad, y, sobre todo (este es el rasgo fundamental de esa enseñanza varonil), los niños aprenden que, llegados á la mayoría, los padres no se encargarán de hacerles su posición.»

He ahí, en Inglaterra, el mejor de los sistemas que pueda imitar la educación doméstica (*home education*); el que forma los hombres más fuertes en *the struggle for life*, las naciones más fuertes en *the struggle for life*. He ahí el más eficaz de los métodos para *formar el carácter* de los hombres: la independencia en el criterio, la buena fe que da el conocimiento de las propias responsabilidades, la iniciativa que inspira el sentimiento de la individualidad, de las propias fuerzas, del papel que cada uno está llamado á asumir para sí mismo, para su familia y para su patria. Y de la formación parcial del carácter de cada uno se forma el total del pueblo, ó sea el *carácter nacio-*

nal; la piedra de toque de todas las grandes concepciones, puesto que una concepción sólo es grande cuando es sincera, y sólo es sincera cuando resume el espíritu de la sociedad que la ha engendrado.

Por lo tanto, si considero al sistema de *home education anglo-individualista* el mejor modelo, es porque educa, desde la *nursery*, la independencia del criterio (*self control*) y el esfuerzo de la voluntad (*self help*). Cuya independencia y cuyo esfuerzo son elementos de salud en la raza, de orden y de poder en la política, de riqueza en la economía social, de sensatez en la religión, de moralidad en la familia, de patriotismo en la colonización y la conquista, de grandeza, de salud, de constancia en todas las empresas... Constituyen las fuentes mágicas de aquellos bríos que hacen á la nación británica tan apta para gobernarse y gobernar, así en tiempos de triunfo como de derrota, una cuarta parte del mundo civilizado.

Desastrosos suelen ser, en cambio, los efectos de aquel sistema de educación doméstica que algunos publicistas franceses califican de «antiguo» y «laíno», según el cual los padres consideran á los hijos cosas suyas, simples *prolongaciones impersonales de su personalidad*, y los guían tan minuciosamente, que les trazan los horarios de sus días y les eligen carrera y esposa; sistema según el cual los hijos ven por los ojos de los padres,

oyen por sus oídos, piensan por sus cerebros. Pues éstos, perdiendo entonces su iniciativa, su propia individualidad, marchan apoyados en su guía universal, y se acostumbran de tal manera á ese apoyo, que el día que les falta, la hora en que necesitan afrontar solos las graves luchas y responsabilidades de la vida, carecen de impulso y de valor. Son como inválidos á quienes arrancan de pronto sus muletas, y que, cercenados de ese antes constante apoyo, flaquean ó caen, incapaces de mantenerse en equilibrio en la ruda avalancha de los hombres y las cosas. Da Macaulay un gráfico símil de este sistema educativo, cuando compara la posición del duque de Anjou, al ser elevado al trono de España, bajo el nombre de Felipe V, con la de un hombre que ha vivido su vida aherrojado á un muro, la tutela absoluta de su abuelo Luis IV; y que, una vez libre de esa tutela, suelto á su propia individualidad é iniciativas, — una vez caído el muro, — cae él también al suelo, incapaz de moverse por sí mismo quién tantos años pasara sujeto á la voluntad extraña de tan despótico ascendiente. Ya en vida de aquel autor, pues, como en todos los tiempos, la *home education* debió ser en Inglaterra lo que no es ni fué jamás en Francia: un baluarte del individualismo, pues ningún príncipe histórico se educó allí como Felipe V. Y esta fase de la educación anglo-sajona, esta fase, que constituye su mayor excelencia, su única ex-

celencia acaso, es, como la filosofía de Hobbes, Bentham, Mill, Spencer, fiel trasunto del *carácter nacional*.

La instrucción pública procede, como es á todas luces visible, por un sistema *activo*, pues *obliga* al educando á asistir á determinados cursos, á someterse á ciertos reglamentos, á frecuentes ejercicios físicos é intelectuales, á rendir pruebas de su capacidad y estudios en exámenes orales y escritos. La educación doméstica, en cambio, según el sistema que llamo *anglo-individualista*, debe limitar su papel á la observación, dejando amplia libertad al educando para que ensaye su individualidad y experimente las consecuencias de sus actos. Esta debe obrar *pasivamente*, según se produzcan las circunstancias; aquélla provoca de por sí esas circunstancias. De ahí lo que, en oposición á la *actividad* de la instrucción pública, llamaría yo *pasividad* de la educación doméstica, ó, á lo menos, del mejor sistema de educación doméstica.

Hay una época en el desarrollo de la infancia, época de transición, en que el sistema anglo-sajón de política paterna se impone mayormente como el más saludable, como el único saludable, para que la futura virilidad del adolescente desenvuelva hasta el máximo sus innatas fuerzas: la crisis de la pubertad. La oclusión del sexo se efectúa,

como se ha dicho, en un período de total sacudimiento psico-físico. Son sus síntomas característicos una serie de ímpetus más ó menos impulsivos y absurdos, según los temperamentos. Diríase que el sujeto siente dentro de sí un empuje revelatorio de nuevos poderes desconocidos, á los que, tomado por sorpresa y por falta de costumbre, no deja siempre de desarrollarse en formas lógicas y tranquilas. Entonces es cuando el adolescente empieza á comprender, á sentir toda la belleza moral de los ideales que sus padres y primeros maestros han debido inculcar en su alma, porque ha llegado el momento de que esos ideales lo contengan é iluminen. Ve más claro, como si ciertos contornos difusos de algunas imágenes silenciosas que guardaba en su espíritu se fueran precisando poco á poco. La observación personal, alguna precoz y amarga experiencia, deben desgarrar, de un momento á otro, las nieblas que hasta entonces le han disimulado las bases humanas, — tan humanas, ¡demasiado humanas! — de lo que es bueno y lo que es malo... Nunca debe ser más parca, más sobria en imposiciones, que en aquel crítico trance, la educación doméstica. Es necesario dejar que el joven reciba sus golpes, pues los golpes le aprovecharán más que las admoniciones y las reprimendas. Que recoja de la vida misma, al iniciarse en la vida, sus duras advertencias; que trage solo sus lágrimas en las

primeras noches de insomnio, para que, al levantarse al siguiente día, después de sus reflexiones, tenga más tino en su conducta. Mientras no pida consejo, hay que «dejarle hacer» lo que libremente le ocurra, bueno ó malo, imponiéndole esta única idea-fuerza: que él sólo y sólo él será responsable de las consecuencias de sus actos. — Naturalmente, para el caso extremo de una falta grave, irreparable, la amenaza tácita de un castigo muy serio debe pender siempre sobre su cabeza como una espada de Damocles. Hasta conviene que se determine en algunos casos ese castigo, para tales y cuales desmanes, con una pena concreta, como, por ejemplo, según los hogares, expulsión de la casa paterna, ingreso forzado en el ejército ó en la marina en las peores condiciones, aprendizaje en fábricas en calidad de obrero, etc., etc. Luego, mientras no incurra en esa pena capital, que haga el adolescente lo que quiera... ¡Ya le impondrá el mundo, y no tarde, la sanción de la experiencia, enseñándole que quien siembra abrojos no recoge lirios en la ruta del destino!

Los méritos del sistema esbozado, méritos que precisaré en los siguientes párrafos, pueden reducirse á estos cinco incisos:

1.º Propende á consolidar el respeto y la disciplina en los hogares;

2.º A basar los matrimonios en la «afinidad electiva»;

3.º Al mayor incremento de las aptitudes individuales para la producción de la riqueza;

4.º A desarrollar la preocupación del bien público;

5.º Y, como resultado total, á cimentar en las costumbres el *individualismo práctico*, que se traduce en el carácter, la ayuda propia, el trabajo, la disciplina, la responsabilidad, la independencia, el ahorro, la dignidad, la responsabilidad personal y social...

§ 12. MORALIDAD DEL SISTEMA RESPECTO DE LAS RELACIONES DE PADRES É HIJOS

Contra un prejuicio vulgar que atribuye al «egoísmo británico» ese sistema, y que cree que *desnaturaliza ó destruye los lazos de la familia*, es oportuno observar que, en la práctica, lejos de ello, los afianza.

Al reconocer al hijo desde niño su personalidad, se le imponen responsabilidades de hombre en las relaciones con los suyos. La experimentación de la propia responsabilidad cimienta en el adolescente su cariño hacia sus padres y su casa. Por que nunca siente con mayor vehemencia la necesidad de su consejo y de su apoyo moral, que en los momentos en que tiene que

luchar aislado con sus aún débiles brazos; porque es instintivo en el alma humana el apreciar las cosas y los hombres tanto cuanto se nota su carencia. A la inversa, la irresponsabilidad y la familiaridad excesiva relajan el respeto que los hijos deben á sus padres, que es la base misma del orden en el hogar. Por ello, el sistema individualista de la *home education*, es el más conveniente á la moral *disciplinaria* de la familia.

Y hay otra consideración no despreciable, que describiré en el párrafo subsiguiente y que complementa la demostración del teorema en éste planteado, á saber: la moralidad del sistema en la constitución del matrimonio... Llegado el momento, el educando deberá formar á su vez, obedeciendo las leyes de la naturaleza, su propio hogar. Ningún método de educación doméstica contribuye mejor que el individualista á la consolidación de ese nuevo hogar. Porque da á los jóvenes el hábito de la conciencia de sus actos; porque los prepara á la elección sexual con una buena defensa contra sí mismos, en razón de su experiencia individual sobre los caracteres de las personas y las dificultades de la vida; porque deja más amplio campo á la «afinidad electiva», único medio de consolidar la moral del matrimonio; porque, efectuado éste, cada cónyuge, por joven que sea, sabe de antemano que nadie sino él sobrellevará las consecuencias de sus hechos; y, en fin, porque hace

innecesarias las intromisiones de padres y de suegros en el manejo de la nueva casa, cuyas intromisiones suelen ser ingratas, y algunas veces, como en el caso de ausencia y orfandad, imposibles... Así, la educación doméstica individualista es tan favorable al hogar que se hace, como al hogar que se deshace por el poder del tiempo.

§ 13. MORALIDAD DEL SISTEMA RESPECTO Á LA CONSTITUCIÓN DEL MATRIMONIO

De alto interés sería indagar cuál de los dos sistemas típicos de educación doméstica, — el de la dependencia y el de la independencia, — es el más favorable á una vigorosa organización del matrimonio... Si algo ha demostrado la biología, es que el individuo vive para la especie. ¡Sepamos siquiera vivir para la especie en la forma que la naturaleza, para nuestra mayor felicidad, nos lo impone!... La única base lógica del matrimonio es lo que Goethe ha llamado la «afinidad electiva», que Schopenhauer ha querido someter á reglas fatales... Pues bien, sostengo que el sistema anglo-individualista de la *home education* británica es el que mejor propende á consolidar la monogamia — ¿real? — que nuestra ética nos impone... Y para demostrar esta tesis, paso á describir la manera de fraguarse la unión conyugal en las costumbres francesas, educación de dependen-

cia, y anglo-sajonas, educación de independencia. — Quiero ser cándido; abstraer las hipocresías; tomar las cosas tales cuales se pretenden, sin dejar entrelíneas... es decir, tomando fotográficamente, — y hasta caricaturando, si se quiere, — los perfiles angulares. *Honni soit qui mal y pense!*

El ideal aristócrata de la educación de una niña, en París, es bien conocido... Relegarla á los cuidados del servicio antes de los cinco años de edad; de ahí hasta los nueve ó diez, á la enseñanza de una institutriz; luego se la coloca en el «convento», donde nunca adquiere sino una instrucción superficialísima; y cuando raya en los veinte, se la saca de allí, se le fija una dote, y se la presenta en sociedad, donde todo se opone á que pueda esparcir libremente su juventud...

Educasela, pues, apartada de la sociedad, en una artificiosa ignorancia, evitándole sus fiestas y sus luchas, que se reservan á la gente matrimoniada. Sus conocimientos en artes y en ciencias son harto superficiales para que pueda utilizarlos, en caso de soltería, para su sustento. Dedicar sus mejores horas á los trapos y á las labores de casa. Su libertad de acción se halla coartada por una serie de torpes prejuicios y críticas; y no puede sola ó acompañada de jóvenes de su edad, no digo viajar, sino pasear por las calles de la ciudad. Hace poco ejercicio, lo que suele producirle clorosis y exacerbarle la histeria. Por su ignoran-

cia forzada de hombres y cosas, suele tomar malos senderos su mujeril malicia. Por esa ignorancia y esa malicia, por esa especie de clorosis psicológico, por su falta de mundo y de acción, resulta incapaz de defender por sí misma su pudor con la energía de una antigua patricia. En un país en que una servil galantería se postra de rodillas ante la gracia y elegancia de las mujeres sin saber apreciar otras condiciones más útiles, la joven se empeña en ser superficial y frívola para no correr el riesgo de que su ciencia, su lenguaje y su criterio puedan tildarse de pedantescos. Conceptúa un insulto que se la suponga *bas bleu...* *Horresco referens!*

Encontrado, al poco tiempo de presentada en sociedad, el novio, se la compromete, y se la encierra hasta el día del casamiento... Este debe ser todo el bagaje mental que aporte al «gran mundo» una dama «distinguida». Por ello ha podido definir, con mucha exactitud, el novelista Feuille, así á una mujer «distinguida»: ¡la que no se distingue!

No siendo considerada por el hombre como un compañero confidente, colaborador y hasta émulo; no siendo tenida su psicología por igual sino por inferior, la mujer francesa, que constituye algo como una muñeca-idolo, no se cree luego obligada á echarse sobre sus hombros el peso de las responsabilidades de la vida. Su ideal es más

bien ser una niña mimada y casi irresponsable, que una hembra fuerte. Y su carencia de libertad y de fuerzas para ganarse por sí sola la vida, le hacen del matrimonio malavenido un muy aceptable objeto de sus miras. Como recibe una dote relativamente alta, que se entrega á su esposo; como el matrimonio se estipula por sus padres, hasta el punto de ser tenido por indelicadeza en un joven el dirigirse abiertamente á la niña antes que á aquéllos; y cómo el pueblo francés se caracteriza por cierto espíritu de avaricia, — resulta ese casamiento, en la mayoría de los casos, interesado. Los norte-americanos llaman á los preliminares de esas uniones «de conveniencia», *the tale of gold*, «el cuento del oro»... ¿No importan, en realidad, una traición, una estafa, un «cuento del tío», que se hacen los novios á su propia felicidad, á su honor, á su patria?

Y el ideal aristocrático de la educación de un joven francés, es hacerlo — ¡para siempre! — un *enfant sage*, sumiso, incoloro, inocuo... ¿Cómo se elegirán entonces uno y otro esposo?... Pero aquí es donde interviene un tercer factor, el *factor extraño*, del cual la literatura contemporánea nos ha dado los datos más repugnantes: la avaricia, que hace de cada hogar un desierto. Los novelistas realistas traen detalles inauditos para describir hasta dónde arrastra á veces á los matrimonios aristocráticos y burgueses el deseo de que su familia se

componga de un hijo único, ó de dos ó tres, á lo más; para que la fortuna, que se divide democráticamente por las leyes, no deba luego ser demasiado fraccionada. Y la moda que se imponen las castas aristócratas y burguesas trasciende — ¡oh snobismo! — como un úkase, sobre aquella parte del pueblo en que, por sus condiciones económicas, es viable la imitación de tan enfermizos ejemplos. Desgraciadamente, la parte más sana de las sociedades se compone de esos borregos de Panurgo que siguen siempre el rumbo que les marcan los delanteros; los que se apartan ó saltan el corral, salvo rarisimas excepciones de intelectualidad superior, son los más ruines. Los rezagados se quedan generalmente por débiles ó sarnosos. Los pocos espíritus que se remontan, son águilas, y los borregos de Panurgo carecen de alas para seguirlos. Por ello, se puede hablar en términos generales, sin encerrarse en el antiguo Faubourg Saint Germain, del cual hace tiempo que se ha dicho, como Marta del cadáver de Lázaro: *Jam foedit!*

Así como las niñas, también los jóvenes educados según el sistema francés, se casan, pues, frecuentemente por interés y por consejo de sus padres. Unas veces, porque se prolonga artificialmente la tutela á una edad en que debiera haber terminado; y otras, porque cuando se sienten hartos de sus correrías y libaciones, pueden buscar

un honroso retiro abusando impunemente de la ignorancia y la abstención del mundo en que se mantiene á las niñas casaderas... Esa ignorancia, que no es siempre inocencia, y esa abstención, que nunca es voluntaria, suelen ser circunstancias que impulsan á las jóvenes á desear el matrimonio, más que como medio de formar un hogar cristiano, como una escapada á su obligatoria reclusión de *jeunes filles*, para lanzarse en lecturas, teatros, bailes, exposiciones, bazares de caridad y otras diversiones de la vida social que su edad requiere y las costumbres les prohíben. El marido es entonces un Lohengrin que viene á librarlas del Hastío; pero su barca no llega impelida por el blanco cisne de las ilusiones, sino arrebatada por las pardas alas de las aves de rapiña. El cuarto de hora de tentación rabelaisiana, es, para esas pobres niñas, un mal momento de la vanidad, que, en ocasiones, más que sus galanes, sus padres aprovechan para imponerles un «buen partido». Son criaturas, y se las puede engañar con juguetes y diversiones. Bien pueden decir los madrileños que tienen prácticas semejantes que cuando «un hijo de Adán da fin, una hija de Eva da comienzo». Y esta hija de Eva da comienzo uniéndose sin ideales nobles á un hombre á quien no ha elegido de su propio impulso, y á quien acaso no la liga ni el vínculo de la simpatía; hambrienta de esas fiestas y goces de que tanto ha oído sin haberlos

podido gustar; incapaz por su ignorancia de ocupaciones serias que distraigan su mente ocupada en las frivolidades del traje y otras pequeñas vanidades; y rodeada de ciertos «caballeros», que no han sido modelados, seguramente, según el patrón ideal de lo que los ingleses llaman un *gentleman*, ya que Tomás Arnold tanto se extraña, sin escandalizar á Taine, de no haber hallado de ellos uno solo espécimen en Francia. Esos piratas galantes requerirán su amor propio tendiendo á su virtud toda clase de redes, peligros que ella afrontará cruzando el «mundo» del brazo de un marido que no la ha elegido por amor, que no ha encontrado en ella amor. ¡Pero el amor es una necesidad psico-fisiológica tan tiránica que, si no lo hallan en el hogar, uno y otro deberán, so pena de enfermedad ó desequilibrio, buscarlo, tarde ó temprano, fuera del hogar!...

El cuadro desalienta. Veamos ahora el reverso, ó sea, la manera como la *home education*, ó sea, el espíritu de lo que algún autor francés llama *education nouvelle*, produce el matrimonio, ó tiende á producirlo en Inglaterra. — El joven, que desde su más tierna infancia está acostumbrado á ejercitar su iniciativa inconsulta, á manejarse solo en sus dificultades, á costearse sus gastos con su trabajo y á una vida del todo independiente desde su mayor edad, es libre en absoluto de requerir

en persona la mujer hacia quien su corazón lo impulsa, sin solicitar previo permiso de los padres de ésta. No hallará como obstáculo el absurdo prejuicio francés que le obliga á considerar tal paso indigno de la escrupulosidad de un caballero. Como no se dota á las niñas sino con una cortísima suma destinada á cubrir gastos menudos, llamada *pin-money* («dinero para alfileres»), y como los padres dejan casi el total de su fortuna al hijo mayor ó á ciertos hijos varones, el interés no le será cebo, así como la necesidad no le fué aliciente. Formado en un hogar moral, vibra desde sus primeros años en su alma el anhelo de formarlo á su vez, anhelo que no ha sido desvirtuado por experiencias de concubinato, pues la sociedad y su familia son intolerantes al respecto. Jamás una madre inglesa ó alemana escucharía á su hijo las confidencias que soportara al suyo Madame de Sevigné, y que aun repitiera á su propia hija. Los jóvenes mismos reprueban ciertas jactancias que en otros países son las más corrientes. La edad, el clima, el medio, la disciplina, el espíritu religioso, el patriotismo, los viajes, la costumbre de vivir gran parte del año en el campo, todo contribuye á que el varón mire el matrimonio bajo el punto de vista más elevado, y al *home* como el retiro más amable para curar las heridas que se reciben en las batallas de la vida y en los torneos de la vanidad.

Esto en cuanto á los hombres. No menos eficaz es á contribuir al eximio resultado el espíritu y la educación de la hembra anglo-sajona. Como su instrucción es vasta, sólida y práctica, como posee algún arte ó ciencia que pueden ser su profesión en caso de necesitar ganarse su diario sustento, no ve con horror la eterna soltería siempre posible. El estado *spinster* independiente por su trabajo ó por su fortuna, de «tía» trabajadora y libre, no es ridiculizado en Inglaterra, sino considerado como útil y noble. Sus estudios le hacen entreverlo como un *modus vivendi* no muy penoso y que puede darle alta consideración y notoriedad en las artes, la enseñanza, la literatura. En la última llegan á sobresalir más que en otros países, en cuya prueba citaré, entre muchísimas, á las señoritas Thackeray, Gaskell, George Elliot, Carlota Bronté, Isabel Bronwning, María Coreli. Su experiencia del mundo y su admisión en la vida social, no las hace desear el matrimonio como un medio de clavar el diente en el fruto prohibido del cercado ajeno, ó de inmiscuirse en las diversiones que tanto gustan á las jóvenes de todas las razas. El ejercicio continuo fortifica su cuerpo, así como el régimen de libertad fortifica su espíritu. Hasta en las tablas, en medio de múltiples y poderosísimos excitantes, frecuentemente se conservan puras (suelen seguir la carrera como un medio de hallar un esposo de más alta esfera so-

cial), que á este respecto, la artista inglesa merece, sobre sus colegas de otras razas, los honores de una virtud... relativa.

Virilmente fortalecida de cuerpo y espíritu, la doncella anglo-sajona se lanza valerosa y despreocupadamente al mundo, á escoger, sirviéndose de complejos y variados *flirts* (la palabra es inglesa en todas las lenguas), el marido que le convenga, sin que haya peligro de que nadie abuse de una debilidad que no tiene, ni de una inocencia exenta de malicia, pero llena de conocimientos y energías morales. Si en otras partes (¡oh bárbaros extranjeros!) el acto de engañar la inocencia de una soltera se suele reputar una «viveza», casi un mérito, en la vida social, ella sabe que eso, en su patria, se reputa una infamia. Así, ella se da un lugar de camarada y candidato, que el hombre por su fiema, su respeto á la mujer y el aprecio de sus fuerzas, no trata de atacar con sus galanterías sino cuando lleva sanas intenciones. Bien sabe ella que, tanto como las costumbres, la protegen las leyes; que el Jurado condenará al hombre que le dé palabra de casamiento y falte á su compromiso, aunque nunca cohabitaran juntos, por el solo delito de haberle mentido y robado un tiempo precioso (la juventud, *hélas!*), á pagarle una indemnización considerable, que le acarreará más provecho que ridículo. Porque el *humour* británico no ridiculiza

la extravagancia, sino la inmoralidad. Cuando se halla sola entre hombres, está segura de que nadie la burlará, ni chocará, ni vejará en forma alguna, porque si un hombre la faltara, todos los demás presentes, por el espíritu de moral solidaria de la nación inglesa, eficazmente la defenderían. Por ello puede viajar sola, y entregarse, bajo la salvaguardia de la honorabilidad *gentlemanesca* de sus conciudadanos, á todas las tareas que le agraden.

Y si en Inglaterra, Irlanda y todas las colonias británicas se respeta, so pena de indemnizaciones, el contrato de esponsales, — en Escocia, el casamiento se formaliza por el simple consentimiento de las partes, manifestado por escrito ó ante un testigo. Hay en la frontera anglo-escocesa, á pocas horas de Londres, una famosa herrería, la de Gretna-Green, donde se realizan, *per sepe*, los matrimonios que en Inglaterra dificultan las leyes. Basta la mutua voluntad expresada en un documento que allí se firma, ante el herrero, quien, en vez de echar la bendición á los novios, da un golpe de martillo sobre la fragua para significarles que ya están casados. El cargo de herrero-casamentero se viene heredando desde varias generaciones; constituye una costumbre y una tradición local. Los novios vuelven después á Londres, tan indisolublemente casados como si lo hubieran sido ante el Registro

civil y por el arzobispo de Canterbury. — En Holanda, los novios, para conocerse mejor, suelen viajar juntos y solos; y si en ese viaje se convencen de que no existe entre ellos verdadera «afinidad electiva», rompen, sin que sufra en lo más mínimo la reputación de la joven.

Aunque no se haya calificado jamás al pueblo anglo-sajón de «galante», ninguno sostiene mejor los fueros del sexo femenino, en razón de una moral muy lógica, que defiende lo indefenso contra lo ofensivo, lo débil contra lo fuerte... Hay en la galantería latina mucho de enemistad contra el sexo opuesto; en la sencillez sajona, mucho de fraternidad cristiana... Cuanto más donjuanesco es el tipo característico del hombre de mundo, menor es su consideración á las mujeres, sus deseadas víctimas, y la sociedad inglesa execra la egoísta silueta de don Juan... Léase la vida de lord Byron, su poeta, cuya imagen ha sido excluida del zócalo de la estatua del príncipe Alberto, en Hyde-Parck, donde se hallan, sin embargo, las de todos los grandes poetas nacionales y extranjeros... Déjese á un lado lo que pueda haber de hipocresía en este pudor ostentoso, y recuérdese su belleza moral, si sincero fuese, y su utilidad práctica. Sólo con tales principios es posible el espíritu individualista de la *home education* anglo-sajona y la fecunda expansión del feminismo, que aporta á la produc-

ción nacional tantas nuevas fuerzas que otros ambientes esterilizan en una inacción forzada.

¡Felices las jóvenes que no ven en el matrimonio el único rumbo posible de su vida! — El dilema suele ser en Francia, Italia, España y países similares, para la joven honrada, himeneo ó beaterio mojigato y estrecho. Porque el injusto y absurdo menosprecio que provocan las «solteronas» (*vieilles filles*), sobre todo si son pobres, las obliga á buscar un consuelo para su fuero interno, y hasta un baluarte para satisfacer su dignidad (*omnia vanitas*) en su fuero interno... ¿Y dónde hallar ese consuelo y ese baluarte sino proclamándose «elegidas» de Dios? Es decir, superiores á aquéllos que estúpidamente las burlan, y á cuyas burlas ellas invocan á la Divinidad con estos términos: «Perdonadlos, Señor, que no saben lo que hacen». Ellas sólo saben lo que ellos hacen, y se proclaman superiores á su destino, y aun á sus detractores! Es justo. Es su revancha. Es la revancha fatal de su propia humanidad, vilipeada y desconocida. ¿Cómo inculparías entonces, pobres inocentes, de un fanatismo obligado que debería provocar en pechos varoniles más simpatía que desprecio? En los países de habla castellana, las costumbres han consagrado esta frase odiosa, que significa «no casarse»: «quedarse á vestir imágenes». ¿Por qué no pro-

pende á que se queden... á cualquier otra cosa, el magisterio, las artes, la literatura, la medicina, que sea de mayor utilidad social y equivalga á un mejor derivativo para llenar el vacío que la soltería deja en ellas mismas? ¿Que busquen su lámpara esas frágiles mariposas sin hogar, en otras actividades menos pueriles que el arreglo de altares, aun dentro de la misma piedad cristiana! — ¡Cuánto más noble es la libertad de una hembra anglo-sajona, que no teme á los hombres, ni ansía en su juventud el matrimonio, como único destino honroso! Sólo después de estudiar y conocer á los hombres, ella se casará ó no, según su criterio. Pero si se casa, basará su hogar sobre esta piedra divina: el amor, previo y consciente. No será sorprendida, ni engañada, ni forzada. Aceptará al esposo, si lo encuentra, con toda la conciencia y libertad que requiere el resolver problema tan fundamental de la vida, cual lo es encontrar la persona á quien deberá ligar todas sus fuerzas, todos sus afectos, todos sus ideales... ¡Si el hombre vive para la especie, aprenda al menos á vivir para la especie, sin coartar las leyes de la naturaleza con pequeños prejuicios é indignas preocupaciones!

Compárese éste y aquél cuadro. El contraste de luz y de sombra es demasiado violento para que sea necesario hacer resaltar el absurdo de uno y la excelencia de otro sistema de educación

privada y pública. Pues, aunque para evidenciarlo haya yo recargado exageradamente los tintes, al estilo de Taine y de ciertos pintores impresionistas, el dibujo de los contornos es exacto. Todos sabemos, por confesión de la propia parte, por la estadística y la literatura, cuánto disminuye la población de Francia, cuánto ha decaído la moralidad, el poder y la riqueza de una nación que, siendo inteligente entre todas, disculpa el concubinato, sonríe el adulterio y facilita el divorcio, que en este caso viene á ser un bien, pues es un mal que disminuye mayores males...

En cambio, el hogar inglés ideal es modelo de hogares. Y en esa fundamental institución, el *home*, halla en Inglaterra, en general, punto de apoyo á todas sus victorias, y especialmente es la clave de su espíritu colonizador que tiende á conquistar el mundo. La palabra *home* significa, al propio tiempo que «hogar», «patria». Ningún pueblo más apto para colonizar, porque ningún pueblo sabe implantar mejor su casa en extranjera tierra, como una semilla estable de moral, de expansión, de nacionalidad; como un baluarte invulnerable de virtud y de fuerzas, como refugio templado y confortable contra los rigores de las cosas y las venganzas de los hombres; como un pedazo de la patria misma, á la cual se llega así á tener presente en la India, en Canadá, en Aus-

tralia, en el Cabo, en los antípodas; que por doquiera hay un hogar inglés es un pedazo sagrado de Inglaterra. El secreto está en la manera íntima de concentración del inglés en su casa, que es como un oasis en el desierto de las muchedumbres. Esa concentración explica cómo acumula en él novelas, libros, revistas, objetos, comodidades, todo lo que pueda hacerle un retiro deleitoso para pasar la mayor parte del tiempo, y esa concentración se explica por el amor á su esposa y á su prole. Ese amor, por la manera espontánea en que se efectuó su matrimonio; ese matrimonio, por la independencia del espíritu de su educación. No pretendo que ese empalme de efectos lo sea de causas únicas; es decir, que las citadas sean exclusivas de otras congruentes, lo cual sería desconocer no sólo la naturaleza de ese bello fenómeno, sino la de todos los fenómenos sociales; lo he descrito así, como describiría un viajero el sesgado curso de un gran río, desde su nacimiento hasta su desembocadura, sin detenerse en los pequeños é innumerables afluentes que coagmentan la majestad del caudal de sus aguas.

Estas diversas circunstancias es lo que da á las casas anglo-sajonas su *cachet* singular é inconfundible, desde la bodega, mejor provista de lo que se creería según los medios de vida de la familia, hasta el *drawing room*, la sala, que nunca

es salón (sólo poseen salones los magnates); y que siempre presenta, sin someterse á estilo alguno, el cariñoso aspecto de un *bric-à-brac* de muebles cómodos y objetos interesantes. El ama de un *home* anglo-sajón, cuando visita por primera vez en confianza la casa-habitación de una familia burguesa y latina, después de ojear los muebles lujosos y de estilo, impropios para el uso diario, que dan á la sala y la antesala pretensiones de salones de recepción, pregunta siempre cuál es el *sitting room* de ese hogar, dado que su *drawing room* no se presta á tal uso... Y la verdad es que el hogar carece de *sitting room* adecuado, es decir, de una pieza para pasar confortablemente todas las noches, y las tardes de días festivos, en la sociedad de la familia; pieza alhajada ex-profeso, y diversa de los *sitting rooms* ocasionales que se puedan constituir en el comedor, en la biblioteca, en el tocador... Es porque «la función hace el órgano», y en ese hogar latino la gente es ave de paso; sólo va á su casa á comer, dormir y trabajar, y á veces á recibir los amigos, pero no á hacer la deliciosa é insustituible sociedad de la familia. Aparte de la sangre, el clima es el primer culpable, porque el calor y el sol invitan á tomar aire, á pasear tranquilamente por las calles el *bonheur de vivre*; y el frío y la niebla y la lluvia, á buscar, después del ejercicio reconfortante, un agradable rincón junto á

la chimenea, que los antiguos godos hispánicos, que venían del Norte, llamaron «hogar». Por falta del sol, no se concibe la Puerta del Sol en las irradiaciones de Leicester Square.

En todos los detalles de una casa anglo-sajona aun en las gentes de baja categoría social, se revela el cariño con que sus dueños la alhajan, dándole un aspecto de bienestar que sorprende y hace presuponer al extranjero una posición económica é intelectual superior á la realidad. Y nunca es más típico ese hogar que en las casas de campo (*country houses*). Es que la *home education* británica prepara mejor que ninguna otra al individuo la vida de campo en el seno de la familia. El *country gentleman* se esfuerza más que nadie en reunir en su nido, ávido como una urraca, cuanto puede ser agradable para sí, los suyos y sus huéspedes, ya en tiempo de las nieves, que es cuando resulta más abrigado y simpático, ya en la estación balsámica de las flores. Preguntadle por qué atesora allí con un afán que parece pueril una serie de chucherías casi siempre desprovistas de valor intrínseco, y os responderá que son pequeñas cosas *homely*, que hacen su retiro *homely*... Tratad de traducir ese adjetivo, que representa la cualidad esencial del *home*, ó mejor dicho, el cúmulo de cualidades que constituyen la grande atracción del *home*, y no hallaréis término exacto en otros idiomas... Porque, en su forma típica,

sólo en pueblos de habla inglesa existe la cosa, y, como todos sabemos, nadie inventa palabras para lo que no conoce.

Y antes de concluir tan interesante tópico, creo deber complementar mi contestación á aquellos que arguyen como un defecto del sistema de la educación doméstica anglo-individualista, que éste quita á la mujer el encanto de su feminidad; que la despoja de sus cualidades de tal, para transformarla en un ente *sui generis*, sin los femeninos encantos y sin las fuerzas masculinas. Contra ello debe objetarse que, si por feminidad se entiende frivolidad é ignorancia, valiera más que no existiese; que la maternidad exige conocimientos y energía; que la «mujer fuerte», ya que esa designación en tal sentido se emplea, es un factor de tranquilidad para el hogar y de progreso para la patria, pues como compañera del esposo, colabora en su obra, y como educadora de su prole, contribuye á lo futuro; y, en fin, que una sana y sólida educación á la inglesa, como lo demuestran los hechos, lejos de convertir á la delicada mujer en arpía, como se pretende, encauza, para común utilidad, las facultades de la hembra fuerte, cuyos bríos ingénitos no excluyen los aterciopelados matices de la psicología de su sexo.

§ 14. VENTAJAS POLÍTICAS Y ECONÓMICAS DEL SISTEMA

Las ventajas públicas del sistema esbozado de educación doméstica pueden resumirse en dos grupos: formar al ciudadano apto para ser gobernado y gobernar, y al ciudadano útil para la producción de la riqueza.

Jamás espíritu social alguno fué más activo fecundante de las iniciativas cívicas que el individualista. Lo universal de los intereses de cada ciudadano; la solidaridad de la acción conjunta de todos los ciudadanos; la independencia de criterio; el conocimiento que debe poseer cada cual, desde niño, de sus fuerzas de hombre y de político, de sus derechos y deberes, son dogmas que imponen á la mente una sana educación doméstica individualista. ¡Y son los dogmas que constituyen las verdaderas repúblicas!

La aplicación constante de la iniciativa personal; el desenvolvimiento libérrimo de las facultades productoras; la costumbre del ejercicio del propio cerebro y de las propias fuerzas exento del tutelaje paterno desde temprana edad; el conocimiento *experimental*, no por premios y castigos, de las sanciones de la vida, forman las mejores aptitudes para el trabajo. Y en el trabajo cimentan la preocupación del bien público, porque la plena conciencia de las responsabilidades

individuales acrisola el criterio de las responsabilidades sociales.

Las ventajas económicas del sistema *anglo-individualista* son demasiado evidentes para que necesiten una amplia demostración. La independencia del hijo de familia le hace, en cualquier clase social, una fecunda fuerza de trabajo que, en un régimen diverso, se anula ó debilita por la paterna protección. Mientras dura su educación, suele ser *dos brazos más*; después de terminada, será siempre *dos brazos mejores* para la lucha por la riqueza. Y siendo, como he deducido ya, el factor económico la panacea que promueve la actual revolución educatoria en todos los países civilizados, y que amenaza ser el problema social más inmediato de todo el siglo xx, ello puede ser consideración angular que encarece el sistema.

En suma, las capitales ventajas que presenta el espíritu de la educación anglo-individualista *para el Estado*, son: facilitar el buen gobierno por la promoción de ciudadanos idóneos, y mejorar las condiciones económicas por aumento de trabajo nacional. O sea: encarrilar la acción política de todos, y aumentar la riqueza de todos.

§ 15. CORRELATIVIDAD DE LAS LEYES Y LA EDUCACIÓN DOMÉSTICA

Como la costumbre, la ley también ejerce una cierta influencia sobre el *carácter nacional* y sobre

el espíritu de la educación. Y no me refiero aquí á los estatutos que sigue la instrucción pública, cuyo poder sobre la educación es demasiado inmediato y evidente, sino á las demás leyes generales, y especialmente á las que reglamentan la familia y la herencia, que pueden considerarse correlativas al sistema de educación doméstica.

El rasgo típico de independencia, de individualismo de la educación inglesa, tiene su mejor campo, como se ha dicho, en la *home education*. Pues bien, esa *home education* no sería lo que es, si no tuviera su más sólida base en el modo de ser de la familia inglesa. Dicho modo está sancionado por el derecho civil, el *common law*. — El hogar británico es como es, en virtud, en parte de la *magistratura testamentaria* que ejerce el padre, es decir, de su absoluta libertad en la manera de usar de sus bienes respecto de sus hijos, su derecho pleno de repartir su fortuna en la forma que se le antoje, ya en vida, ya para después de su muerte, y en que no está obligado á establecer á los hijos ni á dotar á las hijas. La autoridad paterna resulta entonces mayor; los hijos no pueden esperar una herencia segura; conocen su responsabilidad desde niños, porque desde esa edad se les enseña á que no cuenten más que consigo mismos. De esta manera se da á la individualidad del hijo todo su relieve, se le desenvuelve toda su iniciativa, se le provocan todos sus esfuerzos. Se le

obliga á formarse, á perfeccionarse, á respetar más al *magistrado testamentario*, á seguir su ruta personal sin descarriarse de la aprobación paterna; todo lo cual equivale á ejercitar su acción individual sin apartarse de lo que merezca aprobación del *paterfamilias*. Se le imponen al propio tiempo la iniciativa del que todo lo debe á sí mismo, y la autoridad del padre que puede privarlo de toda herencia. Se da impulso al torrente de su acción personal, y se encauza ese torrente, so pena de desheredamiento, en una línea de conducta.

Esto no es posible en países en que la familia se rige por leyes diversas. Así, la *legítima forzosa* que establecen á favor de los hijos el Código de Napoleón y otros muchos que lo siguen; así, la obligación impuesta á los padres de establecer á los hijos y dotar á las hijas, — son disposiciones que imposibilitan en esos países la existencia de hogares idénticos al modelo del *home inglés*. — Creo, pues, que para que dé todos sus frutos el sano criterio individualista de educación doméstica, es indispensable que el *paterfamilias* ejerza una *magistratura testamentaria* tan absoluta cuanto las circunstancias peculiares del pueblo lo permitan...

§ 16. DIFERENCIAS ENTRE EL MÉTODO DE LA EDUCACIÓN DOMÉSTICA Y EL DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN INGLATERRA.

Grave error es suponer, con la casi totalidad de los autores contemporáneos que han tratado el asunto, que la instrucción pública en Inglaterra procede con el mismo sistema de *pasividad* que la *home education*. Verdad es que esa instrucción pública tiende, en relación á la continental, más á educar el carácter y menos á instruir; pero aun en ese papel, procede por un método de tutelaje, de reglamentación, de disciplina; por un método perfectamente *activo*, cuanto que obliga al educando, se le impone, lo aconseja, lo dirige, lo castiga, tanto ó más que en Francia misma, donde mucho se habla de su pretendida liberalidad. Aunque tiende al mismo fin de la *home education*, procede por vías diversas: como he dicho, la una deja que las circunstancias se produzcan y que el educando sufra por sí sólo las consecuencias de sus actos, evitando la excesiva influencia, el tiránico consejo, ó sea la substitución de la voluntad de éste por la de sus padres; la otra provoca las circunstancias, las produce, encauza y enseña sobre ellas con la palabra y el ejemplo, y á veces por medio de una disciplina casi militar, imperativa, categórica.

¿Por qué el genio práctico de Inglaterra, ocurre

preguntar ahora, que conceptúa como fin exclusivo de la *home education* y como fin principal de la instrucción pública la formación del carácter, procede en la primera por ese decantado sistema que llamo de *pasividad*, y en la segunda por el que he denominado de *actividad*, en oposición á aquél? — Hay para ello, á mi juicio, una sencilla observación psicológica, que jamás he visto especificada por autor alguno, acaso porque su misma sencillez la hace demasiado clara para merecer ser expuesta... El peligro que presenta la continua intromisión positiva de la acción paternal en el desenvolvimiento educatorio del hijo, es porque con ella se tendería á disminuir la iniciativa y personalidad del niño, substituyendo un criterio fuerte á otro criterio débil, una voluntad adulta á una voluntad infantil. ¡Pero la inexperiencia necesita un guía seguro! Si ese guía es el maestro, ¿existe el mismo peligro de reemplazar una personalidad en la otra, con detrimento de la más débil? Cuando son los padres los maestros, ello es indudable, pues el prestigio extraordinario que tienen para el hijo es causa de que éste aminore ante tal fuerza su iniciativa y personalidad al punto de reducir las á cero; puede confiar en ellos su responsabilidad y su porvenir. Cuando el maestro es un extraño, carece de ese superior prestigio, y no destruye la responsabilidad del pupilo ni asegura su porvenir. Luego, no existe el mismo peli-

gro en el absolutismo de la educación del profesor y el de la de los padres. El joven necesita un piloto para no naufragar su barca en los escollos del mar de las primeras pasiones y luchas de la vida; cuanto más determinado sea el rumbo que ese piloto le marque, tanto más segura será su marcha a través y en contra de los obstáculos. Si hay peligro en que esa línea sea trazada con un brazo de hierro por la educación doméstica, no lo hay para que lo sea en la instrucción pública por profesores y maestros idóneos, penetrados y amantes de sus funciones.

§ 17. PAPEL SOCIAL DE LOS «TUTORS» ESCOLARES Y UNIVERSITARIOS

He ahí, pues, el alto papel social de los *tutors* de las escuelas y Universidades inglesas: marcar á los pupilos, con sus consejos, la ruta que deben seguir en sus primeros pasos en el mundo. Cuando ingresa un niño en uno de esos establecimientos educatorios ingleses, su *tutor*, previo conocimiento de su idiosincrasia, le confecciona el programa; le indica si debe seguir una escuela fácil ó una escuela de honores; lo aconseja, prepara, ilustra, y hasta le señala cuál ha de ser su orientación cuando abandone las aulas. En las Universidades, el *tutor* es un segundo padre, que tiene sobre el primero, además de la ventaja señalada

de no imponer demasiado profundamente su individualidad á la del pupilo, la de ser un hombre técnico que conoce mejor que un particular cualquiera la ciencia y arte de la educación. Su bien inspirada influencia de extraño no puede llegar á cegar y aplacar el criterio del pupilo, como tan frecuentemente sucede con la de aquéllos á quienes la naturaleza encarga de la *home education*.

Como hemos dicho, los principios de esa *home education*, son: que los padres, considerando la evolución psíquica del niño como un fenómeno lógico en el cual no necesitan forzar la marcha natural de ese desenvolvimiento, tratan á los hijos como individualidades separadas, y no como cosas que le pertenezcan ó entes incapaces de criterio é iniciativa; usan lo menos posible de una autoridad imperativa que debilitaría el espíritu y la personalidad, y desde muy tierna edad los enseñan, y esto es fundamental, que ellos no se encargarán de hacerles su posición... Resumamos ahora la obra de los maestros: orientar el criterio; infundir sanos principios de moral cristiana y política; desarraigar malas inclinaciones y sentimientos; proponer altos ideales; desarrollar nobles pasiones; marcar los mejores rumbos para que lleguen luego á cumplir del mejor modo su destino de hombres y ciudadanos; usar del imperio y del castigo contra la indisciplina y la rebeldía; provocar circunstancias difíciles para enseñar á dominarlas; en fin,

coadyuvar con consejos y órdenes y castigos á que se haga el individuo útil á su patria y á la humanidad, no sólo formándole el carácter, sino imponiéndole aquellas lecciones que fueren indispensables para el educando, y que la manera de la educación del hogar tiende más bien á evitar... Compárese uno y otro cuadro de atribuciones, y se verá que el papel del profesor es más concreto, más imperativo, más absoluto. Creo, por ello, que es un error el considerar que *toda* la educación inglesa se caracteriza por una *pasividad* uniforme; hay que diferenciar, lo que no han querido distinguir los autores franceses contemporáneos: el espíritu de la *home education*, y el de la instrucción pública. Ambos se complementan hasta formar el espléndido fenómeno del educativo individualismo inglés.

§ 18. EL ESPÍRITU INDIVIDUALISTA DE LA EDUCACIÓN INGLESA CRISTALIZADO EN ALGUNAS EXPRESIONES DEL IDIOMA.

En la lengua, que es siempre la cristalización del pensamiento nacional, hallo una demostración la más gráfica de esta interesante manera anglo-sajona de considerar al padre como un profesor y al profesor como un padre; de este grande fenómeno que llamo *pasividad* de la educación doméstica y *actividad* de la instrucción pública...

Los jóvenes llaman á menudo *my governor* al padre y *my tutor* al maestro.

Governor significa la persona que gobierna; y gobernar es un verbo que encierra en sí, en todos los idiomas, y más que en todos en el inglés, la idea de dirigir según leyes, fórmulas, ceremonias, estatutos, costumbres, — la idea de mandar, no absoluta, despótica, sino temperada, constitucionalmente; no la idea de un imperio minucioso sobre los detalles, de una reglamentación de trabas, sino la de una alta superintendencia en pro del orden, de la moral y del progreso; sino la idea del respeto de la individualidad, de la abstención del cacicato, del culto á todas las libertades humanas... Todos esos principios encierra, en efecto, la educación del hogar en Inglaterra.

En inverso sentido, la palabra *tutor*, de origen romano, sugiere una relación de padre á hijo artificialmente creada por las leyes y las costumbres, para que una persona extraña guíe al segundo en reemplazo del primero. La naturaleza, que alarga y debilita la infancia humana, y que alimenta en los corazones de los padres ternura inmensa para con la prole, ha sugerido un concepto singular del tutelaje de los padres, como el más íntimo y previsor; esas relaciones se substituyen, en caso de orfandad, por la tutoría; luego la tutoría es una vinculación artificial de padre á

hijo... Tal es el concepto inglés del *tutor*, llamándose así al maestro principal, director técnico, *personal*, de la instrucción de un educando.

He ahí, pues, en esas dos sencillas expresiones, — *my tutor, my governor*, — la síntesis más completa de esta doctrina que desarrollo, creo que por primera vez en la ciencia educativa, sobre los dos antagónicos modos de que deben proceder la educación doméstica y la instrucción pública, no sólo en Inglaterra, sino en el orbe todo, pues en punto á educar el carácter, ya que no en otras fases de la educación, bien se puede tomar de modelo racional aquel sistema: que al fin todo el poder de la nación británica se explica, más que por las riquezas de su tierra, por la energía de su pueblo.

§ 19. PARALELO ENTRE EL ESPÍRITU DE LA EDUCACIÓN DOMÉSTICA Y LA PÚBLICA EN INGLATERRA Y FRANCIA.

Aunque sea de estricta verdad la doctrina expuesta sobre los dos opuestos *modus operandi* de la educación doméstica y la pública, esa doctrina fallaría si se exageraran sus conclusiones. Del párrafo precedente he excluído ex-profeso toda observación que pudiera atemperarlas, no porque no crea imprescindibles tales observaciones, sino en el deseo de desplegar la teoría con la mayor

claridad que me fuere posible. Ha llegado el momento de paliar las exageraciones de la exposición con ejemplos de la práctica... Si se creyera que la educación pública procede en Inglaterra, donde tomo mi modelo, por el método de absoluta *actividad* de la educación doméstica francesa, es decir, si se supone que los *tutors* de las escuelas y colegios británicos proceden de la manera meticulosa, absoluta, detallista, de los padres franceses, manera que coarta la libertad y debilita la iniciativa, la hipótesis sería falsa. Demasiado amantes son los ingleses de la libertad y demasiado respetuosos del individualismo para que ello fuera posible jamás, en el hogar ó en el liceo. Sería error suponer también que la educación de los maestros ingleses sea el método sentimental que Fenelón describe en su «Telémaco», y Rousseau en el «Emilio»; nada más contrario al verdadero espíritu de la enseñanza inglesa y de las razas sajonas.

El solo alcance de la doctrina desenvuelta es, por lo tanto, el siguiente: el método de la educación pública, ó sea el modo de educar de los maestros, debe ser más activo, más categórico, más autoritario, más detallista y meticoloso que la manera de la *home education*, del modo de educar de los padres.

El espíritu de la educación anglo-sajona podría, pues, concretarse en esta doble fórmula: *libertad*

en el hogar, restricción en las aulas. O sea: ¡individualismo y disciplina! A la inversa, la actual educación francesa podría resumirse en esta fórmula: restricción en el hogar, libertad en las aulas... De ahí que la instrucción pública produzca, en Francia, el tipo clásico del estudiante francés; esos ridículos matamoros de veinte años, poetas simbolistas, librepensadores sectarios, intelectuales nebulosos, farsantes románticos, que se rebelan contra todo consejo, contra toda escuela, contra todo maestro, cuando no contra toda conveniencia social y toda política y toda moralidad... Parece que su única misión en la tierra fuera incomodar; que no hubieran nacido más que para gesticular, desgañitarse, enronquecerse, en los círculos, en las tabernas, en las calles, atacando, continuamente atacando, ora el clero, ora los socialistas, ora la República, ora el realismo; pero siempre el orden, la autoridad, las leyes... ¡Cuánto más libres, oh, cuánto más libres son esos orangutanes, en su fisonomía intelectual, que el estudiante inglés, que oye misa diaria, que consulta con sus *tutors* todas sus dudas, políticas y morales; que detesta todo desmán disonante contra el orden establecido; que los domingos por la noche (muchos lo hacen en Oxford y Cambridge) se reúne en grupos en las calles para predicar una religión sana y liberal, que en el fondo es más luterana que inglesa, escocesa ó católica, y

para cantar salmos en coro! No es libertad política; no es libertad de acción, de disciplina, de pensamiento, lo que falta, sino *lo que sobra* en la instrucción pública que recibe el estudiante francés: lo que mengua es aquello que defino y conceptúo Libertad de Estudios, es decir, ese método según el cual, se da á cada uno la educación que conviene á su idiosincrasia, *según dictamen de sus maestros*. Esos maestros (*tutors*) son quienes componen en Inglaterra á cada uno su plan de estudios; quienes, según la capacidad del pupilo, le indican si debe seguir la escuela fácil ó la difícil, si será *passman* ó *classman*; quienes lo examinan casi semanalmente, le indican libros para que se instruya, le dan consejos morales y políticos... Nada de esto admite el estudiante francés, el primero en reclamar contra lo absoluto de los planes y programas de su liceo ó Universidad (cuyo absolutismo es, sin duda, una traba contra el principio de Libertad de Estudios, que debe animar toda educación lógicâ), citando la «libertad de los estudiantes ingleses...» Otra sería su declamación si no ignorase que el sistema británico importa un régimen de tutelaje, y que sólo como un régimen de tutelaje relativo se puede practicar ordenadamente en la instrucción pública eso que se llama Libertad de Estudios.

En efecto, si no son convenientes los planes-programas enciclopédicos obligatorios, que fuer-

zan á *todos* los estudiantes en rumbos varios y determinados, cualesquiera que sean sus ídoles intelectuales, debilitando así su iniciativa y personalidad, ¿cuál puede ser el guía de estudios sino el consejo autoritario del maestro ó los maestros á quienes se encomiende el educando? El educando es incapaz de forjarse á sí mismo ese plan, por su mal entendido interés de terminar cuanto antes, por su ignorancia é inexperiencia; en caso análogo se hallan los padres, luego quedan los maestros. Pero no todos los maestros de cada instituto pueden ocupar su tiempo en formar á cada estudiante su plan y en discutirlo; luego, basta la autoridad de uno solo, el que se llama *tutor* en las escuelas y Universidades inglesas. Cada discípulo tiene allí su *tutor*. Suponiendo que haya, como creo que hay, en los grandes institutos de Francia maestros aptísimos para desempeñar esa delicada tutela, ¿es de suponerse que se sometiera á él con la *bonhomía* inglesa, ese estudiante francés cuya característica es la vehemencia, la innovación, la guerra á la rutina?...

No se arguya, pues, que la libertad es poca para el régimen educatorio de Francia sin especificar de *cuál* libertad se trata: si de aquello que comúnmente se entiende por tal, ella sobra; si de Libertad de Estudios, falta, y es precisamente por la sobra de aquélla (y en virtud del *carácter nacional*) que no podría fácilmente instituirse. El

mal es grave allí; pero el remedio que tantos proponen de «aumentar las libertades en instrucción pública», citando erróneamente el ejemplo de Inglaterra, será acaso un mal mayor. Esas deficiencias están: unas, en lo absoluto de esas trabas de hierro que se llaman planes y programas y no dejan desarrollarse libremente á los educandos; otras, en la intemperancia é indisciplina de éstos. Ambos males son congruentes. Por ello el viajero inglés en París, cuando abrumado por la belleza del aticismo de Francia, y llevando en la retina la expresión deslumbrante de los Rubens del Louvre, y en la garganta el amargo sabor de la emulación provocada á golpes rudos contra la vanidad nacional, pasa el Sena, baja por el Barrio Latino y contempla en vivientes cuadros populares el tipo de los estudiantes pálidos, delgados, raquíticos casi, de ojos centelleantes, ademanes vivaces, largas melenas rizadas y enacietadas con esmero, chaquet ó levita apretados á la cintura, paso desalineado, los cuellos y las corbatas enormes prendidos y atados como con descuido; desdeñosos del ejercicio físico, de la fuerza bruta, de la moderación... de todo lo que hace útiles á los hombres y grandes á los pueblos; el conjunto todo impregnado de no sé qué antipático tinte de bohemia y fanatismo, de arte é ignorancia, de rebeldía é impotencia... Cuando el viajero sajón, digo, observa tipo tan característico que,

infatuado en la pasión de un exclusivismo cualquiera, se cree redentor de la patria y es más bien elemento de decadencia; que se presume el último destello de la verdad y es antes un anacronismo viviente, una torpe caricatura del mal poeta romántico ó del filosofastro del siglo XVIII, por imitar las debilidades de los Rousseau, Voltaire y D'Alembert, ó bien de Bossuet y Massillon, pero careciendo de su genio, — y compara tan pobre estampa de retroceso y de vulgaridad y de petulancia y de anemia moral, con la sana silueta de los estudiantes ingleses, todo músculos, todo fuerza, todo actividad y disciplina y respeto y energía, ya en el campo del foot-ball, el cricket ó en las regatas, ya en el consultorio del tutor universitario, ó ya anotando cuidadosamente cada palabra que dice el profesor en la clase, ó ya en el coro del templo, cantando con voz varonil los himnos del *Common prayer*; cuando tal comparación hace, el viajero no podrá menos de dejar asomar á sus labios una sonrisa de satisfacción del amor patrio, la más justificada en esta ocasión, pues en pocas ó en ninguna otra hallará mejor sintetizada la grandeza del futuro de propios, por contraposición al remedo del pasado de extraños.

§ 20. EL «FAGGING» COMO ANOMALÍA TOLERADA POR EL ESPÍRITU INDIVIDUALISTA DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA ANGLO-SAJONA.

Ya he dado más arriba la sencillísima razón que existe para que no peligre el desarrollo de la individualidad del educando, por aplicación del método que he llamado de *actividad* de la instrucción pública inglesa; puesto que si tal sistema resulta aniquilador cuando está ejercido con el influjo, eficacia, prestigio y frecuencia de los padres, resulta otro en manos de los maestros. Pero, además, los maestros ingleses mismos no exageran su poder de tutores, y tratan de ejercerlo, aunque con mayor determinación que en la *home education* inglesa, también con mayores abstenciones de proceder que la educación privada francesa. Hay que formar en el carácter de cada uno la angular condición de la *self help* (ayuda propia). Enseñar á que se defienda de las asechanzas del prójimo con sus propios brazos, sin invocar jamás la ayuda ajena. Desde niño, el ciudadano debe saber que, para la filosofía británica, el estado natural del hombre es, como lo ha enseñado Hobbes, un estado de guerra...

Si se quiere una comprobación gráfica de este rasgo del espíritu de la instrucción pública del Imperio Británico, basta citar la ruda y tradicio-

nal costumbre que en sus escuelas se llama *fagging*. Consiste esencialmente en una cierta jurisdicción y un cierto derecho de mando que se adjudican los estudiantes mayores sobre los menores, y una cierta obligación correlativa de obedecer á aquéllos que á éstos se impone. Es una especie de derecho consuetudinario de los fuertes y experimentados de abusar sobre los débiles y sin experiencia al punto de obligarles á servirles, aun varias veces al día y á altas horas de la noche; á hacerles el lecho, lustrarles las botas, cepillarles la ropa y demás faenas domésticas. Practican tal costumbre desde las más bajas y pobres hasta las más aristocráticas escuelas; aun en Eton, Harrow y Rugby, aunque algo se haya modificado allí, se ve que, á pesar del alto respeto y diferencia de clases de Inglaterra, simples niños plebeyos imponen tales servicios á hijos de pares y de duques (1). En las Universidades mismas, donde tales prácticas no existen, porque la edad de los *freshmen* (estudiantes nuevos) no toleraría esas imposiciones, se marca en cambio una gran diferencia jerárquica entre esos *freshmen* y los estudiantes *seniors* (antiguos), al punto de que uno de aquéllos no puede ser presentado á uno de éstos sin su benévolo permiso, ni dirigirle la palabra si no se le conceden permiso ó

(1) *Tom Brown's school days.*

un gesto protector (1). En el clásico libro de las aventuras de Mr. Vernant Green, se describen con vivo colorido el ingenuo respeto de los *freshmen* para con los *seniors*, y la burlesca tiranía del experimentado sobre el novicio, á quien someten á una serie de pruebas, que son, si no tan brutales como la del *fagging* de las escuelas, otras horcas caudinas del ridículo...

«Aquí hay que hablar, dice Taine, de una institución chocante, el *fagging*, ó la obligación impuesta á los pequeños de ser los criados de los mayores. En Harrow, en Rugby y en algunos otros establecimientos se ha modificado, se ha atenuado, pero en sí nunca deja de ser mala, porque es una escuela de brutalidad, é impulsa al niño hacia donde ya se inclina, hacia todas las demasías á que propende el temperamento enérgico, violento, tiránico y duro. Una señora que conocemos nosotros, aunque á la verdad, de origen extranjero, no ha podido resignarse á que su hijo pase por el *fagging* y le ha puesto en un liceo de París...

»Según informes oficiales, los niños menores son criados y esclavos. Cada uno de los mayores obliga á varios de ellos á hacer sus mandatos, á limpiarle las palmatorias, á cortarle el pan y el

(1) Cuthbert Bebe, B.A.:—*The adventures of Mr. Vernant Green*, an Oxford Freshman.—137° millar; London, 1899.

queso, á despertarle á la hora señalada, á ayudarle en sus juegos, frecuentemente durante dos ó tres horas al día, á correr tras las pelotas y devolvérselas, á estar á sus órdenes mientras trabaja, hasta sufrir sus caprichos. En el colegio de Westminster la vida de un colegial pensionado de primer año es una servidumbre tan continua, que le es imposible sacar el tiempo indispensable para el estudio. Es un hecho, dice uno de los testigos, que desde el 1.º de Enero hasta el 31 de Diciembre, el joven colegial no dispone de un solo momento libre de interrupciones. Dos de los más jóvenes, designados por turno, se levantan á las tres y media de la madrugada para encender la lumbre, poner á calentar el agua y llamar á los que se lo han encargado. Muchas veces uno, á quien despiertan á las cuatro, no se levanta hasta las siete y media, y hay que estarle avisando de media en media hora... A cada niño le toca esa servidumbre dos ó tres veces por semana. Añádanse todas las del día á todas las de la noche. — A los alumnos antiguos les gusta mucho el té, y hay que dárselo tres veces cada noche, sin perjuicio del café... Cada dos minutos hay que llevar las teteras... — Uno de los testigos refiere que el sábado por la noche, día de salida en Westminster, cuando su hijo volvía del colegio, llegaba tan rendido que le faltaba el tiempo para irse á dormir. Para obtener una obediencia tan

puntual y minuciosa, los mayores recurren al terror. Las bofetadas y puntapiés no son para ellos más que una gracia corriente; eso no se mira como un castigo. El primer grado de los verdaderos castigos son las tandas de bofetadas; el paciente debe dejar caer los brazos y presenta el rostro á una docena de bofetadas á derecha é izquierda. Otras veces pone la palma de la mano sobre una mesa, y con el corte de un cuchillo de madera se le da en el dorso, á veces hasta hacerle una coartadura. Luego viene la paliza y después las dos especies de zurra. Se golpea la pantorrilla del niño con una pala de pelota que le desuella y le arranca sangre. Pone el pie á la altura de una mesa, el ejecutor toma carrera por detrás y la emprende á puntapiés sobre la parte así descubierta. Yo he oído hablar, dice un informante, de dos ó tres casos en que los niños fueron maltratados tan cruelmente, que durante mucho tiempo no pudieron tomar parte en los juegos ni en los demás ejercicios. A Tom Brown le mantearon con tales impetus, que fué á dar en el techo. Un día, habiéndose negado á vender á unos mayores su billete de lotería, le cogen, le tienden á la orilla del hogar encendido y le tuestan en tales términos, que está á punto de desmayarse. La cosa ha pasado; la novela no ha hecho más que copiar un suceso auténtico.

»Por otra parte, en las vidas de Cowper, de

lord Byron, de sir Roberto Peel, los hay también que sublevar. Cierto que lo que se acaba de citar son los más sombríos, y como los ingleses son perseverantes en materia de reformas, tiende á aclararse el cuadro. Pero, aun suponiendo consumada la reforma, siempre será penosa la impresión, porque, en resumen, la escuela, con tal régimen, es una especie de escuela primitiva, en la que impera la fuerza casi sin contrapeso, y tanto más cuanto que los oprimidos, por la negra honrilla, no quieren denunciar jamás á los opresores. El maestro *interviene lo menos posible*; no es como entre nosotros el representante perpetuo de la humanidad y la justicia; rarisimas veces y en muy pocos colegios se apela á él ó al consejo de los mayores. Los débiles están abandonados á si mismos, no tienen más que aguantar y tener paciencia. Ahora, ¡qué tentación para un joven vigoroso que se poseione del poder y la fuerza de castigar! No es bueno dar rienda suelta á los instintos dominadores y brutales. El uso conduce siempre al abuso; exigiendo y maltratando, se acostumbra al niño á maltratar; nunca debe darse al hombre la ocasión de hacerse déspota y verdugo. En resumen: la educación comprendida así, no carece de analogía con la de los lacedemonios; endurece el cuerpo y temple el carácter; pero hasta donde yo puedo juzgar, lleva frecuentemente á hacer *sportmen* y caballerizos.»

Hállase en los biógrafos de lord Byron la anécdota documentada que con mayor elocuencia demuestra la rudeza del *fagging* en tiempos en que aquel poeta se educaba en Harrow, entre una juventud aristocrática por sangre, fortuna y talento. Cuentan que sometido un día un débil niño, que luego fué nada menos que el ilustre Peel, «á la ley de uno de esos tiranos de mayor edad que él, fué condenado al castigo de palos; y el pequeño tirano se preparó á propinárselos, dandóselos sucesivamente en la parte interna del brazo, y retorciéndolo de manera que el dolor fuese más agudo». Lord Byron, que era principal amigo de¹ niño vejado, y presenciaba la ejecución tan hondamente conmovido como se puede suponer de su sensibilidad extraordinariamente intensa, se interpone preguntando «cuántos palos había que dar á la víctima. — ¿Qué te importa? le contestó el ejecutor. — Es que si os fuera igual, dijo humildemente lord Byron, quisiera recibir la mitad». Hay que estudiar desde su infancia el carácter del autor del *Child Harold*, para comprender cuál fué su singular altivez, el orgullo indomable de su fibra y de su raza, nunca desmentida desde la más tierna infancia, como atestiguan unánimemente sus contemporáneos, sus cartas y cuantos indicios hayan podido recoger sus biógrafos; sólo considerando ese temperamento, se puede comprender cuán absoluta, cuán inviolable sería la costumbre

de esa crueldad tradicional, para que tal carácter no pudiera manifestar contra ella mayor protesta que la oferta de recibir los golpes en cambio del *fag* que se castigaba.

En las Universidades, ciertas rudas burlas tradicionales que los estudiantes antiguos (*seniors*) se permiten con los bisoños (*freshmen*), continúan el sistema escolar del *fagging*. Pero, pasadas estas primeras burlas, la antigüedad resulta más bien un título de cortés respeto, y no razón de una tiranía que la edad de los estudiantes haría aquí mayormente absurda. El espíritu moderno ha paliado hoy la forma de aquellos desmanes, que no son ya tan brutales como en los tiempos de aventuras del clásico Mr. Vernant Green. Recordemos, con él, este clásico verso de Swift, que resume el valor pedagógico de tan bárbaras costumbres: *A college joke to cure the dumps...*

En resumen: el *fagging* es y ha sido, desde siglos, una costumbre sagrada en los liceos ingleses; ni el estudiante vejado se queja á la autoridad escolar, por un puntillo de infantil dignidad, ni la autoridad escolar interviene si no hay queja. La *self help* es la primer noción del individualismo inglés filosófico y práctico del pueblo inglés. Por ello en su sistema de la instrucción pública, también por una pasividad neutral de las autoridades, se obliga á veces al niño á que use de sus puños en su ayuda propia, para abrir-

se camino y conquistar su posición social en su pequeño mundo, en lucha contra el despotismo de la jerarquía y de la fuerza. Empero, como en otros tantos rasgos, la forma, ya que no el espíritu de las viejas *public schools* evoluciona. La antigua rudeza escolar, típicamente sajona, se ha ponderado por la idea fuerza del *christian gentleman* que Arnold concretara como objeto de la instrucción pública inglesa. El *fag* no es ya un triste esclavo del estudiante más antiguo y mayor que lo dirige: es más bien su criado. Y cada día es menor su servidumbre.

§ 21. ESPÍRITU INDIVIDUALISTA PROTOTÍPICO DE LA EDUCACIÓN NORTE-AMERICANA

Citase de continuo á la educación inglesa como la más eficaz para formar el carácter. El modelo es bien digno de ser estudiado bajo esa fase, pero su espíritu individualista ha adquirido, desligado de ciertas trabas de tradición histórica, proporciones tal vez más netas en los Estados Unidos de Norte-América. Los yanquis, que siguen los viejos rumbos de la *home education* británica, son maestros en el difícil arte de educar el carácter. Basta, para probar esa maestría, la observación siguiente: en casi toda la América española han caído la industria y el comercio, en sus empresas más lucrativas, en manos de ex-

trajeros inmigrantes, con quienes sólo excepcionalmente puede rivalizar la iniciativa de los criollos; en cambio, en Norte América, le es ahora muy difícil progresar al extranjero, por la competencia, siempre triunfante, de los nacionales. No se achaque su victoria á preparación especial, á una *instrucción industrial* adelantada, sino al carácter. Quienes conocen la vida yanqui, bien lo saben: los norte-americanos triunfan por su espíritu práctico y emprendedor; no por conocer mejor un oficio ó profesión, sino por aprovechar las circunstancias para adoptar el trabajo que más les convenga, cambiando según las oportunidades; más que por sus conocimientos especiales, por su espíritu práctico y su carácter audaz y acomodaticio. Allí, como en Inglaterra, la base de la educación del carácter está en la *home education*, en lo que he llamado la *pasividad de la home education*, es decir, en el eterno *dejar hacer* á los niños lo que se les ocurre, para hacerlos responsables de sus consecuencias. En ningún país se ha llevado á más alto grado que en aquél esa doctrina, pues ha pasado de la educación doméstica á la instrucción pública. Su manera de obrar es inculcando al niño estos tres principios: que él es responsable de sus actos, y que por ello sólo se elevará por sí mismo (*self help*); que para crearse una buena posición social es indispensable que alcance, siguiendo la

senda que guste, á formarse una posición económica independiente; que esto sólo se consigue probando la suerte (*to try his luck*). Con tales principios, padres y maestros tratan de levantar el ánimo de sus hijos, para su prosperidad [y la de su patria.

Con este sistema alcanzan á veces los niños un precoz desarrollo para el comercio y las especulaciones. He aquí una anécdota gráfica que refiere un viejo diario de Nueva-York sobre el desarrollo prematuro de los habitantes del Oeste, que, á pesar de su ironía, es un halago para la vanidad nacional: «Jhonnie, dice un hacendista distinguido á su hijo menor, te daré un dollar si cavas el cuadro de terreno donde quiero hacer el nuevo jardín de tu hermanita. — Está muy bien, contesta éste, quedando al punto pensativo; mas le pediré á usted que me adelante el veinticinco por ciento sobre el precio estipulado en nuestro contrato, no porque ponga en duda su buena fe, sino porque necesito la suma como base de fondos. — ¿Qué quieres decir, Jhonnie? — Voy á explicárselo, padre: el quarter (cuarta parte de un dollar) que usted me dará, lo sepultaré en el cuadro de tierra; después reuniré á mis compañeros y les diré que un pirata ocultó en otro tiempo un tesoro en aquel sitio. Comprenderá usted que cuando uno de ellos haya encontrado el quarter, los demás cavarán á porfía; el trabajo quedará

concluído y yo tendré el setenta y cinco por ciento de beneficio sin cansarme; pero, además...— ¿Qué otra cosa hay? — Además, si encontrase el quarter yo mismo, los otros trabajarían con igual ardimiento, y el negocio resultaría más beneficioso aún; sería la misma jugada que aquella de que hablaba usted ayer á mamá, refiriéndose á cierta niña.» Y el padre derramó lágrimas de alegría, agrega el periodista, pensando cuán triste iba á ser para Jay y Rufus, el día en que su hijo llegase á la edad de hacer negocios.

§ 22. EL SISTEMA DE EDUCACIÓN QUE SE APLIQUE, ¿DEPENDE SÓLO DE LA VOLUNTAD DE LOS EDUCANTES Ó TAMBIÉN DE LA IDIOSINCRASIA DE LOS EDUCANDOS?

Es fácil decir, y aun demostrar, en abstracto, que tal ó cual sistema tiene estas y aquellas ventajas; pero en la práctica, ¿daría ese sistema los mismos resultados en individuos de diversas idiosincrasias?... He ahí una incógnita que ha preocupado muy poco á la didascología, y que, á mi juicio, es un problema capital. Siempre ha gustado á los filósofos dirigir la conducta de los hombres como si fueran títeres, y sin embargo, en el vasto escenario de la vida, no digo los hombres, ni los mismos niños se pueden manejar como títeres. «El hombre es lo que se le hace,» es la má-

xima fundamental de todos los grandes educadores; yo he pensado muchas veces si no sería más exacto decir que se hace al hombre lo que él quiere que lo hagan...

He proclamado el sistema anglo-individualista como el mejor modelo de educación doméstica. En teoría, no me ha sido difícil probarlo. ¿Qué resultados daría en la práctica, ensayado en toda su exactitud, en temperamentos latinos, impresionables y precoces?...

Yo creo que la educación que recibe el niño de sus padres depende en gran parte de la naturaleza del niño. A pocos padres se les ocurriría dirigir metódica y tiránicamente la conducta de hijos que, de suyo, se manifiestan independientes, enérgicos y arriesgados. Y á la inversa, á hijos vacilantes, timoratos y débiles, la prudencia paterna, casi diría la caridad paterna, guía en formas poco adecuadas para el libre ejercicio de su individualidad. Se puede dejar que sigan temporalmente una senda tortuosa quienes revelan condiciones para reaccionar; pero no se puede dejar de ensayarse, ni por vía de experimento, en esa senda tortuosa, erizada de breñas y espinas, á niños degenerados, emotivos y sugestionables. Por otra parte, niños emotivos y sugestionables requerirán en todo momento la ayuda de sus padres, quienes difícilmente se la negarán: niños fuertes y conscientes no han de solicitar tan mi-

mosamente esa ayuda, deseosos de dar golpes y recibir golpes. Aquéllos ansían el *dolce far niente* de la responsabilidad; éstos aspiran á iniciarse en *the struggle for life*. Este aspecto de la pedagogía se relaciona estrechamente con los fenómenos de la herencia y la degeneración de hombres y pueblos...

Obsérvese el efecto de los castigos, según quienes sean, por raza (herencia físico-fisiológica), los niños castigados. Los castigos corporales suelen ser una excelente medida para enderezar, en casos excepcionales de faltas graves, los niños germanos y sajones. Cuéntanos Lessing que la mejor lección que ha recibido en su vida fué «un bofetón á tiempo» (*eine Ohrfeige sur rechten Zeit*) que le aplicó un extraño, con motivo de haberle visto hurtar, cuando era adolescente, al pasar por un mercado público, una manzana. ¿Hubiera producido ese bofetón el mismo efecto en un niño del Mediodía, nervioso, impresionable, colérico, rápido y vengativo? Me atrevo á dudarlo. Los castigos corporales violentos ejercidos sobre individuos latinos, y especialmente hispano-americanos, producen la rebelión, la indisciplina, la irrespetuosidad, el desprecio y aun la revancha... ¡cuando no, si son muy frecuentes, la desvergüenza! No se puede tirar lo mismo de cualquier soga: las más gruesas y mejor tejidas ofrecen una resistencia mayor; las más delgadas se rompen. Ningún

padre francés, por ejemplo, ni el más humilde, permitiría que su hijo se sometiera al *fagging* de las *public schools* más aristocráticas de Inglaterra, á la par de los hijos de los Pares. Porque semejante tratamiento lo haría rencoroso, escéptico y perverso, y hasta podría hacerle perder para siempre su dignidad, y aun falsearse el criterio de lo bueno y lo malo. En escuelas hispano-americanas el *fagging* sería imposible; el revólver de los más débiles, por débiles que fueran, contendría bien pronto los puños de los fuertes. De niño he cursado en Buenos-Ayres, en una escuela alemana donde los castigos corporales eran reglamentarios, y allí pude observar que, con gran prudencia, los maestros, que castigaban diariamente con su varita (*spanisches Rohr*) á los alumnos alemanes, no tocaban jamás á los criollos. ¡Y no porque fueran más aplicados! Igualmente, conozco infinitos casos que demuestran que la severa disciplina aragonesa de ciertos colegios de jesuitas españoles practicada en Sud-América, pierde mucho de su eficacia. Así, pues, el problema apuntado en este párrafo, aunque se relaciona más directamente á la educación privada, no carece de importancia para la instrucción pública.

Con todo, creo que el estudio crítico de los sistemas educatorios pueden ser de grande utilidad práctica. Creo que, «aunque no se pueda gobernar contra la corriente, se puede gobernar en la

corriente». Más aún: que casi nunca conviene dejarse gobernar por la corriente. — Creo que cualquier sistema educatorio será aplicable á cualquier individuo, restringiéndolo, modificándolo, adaptándolo á las peculiaridades de ese individuo. Por lo tanto, no resulta tan descabellada la base máxima, tácita ó expresa, de todos los pedagogos. Supongamos que «el hombre es lo que se le hace»... Y, ¿cómo hacerlo mejor, sino aplicándole, á veces tergiversando las corrientes naturales de su alma, el mejor sistema de educación?

Si es una ilusión de nuestro orgullo humano suponer que «el hombre es lo que se le hace», ello es una ilusión *relativa*, cimentada en lo más profundo de nuestra naturaleza: en la aspiración de progreso. ¡Y yo creo que tales ilusiones son siempre verdad! Es verdad todo lo que debe ser verdad. Y más todavía: creo que esas ilusiones, ó semi-ilusiones, son las verdades menos impuras, los astros más luminosos que nos sea dado vislumbrar en el firmamento, sobre nuestro valle de sombras...

CAPITULO III

Educación sectaria.

SUMARIO: § 23. Importancia y dificultades del estudio del sectarismo político-religioso en la instrucción pública.

—§ 24.—Diversa importancia del problema de la educación religiosa, según se trate de la instrucción primaria, secundaria ó universitaria.—§ 25. Tres maneras típicas de considerar la religión respecto á la instrucción pública.—§ 26. *Escuela laica*.—§ 27. *Escuela confesional*.—§ 28. *Escuela cristiana interconfesional* en Inglaterra.—§ 29. Ideal de la educación *caballeresco-cristiana* de Arnold y Ruskin.—§ 30. Complejidades psico-sociológicas del *interconfesionalismo* británico.—§ 31. La *escuela interconfesional* en Alemania.—§ 32. Superioridad de las *escuelas interconfesionales*.—§ 33. Fatal ingrencia del Socialismo en la educación.—§ 34. La educación ideal del Socialismo.—§ 35. Valor anti-pedagógico del espíritu sectario del Socialismo.—§ 36. Doctrina del moderno *Anticristianismo*.—§ 37. Su absurdo como *medio* de educación.—§ 38. Eficacia del *cristianismo interconfesional* como *medio* de educación.—§ 39. Relativa utilidad del espíritu cristiano en la educación, según los educandos.—§ 40. Ineficacia de la educación política.

§ 23. IMPORTANCIA Y DIFICULTADES DEL ESTUDIO DEL SECTARISMO POLÍTICO-RELIGIOSO EN LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA.

Clasificar las formas de los sistemas que se siguen en las diversas naciones del orbe civilizado en materia de instrucción político-religiosa, es tan

corriente». Más aún: que casi nunca conviene dejarse gobernar por la corriente. — Creo que cualquier sistema educatorio será aplicable á cualquier individuo, restringiéndolo, modificándolo, adaptándolo á las peculiaridades de ese individuo. Por lo tanto, no resulta tan descabellada la base máxima, tácita ó expresa, de todos los pedagogos. Supongamos que «el hombre es lo que se le hace»... Y, ¿cómo hacerlo mejor, sino aplicándole, á veces tergiversando las corrientes naturales de su alma, el mejor sistema de educación?

Si es una ilusión de nuestro orgullo humano suponer que «el hombre es lo que se le hace», ello es una ilusión *relativa*, cimentada en lo más profundo de nuestra naturaleza: en la aspiración de progreso. ¡Y yo creo que tales ilusiones son siempre verdad! Es verdad todo lo que debe ser verdad. Y más todavía: creo que esas ilusiones, ó semi-ilusiones, son las verdades menos impuras, los astros más luminosos que nos sea dado vislumbrar en el firmamento, sobre nuestro valle de sombras...

CAPITULO III

Educación sectaria.

SUMARIO: § 23. Importancia y dificultades del estudio del sectarismo político-religioso en la instrucción pública.

—§ 24.—Diversa importancia del problema de la educación religiosa, según se trate de la instrucción primaria, secundaria ó universitaria.—§ 25. Tres maneras típicas de considerar la religión respecto á la instrucción pública.—§ 26. *Escuela laica*.—§ 27. *Escuela confesional*.—§ 28. *Escuela cristiana interconfesional* en Inglaterra.—§ 29. Ideal de la educación *caballeresco-cristiana* de Arnold y Ruskin.—§ 30. Complejidades psico-sociológicas del *interconfesionalismo* británico.—§ 31. La *escuela interconfesional* en Alemania.—§ 32. Superioridad de las *escuelas interconfesionales*.—§ 33. Fatal ingrencia del Socialismo en la educación.—§ 34. La educación ideal del Socialismo.—§ 35. Valor anti-pedagógico del espíritu sectario del Socialismo.—§ 36. Doctrina del moderno *Anticristianismo*.—§ 37. Su absurdo como *medio* de educación.—§ 38. Eficacia del *cristianismo interconfesional* como *medio* de educación.—§ 39. Relativa utilidad del espíritu cristiano en la educación, según los educandos.—§ 40. Ineficacia de la educación política.

§ 23. IMPORTANCIA Y DIFICULTADES DEL ESTUDIO DEL SECTARISMO POLÍTICO-RELIGIOSO EN LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA.

Clasificar las formas de los sistemas que se siguen en las diversas naciones del orbe civilizado en materia de instrucción político-religiosa, es tan

fácil como deficiente. Penetrarse de los varios espíritus de sectarismo y anti-sectarismo que han inspirado esas formas de sistemas y revelar sus complejidades psico-sociológicas, obra sería de tanto esfuerzo cuanto de trascendencia doctrinaria.

Los autores pedagogos se limitan á la descripción y la clasificación. Es sencillísimo exponer que, en virtud de tales y cuales antecedentes históricos, la instrucción pública es hoy «laica» en Francia é «interconfesional» en Inglaterra. Pero esas formas, ¿son definitivas, son transitorias, son espontáneas, son reflejas? ¿Disfrazan un alma nacional contradictoria, ó la desnudan? ¿Cuáles fenómenos encubren ó demuestran, de cuáles factores se producen, cuáles tienden á producir? ¿Son realmente idénticos en su fondo los sistemas iguales en su forma, — el interconfesional de Inglaterra y el de Alemania, por ejemplo, — ú obedecen á psicologías diversas aunque se traduzcan en formas semejantes?

Siguiendo la manera adoptada en todo el curso de estos estudios, trataré aquí también, como fin principal, de indagar el espíritu de la instrucción religiosa y de describir secundariamente sus formas según los modelos educativos de los más adelantados países contemporáneos; pero evitando el dar á las apariencias de los sistemas mayor alcance que el de *simples datos* de la íntima psicología

de esos fenómenos sociológicos, y en el anhelo de penetrarme empíricamente de esa psicología por métodos simultáneos de observación, comparación, análisis y deducción. Con el mismo sistema de raciocinio estudiaré también en este capítulo las cuestiones fundamentales del sectarismo político en la instrucción pública, tanto ó más importantes que las del religioso, y dado que uno y otro espíritu de partido están tan íntimamente ligados en sus formas y efectos, que se rigen por los mismos principios.

§ 24. DIVERSA IMPORTANCIA DEL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA SEGÚN SE TRATE DE LAS INSTRUCCIONES PRIMARIA, SECUNDARIA Ó UNIVERSITARIA.

Antes de proseguir, conviene hacer notar que la cuestión religiosa presenta capital importancia para la instrucción primaria, relativa para la secundaria é insignificante para la superior.

La cuestión de la enseñanza religiosa en las escuelas primarias es todo un problema social: porque imponer creencias á la primera edad de la vida es *fácil y peligroso*. Estudio detenido merecen al pedagogo esa facilidad de que no se puede abusar, y ese peligro en que no se debe incurrir.

Es un contrasentido *obligar* á ser religiosos á niños que por su edad, despiertos los bríos de la

primera juventud, tienden á formarse opinión propia. Por ello no es factible *imponer creencias* ni sentimientos religiosos en la enseñanza secundaria; pero, ¿no sería conveniente incluir en sus programas el estudio de la religión, ya dogmático sectario, ya crítico *unsectarian*?

En el espíritu de su conjunto, las Universidades, por su significación intelectual, son moderadamente liberales ó liberalmente moderadas: la alta ciencia, ó se abstrae de los principios religiosos sin combatirlos ni defenderlos, ó los defiende y los combate en una región del pensamiento á la cual no puede ni debe alcanzar la tutoría política de los gobiernos. La discusión del dogma suele ser la más *humana* de sus funciones, y es, por tanto, la más libre: luego reputo que *la abstracción del Estado ó de la administración y dirección de las Universidades en el sectarismo de quienes en ellas enseñan ó aprenden, debe considerarse axioma de instrucción pública.*

§ 25: TRES MANERAS TÍPICAS DE CONSIDERAR LA RELIGIÓN RESPECTO Á LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA.

Tres maneras típicas he observado en los países contemporáneos de considerar la religión respecto de la instrucción pública; cada una de ellas es una expresión y una consecuencia del tempe-

ramento del pueblo ó pueblos de que es originaria:

1.^a Como una fuente *única de verdad absoluta*, de bondad y de belleza;

2.^a Como un *símbolo útil*, más ó menos real ó convencional, para levantar el espíritu y encauzar al pueblo en altos ideales;

3.^a Como un *resabio inconsciente* de viejas supersticiones, una contradicción á las ciencias, un obstáculo al ideal de la patria, una contra-fuerza de progreso...

Refiérese la primera manera á ciertos institutos católicos, secundarios ó teológicos, esparcidos en toda la cristiandad; ha tenido sus más absolutas aplicaciones en España; y todavía las tiene, aunque paliadas por las ideas del segundo inciso, en algunos institutos laicos ó semilaicos de Inglaterra. — La manera segunda es original del *libre examen* del protestantismo: halla hoy su mejor campo en el panteísmo filosófico alemán, y cada día cunde más, por imitaciones y afinidades, en todo el orbe civilizado, especialmente en Inglaterra y Estados-Unidos de Norte América. La tercera es hija del Neohumanismo del siglo XVIII: estalló en la Revolución francesa, y hasta el presente se la proclama, casi siempre en triunfo, por los partidos «liberales» de todas las naciones latinas, y singularmente en Francia.

Surgen, del primer modo: la *escuela confesional*,

eminentemente cristiana (católica ó protestante); del segundo: el *estudio interconfesional*, libre y razonado, del Cristianismo, y el profundo respeto místico de los maestros alemanes; del tercero: la *escuela laica* del sistema oficial francés contemporáneo. Estudiemos detenidamente cada uno de estos varios sistemas.

§ 26. «ESCUELA LAICA»

Una de las conquistas más durables de la Revolución francesa ha sido la *escuela oficial laica*. Harto sabido es que los republicanos innovadores consideraban que existía entre el régimen monárquico y la tradición católica unión tan íntima, que atacando á la monarquía se impugnaba la religión, que impugnando la religión se atacaba la monarquía. Más que por la naturaleza de una y otra institución, por ciertos históricos y legendarios antecedentes. La verdad es que alguna conexión existía entre la corona, la nobleza y el clero, que al fin eran tres clases que poseían privilegios y gobernaban de hecho unidas. Obispos y cardenales estadistas, como Richelieu y Mazarino, habían estrechado á los ojos del pueblo ávido y oprimido, lazos más bien ocasionales que necesarios. Por otra parte, los filósofos precursores del movimiento, á la par que proclamaban los derechos

humanos por boca de Rousseau, injuriaban la Iglesia por boca de Voltaire. La confusión de los abusos clericales con los políticos, y la de las contra-libertades cívicas con las intolerancias religiosas, produjeron la amalgama de los sentimientos revolucionarios; y resultado de todo ello fué, á la inversa de lo que en Inglaterra ocurriera con la rebelión de Cromwell, que la reacción política también lo fuera anti-religiosa.

Siendo el último fin de la educación preparar el futuro, lógico es desprender del espíritu anti-religioso de la Revolución francesa, que una de sus primeras consecuencias fuera la proscripción de la educación religiosa: la imposición de la *escuela laica*. La *escuela laica* en la forma russoniana: desenvolver la naturaleza del niño eximiéndolo de todos los prejuicios, como si el alma infantil fuera una *tabula rasa*, como si la herencia psicológica no fuera un fatalismo de pre-ideas. Ahí aparece, contra todo el espíritu de las edades medias, la *escuela laica* contemporánea, que bien pronto fué imitada en todos los países latinos, como todas las demás conquistas de aquella Revolución, que, por sus repercusiones, puede considerarse universal.

§ 27. «ESCUELA CONFESIONAL»

En ciertos países, el catolicismo ó el puritanismo impregnan todo el espíritu nacional. La reli-

gión es considerada como fuente principalísima de grandeza política, de moralidad popular, de cohesión cívica. Pueblos que tal piensan, que tal sienten, deben lógicamente enseñar religión en sus escuelas: así España, Perú, Chile, Ecuador, para el catolicismo.

Resultan perceptibles las razones de tal sistema, en la historia: pueblos que debieron, en parte, su hegemonía ó sus grandezas, propias ó metropolitanas, á ideales religiosos, no pueden, ni por imitación de extraños, ni por predicaciones que surjan un momento, aunque sea de la casi totalidad de ciudadanos, cambiar bruscamente un sentimiento que inspiró las glorias de su pasado. Además, el Gobierno conservador, el régimen antiguo, no puede abolir un sistema educativo que le da autoridad y bríos mayores, salvo especiales circunstancias de generosidad ó de necesidades públicas.

Países eminentemente religiosos, no han podido menos de mantener la religión en sus escuelas; aunque latinos, han sabido sacudir en esto el yugo «liberal» que la Revolución francesa tendió á imponerles. Perpetúan la *escuela confesional ó sectaria*; pero no sin lucha. Los partidos «liberales» mueven de continuo en ellos cruda guerra á esa instrucción religiosa oficial, so pretexto, vano ó verdadero, de que ella es perjudicial á la ciencia, al progreso, y aun, en virtud de ciertas in-

transigencias de Roma, á la integridad de la patria. De ahí la lucha, la política militante en la escuela. De ahí que el docente religioso enseñe al niño contra-tendencias, que, fuera de la escuela, ó en la propia escuela, ó en el hogar, ó en cualquier parte, le volverán sus dardos con mayor energía, con anti-cristiana rudeza. ¿Cuál provecho puede sacar el alma del niño de esta lucha vehementemente de ideas, sino amargura, escepticismo, desaliento?—La *religión confesional* en la escuela es la lucha política en la escuela: evitarla es uno de los primeros deberes del maestro. Y para evitarla, es, á veces, conveniente la *escuela laica*...

§ 28. LA «ESCUELA CRISTIANA INTERCONFESIONAL» EN INGLATERRA

Entre la *escuela laica* y la *confesional*, hay un término medio: la *escuela cristiana interconfesional*.

Inglaterra es un país eminentemente religioso. Sus costumbres son conservadoras, y exhalan un penetrante perfume de puritanismo. Allí, más que en cualquier otro pueblo moderno, la escuela debiera ser *sectariamente* religiosa; sin embargo, no lo es siempre... Gladstone ha preconizado y generalizado allí la *escuela cristiana interconfesional (unsectarian)*. Los católicos han perdido ya su antigua intransigencia. Aunque el carde-

nal Manning les prohibiera acudir á estudiar á las Universidades protestantes de Oxford y Cambridge, habiendo sido él mismo, sin embargo, un *Oxforman*, y ostentándose su retrato en sitio eminente en *Balliol College*, en estos últimos años han cambiado las cosas, y ya cursan en esas Universidades algunos estudiantes católicos, cuyo número aumenta.

A pesar de que el espíritu nacional es en Inglaterra conservador y religioso, hay tres circunstancias que quitan á la instrucción su carácter confesional ó sectario: 1.^a, la abundancia de sectas que se contradicen y luchan (la Iglesia protestante episcopal nacional, la presbiteriana escocesa, la católica romana, la *non conformist*, los calvinistas, los cuáqueros, etc., etc.); 2.^a, el espíritu liberalmente cristiano de moderación y tolerancia; y 3.^a, la menor intervención del Estado en la enseñanza, en relación á otros países. Estas circunstancias concomitantes tienden, hacia un interconfesionalismo general en la instrucción. Sin embargo, éste no es un hecho, hasta ahora, más que en ciertas escuelas públicas primario-secundarias.

En las viejas Universidades de Oxford y Cambridge, por ejemplo, no se gradúa en teología más que á los miembros del clero nacional. De todo esto se deduce que, aun cuando muchos autores proclaman el sistema de la instrucción pú-

blica interconfesional en Inglaterra, éste es un fenómeno complejo y relativo que aún no ha llegado á su plena evolución; porque la manera nacional de considerar la religión, no como un símbolo luminoso, sino como *estricta verdad* generadora de todas las virtudes, ha tendido siempre á la educación sectaria. Sólo las mencionadas circunstancias de peligro han podido paliar los efectos de esas arraigadas creencias, y esbozar imperfectamente al interconfesionalismo educativo.

Como sabemos, la idea-madre de la instrucción pública británica, no es instruir, sino formar el carácter. El hombre letrado, el técnico, pueden considerarse *menos indispensables* que el buen ciudadano; y formar el buen ciudadano es el fin de esa instrucción (como se ha dicho, los ingleses no aplican casi la palabra *instruction* considerando el término de *education* como mucho más explícito, como mejor expresión de sus tendencias pedagógicas). — Ahora bien, paréceme indiscutible que un espíritu cristiano es siempre una *fuerza de salud* para el carácter de un pueblo. Y al decir un espíritu cristiano, no me refiero á un fanatismo religioso, sino, por el contrario, á una noble tolerancia de piedad, con todas las ideas y principios levantados, aunque se contradigan entre sí, y á una viril intransigencia, con toda hipocresía y bajeza.

§ 29. IDEAL DE EDUCACIÓN «CABALLERESCO-
CRISTIANA» DE ARNOLD Y RUSKIN

En efecto, la educación inglesa, que siempre vivió alentada por cierta llama de puritanismo, no se contagió del espíritu anti-religioso de los enciclopedistas y filósofos del siglo XVIII, y menos aún de la violencia de la Revolución francesa: jamás fué laica. Cuando hubo de desfallecer su espíritu místico, á raíz del Neohumanismo, surgieron en ella varios hombres de temple, que trabajaron por conservarlo en su viejo cauce cristiano. Entre ellos sobresalió Thomas Arnold, instituido, en 1828, *headmaster* (rector) de Rugby, quien consiguió, de modo sencillo, pero tenaz, fijar rumbos, dentro de las viejas tradiciones, á la educación inglesa moderna; propuso, como su ultrafin, formar el *christian gentleman*. Consideraba al «caballero cristiano» como el mejor elemento del progreso, como el mejor tipo de miembro dirigente de un país enérgico y moral. Sacerdote de un espíritu serio, austero casi, supo siempre inspirar un sentimiento de respeto no exento de temor, por su completa naturalidad y la franqueza de su lenguaje y maneras; por la confianza paternal que manifestaba á sus pupilos; por su rectitud intransigente para con los maestros; por su voluntad enérgica en la administración y dirección de uno de los mayores y más importantes colegios. Todos

sus sentimientos de *gentleman*, de inglés y de cristiano (aunque no propiamente de «beato», de criterio estrecho y meticulado), manifestados en su acción constante de profesor y rector, en sus sermones semanales de los domingos en la capilla del colegio, en sus artículos y obras, marcan el cauce que debió seguir posteriormente la educación en Rugby, y, por imitación, en todas las demás *public schools* de Inglaterra. Tal fué su obra: una prueba y un ejemplo, no de intransigencia sectaria, pero sí de amplio, generoso y valiente espíritu cristiano.

Otro pedagogo inglés, el artista Ruskin, llevó el mismo espíritu, la misma idea, la misma predicación, en conferencias, cartas, obras y ejemplos personales, á la educación del pueblo, por medio de la *University Extension*, ó sea «expansión de las Universidades» para enseñar gratuitamente á las clases pobres. — Las Universidades, en sí mismas, no necesitaban tanto de esas predicaciones, porque ellas nunca supieron contagiarse, desde los triunfos de Wycliffe, del espíritu del siglo.

El ejemplo, las doctrinas y el espíritu de Arnold, Ruskin, sus colaboradores y continuadores, corroborados por la tradición y el carácter nacionales, han sido fecundos; puede decirse que han fijado á la educación británica su temperamento actual: formar el *christian gentleman*. Ni Ruskin, ni Arnold, hicieron del problema cuestión de

secta, pues lo que creyeron útil para el individuo y para la sociedad es el espíritu cristiano, y éste puede hallarse lo mismo en la Iglesia de Inglaterra que en la de Escocia, que en la de Roma; en San Agustín como en Calvino, como en Lutero. Tal es el principio, que, como todos los que inspiran á las costumbres inglesas, tiene su utilidad práctica; ese sentimiento cristiano moderado, *unsectarian*, es una gran base moral de la educación, y, por otra parte, no corre el peligro, más arriba señalado, de perturbar la escuela con la lucha político-religiosa. — ¡Y esas luchas son hartó desagradables en la actual Inglaterra! El protestantismo británico, dividido en infinitas sectas, es, en cierto modo, algo como un resabio ingrato de las antiguas luchas de las «naciones» del Sud y las del Norte: la Iglesia de Inglaterra, manda en Inglaterra; en Escocia, la presbiteriana; en Irlanda, la católica; en Gales, la «disconformista». Aun en la propia Iglesia oficial, se entabla aquí y allá el cisma; pugnan la *High Church* y la *Low Church*. Bien contrario al sentido práctico inglés sería llevar tales disidencias, — que á veces son antipatías, á veces odios, — al alma de los niños en las escuelas; el interconfesionalismo, aun que no encaje, sino imperfectamente, con la manera estricta y absoluta, con la manera puritana de considerar la religión, protestante ó católica, de los ingleses, es una sana solución. El *christian*

gentleman es un producto posible en todas las sectas del Cristianismo.

Sin embargo, lógico es pensar que, á lo menos en Inglaterra, propiamente dicha, donde es popular la religión oficial, sean los sacerdotes del clero de esa Iglesia los mayormente encargados de la educación religiosa interconfesional. Arnold mismo era uno de ellos. Actualmente, la mayor parte de los *headmasters* de las *public schools* de esa parte capital del imperio, son miembros de la Iglesia oficial episcopal. Y tan es así, que la costumbre ha establecido que, con mucha frecuencia, sean esos *headmasters* nombrados obispos; de manera que ese puesto puede considerarse de escala jerárquica. Las escuelas populares, muchas nocturnas y dominicales, son casi siempre regidas por personas de ese clero. Y en cuanto á las Universidades, hartó conocido es su carácter tradicional, religioso, arraigadamente claustral, aunque no fanático intransigente.

Así se perpetúa el viejo espíritu puritano de la educación anglo-sajona en la burguesía y la aristocracia. — En cuanto á los miembros del pueblo, la instrucción no puede hacerlos «caballeros cristianos», pero las costumbres pugnan por hacerlos completos «creyentes»...

§ 30. COMPLEJIDADES PSICO-SOCIOLÓGICAS DEL
«INTERCONFESIONALISMO» BRITÁNICO

Empero, es necesario observar que el alma de Arnold, tan ampliamente cristiana, tan generosamente cristiana, no trascendió con facilidad á toda la instrucción pública inglesa primaria y secundaria; fué sólo un caso-germen que esfuerzos posteriores fecundaron. Son de notarse al respecto dos hechos: el uno, que el Estado no ha intervenido directamente y de continuo en esa educación; el otro, que algunas comisiones oficiales, cuando intervinieron, han estigmatizado con frecuencia, en todas las *public schools* en general y en ciertas en particular, como uno de sus mayores defectos, la *intransigencia sectaria*.

Como más arriba se ha dicho, el alto sentido común y práctico de la pedagogía inglesa, nunca ha podido ver con placer que sus escuelas se conviertan en campo de una sorda lucha político-religiosa. Por más que grite á veces la pasión sectaria, en la manera relativamente sencilla de creer de ese pueblo (que toma lo religioso como estricta verdad... ó como la «mentira convencional» de una verdad estricta); por más que el pueblo no considera enteramente discutibles á los Evangelios, sino como una «roca inexpugnable», según frase popularizada al servir de título á una obra del mismo Gladstone, jefe del partido liberal; por

más que la crítica vulgar haya rechazado tan pasionalmente en Carlyle, uno de sus mejores pensadores, ese concepto germano ultra moderno de la religión-símbolo; á pesar de todo ello y de todas sus luchas, el buen criterio de la educación inglesa ha pugnado victoriosamente por salvar del contagio las almas de los niños. En efecto, la educación inglesa se propone, como su principal fin, formar el carácter del alumno. Pero formar el carácter de iniciativa y de personalidad del individualismo inglés. Para formarlo, el primer principio es dejar que el niño se desenvuelva solo, como árbol fuerte que no empujan vientos que lo doblen, ni atan agarraderas que lo doñen... Pues bien, un sectarismo ó anti-sectarismo pasional cualquiera, destruiría ese espíritu de libertad individual.

Tal ocurre en la *home education*, desde la *nursery*, donde los padres no se entrometen para sustituir su criterio y su experiencia á la iniciativa infantil, tal en la escuela, tal en la Universidad. Ahora bien; ¿cómo podría desarrollarse independiente y libre ese criterio en materia religiosa, si se viera acechado por apasionados sectarios que arrastrasen su inexperiencia en pos de su oratoria fogosa? La escuela sectaria sería, en las actuales circunstancias político-religiosas, una verdadera panacea contra el ideal individualista de su educación. Luego, justo es que se la com-

bata, y de hecho se le combate. Entre los informes de las comisiones oficiales investigadoras de las *public schools*, es el más memorable el de la que, presidida por lord Taunton, practicó su misión, en 1857 y 1858, que se publicó en veintiún volúmenes. Entre los capítulos de cargos, muchos se refieren al «exclusivismo religioso, que hace impopulares esas escuelas». Los efectos de ese exclusivismo, pues, han sido notados y combatidos por el pueblo y el Estado. La doctrina de Arnold, cundida en el pueblo y el gobierno, clamaba por la tolerancia cristiana en las escuelas; Ruskin la deseaba para la clase obrera; y muchos continuadores de ambos pedagogos, proclamaban esas tendencias de enseñanza cristiana interconfesional, con todas las ventajas de ideal cristiano y sin los peligros gravísimos del sectarismo...

Las comisiones educadoras investigadoras oficiales acusaban la instrucción religiosa de exclusivista, y Gladstone, la mayor figura del país á fines del siglo XIX, patrocinó el interconfesionalismo en la instrucción pública. La revolución religioso-educativa, pues, es toda una revolución contra la vieja intransigencia y el absolutismo de las creencias inglesas, que se verifica, más que por decretos que la inicien ó la impongan, por la voluntad particular que la generaliza y la opinión oficial que la aprueba; más que en defensa de su iglesia nacional, en pro de un ideal educativo

casi intuitivo. El *christian gentleman* es ese ideal de los mejores, ya que no de todos los maestros británicos; y ese ideal se cumple á medias con el relativo espíritu cristiano de un sistema interconfesionalista.

De todo esto resulta que el interconfesionalismo de la instrucción pública inglesa es un fenómeno relativo, impuesto por el tinte puritano del carácter nacional, su ideal educativo de individualismo y las circunstancias político religiosas; y no un fenómeno simple y uniforme, como se repite de continuo, sin indagar, siquiera brevemente como lo he hecho, las causas y antecedentes del sistema, la lucha ciega que encubre, el objeto práctico que se propone y el sentimiento nacional á que obedece.

§ 31. LA ESCUELA «INTERCONFESIONAL» EN ALEMANIA

Es en Alemania el interconfesionalismo un sistema más espontáneo, más sencillo, más uniforme en su instrucción pública, que en Inglaterra; proviene ello de la manera nacional de considerar la religión. Se ha dicho que son los alemanes panteístas natos. Poseen esa doble psiquis, ese complejo dualismo que se ha llamado «bicefalía» de los alemanes: son utilitaristas, positivistas para proceder; soñadores, idealistas para pensar. Con-

sideran materialmente la ciencia; idealmente la filosofía. Llegan hasta hacer de la psicología una ciencia positiva, casi exclusivamente fisiológica; y construyen sistemas con Kant, Hegel y Fichte. Sueñan y racionan, sienten y piensan de manera tal, que dijérase que son *unos* cuando sienten y sueñan, y *otros* cuando piensan y proceden. Diríanse pródigos en lo ideal, y egoístas en la realidad de la vida. Los mismos socialistas alemanes dejan completamente a un lado, como estorbo, sus altos ideales de internacionalismo, cuando de Alemania se trata. Son más complicados que los latinos, que generalmente piensan, sienten, hablan y proceden, según una sola línea psicológica; en sus almas hay tantas y tan diversas líneas, que no se pueden comprender sin dividir, por lo menos, esas dos fases de su «bicefalía», ó, si se quiere, de lo que yo llamaría su *sincretismo*. Un buen francés, según el testimonio de Taine, calificaría su modo de «loco ó malvado». En Inglaterra mismo, como hemos visto, donde hay un doble fenómeno de puritanismo y utilitarismo en el espíritu de todos y de cada uno, se exorcisa tal modo de ser, cuando Carlyle, el mejor intérprete extranjero del alma alemana, la traduce, en *Pass and Present*, á su inglés apocalíptico. «Todas las religiones son símbolos, dice. El puritanismo más riguroso tiene su confesión de fe, su representación intelectual de las

cosas divinas. Todas las creencias, las liturgias, las formas religiosas, las concepciones de que se reviste el sentimiento religioso, son *ídolos*, cosas vistas. Todo culto debe cumplirse mediante símbolos, mediante ídolos; podemos decir que toda idolatría es comparativa, y que la peor idolatría no es más que una idolatría mayor.» Piensa que el Cristianismo es un mito hermoso y útil: «la adoración del dolor». Pero ese mito es imperfecto y necesita reformas. «Su templo, fundado hace diez y ocho siglos, yace en ruinas, cubiertas de vejaciones parásitas, habitado por criaturas dolientes. Avanza, sin embargo, en una cripta baja, cuyos arcos se componen de fragmentos que amenazan desplomarse, y encontrará aún el altar y la lámpara sagrada que arde eternamente.» «Pero sus guardianes no la conocen ya. Una prendería de decoraciones oficiales lo oculta á la mirada de los hombres. La Iglesia protestante del siglo XIX, como la católica del siglo XVI, necesita una reforma.» Todas las Iglesias necesitan hoy reformarse. Apenas conservan la poesía de su espíritu primitivo en sus formas, sólo en sus formas. «Porque la Iglesia es el vestido, el tejido espiritual interior que administra la vida y la cálida circulación de todo el resto; sin él acabaría por aniquilarse el cadáver y hasta el polvo de la sociedad. Empero, en nuestro tiempo, esos hábitos eclesiásticos se han roto miserablemente por los codos. Cosa peor

aún: los más se han reducido á simples formas vanas, á máscaras bajo las cuales no alimenta ya ninguna carne viva, ningún espíritu, donde no hay más que arañas é inmundos escarabajos, arrumbados en horrible montón. Y esa máscara, fija aún en vosotros sus ojos de vidrio, con un horrible simulacro de vida. Desde hace una ó dos generaciones, la religión se ha retirado de ella, y en rincones que nadie ve, teje silenciosamente nuevos vestidos, con que volverá á presentarse para reanimarnos á nosotros, á nuestros hijos, á nuestros nietos.»

Así juzgan los alemanes la religión cristiana, luterana ó católica: un bello símbolo útil, que va perdiendo su fuerza, y que convendría reanimar, darle nueva vida, para fecundidad de cada uno, de la patria, del universo. Así lo siente el pueblo, aunque no ratiocine en términos tan grandilocuentes. La prueba está en su *sincretismo* psicológico, en su tolerancia cristiana, en su respeto religioso. Se levanta una iglesia protestante, los católicos ayudan con su óbolo; una católica, los protestantes contribuyen. «Idolatría es el culto de la Virgen y de los santos. — dicen algunos timoratos luteranos; otros agregan: — Y bien; la divinidad de Jesucristo mismo ¿no es un principio, aunque más intelectual, de idolatría?» Y todos se abrazan y ayudan y cobijan amorosamente en su «mentira convencional» común, como pámpanos de una viña sana.

Llevan su panteísmo tolerante hasta interpretar con divina esplendidez las religiones de la historia. «Todas encierran una verdad; de otro modo, no las hubieran abrazado los hombres.» Si Cristo es el héroe de los héroes, Brama, Buda, Confucio, Odino, Mahoma, lejos de ser impostores, también son héroes de la verdad y la belleza y la bondad divina. «El más grosero pagano que adoró la estrella Casiopea ó la piedra negra de la Caaba, veía allí una belleza, un sentido divino... Casiopea brillando en el desierto con su fulgor de diamante azulado (ese extraño fulgor azulado que parece el de un espíritu), penetraba en el corazón del salvaje ismaelita á quien guiaba á través del desierto vacío. — Para aquel corazón salvaje en posesión de todos los sentimientos y sin lenguaje ninguno, aquella estrella Casiopea podría parecer un ojo diminuto que le miraba desde lo más profundo de la eternidad y le revelaba el esplendor interior...» De esta compleja manera piensan y sienten los alemanes...

Como se ve, he seguido en la exposición una gradación lógica de lo más simple á lo más complicado; de la necedad cándida del espíritu laico de la Revolución francesa, á la creencia ingenua de un católico ó un puritano puros (sistemas laicos de la instrucción pública francesa, y religiosos de la española, peruana, ecuatoriana, colombiana, etc., y de ciertas puritanísimas *public*

schools inglesas); de ahí al más complicado interconfesionalismo forzado de la Inglaterra moderna; y de ahí, al simbólico y «bicéfalo» y *sincretico* de la actual Alemania, — que se diría *summum* de la complejidad psico-sociológica de nuestra época.

§ 32. SUPERIORIDAD DE LA «ESCUELA
INTERCONFESIONAL

Resumiendo: ¿cuáles son las ventajas, cuáles los inconvenientes de cada uno de estos tres modos típicos de considerar la religión y de aplicarla á la instrucción pública? El laico absoluto, imbuido por los filósofos y enciclopedistas del siglo XVIII en la Revolución francesa, y aplicado por ésta á la educación, tiene, según sus parciales, las ventajas de salvar las generaciones jóvenes de fanatismo anti-progresista, y mantenerlas incólumes de romanismo anti-patriótico; y, según sus detractores, el inconveniente no menos grave, de quitar á la juventud los ideales de la moral cristiana, para que, marinos en los mares de las luchas de la vida, escollen y naufraguen faltos de ese norte luminoso. — Al modo estrictamente creyente del verdadero catolicismo tradicional ó de los viejos puritanos, se le achacan los peligros de la ignorancia y de la estrechez de un dogma ni científico ni patriótico; cuando no,

como en Inglaterra, los de llevar la lucha político-religiosa al seno de la escuela. — Queda el interconfesionalismo alemán sin los inconvenientes y con las ventajas de todos y algunas más propias:

Difunde una moral cristiana, tan propicia al progreso;

Evita en las escuelas las amarguras injustas de las discusiones político-religiosas;

Purifica el mismo concepto de la religión, sometiendo sus defectos á crítica filosófica, pero no política;

Patrocina el respeto de las creencias, que es el mejor fundamento de la dignidad humana;

Amplía el criterio en el estudio de la religión, y le eleva con el conocimiento de la literatura mística.

Como se ve, se puede fundar la escuela interconfesional, la enseñanza obligatoria del cristianismo, en otros argumentos harto menos «anacrónicos» que el escolástico de la «salvación del alma»: en la misma felicidad individual y en el progreso de la patria. «El único fin, la única esencia, el único uso de toda religión pasada, presente ó futura, es conservar viva y ardiente nuestra conciencia moral, que es nuestra ley interior. Toda religión ha servido para recordar más ó menos bien lo que más ó menos bien sabemos: la diferencia absolutamente *infinita* que existe entre un hombre bueno y un hombre malo;

pero mandarnos amar al uno infinitamente y aborrecer al otro infinitamente, es forzarnos infinitamente en no ser el uno y ser el otro.» Así dogmatiza Carlyle; así sienten y piensan los pedagogos interconfesionalistas alemanes; así algunos preclaros educacionistas ingleses..

Por otra parte, es de notar que ese principio interconfesionalista de la pedagogía alemana es considerado, y paréceme, *insubstituible*. No hay moral estoica, kantista ó utilitarista que pueda llenar ese vacío; así como tampoco el estudio crítico del Cristianismo no podría llenar el que dejase una educación desprovista de esos estudios de filosofía. En vez de contradecirse unos y otros conocimientos, se complementan. Forman el todo de la educación política, moral y filosófica del estudiante alemán. El resultado es que las varias actividades de la mente se equilibran; y el joven siempre sale ganando, para sus actuaciones en la vida, estos dos sanos elementos: un conocimiento crítico de la religión de su país y de su época, y un alto ideal cristiano. Podrá luego ser socialista, demócrata, epicúreo, pero siempre llevará en sí esas dos viriles fuerzas de poder individual, que, en el conjunto colectivo, son fuerzas nacionales.

La manera de aplicar esta doctrina en todos los establecimientos alemanes (*Kindergarten, Volkshullen, Gymnasien, Realschulen, Realgymnasien, Universidades, escuelas industriales, etc., etc.*), es

la siguiente: con la continua práctica de los salmos que se cantan diariamente en escuelas y colegios, oportunamente en las Universidades; con el estudio de la religión, al cual dedican dos ó tres horas semanales en *todos* los grados ó años de escuelas y colegios (salvo algunas veces los cursos superiores); y con la crítica del dogma, que tan activa es, — más activa que en cualquiera otra parte del mundo, — en las Universidades de Alemania, donde sobre el asunto se escriben anualmente millares de folletos y tratados. Puede decirse que en los planes de instrucción pública alemana, es la religión, — el estudio y la práctica del Cristianismo, — materia de preferencia, pues es la que más se repite, la que bajo más diversas formas se cultiva y se practica; la que se generaliza á toda suerte de establecimientos educatorios, y la que, casi siempre, finalmente, encabeza planes y programas. En segundo lugar viene el estudio de la lengua, y después, en el tercero (haciendo cómputos generales) la historia natural, la historia ó las matemáticas, según la categoría ó índole de la escuela ó liceo. Es bueno anotar lo para aquellos espíritus que proclaman la enseñanza materialista y estrecha como desiderátum *económico* de la educación moderna.

Pero es bueno hacer notar también que tal estudio interconfesional es sólo posible en países que, por su carácter nacional y su ilustración,

abundan en espíritus elevados que sienten la religión, no á la manera estrecha de un clérigo español de la Edad Media, sino al modo grandioso de un Carlyle. Sólo con tales intérpretes creo que puede ser fecundo tan bello sistema; de otra manera, peligroso sería.

§ 33. FATAL INGERENCIA DEL SOCIALISMO EN LA EDUCACIÓN

El Socialismo, que es al propio tiempo un conjunto de doctrinas similares, un partido político-económico y una tendencia humanitaria, ha pedido, por órgano de autores y congresos, que la educación sea socialista. La importancia y el continuo incremento de este nuevo orden de ideas, su representación y crecientes exigencias en los parlamentos y gabinetes, ponen al día este problema educativo: ¿Qué relaciones pueden existir entre el Socialismo y la educación? Considerando un peligro el Socialismo, ¿se le puede combatir con una educación preventivamente anti-socialista? Considerándolo una necesidad social, ¿conviene su proselitismo en las escuelas y Universidades, como medio de ampliarlo y encauzarlo?

Baste enunciar tales cuestiones, para penetrarse de su gravedad. Es indiscutible que no hubo jamás, ni podrá haber, un gran movimiento social que

no repercuta directa ó indirectamente, en la educación. Allí es donde manifiesta primero el triunfo de sus ideas, en reformas violentas, la revolución vencedora; allí donde los conservadores preparan, estimulan y provocan las reacciones del futuro. Si se quiere un ejemplo, estúdiense el Neohumanismo del siglo XVIII; las reformas educativas consiguientes á la Revolución francesa, y las reacciones continuamente intentadas por ciertas escuelas jesuíticas. Es, pues, axiomático que el Socialismo no pueda luchar sin tocar la educación: su ingerencia es fatal. Pero la educación *general*, la primaria y secundaria, está en casi todos los países contemporáneos, ó en manos del Estado, ó bajo la superintendencia del Estado; y ningún Estado es, hasta ahora, socialista. Luego, el Socialismo no puede aún haberla conquistado. Las Universidades, por la elevación de su papel intelectual, sean ó no autónomas, deben escapar en su enseñanza á la intervención *partidista* del Estado. El profesor universitario, «socialista de cátedra», no es un simple perturbador á quien pueda hacer callar un decreto del P. E. El ideal escolástico de la Universidad sectario-religiosa y el napoleónico de la Universidad sectario-política son hoy anacronismos repudiados por toda opinión ilustrada: el pensamiento sólo puede ser grande cuando es libre. Y el pensamiento de las Universidades debe ser por excelencia vasto, ge-

neroso, complejo, contradictorio, para el porvenir de la patria en alas del progreso.

En resumen: el Socialismo debe fatalmente bregar por ingerirse en la instrucción pública; el Anti-socialismo por combatirlo allí como medio preventivo. Pero el único campo posible de acción educativa socialista ó anti-socialista es la instrucción *general* (primaria y secundaria), pues la superior se halla fuera, por su excelsa naturaleza, de todo entrometimiento de influencias externas; debe obedecer á los ideales, sean cuales fueren, de todas y cada una de las altas personalidades que constituyen su cuerpo docente, á quienes debe dejarse libre espacio para desenvolverse en toda su amplitud su capacidad.

Descartando á las Universidades y reduciéndonos á la instrucción *general*, veamos ahora una y otra de las dos hipótesis más arriba planteadas:

Si el Socialismo es inevitable, ¿cómo podrían encauzarse sus ideales en la instrucción pública, y cuáles pudieran ser los resultados de esa enseñanza?

Si es evitable, ¿cómo el Estado pudiera hacer servir la instrucción pública de medio preventivo antisocialista, y con cuáles ventajas ó inconvenientes?

§ 34. LA EDUCACIÓN IDEAL DEL SOCIALISMO

El programa de Gotha encarece, como primordial medio de reforma socialista, la *educación popular común é igual en los establecimientos del Estado*.

»Todo niño que nazca, concreta Bebel, sea varón ó hembra, es una accesión bien venida, porque la sociedad ve en ella la persistencia y continuación evolutiva de sí propia; por eso se siente también obligada desde luego á atender con todas sus fuerzas al bienestar de la nueva criatura. Ante todo, pues, la mujer que pare, que cría, la madre, en fin, es el objeto de sus solicitudes. Habitación cómoda, personal simpático, disposiciones de todo género apropiadas á esa fuerza de la maternidad, asistencia cuidadosa de la madre y del hijo, son la primera condición. Que el hijo disfrute cuanto tiempo sea posible del pecho de la madre, se entiende...

»No bien ha crecido algo, los compañeros de la misma edad le aguardan, para que, sometido con ellos á la vigilancia común, tome parte en sus juegos. Aquí también se dispone lo que es posible y conveniente para el desarrollo físico y espiritual, según el estado de los conocimientos y de la inteligencia humana. Con los salones de juego vienen los *jardines de la infancia*; más tarde empieza la iniciación á manera de juego en los ru-

dimentos del saber y de la actividad humana. Habrá trabajo intelectual y físico; ejercicios gimnásticos y movimiento desembarazado en las plazas de juego y de gimnasia, en los planos de hielo, en el baño de natación; marchas de ejercicio, combates de palestra y ejercicios para ambos sexos que alternan y se completan entre sí, pues se trata de formar una generación sana, curtida, desarrollada normalmente de cuerpo y de espíritu. Paso á paso se siguen la introducción en las diversas operaciones prácticas, los trabajos fabriles, la horticultura y la agricultura, toda la técnica del proceso de la producción. No se descuida entretanto la instrucción intelectual en los diferentes ramos del saber...

»Conforme al alto nivel de la cultura social, serán de primera calidad el adorno de las clases y los utensilios de enseñanza. En los *medios de instrucción y educación, en el vestido y en el sustento*, ningún alumno se verá pospuesto á los demás. El número y la excelencia del personal docente no desmerecerá de todo eso...

»Tal será la educación de *ambos sexos*, común é igual, debiendo separarlos únicamente en los casos en que la diversidad del sexo lo exija perentoriamente. Y este sistema educativo, rigurosamente reglamentado y sometido á estricta vigilancia hasta la edad que la sociedad declare mayores á sus hijos, habilitará á ambos sexos en to-

dos los sentidos para el disfrute de los derechos que les conceda y el cumplimiento de los deberes que les imponga, pudiendo estar completamente segura la sociedad de haber educado solamente miembros sanos y por todo concepto bien desarrollados.»

§ 35. VALOR ANTI-PEDAGÓGICO DEL ESPÍRITU SECTARIO DEL SOCIALISMO

Aparte de la verdad ó falsedad de las teorías económicas del Socialismo, pedagógicamente, científicamente, su espíritu educatorio presenta gravísimas deficiencias, que podría sintetizar en ésta: desconociendo la desigualdad de las clases, tiende á desconocer las *desigualdades de individuo á individuo*, y de este desconocimiento resultaría destruida la Libertad de Estudios tal cual la concibo, esto es, por *diferenciación de idiosincrasias individuales*. Según esa teoría de Libertad de Estudios, *cada* educando debe recibir una instrucción singular, *diversa* de otras, propia para desarrollar *en él* todas sus fuerzas y actividades innatas. Nada más contrario á esta doctrina, á sus bases metafísicas, psicológicas y fisiológicas, que el aplanamiento de las idiosincrasias individuales, la mecanización de todas las inteligencias en moldes idénticos; en una palabra, la *democracia intelectual*. La Libertad de Estudios es, en su esen-

cia íntima, en su verdadero espíritu, todo un proceso de *aristocracia por diversificación psico-fisiológica*, para que, como he dicho, cada uno produzca los mejores frutos de que sea susceptible, en el papel que le designa su temperamento en el reparto social.

No se me oculta que esta teoría no se halla en contraposición abierta con las últimas conclusiones del Socialismo *científico*, sino que más bien las corrobora; pero ese Socialismo científico, ese ideal del «Socialismo de cátedra», no es lo que *hoy* predomina en el espíritu de la revolución socialista, donde todo, á lo menos para una enorme mayoría de sectarios, es proceso de democratización y uniformidad de las clases sociales. ¡Y nada más contrario á los principios filosóficos de la educación! Sólo para evitar esas ingratas consecuencias, convendría mantener á la instrucción pública alejada de todo sectarismo socialista, que atacaría el verdadero espíritu, tan intrínsecamente aristocrático, de la Libertad de Estudios.

Por otra parte, la instrucción socialista presentaría también los dos apuntados inconvenientes generales de toda educación sectaria: 1.º, henchir el alma de los niños con las amarguras de la lucha política, en perjuicio del equilibrio de su débil psicología; 2.º, ser contraproducente, al punto de motivar, una vez libre el joven de la influencia de esa enseñanza, reacciones fanáticas contra las

ideas que se quiso inculcarle, cuyas reacciones son siempre perjudiciales, así para el individuo como para la sociedad.

La opinión oficial del Estado es, por ahora, en todos los países de mayor cultura, más ó menos anti-socialista. Por tanto, los gabinetes y los parlamentos tratan, por doquiera, de defenderse contra un orden de ideas que consideran, justa ó injustamente, un peligro. Para combatirlo, se cuentan estos medios preventivos: la fuerza y la idea. La fuerza se ha manifestado singularmente en leyes especiales de policía. Nada menos eficaz; pues sometiendo la «Causa» á medidas odiosamente severas, se la realza y ennoblece ante el espectador indiferente que compone la mayoría del público, de manera que las simpatías puedan conquistarse adeptos. Las grandes revoluciones se hacen, no por raciocinio, sino por sentimiento. Por ello, poco á poco, los estados contemporáneos, en un común acuerdo tácito entre anti-socialistas y socialistas, han venido derogando las leyes policíacas «de excepción». La opinión pública las ha condenado de antemano; y excluida la fuerza como contraproducente, queda la idea como palanca de fuerza. ¿Y dónde podría luchar mejor la idea, para los fenómenos sociales del futuro, que formando las opiniones del futuro? ¿Y dónde formarlas sino en la educación? Pues bien, el Estado es, en últimos términos, y aun que las

altas regiones de la instrucción superior no deban caer ni caigan bajo su imperio inmediato, el maestro del pueblo. *¿Podría el Estado servirse de la instrucción como medio preventivo anti-socialista?* He ahí uno de los más delicados problemas contemporáneos de instrucción pública.

De acuerdo con los principios desarrollados, pienso que el Estado *no* debe, bajo ningún concepto, hacer á las escuelas y colegios órganos de propaganda política. *¿Debe por ello permitir que maestros prosélitos propaguen sus ideas socialistas en institutos oficiales ó particulares?* En los oficiales es indiscutible su derecho á evitar, según lo expuesto, *todo* sectarismo, cualquiera que fuese, y por el solo hecho de serlo. Pero creo que debe, en virtud de su derecho de inspección, si no prohibir (lo cual sería contrario á la libertad humana de enseñar y aprender), excluir de toda garantía oficial á los institutos socialistas de educación general: no reconocer sus programas ni diplomas, ni permitirles incorporarse á su instrucción. Y entiéndase que ello no importa desconocer la razón ó sinrazón de las doctrinas socialistas, pues tales medidas obedecerían tan sólo al principio de que debe evitarse todo sectarismo en la educación, más que por pasiones de política, por verdades incommutables de pedagogía!

Sin embargo, no debe dejarse al educando, so pena de darle una instrucción incompleta, en ab-

soluta ignorancia de las doctrinas socialistas: la ética en materia de socialismo, por una parte, y la economía política por otra, deben instruirlo, no sectaria sino *críticamente*. El Estado debe velar por ese complemento indispensable de una buena educación moderna, así como, según los anteriores párrafos, no puede excluir de su enseñanza los principios y la historia del Cristianismo. Cristianismo y Socialismo podrían, pues, equipararse bajo ese punto de vista pedagógico.

§ 36. DOCTRINA DEL MODERNO «ANTICRISTIANISMO».

La reacción del Neohumanismo del siglo XVIII contra la escolástica medioeval, lo ha preparado. Los progresos de las artes políticas, la proclamación universal de los derechos del hombre, los dogmas postlamarckianos de las ciencias físicas y naturales, la facundia del individualismo positivista, las sordas amenazas del Socialismo: todo ha contribuído á producirlo. La ambición de los filósofos que han aspirado á ser porta-voces del nuevo espíritu, lo ha concretado. Y he ahí que, en los modernos tiempos, y como creación de ética ultra-moderna, surge el Anticristianismo, ó, si se quiere, por eufonía, el *Antecristianismo*.

No es la metafísica sub escolástica; no es el deísmo russonian; no es la mofa anti-religiosa de

los buenos tiempos de Voltaire; no es el Cristianismo materialista de Renán. No es nada y lo es todo. Pero sus raíces están más bien en la filosofía de la Voluntad, materializada en Stuart-Mill e idealizada en Schopenhauer. Su abolengo remoto, que no puede hallarse en Rousseau, porque Rousseau era romántico, se descubre en Hobbes. El «estado natural» del hombre-fiera de Hobbes, en perpetua guerra de individuo á individuo y de sociedad á sociedad, y no la fase consensual del contrato, es lo que, en últimos términos, proclama el Anticristo, personaje ideal aún inconcreto: *homo hominis lupus!* Ese «estado natural» de guerra se desborda rudamente en la prehistoria, y aun en la historia, por el animal, la alimentación y la generación, el individuo y la especie; hoy se reduce ya, no á lucha animal, sino á lucha humana. Pero, ¿qué es el hombre sino un animal complejísimo, pero al fin animal, es decir, con todos sus instintos y necesidades? La lucha humana vendría á ser para el Anticristo el «estado natural» de guerra del hombre-fiera primitivo, por la alimentación y por la generación; pero así una como otra función, no son ya trofeos de la lucha de la fuerza: lo son de la inteligencia. El Anticristo no entiende de caridad sino para sí mismo; y la caridad es la piedra angular de la Iglesia de Cristo. El Anticristo representa la filosofía de la acción destructora y vencedora: la negación más ca-

teórica del Nirvana, con el cual tan estrechamente se emparentan el Nuevo Testamento, Jesús y Buda. El Anticristo es una figura ideal que encarna el espíritu universal, así como Cristo encarnara otro espíritu no menos universal: el de Dios. El Anticristo, finalmente, es una voz que en nuestra época habla cada día más alto, como un trueno del infinito, y dice á nuestro oído: «Nuestro fin es el alcanzar la mayor felicidad; lo bueno es el poder; lo malo, la debilidad; lo moral, la acción; lo natural, fuerza; la virtud, valor; la piedad, imperfección; la destrucción del más débil, triunfo; el triunfo, ¡la felicidad!»

Nadie ha resumido mejor que Nietzsche la naturaleza íntima del Anticristo, aunque más por síntesis, á la manera de los antiguos profetas, que por análisis, al modo de los filósofos modernos. He ahí una de sus mejores definiciones, que se diría un salmo á un doble Dios, tan repugnante cuando muestra su sonrisa de cinismo, como atrayente cuando fija su mirada de Voluntad:

«¿Qué es lo que es bueno? Todo lo que exalta en el hombre el sentimiento de poder, la voluntad de poder, el poder mismo.

»¿Qué es lo que es malo? Todo lo que arraiga en la debilidad.

»¿Qué es la felicidad? El sentimiento que el poder *acrece* cuando una resistencia es vencida.

»No el contentamiento, sino todavía el poder;

no la paz ante todo, sino ante todo la guerra; no la virtud sino el valor (virtud en el estilo del Renacimiento, *vertu*, virtud desprovista de moralidad cristiana).

«Perezcan los débiles y los fracasados: primer principio de nuestro amor á la humanidad. Y que aun se les ayude á desaparecer.

«¿Qué es lo más perjudicial, que no infesta cual el vicio? La piedad que experimenta la acción por los *déclassés* y los débiles: el cristianismo.»

§ 37. SU ABSURDO COMO «MEDI» DE EDUCACIÓN

Podrá la doctrina ultra moderna del Anticristo ser ó no ser, según se opine, eficaz en el proceso de selección de la especie, en el de fuerza y cohesión de las sociedades, en el de progreso universal; cualquiera que sea su verdad ó conveniencia, pienso que, en la educación, ninguna ética puede ser más *adversa* al pleno desarrollo de las potencias latentes en la primera edad de la vida. La educación tiene por objeto, en cierto modo (lo decreta la profunda palabra de Platón), desenvolver al cuerpo y al espíritu todas las energías y perfecciones de que sean capaces. Para la mayor plenitud de ese desenvolvimiento, nada mejor que la libertad individual del educando, dentro de las restricciones sociales. Debe dejarse que obre la naturaleza, coadyuvada y no forzada por

la obra del hombre (Rousseau). El niño, como la mujer, por su debilidad psico-fisiológica, necesita del amparo del más fuerte. Falto de esa protección bienhechora, puede ser juguete de sus malos instintos y de los malos ejemplos. Si se encastilla en sí mismo, si se le aísla en su propia debilidad, rodeado de adversarios más vigorosos, se produce un fenómeno psicológico de fácil comprensión: una depresión de su ánimo. La tristeza de su impotencia presente le ofusca hasta hacerle olvidar la esperanza de su futura virilidad. Con ello, peligra su desarrollo psico-fisiológico: el ánimo apocado no trabaja; la melancolía enerva la actividad del cuerpo. El espíritu y el cuerpo, para el diario ejercicio de sus facultades, necesitan de cierta alegría de suficiencia, de cierta despreocupación, de cierta tranquilidad que difícilmente pueden difundirse en un estudiante proscrito en el aislamiento de su incapacidad. Y es casi fatal que, en la ferocidad disimulada de una masculina educación henchida de espíritu individualista, algo se produce de esa depresión de débiles proscritos. Entonces, para fortificar el ánimo deprimido, debe jugar como resorte importantísimo en la educación moderna el Cristianismo, religión de piedad, religión de consuelo. La del Anticristo es religión de *estímulo*, de guerra implacable, religión de fuerza de ferocidad en las luchas de la vida.

§ 38. EFICACIA DEL CRISTIANISMO «INTERCONFESIONAL» COMO «MEDIO» DE EDUCACIÓN

Sin entrar á estudiar los dogmas del Cristianismo, pienso que ninguna ética es más adecuada á fortalecer el ánimo del niño, para su mejor proceso de crecimiento. Sin discutir la religión en sí, lo cual sería apartarme de esta exposición, dando ya como posible cualquiera de las hipótesis de su verdad ó falsedad, la pedagogía no puede menos de proclamar el Cristianismo, si no como un principio inmutable, como un *medio* eficaz de educación. Más tarde, el libre examen del estudiante formará su criterio en la materia: los sentimientos cristianos que se le inculcaron en la escuela no serán obstáculo á su libertad de pensamiento, en su continuo contacto con la contradicción, y aun cualesquiera que sean sus posteriores creencias, esos sentimientos serán, por lo menos, amable paliativo en las guerras por el sustento y la preponderancia; en las luchas del individualismo, que, en últimos términos, son las del hombre-fiera primitivo de Hobbes y las de la fiera-hombre contemporáneo del Anticristo.

Pero se me podría argumentar volviendo á la inversa mi raciocinio: el espíritu del Cristianismo, como religión de amparo y de consuelo, como sostenimiento del débil, ¿no perjudicaría el riguroso ejercicio de las fuerzas innatas del

educando? ¿No lo invitaría al reposo de la voluntad, al enervamiento de la voluntad, en vez de lanzarlo á la palestra de la acción? ¿No aniquilaría su voluntad en vez de enardecerla para esa lucha á la cual la educación lo prepara?...

§ 39. RELATIVA UTILIDAD DEL ESPÍRITU CRISTIANO EN LA EDUCACIÓN, SEGÚN LOS EDUCANDOS

Todo ello, paréceme, es cuestión del *sujeto*. Posible es que el Cristianismo, como *medio* educativo, llegue á enervar la voluntad de individuos de suyo apocados é ineptos para el esfuerzo sostenido y pujante. Pero, en cambio, esa misma doctrina robustece el ánimo del educando débil en su menor edad, y fuerte por las potencias innatas que sólo esperan el cultivo de la educación y las circunstancias de la auto-educación, para manifestarse hasta su plenitud. En otros términos: el Cristianismo, como *medio* educativo, debe coadyuvar á la eliminación de los débiles é inútiles, y al vigorizamiento de los fuertes y útiles; — mientras que el espíritu del Anticristianismo, como *medio* educativo, tiende á disminuir y enervar á todos, débiles y fuertes. — El criterio para juzgar de la fortaleza ó debilidad de individuos ó de razas, será, naturalmente, su *capacidad media*, física y mental, exteriorizándose en sus obras.

Curiosísimo ejemplo de esta tesis nos presenta la historia, en la educación eminentemente cristiana que recibieron los indios en las misiones jesuíticas establecidas en las colonias españolas de Sud-América en los siglos xvii y xviii. En efecto, la *materia prima*, los educandos, eran elemento indígena; es decir, elemento *débil*, elemento enervado psico-fisiológicamente... ¿Qué efectos produciría la educación cristiana que recibieran aquellos *hombres-niños* de sus maestros espirituales, señores de su voluntad? Los guaraníes, raza que llenaba todo el vientre de Sud-América, del Amazonas al Paraná, fueron los principales *sujetos* de aquella educación cristiana de mansedumbre y de piedad; para indagar su capacidad intelectual, baste este hecho conocidísimo y comprobadísimo: no sabían contar más que hasta tres. — Pues bien, las circunstancias históricas vinieron á demostrar, del modo más gráfico, los resultados que podía producir, ensayada en tales elementos, la educación jesuítica... Expulsada la Compañía por decreto de Carlos III, ¿cuáles consecuencias dejó en la copiosa tribu abandonada? Más débiles y más ineptos que nunca, los indígenas cayeron rápidamente en una idolatría *sui generis*; y luego, en la lucha por la vida, los han ido venciendo, poco á poco, los hombres y las cosas, los sucesos y las circunstancias, hasta hacerles desaparecer casi del contacto de los pueblos vivos... El Cristianismo, lejos

de aumentar su fuerza, *acreció* su debilidad. En vez de impulsarle de nuevo y con nuevos bríos á la lucha en que fueron tan bárbaros (sus venganzas eran anteriormente tales que, después de años de enterrados sus enemigos, exhumaban sus huesos para pisotear su cráneo), los llenó de mansedumbre, los entregó inermes á manos opresoras. En cambio, ese mismo Cristianismo, esa misma enseñanza, esa misma educación del Cristianismo, ¿cuántos principios de potencia ha desenvuelto hasta el apogeo en pueblos de valiente nervio y de sangre emprendedora! Diríase que es fuerza para el fuerte y debilidad para el débil, así en los individuos como en los pueblos. — Y en tal caso, tratándose de razas blancas de alto potencial psico-fisiológico, es decir, de razas fuertes, pienso que el espíritu cristiano que no se fanatiza es de alta eficacia en el triple proceso de formar al hombre, seleccionar la raza y coadyuvar al progreso.

§ 40. INEFICACIA DE LA EDUCACIÓN POLÍTICA.

¿Debe la educación formar *opiniones políticas* concretas, ó producir sólo una manera lógica de raciocinio, un *criterio* científico-político? Como se ha visto en su lugar, gran diferencia existe entre lo primero y lo último; *formar una opinión* es inculcar artificialmente un juicio ó un prejuicio

extraño; *producir un criterio* es ejercitar las facultades del raciocinio y la crítica, para que el enseñado pueda hacerse luego una opinión personal. Lo uno es avasallar con una convicción; lo otro, dar imparcial libertad al espíritu para discurrir acerca de las humanas contradicciones. Lo uno poner trabas á la razón; lo otro darle impulsos. De aquel modo se mata ó se pretende matar la iniciativa del pensamiento; de éste, se nutre á la inteligencia para que, á su tiempo, pueda libremente remontarse hasta donde alcancen sus alas. Además, el empeño pedagógico de imponer una opinión en la adolescencia, suele producir en los espíritus vigorosos reacciones psicológicas que determinan, por contraproducción, opiniones diversas; en cambio, la simple educación del criterio, puede producir, exenta de reacciones, opiniones arraigadas.

En este sentido resulta exacto el principio individualista de la educación inglesa, ó la manera poliforme y politeísta, por decirlo así, del amplio sistema alemán. Y reputo errónea, en cambio, la manera como prácticamente consideró la Revolución francesa, en momento de pasiones, á la instrucción pública: palanca de opiniones políticas...

Propósitos semejantes, más ó menos velados, profesan las actuales escuelas francesas, italianas, así como algunas católicas, especialmente jesuíticas. Sostengo, basado en las observaciones que

específico en el curso de este libro, que tales ideas son anti-pedagógicas; por ser contrarias á la naturaleza humana; contrarias al principio del individualismo, tan inútil en toda educación; contrarias á la Libertad de Estudios; y, en fin, hasta subversivas, á veces, por contraproducentes. Tal es, por tanto, la única norma de criterio que considero científica para juzgar las cuestiones relativas á la enseñanza política.

Presenta la historia de Francia los ejemplos más elocuentes de esta ineficacia, que atribuyo á la educación, de formar directamente opiniones políticas y religiosas. Durante el siglo XVII, los jesuitas fueron allí los mayores forjadores de opiniones: ¿con cuáles resultados? La revolución demostró que no ellos, sino sus contrarios, filósofos y enciclopedistas, que no educaron oficialmente, triunfaron sobre el espíritu del pueblo en aquella máxima evolución de ideas. Desencadenada la revolución, los jacobinos impusieron sus doctrinas á la instrucción pública; era como un dogma de «El Contrato social», que el Estado enseñaba para el Estado; y su enseñanza, que era laica, individual, libérrima en política, en religión opositora fanática, ¿qué produjo? El imperio; que no fué una imposición de una clase, sino una manera aceptada en su momento histórico, con júbilo de gloria, por una gran parte de la nación.

Pero nadie tal vez ha pretendido tiranizar más

la educación, sujetar más estrictamente la instrucción pública á sus planes y doctrinas, que Napoleón I, quien llegó á afirmar en el Consejo de Estado de 11 de Marzo de 1806, el siguiente principio: «En la implantación de un instituto docente cualquiera, mi fin principal es dirigir las opiniones políticas y morales...» Su plan educatorio era vasto, profundo y también artificioso, como casi todas sus concepciones. Su fin primordial, su único fin, como él mismo lo declaró, al fundar y reglamentar la instrucción pública, era «dirigir las opiniones políticas y morales» de la juventud á favor del imperio y su política. Con tal objeto ideó aquel pasmoso mecanismo de una educación puramente oficial, bajo la tutela de una grande Universidad de París, dirigida por un gran maestro (*Grand Maître*), funcionario importantísimo del Estado, *político más que pedagógico*. Desterrados los jesuitas, quería reemplazar su enseñanza por la de otros cuerpos oficiales de «jesuitas laicos», que trabajarán para el imperio, «así como aquéllos lo hacían para Roma.» Exigía el mismo desposorio con la enseñanza, aunque sólo por períodos de dos á seis años, la misma asiduidad, el mismo fanatismo excluyente y aún el mismo modo de emulaciones provocadas, vigilancia continua y concursos público-teatrales. En lugar de «J. H. S.» reclamaba el escudo nacional; en lugar del «A. M. D. G.», un *Vive l'Empereur!*, que debía interrumpir las lecturas de

Virgilio y las demostraciones de Newton... Si algún particular llegaba á fundar un gran instituto y á popularizarlo, como M. de Lanneau, que en su colegio privado de *Saint-Barbe* educaba cerca de un millar de jóvenes, inmediatamente el Estado, costare lo que costare, debía anexionarlo á su sistema oficial, á su *máquina de opiniones*. Ese particular debía luego exclamar, como el mismo M. de Lanneau: «No soy ya más que un sargento mayor de estudios lánguidos y fraccionados... bajo la férula del tambor, y los colores militares.» Si en un momento el emperador quería captarse á Roma, admitía, por fórmula, no la generosa enseñanza cristiana interconfesional, sino la católico-sectaria...

¿Qué rastros dejó esa pasmosa máquina en el espíritu del pueblo francés? La historia demuestra que ninguno; caído el militarismo imperial, impopularizada su política, vienen la Restauración y la República.

CAPITULO IV

Educación clásica.

SUMARIO: § 41. Importancia capital de la cuestión.—
 § 42. Diversos criterios para juzgar la utilidad de los estudios clásicos.—§ 43. Espíritu del cultivo de las letras clásicas en Alemania.—§ 44. La cuestión del clasicismo en Alemania.—§ 45. Espíritu del estudio de las letras clásicas en Inglaterra.—§ 46. De cómo en Inglaterra es el estudio de las letras clásicas la base de la instrucción de las clases directoras.—§ 47. Espíritu del estudio de las letras clásicas en Francia.—§ 48. Espíritu del estudio de las letras clásicas en Italia, España y Portugal.—§ 49. Abolición del clasicismo en la instrucción secundaria de Noruega.—§ 50. Conclusiones respecto del griego.—§ 51. Conclusiones respecto al estudio del latín.

§ 41. IMPORTANCIA CAPITAL DE LA CUESTIÓN

La utilidad de la enseñanza obligatoria de las letras clásicas (griego y latín) en la instrucción secundaria; la forma, oportunidad y selección de estos estudios, constituyen hoy una de las más debatidas cuestiones pedagógicas. En la crisis que en este momento histórico atraviesa el concepto de la educación, suele aparecer como piedra de toque. La supresión del griego y latín se ha levantado en algunas partes á guisa de bandera del espíritu moderno. Suele contraponerse á esos estudios la

idea-fuerza del interés económico que, como hemos visto, es la palanca que promueve la actual revolución de los principios educativos. Gente sin preparación general y sin conocimientos técnicos, novísimos fariseos, suponen que el clasicismo es retroceso. Otros hombres, pensadores contagiados por la grito, olvidan cuánto deben á sus clásicos. Las disonancias melodramáticas del coro hacen pensar en una gran pieza sinfónica destrozada por músicos ineptos. En ocasiones, hasta hay algo de pueril snobismo en la propaganda. Alguna vez, es el malestar económico y político que se revela, busca la causa de sus males, y la miopía no descubre otra que la enseñanza de los clásicos. ¡Cómico resulta en algunas partes oír citar en las mariscalendas pedagógicas, en contra de la enseñanza clásica, el ejemplo de Inglaterra; de Inglaterra, en cuya instrucción preparatoria no se aprende casi nada, salvo rudimentos de griego y latín; de Inglaterra, en cuyas Universidades no se estudian las ciencias sociales, sino partiendo de los viejos clásicos; de Inglaterra, en cuya mayoría de Universidades se exige, como examen de ingreso, sólo nociones de griego, latín y religión; donde los niños de la clase directora no estudian otra cosa de los doce á los diez y ocho años; donde Euclides es texto, donde Aristóteles y Platón son autoridades y testimonios más irrecusables que Bacon y Locke, más cate-

góricos que Kant, más auténticos que la Magna-Carta! Alguna vez se cita el ejemplo de Alemania: y allí hasta el proletario suele saber latín y griego...

Dada esta capital importancia de la cuestión de los estudios clásicos, permítaseme cierta minuciosidad, más descriptiva que crítica, en su exposición. Acaso sea dado desentrañar á mi escabelo la naturaleza íntima que adopta en cada parte esa enseñanza, y aun llegar á ciertas conclusiones universales.

§ 42. DIVERSOS CRITERIOS PARA JUZGAR LA UTILIDAD DE LOS ESTUDIOS CLÁSICOS

He tratado, al efecto, siguiendo mi usual método psico-sociológico, de inquirir el espíritu con que se enseñan las letras clásicas en diversos países de alta civilización típica. La observación primordial á que llego, que encuadra dentro de la doctrina de este libro, es que en cada parte se cultiva el estudio de las letras clásicas con un *espíritu propio*. Luego, es ilógico, contra la verdadera naturaleza poliforme de las cosas, estudiar la cuestión de las letras clásicas de un modo genérico, sin haber tratado de dilucidar antes el espíritu que anima su enseñanza en Alemania, en Francia, en Inglaterra, en Italia y España... No lo agita el mismo soplo de vida en Oxford, que en

Berlín, que en París, que en Roma, pues en cada lugar posee una especial indole; en una palabra, un espíritu.

Para llegar á penetrarnos de cada uno de esos varios espíritus distintos, paréceme oportuno enumerar previamente los seis ó siete criterios diversos con que, á mi juicio, se estudian las letras clásicas en todo el orbe civilizado:

1.º Como instrucción técnica para el conocimiento erudito de idiomas muertos, y para esclarecer, con su ayuda, historia, literatura, arqueología y otras ciencias que investigan el pasado por el pasado, ó bien el presente y aun el futuro por el pasado.

2.º Como gimnasia intelectual para el estudio de las lenguas vivas extranjeras.

3.º Para el estudio de la filosofía, y especialmente de la ética antigua, sin cuyo estudio no es posible conocer plenamente la ética actual, de la cual aquélla es germen y principio.

4.º Para formar el gusto literario.

5.º Para el conocimiento etimológico de la propia lengua.

6.º Para perpetuar las fórmulas latinas de algún culto religioso.

§ 43. ESPÍRITU DEL CULTIVO DE LAS LETRAS CLÁSICAS EN ALEMANIA

Según el primer criterio de erudición pura, es que se estudian las lenguas muertas en las Universidades alemanas, y aun en sus gimnasios y escuelas-reales: pues el principal objetivo de la instrucción pública es allí, como sabemos, *instruir* más que educar. En ninguna parte del mundo se ha relacionado mejor la filología á los problemas de la historia; en ninguna parte se han hecho estudios de sánscrito, hebreo, caldeo, griego, latín, etc., con mayor constancia científica; en ninguna parte se han generalizado más tales especulaciones, ni aplicado con mayor eficacia. El espíritu eminentemente investigador y científico de los alemanes ha hallado allí un ancho campo de acción fecunda. Autores franceses, como Renan, Taine y Didon, reconocen sin ambages esa supremacía intelectual en la compenetración de las lenguas muertas, para mejor dilucidar esas interesantes almas, también muertas, de pueblos que fueron.

Dejemos á un lado el estudio universitario de otros viejos idiomas que hoy no se hablan, y que es siempre facultativo, para discutir el estudio obligatorio del griego y del latín como materias *insubstituíbles* de la instrucción secundaria. La más elemental observación que al respecto ocurre,

es que el latín es universalmente obligatorio en Alemania, en cuatro ó cinco años de estudio, en *todos* los institutos preparatorios, ya *Gymnasien* (gimnasios, colegios clásico-secundarios) y *Realschulen* (escuelas-reales científico-moderno-comerciales), ó cualquiera otra forma intermedia, como los *Realgymnasien* (gimnasios-reales, institutos ecléctico-clásico-modernos). En cambio, como hemos visto, el griego es sólo exigible en los gimnasios, y su estudio obligatorio constituye la diferencia capital entre uno y otro tipo de institutos preparatorios. De ahí al tan decantado *carácter literario* de los gimnasios y el *científico* de las escuelas-reales. Estas emplean en ciencias parte del tiempo que los horarios de aquéllos consagran al griego, aun cuando sus planes de estudio, como veremos, exijan unos siete años, mientras que los del *Gymnasium* requieren unos ocho ó nueve, es decir, uno ó dos cursos más. Esta sencilla divergencia es la que constituye la *gran* discrepancia que agita á los educadores alemanes respecto á las letras clásicas, cuya sujeción absoluta de los programas secundarios, ninguna opinión respetable reclama tan alto como en Francia.

§ 44. LA CUESTIÓN DEL CLASICISMO EN ALEMANIA

En Alemania, el Renacimiento, después de Rattichius y de Comenio, erigió al latín, al dominio

hablado y escrito del latín, la lengua de los sabios, en principal objeto de la enseñanza. A la inversa de lo que sucedía en Oxford y Cambridge, donde cada vez adquiría más importancia el helenismo, al despertarse el espíritu moderno, el griego quedó allí rezagado.

Estadísticas de tipografía traen interesantes datos acerca de esta pasajera decadencia del griego. En efecto, según Schweiger (1), han aparecido en Alemania (la Suiza alemana y los Países Bajos alemanes), desde 1542-1606, diez y seis ediciones completas (*Gesamtausgaben*) de Homero, y de ahí hasta Ernest, 1759, nada más que una; de Hesíodo, diez ediciones de 1542-1598, y de ahí una hasta 1730; de Demóstenes, cinco ediciones, de 1532-1604, y de ahí ninguna hasta la de Reisk, 1770; de Isócrates, diez y seis ediciones, de 1533-1613, y después ninguna hasta 1803; de Sófocles, ocho ediciones, de 1534-1608, y de ahí ninguna hasta 1786; de Eurípides, seis ediciones, de 1537-1599, y de ahí ninguna hasta 1778; de Píndaro, cinco ediciones, desde 1526-1616, y de ahí ninguna hasta la de Heyn, en 1773; de Luciano, seis ediciones, de 1524-1616, y después ninguna hasta 1777; de Platón, dos ediciones, de 1555-1602, y de ahí ninguna hasta la Bipontina, 1781; de Aristóteles, cuatro ediciones,

1) Citado por F. Paulsen, *ob. cit.*, t. 1, pág. 475.

de 1531-1587, y de ahí ninguna hasta la Bipontina, 1791; de Euclides, siete ediciones, de 1533-1577, y después ninguna hasta 1834; de Herodoto, tres ediciones, de 1541-1658, y después ninguna hasta 1778; de Tucídides, dos ediciones, de 1540-1594, y después ninguna hasta 1784; de Xenophonte, ocho ediciones, de 1540-1596, y después ninguna hasta 1733; de Herodiano, once ediciones, de 1530-1662, y una hasta 1734, y de ahí hasta 1800, catorce; de los *Carmina* de Pitágoras y Phoclides, once ediciones, de 1539-1622, y de ahí una hasta 1720; del pequeño manual de Epicteto, siete ediciones, de 1529-1595, y luego ninguna hasta 1756.

Desde principios del siglo XIX, el estudio del clasicismo comienza á recrudecer en las Universidades alemanas. Du Bois Reymond, rector de la Universidad de Berlin, lo ha proclamado, en un discurso célebre, como la base misma de la enseñanza superior. Llega á sostener, en efecto, que la facultad más esencial de la Universidad no es la jurídica, ni la médica, ni la teológica, ni la matemática, sino la humanista, la esencialmente filológica. Y de la enseñanza Universitaria depende, naturalmente, la secundaria ó preparatoria.

El empeño de los grandes humanistas de hacer la instrucción secundaria filólogo-humanista, en contraposición á las tendencias burguesas, «filis-

teas» según los universitarios, de circunscribirla en límites más estrechos, fáciles y «prácticos» (7), ha puesto en Alemania sobre el tapete la cuestión del «clasicismo».

El sistema de *escuelas paralelas* ha venido á dar allí á la cuestión la más sensatamente conciliadora solución práctica. Como veremos, la diferencia fundamental entre *Gymnasien* y *Realgymnasien*, que da á los primeros cierto carácter de institutos preparatorios de humanidades (literatura, derecho, sacerdocio, ciencias sociales), y á los segundos cierto tinte de científicos, consiste en que en unos se estudia el griego y en otros no, siendo el latín común á ambos. Como la elección de unos ú otros es libre, y como su preparación es válida indistintamente para toda suerte de estudios superiores, si se agregan á la *Realschule* dos ó tres años complementarios para ingresar á las facultades de derecho ó humanidades, resulta que: 1.º, el estudio de ciencias y latín es obligatorio en todos los institutos preparatorios; 2.º, el estudio del griego es sólo obligatorio para aquellos estudiantes que hayan escogido los *Gymnasien*.

En cuanto á aquéllos que para nada necesitan de humanidades, que no se preparan para las profesiones liberales sino para la industria y el comercio, y que, por ende, no pueden dedicar su tiempo á los clásicos en perjuicio de estudios modernos que les serían de mayor utilidad, tienen

para educarse las *Volkschulen* (escuelas del pueblo) y ciertas escuelas técnicas é industriales, en cuyos establecimientos no se exige la menor cultura del viejo clasicismo.

Para evitar ciertas posibles contradicciones, debo hacer notar que existen planeadas, según el sistema alemán, en algunos puntos del Imperio, en Austria y en Suiza, ciertas *Realschulen* en que no se estudia latín. Pienso que deben considerarse esos establecimientos, más que como colegios de instrucción preparatoria para las Universidades, como simples institutos secundarios para completar la enseñanza del pueblo. De ahí su escasa importancia para contradecir la doctrina que desarrollo, acerca del espíritu de la educación clásica en Alemania.

Además de este primer criterio de utilidad para el estudio de las lenguas muertas, existe en Alemania otro especial que puede reputarse la causa primera de la generalización que se ha dado allí, en toda la instrucción secundaria al estudio del latín: considérase como indispensable gimnasia intelectual para el conocimiento de ciertas lenguas vivas extranjeras. El alemán es una lengua que se ha conservado intacta de la influencia del latín, salvo en ciertos contados términos; su etimología, su sintaxis, aglutinaciones, — su espíritu, — la diferencian de una manera tan radical del francés, el italiano, el español, el portugués y aun e!

inglés, que todos estos otros idiomas resultan para el germano puro de un exotismo enigmático. Los idiomas latinos, todos se vinculan en sus procedimientos, por su común origen y á pesar de sus heterogéneas asimilaciones históricas; el inglés, aunque no tiene el mismo origen que aquéllos, ha tomado de la invasión normanda un dejo galo latino que lo emparenta con francés, más de lo que á primera vista parece. De ahí que no sea tan extraña á los anglo sajones la índole de los idiomas latinos, cuanto lo es á los germanos; y de ahí que el estudio del latín tenga para éstos un mayor interés que el que tiene para aquéllos. Goethe recuerda que sus conocimientos latinizantes le ayudaron á aprender sin estudios sistemáticos el francés. Idea semejante profesan todos los educacionistas alemanes; lo que resulta perfectamente lógico para quien estudia su idioma y lo compara con los otros nombrados, al punto de que el ánimo pronto se posesiona de la convicción universal de los filólogos alemanes: que al pueblo de su habla le es casi imposible empaparse en la naturaleza de los idiomas latinos y aun del inglés, sin estudiar previamente aquella común aunque remota lengua madre de éstos. Ello explica los largos años que se le dedica, no sólo en los *Gymnasien*, sino también en las escuelas científicas por excelencia, como las *Realschulen*. Este esfuerzo de la educación, aunado á la típica facilidad lin-

güística del espíritu de ese pueblo, ha producido en las altas clases intelectuales los mayores filólogos modernos; en las bajas, grandes progresos industriales y económicos.

§ 45. ESPÍRITU DEL ESTUDIO DE LAS LETRAS CLÁSICAS EN INGLATERRA

Tan sutil y tan compleja es mi manera de concebir el espíritu que anima, contra tanta crítica contraria, el cultivo de las letras clásicas en Inglaterra, que temo carecer de dotes suficientes para exponerlo... En ningún país se atribuye igual importancia al estudio del griego en los jóvenes de las clases directoras... El fenómeno se presenta oscuramente á los ojos del sociólogo. No basta para explicarlo el espíritu conservador nacional, porque es también progresista. Ni se podría atribuir á las aficiones á la investigación científica y filológica, al modo alemán, ni á un espíritu de aticismo, á la manera francesa, por la sencilla razón de que el carácter anglo sajón carece de ambas peculiaridades. Tampoco por su utilidad para el estudio de la propia lengua, como en España é Italia, porque ni latín ni griego tienen con el inglés tan notables semejanzas; menos para el estudio de lenguas extranjeras, pues los ingleses sólo estudian el francés, más práctica que teóricamente, y porque para el conocimiento

del alemán no les serían necesarios los estudios clásicos... El enigma queda en pie: trataré de resolverlo.

Las *public schools* británicas dedican con preferencia sus ocho años de estudio al griego y al latín. Tal es el sistema que se sigue, según los modelos de Harrow, Eton, Rugby, Marlborough y demás. Las matemáticas, las ciencias naturales, las lenguas vivas extranjeras y aun el patrio idioma, ocupan secundario lugar. En algunas de esas escuelas, como la de Eton, hay una especie de «división moderna», pequeña sección en la cual contados alumnos, á manera de algunas escuelas-reales alemanas, cultivan las ciencias de preferencia al griego.

Los exámenes de ingreso á las Universidades de Oxford y Cambridge, y demás á su imagen, comprenden casi únicamente griego, latín y religión. No es posible, pues, cursarlas para adquirir luego el grado de B. A. (*bachelor of arts*, bachiller) sin el estudio elemental de ambas lenguas. Igualmente los que aspiren á otros bachilleratos cualesquiera (B. C. L., bachiller en derecho; B. S., en ciencias; por B. D., en teología), tienen que pasar ese examen previo de clásicos: por ello la instrucción preparatoria de las *public schools* dedica tan principal atención á esos idiomas, aun en detrimento de otros estudios. Mucho griego, mucho latín, bastante religión,

algo de francés y un poco de gramática inglesa, matemáticas, ciencias, historia y geografía, constituyen los programas secundarios. La misma literatura inglesa ha estado, hasta hace muy pocos años, totalmente excluida. Se estudiaba á Platón y á César; se desconocía á Shakespeare y Milton. Todo esto se ha reformado, pero débilmente. Si hay evolución modernista, ésta es tan lenta y paulatina, que casi no se percibe sino en uno que otro detalle, en una que otra innovación tímida y aislada. Ahora se cultivan más, es verdad, las letras patrias, se consideran más las ciencias, se aprende el alemán. Pero el antiguo espíritu no se ha reformado: griego y latín quedan como base angular de la instrucción secundaria de las clases medias y superiores. El secreto está en que esa educación es preparatoria para las Universidades. Se ha dicho que un *gentleman* que sólo ha cursado una *public schools*, será muy ignorante. En las Universidades se adquiere el título de B. A., que no es, por otra parte, un verdadero título profesional, sino la patente de una preparación indispensable para constituir ese verdadero «gentleman», ó sea el perfecto ciudadano de la clase llamada á dirigir el país, y modelar con su ética el criterio de la opinión.

§ 46. DE CÓMO EN INGLATERRA ES EL ESTUDIO DE LAS LETRAS CLÁSICAS LA BASE DE LA INSTRUCCIÓN DE LAS CLASES DIRECTORAS.

¿Cómo el espíritu positivo del pueblo inglés tolera que se ocupe la mente en los mejores años de la niñez y la juventud primera en esos estudios clásicos de lenguas muertas, en perjuicio de otros científicos y de idiomas modernos, que pueden tener más inmediata utilidad práctica? En ningún autor he hallado una explicación clara de tal cuestión. Por el contrario, he visto y oído citar con frecuencia, especialmente en autores franceses, la educación inglesa como la más positiva, y aun esgrimirla como argumento contra la instrucción clásica... No me puedo explicar esto sino por una ignorancia crasa del sistema anglo-sajón, ó por confundir la instrucción secundaria y universitaria (la educación del *gentleman*) con la del pueblo, ó sea de las *grammar schools* é institutos que preparan para ciertas profesiones que no son propiamente liberales. Pero no es eso sólo lo que se quiere reformar en Francia, sino también la instrucción preparatoria y superior, y es de esto de lo que tratamos... No hay que confundir las premisas del problema.

Hallo su resolución en el raciocinio siguiente. El papel de las *public schools* y Universidades, no es formar al pueblo, sino á la clase directora, al

gentleman, llamado, como dije más arriba, á establecer el criterio moral de la nación. Inglaterra no concibe sus progresos, sino coadyuvados, cuando no producidos, por un sano espíritu de patriotismo y de moralidad, una especie de puritanismo político-moral. Será ello una «mentira convencional»; pero es una «mentira convencional» útil. El ciudadano de sano criterio, libre y consciente de sus derechos y deberes, es el alto objetivo de la educación inglesa. Es que, en cierto modo, «la virtud y el vicio son productos como el vitriolo y el azúcar», según la gráfica frase de Taine; las primeras fábricas de tales productos no pueden ser otras que las Universidades y las escuelas. Naturalmente, ese criterio político se refiere sólo á la *res publica* interna; en manera alguna á la política externa británica, cuya rapacidad está fuera de toda ponderación... El inglés ama el sano criterio político, como una disciplina interna constituyente de su fuerza nacional, que aplica en las relaciones internacionales, sin disimular su ambición y su avaricia... En una palabra: el inglés, como persona, debe ser un entero ciudadano de noble alma; Inglaterra, como nación, una fuerza resultante de la entereza de sus miembros, que se empleará sin escrúpulos para hollar los derechos de otras naciones que se opongan á sus intereses... El puritanismo inglés en política, es un principio de conservación nacional, un ele-



mento de vigor individual y colectivo, que se aplicará en lo internacional, muchas veces, en pro del interés y contra la equidad. Puede decirse que la honradez individual produce el desmán social. Del civismo, en lo nacional, resulta el respeto de los derechos de cada ciudadano; en lo internacional, suele ser la violación de los de cada pueblo. No es Inglaterra, seguramente, e primer ejemplo que la historia nos presenta de tan irónico fenómeno sociológico, ni será el último...

Dentro de esa tendencia colectiva, se comprende que la primera condición vital del país, es su composición de perfectos ciudadanos. Inglaterra ha creado aún otro tipo, que es algo como una quintaesencia del buen ciudadano: el *gentleman*. El *gentleman* debe ser el modelo constante del ciudadano. ¿Cuál debe ser la primera condición de tal modelo, sino un alto criterio de lo bueno y lo malo, lo conveniente y lo inconveniente, ó sea de la ética social? Que ese criterio no sea del todo sincero, que aun sea casi una farsa, que constituya lo que tantos han llamado la «hipocresía inglesa», no importa: la cuestión es que existe y que dirige á la sociedad en sus rumbos de grandeza.

Dos elementos, como dejó consignado en el libro primero, forman el carácter inglés, constituyen su civismo individual y su despreocupación en la política internacional: el espíritu puritano y

el espíritu positivo. Estos son los dos polos del todo; no se contradicen; se oponen por yuxtaposición. Cada uno surge en su extremo para desarrollarse en semiesfera y converger en un ecuador imperceptible de transición. Ambos operan en armonía; ambos colaboran en la obra social; ambos forman el espíritu del pueblo. Y el alma del pueblo se manifiesta, ante todo, en su criterio para juzgar el bien y el mal, en sus relaciones del individuo al individuo y del ciudadano hacia la patria; en las de nación á nación, la razón suprema del interés británico es el principio sumo de lo permitido y lo prohibido. El espíritu puritano del pueblo es un bien positivo; su puritanismo ejerce su acción de rapina internacional en virtud de su fuerza coercitiva nacional. Ese espíritu puritano, unas veces sincero, pasional otras, es hoy una *fórmula positiva* del utilitarismo inglés. La moral inglesa podrá no ser buena moral; pero el ciudadano inglés no debe olvidar que es *útil*; sin la moral inglesa no triunfaría Inglaterra...

No quiero decir con esto que todos los ingleses sean puritanos en religión y positivistas en filosofía, sino que existen en el alma de todos y de cada uno ciertos rasgos fundamentales de aparente rigidez moral y de aplicación utilitarista, que bien puedo llamar, por no encontrar términos más adecuados, «puritanismo» y «positivismo»; puritanismo que pueden sentir así protes-

tantes como católicos; positivismo de que deben participar tanto idealistas como materialistas. Tan notorios reputo ambos principios en el carácter inglés, que los creo indiscutibles. Cuando Taine publicó su estudio sobre *Le Positivisme anglais*, Stuart-Mill le escribió una carta, en la cual le decía esto: «Cuando yo escribí mi libro sobre el «Utilitarismo», estaba más ó menos solo en mi opinión; y aunque mi manera de ver ha encontrado una acogida, la cual en manera alguna esperaba, se cuentan todavía en Inglaterra veinte filósofos apriorísticos y espiritualistas contra cada partidario de la doctrina de la experiencia.» Ello era así, mas no importaba desmentir el aserto de Taine, pues, si no siempre en la teoría, siempre en la viva realidad poseyó el anglo-sajón un innato y latente «positivismo» práctico... Los espiritualistas y apriorísticos ingleses son pensadores aislados, que, en ciertos momentos han podido conquistarse gran número de adeptos; pero que jamás podrán borrar ese carácter del alma de su pueblo, carácter que han sabido personificar donosamente en la ciencia de las ciencias, Locke, Bacon, Hume, Mill, Spencer. — En cuanto al «puritanismo» inglés, pueril sería darle en este siglo el alcance de una estrecha secta religiosa, cuando se trata de un complejo sentimiento que, así como en cierto momento histórico dió origen á esa secta religiosa, ha sido y es causa continua de

tantos otros bien diversos fenómenos, movimientos y costumbres.

Esos dos gérmenes, esas dos fuerzas de utilitarismo y de puritanismo fósil, forman el criterio de la ética inglesa. Ese criterio es una intuición. Pero esa intuición, ¿no debe cultivarse, analizarse, desarrollarse, disecarse en el laboratorio del sociólogo, purificarse en los crisoles y alambiques del pedagogo? Y más, cuanto no debe, no puede olvidarse, que uno de sus dos generadores, el más importante, es ya un residuo del pasado y no una pasión espontánea del presente. En términos netos: la intuición del criterio de la ética nacional inglesa, ¿debe abandonarse allí á sus propias fuerzas, ó encauzarse por un estudio razonado de sus causas y orígenes? Pienso que, so pena de dejarlo debilitar y perecer, es una planta que se debe cultivar. ¿Y quiénes están llamados á cultivar en primera línea ese árbol gigantesco, cuyas raíces, que pudieran un día pudrirse por falta de cuidados, absorben los suelos de una mitad del mundo, desde Irlanda hasta Australia? ¿He ahí el papel sublime de las Universidades inglesas!

Ahora es la oportunidad de plantear la cuestión en sus últimos términos: si la alta significación intelectual de las Universidades les impone el fin de formar las clases directoras; si el principal papel social de éstas es fijar sanamente el criterio ético del pueblo; y si, por tanto, las

Universidades tienen ante todo el deber de inculcar en esas clases directoras los mejores principios de ética, ¿cómo ejercer tan delicado cuanto importante objeto? ¿Bastarían, al efecto, como en los antiguos tiempos, las predicaciones religiosas? Seguramente no; la ética social requiere hoy, además del sentimiento cristiano, otras bases concomitantes, ¿Cuáles pueden ser esas bases, sino el estudio de esa ética suprema, que ya en tiempos anteriores á Cristo se produjo en Grecia, se transmitió á Roma y luego á las Galias, á Hispania, Germania, Britania, América, á toda la civilización occidental? El Cristianismo es sólo un sentimiento; la ética debe ser, en tiempos y países poco sentimentales, un sentimiento y una *convicción*. Esa convicción surge á raudales en su forma pristina de los labios de Platón y de Aristóteles. No existe un filósofo moderno, ni aun Kant, el coloso, con toda su simpatía hacia Rousseau, que no reconozca ese ilustre y antiguo abolengo á nuestras ideas acerca del bien y del mal. Tanto, que puede sostenerse que nadie conocerá á fondo la ética, esa ciencia suprema de los hombres y los pueblos, es decir, que nadie podrá empaparse en la verdadera filosofía y sociología (salvo casos extraños de intuición infusa), sin beber en los clásicos manantiales de Grecia. El Cristianismo, ese sentimiento de la humanidad, ha desfigurado algo la ética griega, como, por ejemplo, al sancio-

nar que el trabajo más humilde, si está bien encaminado, es honroso; pero la esencia misma de aquella filosofía no ha sido trocada sino muy parcialmente. Pues bien, el positivismo y el puritanismo inglés han necesitado bañarse en aquellas aguas de sabiduría para adquirir nuevas fuerzas. Es incontestable la necesidad del estudio histórico-filosófico de las sanciones del criterio griego; allí se ve, no velado por prejuicios ni falsedades, claro en su cumbre, por no agitarlo huracanes de pasiones, sin más pasión que su propio raciocinio ático, surgir gota á gota el hilo de agua. Allí se ve el cálculo puramente intelectual de lo bueno, lo verdadero y lo bello, como si los semidioses que hablasen fueran tan poco humanos como noumenos. Nada de la evidencia israelita, de la fiebre romana, del fanatismo hispano-arábigo, de los ligeros entusiasmos galos, de las profundidades germanas; todo es nítido, todo griego.

Allí está la clave del enigma: y las Universidades inglesas no cumplirían su alta misión, si no cultivaran el estudio de la ética griega. Oxford es la que da el ejemplo. Suprimid el griego en las *publics schools*, y nadie será apto para cursar en Oxford; suprimid á Oxford, y quitaréis á Inglaterra un algo capital de su cerebro.

En cuanto al latín, sirve de complemento al griego, tiene su utilidad de gimnasia filológica y

es imprescindible para el estudio original de los viejos estatutos de la historia de Inglaterra, que, como es sabido, redactábanse en el idioma de Roma. Podría suprimirse, á pesar de su alta importancia, el latín en Oxford, sin destruir la universidad, pero *no* el griego. Y, á su semejanza, aunque en menor grado, se podrían citar Cambridge y otras Universidades británicas. En ciencias, Oxford es inferior á casi todas ellas; su superioridad consiste en ciencias sociales, y, entre las ciencias sociales, en la suprema, la ética. En efecto, Oxford ha dado al gobierno de Inglaterra casi la totalidad de sus veinte últimos presidentes del Consejo de ministros, y gran número de pensadores, tanto que puede decirse que su marcha social tiene por fin, á la cabeza de sus similes, iluminar el criterio del pueblo.

Ese móvil supremo, de alta salud pública moral, no ha sido en un principio el objeto del estudio de los clásicos griegos y latinos en las Universidades inglesas. En la Edad Media, como hemos visto, el espíritu de esa enseñanza fué levantar, refinar, moderar la ruda inteligencia sajona, generalizando, asimilando, difundiendo las luces del clasicismo. Más tarde, cuando surgieron los grandes clásicos nacionales, éstos fueron menospreciados en relación á griegos y latinos: por pedantesco prurito de conservación en

parte, y, en parte, por puritanismo religioso, literario y científico.

Quedó dominando el griego, ante todo el griego, y luego el latín. Llegó un momento en que, en razón de los adelantos de las ciencias y la literatura moderna, esto era una evidente anomalía. Empero, en virtud también de esos adelantos de la literatura y las ciencias, esa anomalía llegó á ser de alta utilidad: desaparecido el antiguo fanatismo religioso, sin brújulas seguras la moral del pueblo, el utilitarismo inglés, innato y latente, podría tomar, tendía á tomar formas tan rudas que sería fuerza de retroceso.

El instinto de conservación nacional, si no en el pueblo, en las clases directoras, habló alto; era necesario no cejar en la lucha y cultivar el criterio de la ética. Ese cultivo, puede decirse, tiene algo de forzado, de artificial. Es verdad, pero tal fenómeno es muy viejo en la historia: no es la primera vez que una clase directora, á manera de la casta sacerdotal de Egipto, que poseía una cosmología científica para sí y otra absurdamente fanática para el pueblo, trata de dirigir por raciocinios y conveniencias el *sentimiento* ético de su nación. Siempre hay algo de sinceridad en la insinceridad de esa premixtificación: la pasión del bien público, pasión grande, pasión heroica. Así llegamos á la conclusión siguiente: la anomalía de los anticuados planes de estudios en las

Universidades inglesas, llegó un día, en los modernos tiempos, á ser útil para los altos fines sociales de esas instituciones. Y he ahí que los anglo-sajones, — espíritus prácticos que nunca suprimieron ó enmendaron una anomalía por el solo hecho de serlo, pues hay anomalías en ese país en que todas sus instituciones son más ó menos caprichosas en apariencia, más útiles que cualesquiera sistemas regulares, — dejaron intacta su vieja enseñanza superior. Y para que ésta quedase intacta, era necesario conservar en el mismo estado la enseñanza preparatoria, en detrimento del moderno espíritu; así han mantenido, en efecto, salvo modificaciones ligeras, los estudios de sus *public schools*. Su concepto nacional de la instrucción pública, — que antes debe *educar* que *instruir*, — corrobora, además, tal estado de cosas, que en otro país hubiera sido punto menos que inexplicable.

Varias veces se ha planteado en las Universidades de Inglaterra, especialmente en Oxford, la cuestión siguiente: «¿Puede aprenderse la ética griega *sin* el previo conocimiento del idioma?» Si así fuera, el problema del griego se simplificaría, quedando su estudio excluido de los humanistas, propiamente dichos, y relegado á los filólogos. La opinión contraria es la prevaleciente; la mayoría de los profesores creen que *es imposible* co-

nocer á fondo á Platón y Aristóteles sin el requisito de ciertos conocimientos helenistas. Lo exótico del idioma y la precisión de sus formas filosóficas se consideran parte indispensable á *grabar* en la memoria de los estudiantes aquellos principios primeros de la ética social, que no son siempre traducibles, sino imperfectamente, por medio de paráfrasis, á las lenguas modernas. La ética griega, estudiada en simples sentencias inglesas, perdería, según ellos, toda su trascendencia sintética, que tan alto habla á la imaginación, resultando una ciencia pueril, tan difícil de comprender en toda su incomparable profundidad, como fácil de olvidar en sus conclusiones categóricas. «Sería un estudio incompleto, superficial y secundario, cuando debe ser la base de todo criterio filosófico nacional.» De este modo, con razón ó sin ella, se defiende su enseñanza, de manera tan convencida que parece imposible un cambio ó una evolución en los programas, so pena de hacer perder su espíritu á esas viejas instituciones educatorias.

§ 47. ESPÍRITU DEL ESTUDIO DE LAS LETRAS
CLÁSICAS EN FRANCIA

Ningún pueblo puede presentar hoy como Francia una literatura vasta, en que todas sus mediocridades hablen un lenguaje elegante y co-

rrecto. El arte de buen decir ha alcanzado allí, en los dos últimos siglos, admirables perfecciones. Muchísimos autores que, por su falta de originalidad, deben reputarse menos que medianos, escriben allí una prosa flúida, dan á cada palabra su propia expresión, y evitan rípios y cacofonías. Y tan es así, que podría clasificarse de ático, en conjunto, á todo el estilo medio de la literatura francesa actual, excluyendo, naturalmente, las producciones de *hors la litterature*. Si en las altas especulaciones científicas y sociológicas no alcanzan quizá hoy ni la elevación ni la grandeza de los actuales «desarrollos» alemanes (*Entwickelungen*), ni en política y economía la seriedad del método positivo de los ingleses, en cambio, nadie los sobrepasa en el difícil arte del estilo.

Este arte no es mera intuición. Se ha cultivado con preferencia, y su mejor cultivo se basa en el estudio de las letras clásicas. El primer resultado del con tanta razón combatido bifurcamiento de los planes de estudio de la instrucción pública secundaria francesa, paréceme ser, en la práctica, más que la producción de verdaderos hombres de ciencia, la de innumerables estilistas...

«Hemos imaginado la célebre distinción de ciencias y letras, decía Didon, que ha venido á ser entre nosotros la división fundamental del dominio de la instrucción pública, como si una

literatura sin ciencia y una ciencia sin literatura pudieran concebirse: á partir de esta división ha surgido en nuestro país una caterva de individuos cuya pretensión es saber escribir. ¿Escribir qué? No se inquietan por ello. Como los antiguos sofistas se hacían maestros en el arte de agenciarse argumentos, ellos se erigen en artistas en el arte de alinear las palabras. Los primeros discutían por discutir, los segundos escriben por escribir. El estilo es sonoro y brillante; el pensamiento, vacío y flojo; la vestimenta es soberbia; el cuerpo un maniquí deforme. No se ven más que en Francia esos estilistas absurdos, que escriben y hablan tanto más cuanto menos tienen que decir.» Indudablemente en Francia superabundan escritores tan redundantes de retórica como menguados de doctrina; eximios obreros de la forma que no sólo carecen de ideas originales, sino que tergiversan las ajenas y mixtifican la crítica... Pero, ¿es ello resultado fatal y exclusivo de la enseñanza clásica?

Otro autor francés, Lemaitre (1), en un discurs-

(1) *Conférence de M. Jules Lemaitre à la Sorbonne* pronunciada el 5 de Junio de 1898. Es curiosamente cómico que dicho mismo crítico M. Lemaitre haya publicado con anterioridad, el 14 de Mayo de 1894, en el *Journal des Débats*, un artículo en el que sostiene con su característica vehemencia, la suprema utilidad de los estudios clásicos, y en especial del latín. Arguye que es al latín á lo que debe su estilo, su sintaxis, su conocimiento

so célebre contra la enseñanza clásica, resume así los argumentos que se hacen á favor de ésta, que él desapruueba y llama antigua «enseñanza» (*ancien enseignement*): «Somos los descendientes espirituales de griegos y latinos. Aprender sus lenguas es aprender el origen de la nuestra, y por consecuencia, conocerla mejor. Es comulgar con un glorioso pasado, es vincularnos con la más ilustre de las tradiciones, es amplificar nuestra vida. Esos estudios son para nosotros la mejor disciplina. Esos antiguos libros son tesoros de ideas generales y de pensamientos generosos. No sin razón se han llamado antes «humanidades». *Nosotros aprendemos allí el amor á lo bello, el gusto, el sentimiento del orden y la medida.* Esas lenguas y esas literaturas son excelentes educadoras, etc.» Y luego contesta, que ni el griego ni el latín jamás le inspiraron una línea; que excelentes autores, nunca estudiaron letras clásicas;

de la lengua patria; que es el latín lo que ha formado los buenos escritores, salvo pocas excepciones; que á la reforma de la enseñanza del latín en la instrucción pública, han sucedido deformaciones lamentables del francés de ciertas revistas y autores jóvenes. Y concluye así: «En resumen; si sé francés ó poco menos, es porque sé latín; si sé latín, es porque he hecho versos latinos y disertaciones latinas; y si nunca he podido aprender seriamente el inglés y el alemán—ni muchas otras cosas—no es porque el latín me arrebatara todo mi tiempo, sino porque yo era perezoso. Tal es mi caso; no se puede en estas materias garantizar más que lo propio.»

que el tiempo que se pierde en éstas, es irreparable, por lo breve de la vida, y que se pudiera emplear en el conocimiento, por ejemplo, del alemán y el inglés, cuyas bellezas profundísimas entrevé y no puede aprovechar, por su ignorancia, de esos idiomas; que el verdadero mérito de Lucrecio es haber escrito algunas páginas ligeramente darwinianas; que Platón y Terencio son casi siempre inferiores á las composiciones que les imitó Molière; que el estudio del Evangelio y los autores franceses clásicos, es mucho más útil que el de griegos y latinos, etc., etc. Todas las observaciones pueden reducirse á ésta: no es indispensable, para formar el estilo, el estudio de las letras clásicas; el tiempo que en éste se gasta, puede emplearse con mayor utilidad en el estudio de lenguas modernas y de ciencias.

Ni se atacaría, ni se defendería así el estudio de las letras clásicas en Alemania. Preconízalas allí, como hemos visto, la casi totalidad de pedagogos, reputándolas necesarias, no tanto para formar estilistas al modo ático de los franceses, sino hombres de ciencia, filósofos, sociólogos, filólogos, historiadores, arqueólogos, eruditos de todo género; en fin, profesores miembros de esa clase intelectual que ha levantado la civilización del país á una altura que antes no conociera. Y en el vulgo, elevan tales estudios la cultura media. — Tampoco en Inglaterra se criticaría en esa

forma francesa el estudio de los clásicos, que, como se verá, tiene otro espíritu. — Pues cada país, ó mejor dicho, cada grupo de países psicológicamente similares, tiene su manera peculiar de cultivar en la instrucción pública el viejo clasicismo.

§ 48. ESPÍRITU DEL ESTUDIO DE LAS LETRAS CLÁSICAS EN ITALIA, ESPAÑA Y PORTUGAL

Sólo para el conocimiento etimológico de la propia lengua, y sin ningún otro objeto tan principal, puede decirse que se estudia actualmente el latín en las escuelas y Universidades laicas de Italia, España, Portugal y América latina. Las especulaciones puramente científicas de la alta filología alemana y sus aplicaciones histórico-arqueológicas; los útiles estudios que, para formar el carácter y el ciudadano, verifican los ingleses sobre ética griega; las aplicaciones de los conocimientos de lenguas clásicas á la literatura moderna de los áticos espíritus de Francia, no están en el alma de la instrucción clásica de esos otros pueblos itálicos é hispánicos. Aunque haya quien lo ha sostenido, paréceme indiscutible que su enseñanza *no* tiene allí, ni puede improvisar con el esfuerzo aislado de uno ú otro pensador, el doble espíritu de investigación científica y de gimnasia para el mejor conocimiento de lenguas extranjeras que en Ale-

mania posee. La lingüística no ha producido en todo el transcurso de este siglo en las Universidades de esos países, trabajos de resonancia universal. El griego mismo, cuyo cultivo tanto brillo dió en otra época á las Universidades de Bolonia y Salamanca, se descuida cada día más; porque su estudio no dice con ese espíritu de *simple etimología* con que allí se estudian hoy los clásicos latinos, espíritu perfectamente explicable en sus fines por la índole de dichos idiomas, y en su estrechez, por la indiferencia de tales naciones...

Tan evidente es la importancia del estudio consciente del patrio idioma, y tan sabido el valor etimológico del latín para los pueblos de habla italiana ó castellana, que la necesidad del cultivo de esa lengua muerta en esos pueblos, es simplemente axiomática. Tanto, que la absoluta supresión de su enseñanza en la instrucción secundaria, reputaríase acto de barbarie. — Puede decirse que en los países de habla italiana, castellana ó portuguesa, el estudio del latín es el del patrio idioma.

Quedan, pues, descriptos y aplicados, menos el último, todos los incisos planteados en el § 42, respecto á los diversos espíritus con que se cultivaba el clasicismo en los países modernos... Al primero y al segundo, que consideran al estudio de las lenguas muertas como base de altas especu-

laciones y como poderosa ayuda para aprender lenguas vivas extranjeras, corresponden Alemania, Austria, Suiza. Al tercero, que se refiere al estudio del griego como elemento indispensable para el estudio de la ética, Inglaterra y Norte América. Al cuarto, al del aticismo literario, Francia. Y al quinto, al de simple etimología de la patria lengua, Italia, España, Portugal, Hispano-América. — Respecto al sexto, para terminar, es, evidentemente, relativo á la religión católica.

En los seminarios de teología católica el estudio del latín, tiene por primer objeto, la conservación y práctica del culto religioso. Por dos razones: la primera, porque los libros fundamentales de comentarios de esa teología se han escrito en ese idioma; y la otra, porque el ritual se ha perpetuado en el mismo, como eterno vínculo de la unidad de la Iglesia romana. De ahí el ser imprescindible.

§ 49. ABOLICIÓN DEL CLASICISMO EN LA INSTRUCCIÓN SECUNDARIA EN NORUEGA

El paso más decisivo para la supresión total del griego y del latín en la instrucción pública, ha sido recientemente dado en Noruega, y, lo que es más curioso, sin grandes protestas, á pesar del ejemplo respetado de Alemania. El Parlamento noruego, por ley de 27 de Julio de 1896, ha su-

primido los estudios greco-latinos obligatorios en todos los establecimientos públicos de enseñanza secundaria. Es éste un caso insólito, y no despreciable, pues se trata del pueblo que está produciendo hombres como Ibsen, Grieg, Thaulow y Nansen, que llenan el mundo con su fama.

Pero no debemos olvidar que las circunstancias de Escandinavia, y especialmente de Noruega, son singularísimas; que la civilización local, es, de todas las occidentales, la que menos atinencias tiene con el clasicismo; que no hay allí tradiciones clásicas del Renacimiento que sostener; que el latín no tiene para sus idiomas gran valor etimológico; y, finalmente, que es muy infima la minoría que allí profesa el catolicismo.

§ 50. CONCLUSIONES RESPECTO DEL GRIEGO

De la exposición comparada de los varios espíritus que animan la enseñanza de las letras clásicas en los diversos países del actual mundo civilizado, pueden sacarse ciertas conclusiones universales.

Respecto al griego, resultan las siguientes:

Que su enseñanza es trascendental para los estudios sociales de alto vuelo;

Que su estudio es demasiado difícil para hacerlo obligatorio en toda la instrucción pública secundaria;

Que, sin embargo, en virtud de su elevada significación sociológica y filológica, no debe ser excluido en absoluto de las cátedras oficiales, aunque éstas sean escasamente concurridas;

Que convendría exigir cierta preparación helénista en las facultades de filosofía y letras;

Que dicha preparación sólo se puede adquirir con la consiguiente solidez cuando ese estudio se comienza en la primera juventud, á causa de sus dificultades.

El ejemplo de aquel Catón que aprendió griego á los setenta años y que no tuvo imitadores cuando aquella lengua era hablada, es imposible de seguir hoy que se trata de un idioma muerto, por lo cual es conveniente que inicien su estudio en la instrucción secundaria, los pocos temperamentos que lo necesiten para dar todo su vuelo á sus fuerzas ingénitas. Para habilitar esa preparación en la instrucción secundaria, debe calcularse en los planes de estudio de modo que no perjudique á la totalidad, quitando tiempo para otras materias á los alumnos que, por su carácter, no serán jamás factores de progreso dedicados á las ciencias sociales. Debe evitarse también, por razones antedichas, el criticado bifurcamiento de ciencias y letras; así como el contraproducente exceso de programas demasiado recargados; así como la utopía de implantar estudios voluntarios en una categoría de instrucción á que no convie-

nen, por tratarse de educandos demasiado jóvenes para imponerse un trabajo sin algunas facilidades ó alicientes inmediatos...

Hallo la solución si se colocara el griego como *materia de elección alternativa* en los programas preparatorios, opuesta al alemán por ejemplo; de manera que cada educando se vería forzado á seguir uno ú otro curso para dar término á sus años preparatorios é ingresar en la Universidad. Tal temperamento es el único, á mi juicio, que concilia las ventajas y desventajas del estudio del griego como materia de los programas preparatorios, presentando facilidades y alicientes para su adquisición temprana, sólo á aquellos espíritus excepcionales á quienes les puede ser de provecho por el papel social que les impone su idiosincrasia, que á menudo se manifiesta en la niñez por cierta preferencia hacia el culto prematuro de las letras.

Esta solución vendría á resultar en la práctica algo semejante á la diferenciación fundamental de la instrucción secundaria alemana entre *Gymnasien* y *Realgymnasien* (intermedios de los *Gymnasien* y los *Realschulen*); alienta el estudio del griego para futuros humanistas, ó favorece, en cambio, el estudio de un idioma moderno (ó de una ciencia) para los demás estudiantes. Quienes opten por el griego, podrían considerarse miembros de la primera categoría de institutos.

§ 51. CONCLUSIONES RESPECTO AL ESTUDIO
DEL LATÍN

De todo lo que antecede, resulta comprobada la necesidad del estudio del latín en la instrucción secundaria ó preparatoria de países latinos:

Para el cultivo de la lengua patria, que tan capital se reputa;

Para la adquisición de lenguas vivas extranjeras;

Para el mejor conocimiento de la historia, el derecho y otras ciencias sociales;

Para formar el estilo y el gusto literario;

Para la producción de nuevos términos técnicos;

Para la comprensión del culto católico;

Como gimnasia de lógica práctica ó dialéctica.

Tan elemental considero la necesidad del cultivo del latín en estudios preparatorios, que su demostración casi está demás. El ejemplo es unánime: el latín es obligatorio en los programas de instrucción secundaria de casi todo el orbe civilizado. Y en países de habla de base latina, donde ese estudio resulta relativamente sencillo y es de tan grande importancia para el cultivo de la lengua nacional, que es el de la patria misma, no podría argumentarse que el tiempo que reclama es mayor que el provecho que proporciona.

De todos modos, impónese el eximir de ese estudio obligatorio del latín en la enseñanza del pueblo á los institutos de industria y comercio, pues que sólo lo requiere la instrucción general preparatoria para las facultades de profesiones liberales, quiero decir, preparatoria de aquellos gremios profesionales que deben conceptuarse como primeras fuerzas directrices del alma social. Así, conviene tal estudio únicamente á aquellos educandos que estén llamados á formar, según el más constante de los fenómenos sociológicos, la clase directora, no tanto por su fortuna ó nacimiento, cuanto por el papel que su idiosincrasia les designa en la parte escogida de su sociedad-teatro. Si en las democracias suélese extender más de lo debido esa instrucción secundaria, que requieren únicamente temperamentos excepcionales, y se la propaga en las masas populares, en detrimento de ciertos intereses positivos, ello es, más que un defecto de sistema ó de doctrina, consecuencia fatal de la vanidad particular, la más humana de las debilidades humanas.

CAPITULO V

Planes de estudios secundarios.

SUMARIO: § 52. Relativa importancia de las alteraciones de los planes de estudios.—§ 53. De los modos genéricos de los planes de estudios: *uniformes y poliformes*.

I.—ESCUELAS PLURALES, LIBRES Y PARALELAS.—§ 54. *Escuelas libres*.—§ 55. Intervención del Estado en las *escuelas libres inglesas*.—§ 56. *Escuelas paralelas*.—§ 57. *Gymnasien*.—§ 58. *Realschulen*.—§ 59. *Realgymnasium*.

II.—ESCUELAS SINGULARES, ÚNICA Y BIFURCADA.—§ 60. *Escuela única*.—§ 61. *Escuela bifurcada*.—§ 62. Carácter evolutivo del bifurcamiento francés.

III.—CONCLUSIONES.—§ 63. Instrucción primaria.—§ 64. Conclusiones generales.—§ 65. De cómo la instrucción secundaria, aun *polifurcada*, no debe perder su carácter de instrucción *general*.—§ 66. Sistema de *polifurcamiento por materias de opción alternativa*.

§ 52. RELATIVA IMPORTANCIA DE LAS ALTERACIONES DE LOS PLANES DE ESTUDIOS

Creencia generalísima es que la mayor ó menor eficacia de un sistema cualquiera de instrucción pública depende de su plan de estudios. Hay en ello una vulgar exageración: el plan de estudios es, fuera de duda, la plena demostración, la forma más tangible de un sistema de instrucción pública; pero no su espíritu, sino tan sólo un indicio de ese espíritu. Se cree que un Ministerio de Ins-

trucción pública, con reformar el plan de estudios, puede cambiar el sistema educatorio de una nación, olvidando que ese sistema educatorio debe ser un resultado de la propia alma del pueblo. Retocarlo, cambiarlo, es una de las más graves medidas que puede tomar un Gobierno. Porque esos retoques y cambios son fuerzas estériles y hasta perjudiciales si no obedecen á una necesidad del progreso ó á una tendencia del carácter nacional. Pienso que las mayores y más benéficas alteraciones perfeccionantes de un sistema de instrucción pública deben hacerse, más que en el plan de estudios, en los textos, los horarios, los profesores, la administración y hasta la edificación de los establecimientos. Un plan de estudios, por bueno que en abstracto sea, no es más que un proyecto mientras no se aplique. Aplicado, suele ser una utopía por falta de docentes idóneos, de disciplina, de cualquier suerte de elementos. Es fácil y hasta cómodo reformar un plan de instrucción; es difícil y hasta imposible cambiar bruscamente un sistema educatorio. Ese sistema no es un producto del plan, sino de muchos otros, y aun más importantes, factores: la tradición, la disciplina, el espíritu de la época y del medio ambiente.

El mejor plan de estudios no dará sino pésimos resultados sin la ayuda de esos factores; el peor, si es auxiliado por buenos elementos, puede ren-

dir ópimos frutos. Luego, pienso que es más importante formar maestros, escuelas, plantear reglas de enseñanza y de administración, que construir planes de estudios. Estos no deberán considerarse, pues ello es un peligro, como generadores de un sistema, sino como sus consecuencias.

Podría achacárseme que incurro aquí en una petición de principios: en efecto, no es posible sistema educatorio alguno que no siga un plan cualquiera de estudios. Ciertamente es; pero ese plan en sí, tiene, en parte, la mera importancia de una simple expresión: la idea de esa expresión, que puede no convenirle, está en el espíritu, la tradición, las prácticas de esa enseñanza. Todo sistema educatorio posee un plan de estudios; pero su realidad es, puede decirse, aun *anterior* á ese plan; y si éste es su expresión verdadera, será también *posterior* á su reforma. En todo país civilizado existen planes de estudios y un espíritu educatorio que puede ó no amoldarse á los planes; éstos pueden cambiarse por un decreto, aquél sólo modificarse lentamente con una labor continua. Por ende, no es una paradoja sostener que el plan de estudios, antes que una generatriz de un sistema educatorio, es su consecuencia: pues su poder de reformar el sistema es menor que el que el sistema en sí, en su carácter típico, tiene para reformar el plan. Cualesquiera que

sean las formas en que se presenta al problema en la práctica, creo que ésta es la mejor doctrina, aunque no fuera sino de relativa verdad, porque pone de relieve una de las fases menos conocidas y consideradas, y tiende á evitar en estadistas y pedagogos la imprudencia de las reformas violentas é inoportunas. En tal caso, pues, serían de tenerse especialmente presentes las reglas aquellas de conducta del Parlamento inglés á que en otro lugar me he referido: «no preocuparse nada de la simetría...; no suprimir una anomalía por el solo hecho de que es una anomalía; no innovar nunca sino cuando se deja sentir algún inconveniente; no establecer nunca una proposición más amplia que el caso particular que se remedia.» Y podía agregarse el principio de la educación de Rousseau: no contradecir, sino ayudar á la naturaleza. Y el de Estado de Bismarck: no ir contra la corriente, sino gobernar en la corriente. Y la idea-madre de la educación alemana: interpretar, mantener y perfeccionar, libre de imitaciones insólitas, el carácter nacional.

§ 53. DE LOS DOS MODOS GENÉRICOS DE PLANES DE ESTUDIOS SECUNDARIOS: «POLIFORMES» Y «UNIFORMES».

Científica semejanza presentan, en todos los países civilizados, los planes de la instrucción

primaria; Rousseau, Pestalozzi, Froebel y otros han establecido sus bases, que los modernos estudios de psicología y fisiología han confirmado. Los planes de la superior, son grandes problemas técnicos de los especialistas. Quedan los de la secundaria ó preparatoria, respecto de los cuales reinan, entre pedagogos y estadistas, las más graves discrepancias.

No tuvieron las edades medias, como sabemos, una noción precisa de los derechos y deberes del Estado para con los ciudadanos; y entre estos deberes, uno de los menos conocidos fué el de la educación del pueblo. De ahí que la instrucción pública estuviese abandonada, sin control gubernamental, á la iniciativa de los particulares. Sólo la Iglesia la controlaba, con fines espirituales. Los docentes, casi siempre clérigos, daban á sus escuelas-universidades los planes de estudios más varios, sin someterse á ninguna regla preestablecida. Tal sistema de planes de estudios es típicamente *poliforme*, pues adaptará tantas formas de programas cuantas quieran darle quienes regenten los institutos, y se llama de *escuelas libres*. Inglaterra lo ha mantenido hasta el presente, por su carácter conservador é individualista. Se ha dicho que allí se necesitan hoy más formalidades para fundar una fonda que una alta escuela de *gentlemen*. La costumbre y las doctrinas reinantes rigen, más que estatutos oficiales,

esos liceos; el favor público los selecciona. Con todo, en virtud de las necesidades modernas, y dejándoles su *poliformidad* de planes de estudios, según ese sistema británico de *escuelas libres*, el Estado, especialmente el Parlamento, por medio de comisiones inspectoras, ejerce cierto alto derecho de *control crítico* sobre los establecimientos particulares y libres de instrucción pública secundaria.

Universalizada por el Neohumanismo del siglo xviii la noción de los derechos y deberes del Estado, el Estado se echa sobre sí la tarea de educar al pueblo, y rompe, en el continente, con el sistema medioeval de las *escuelas libres*.

Componiase Alemania, entonces, á fines del siglo xviii, de muchos Estados independientes, vinculados por la sangre, la lengua y la historia. En cada uno de ellos, el Estado emprendió la tarea de reglamentar y *oficializar* ciertos institutos privados de instrucción pública. Al efecto, cada Estado creó y sostuvo escuelas y gimnasios; pero sin atreverse á destruir en absoluto las escuelas poliformes antiguas, y dejando á los establecimientos oficiales cierta autonomía, á semejanza también del sistema medioeval, para dictarse y reformar sus planes de estudios. De ahí surgió el sistema *poliforme* de *escuelas paralelas*, cuyos dos tipos clásicos de instrucción secundaria son el *Gymnasium*, donde se da mayor am-

plitud á las letras, y la *Realschule* («escuela-real»), donde se da preferencia á las ciencias. El sistema se aviene admirablemente al espíritu federativo del Imperio.

En Francia, los enciclopedistas y la Revolución impusieron al Estado el deber de crear y controlar la instrucción pública moderna de una manera tan absoluta, tan centralizadora, que el Estado la *uniformó*, sometiéndola á reglamentos y planes generales. El consuiado, el imperio, la monarquía constitucional, la república, todos los gobiernos persistieron en consolidar este sistema de *absolutismo educatorio*, según el cual el Estado, por órgano del gobierno, absorbe á los particulares y á los cuerpos académicos la facultad de dictar planes de estudios secundarios válidos para ingresar luego á las Universidades. Ahí nacen los sistemas *uniformes*. Por iniciativa de los ministros de instrucción pública, la instrucción pública francesa fué tanteando una serie de sistemas absolutos, oficiales, centralizadores, *uniformes* siempre, hasta crear el de la *escuela bifurcada*, que veremos en su oportunidad.

En Italia, España, Portugal, Hispano-América, el absolutismo educatorio ha impuesto el sistema uniforme de la *escuela única*. En general, en países de carácter unitario ó centralizador, los sistemas aplicados son siempre *uniformes*, es decir, universalmente impuestos por el Estado.

Llamo, pues, planes de estudios *poliformes* aquellos en que el Estado, en países sajones, permite la coexistencia de muchos programas válidos de instrucción secundaria, dando así cierta autonomía técnica á los cuerpos académicos de los institutos que se confeccionan esos programas; podrían también denominarse sistemas de ESCUELAS PLURALES.

Y llamo planes de estudios *uniformes* aquellos que el Estado, en países latinos, dicta en absoluto, para todos los establecimientos en que se cursan válidamente los estudios secundarios ó preparatorios; podría asimismo clasificárseles de sistemas de ESCUELA SINGULAR.

De los primeros, de los sistemas de planes de estudios *poliformes* ó de *escuelas plurales*, son modelos el tipo de *escuelas libres* británicas y el de *escuelas paralelas* alemanas; de los segundos, de los sistemas de planes de estudios *uniformes* ó de *escuela singular*, el de la *escuela bifurcada* francesa y el de la *escuela única* italiana, española, argentina, etc.

Podría sintetizar mi clasificación en el siguiente cuadro:



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
CENTRO DE BIBLIOTECAS

Planes de estudios...	Poliformes ó de escuelas plurales.....	Poliformidad particular (escuelas libres).....	Inglaterra.
		Poliformidad oficial (escuelas paralelas).....	Alemania.
	Uniformes ó de escuela singular.....	Uniformidad bifurcada (escuela bifurcada).....	Francia (1852 y 1891, etc.)
		Uniformidad única (escuela única)..	España, Italia, Argentina, Brasil, Chile, etc.

Aunque á mi juicio, ninguna clasificación puede presentar con mayor nitidez los parentescos, ventajas y desventajas de cada uno de los cuatro planes á que llega el pedagogo, la última consecuencia indudable es que ésta, como toda doctrina, puede prestarse á ataques y refutaciones. La principal objeción que fácilmente ocurre á quien se guíe por las apariencias sin indagar el fondo de las cosas, es que supone un verdadero absurdo que oscurece y anula la clasificación, el presentar como caso típico de *uniformidad* el *bifurcamiento* (y de igual modo pudiera colocarse el *trifurcamiento*, el *tetrafurcamiento*, etc.), siendo así que estos sistemas presentan, á todas luces, diversidad y no *uniformidad* de programas de instrucción secundaria...

A esto contestábase con la diferencia preestablecida: que el *bifurcamiento* impone un de-

terminado programa á *todos* los estudiantes que quieran seguir una determinada carrera, sin distinguir de su Libertad de Estudios ni darles la elección de dos ó más planes de instrucción secundaria, diversos é igualmente válidos para ingresar en la Universidad, como en los sistemas *poliformes* ocurre. Para mayor claridad, presentaré un ejemplo concreto: supongamos un alumno que pretende ingresar en una facultad de derecho, de humanidades ó de teología; ¿cuáles deben ser sus estudios preparatorios? En Alemania, puede seguir á su elección, una cualquiera de estas *escuelas paralelas*: el *Gymnasium*, el *Realgymnasium*. En Inglaterra puede escoger la *public school* cuyo sistema le plazca mejor: Eton, Marlborough, Harrow, etc. En Francia, en cambio, está forzado á cursar el programa del *bachillerato ès lettres*, programa *único* para su caso, programa fatal, ineludible. He ahí, pues, comprobado con un ejemplo práctico, cómo el *bifurcamiento* francés es un sistema tan imperativo, tan absoluto, como la *escuela única*, como cualquier sistema *uniforme* de estudios secundarios.

I.—ESCUELAS PLURALES, LIBRES Y PARALELAS

54. «ESCUELAS LIBRES»

Sistema de *escuelas libres* es aquel en que el Estado permite, según ciertas reglas y bajo su inspección, el establecimiento, planteo y autonomía pedagógica de institutos de instrucción secundaria, cuyos estudios se reconocen como preparatorios para las Universidades.

Ahora bien, la validez de esta preparación, por la fuerza de las cosas, no puede ser más que relativa; en ningún caso, los certificados de las *escuelas libres* podrán ser de por sí absolutamente válidos para ingresar á las Universidades, porque de ello resultaría acaso escasa, demasiado heterogénea, la preparación de los ingresantes; el complemento indispensable de esos estudios es, pues, un *examen de ingreso* que debe rendirse siempre en cada una de las Universidades. De ahí que los estudios secundarios de las *escuelas libres* no tienen el carácter de una *preparación oficial* para los superiores. Sin embargo, las *escuelas libres* del sistema británico no podrían nunca compararse á los establecimientos privados de instrucción secundaria que pueden existir en países en que rigen otros sistemas de planes de es-

tudios, porque en estos últimos países siempre coexistirían institutos oficiales ú oficializados, que dan certificados válidos para ingresar á las Universidades. Según el sistema de *escuelas libres* no pueden otorgarse en ninguna parte esos certificados; el examen de ingreso universitario es *siempre* obligatorio, la instrucción secundaria es *siempre* una función de sociedades ó instituciones regentadas y dotadas por particulares.

En otros términos: llamo sistema de *escuelas libres* aquella variadísima forma de instrucción primario-secundaria (general), según la que cada particular ó cada grupo de particulares puedan plantear su instituto á su manera, forjándoles, según su criterio, su plan de estudios y sus textos. El público es quien debe decidir acerca de la seriedad de estos establecimientos que funcionan en concurrencia con otros semejantes, ni más ni menos que si se tratase de una industria cualquiera. El Estado no hace á estos establecimientos particulares una competencia desleal, puesto que él no posee otros institutos oficiales á los cuales otorgue privilegios ó mejores garantías. Las Universidades hacen entonces caso omiso de los institutos de instrucción secundaria; no admiten certificados, reciben á todo estudiante que solicite su ingreso, *previo examen*, fuesen cuales fuesen sus estudios y certificados preparatorios. El sistema de *escuelas libres* es, pues, concomitante con

el de Universidades autónomas. Si las Universidades fueran oficiales, fácilmente perderían las *escuelas libres* su carácter; porque si el Estado se atribuyera la instrucción universitaria, con mayor razón se atribuiría la preparatoria; y atribuyéndose la preparatoria, forzaría á las *escuelas libres* á sus planes de estudios oficiales.

El sistema de *escuelas libres* está basado en el principio económico de que *las clases directoras deben costearse su propia instrucción*. El Estado no tiene entonces á su cargo más que la instrucción de las clases pobres, que se da gratuitamente en escuelas primarias (*grammar schools*, escuelas de gramática). En las naciones contemporáneas el Socialismo clama contra los gastos que hace el Estado para costear la instrucción de las clases ricas (secundaria y universitaria); el sistema de *escuelas libres* tiene, pues, resuelto ese problema: los ricos pagan y dotan sus institutos. Bajo este punto de vista, las *escuelas libres* son modelo. Pero, en cambio, bajo un punto de vista técnico y progresista, el sistema de las instrucciones secundaria y universitaria, son más convenientes los sistemas oficiales: 1.º, porque reglamentan mejor los estudios. 2.º, porque los abaratan y generalizan más. Por otra parte, no debemos ilusionarnos: las *escuelas libres* sólo son posibles, hoy por hoy, en países anglo-sajones, por la riqueza

y generosidad de las clases directoras y el carácter individualista del pueblo.

§ 55. INTERVENCIÓN DEL ESTADO EN LAS «ESCUELAS LIBRES» INGLESAS

Es de notarse que, por libres que sean las *escuelas libres*, el Estado debe también intervenir en ellas, so pena de permitir enseñanzas subversivas. En el Imperio Británico, el gobierno, singularmente el Parlamento, ejerce sobre ellas una cierta vigilancia que yo llamaría de *control crítico*. Nombra periódicamente «comisiones de educación» que, previa revisión general de los *high public schools*, presenta, ya en el Parlamento mismo, ya á la Corona, su informe acerca de todas y cada una de ellas. Estas comisiones, compuestas de hombres competentes, desempeñan un importantísimo rol social: depurar y elevar la instrucción secundaria, y á veces la misma instrucción universitaria. Profesores y público, todos las acatan, al punto de que sus informes, aunque teóricos, pueden considerarse impulsos y decretos.

Desde el principio medioeval de la casi absoluta prescindencia de la acción gubernativa sobre la organización técnica de las *public schools* (*escuelas libres*) hasta su inspección reglamentaria actual, ha evolucionado la forma en que el Estado

británico ejerce ese *control crítico*. La idea de su intromisión necesaria al orden público ha ido poco á poco tomando cuerpo; la noción moderna de los deberes y derechos educativos del Estado ha ido arraigándose allí también.

Por fin, por el acta del Parlamento de 9 de Agosto de 1899, base organizado, dentro del gobierno, la *superintendencia del Estado sobre la instrucción pública*. Decretóse la creación de un «Consejo de educación» estable y de funciones regulares, que ha comenzado á funcionar desde 1.º de Abril de 1900. Este cuerpo ejerce las funciones de *examen crítico* sobre las *public schools* de particulares, especialmente respecto á los planes de estudios (*escuelas libres*) y á la enseñanza religiosa (*sistema interconfesional*).

Este examen tiene su historia. El Estado se ingiere por vez primera en la instrucción, cuando en 1833, á instancia de lord Althorp en la Cámara de los Comunes, el Parlamento votó una subvención á favor de la educación para ayudar á la creación y funcionamiento de escuelas instituidas por dos Sociedades privadas: la *National School Society*, fundada en 1881 por el Dr. Bell, y la *British and Foreign School Society*, fundada en 1814 por José Lancaster y patrocinada por los hombres políticos partidarios de la neutralidad religiosa.

En 1839 se aumentó la subvención parlamentaria

ria dedicada á escuelas primarias, y para examinar su distribución el Poder Ejecutivo creó un «Comité de Educación», presidido por el lord presidente del Consejo privado.

En 1846 se publicaron las *Minutes of the Committee of the Privy Council*, que, según un historiador inglés, «dieron las bases al sistema nacional de la escuela elemental pública». Era una colección de disposiciones reglamentarias del Comité, al cual se da el título de «Colegio».

En 1854 se acentuó el carácter técnico del Comité, entregándose su dirección, no ya al presidente del Consejo privado, sino á un funcionario que hubiese formado parte de la Cámara de los Comunes, y á quien se le dió el título de «Vicepresidente de la Comisión de Educación del Consejo Privado». Así ha ido paulatinamente vigorizándose, desde 1856, la importancia de las funciones de este Cuerpo, erigido en 1900 en «Consejo de Educación» (primario-secundaria).

Pero el principio medioeval generador de las *escuelas libres*, aunque modificado, queda siempre en pie: las clases directoras se costean y organizan su instrucción primaria, secundaria y universitaria.

§ 56. «ESCUELAS PARALELAS»

El sistema de *escuelas paralelas* se caracteriza por la coexistencia de dos ó más planes de estu-

dios en los programas oficiales de instrucción secundaria. Son consecuencias del sistema: 1.º, que el Estado patrocina dos ó más tipos diversos de estudios secundarios; 2.º, que el público puede optar *ad libitum* por éste ó aquel tipo; 3.º, que el estudiante, una vez elegido un tipo de instrucción secundaria, debe seguirlo hasta su terminación, todo contiguamente, sin ciclos ni bifurcaciones. Los institutos secundarios son así diversas *rutas paralelas...* que llegan, ¿á dónde? Unas á las Universidades (facultades de filosofía, teología, derecho, medicina); otras, á las academias (de ingeniería, arquitectura, bellas artes); ó bien que terminan en sí mismas, como una preparación general que recibe el ciudadano.

Alemania nos ha dado el modelo de *escuelas paralelas*. Durante el siglo XVIII consagróse el sistema medioeval de estudios clasicistas para la instrucción secundaria, bajo la base del griego y el latín; para tales estudios existían en Alemania los *Gymnasien* («gimnasios»), tipo clásico de institutos secundario-clasicista del Estado. Como adelantaran las ciencias físico-naturales y su estudio adquiriera cada día mayor importancia, surgió la «cuestión de los estudios clásicos». Era necesario formar hombres con una preparación científica (moderna), adquirida desde los estudios secundarios; y no era posible sobrecargar más los planes de estudios de los *Gymnasien*. Los estudios cla-

sicistas y los científico-modernos, por absorbentes, se excluían; era indispensable formar ciertos hombres en estudios científico-modernos; reformar los *Gymnasien*, esos grandes baluartes de nacional progreso, quitándoles su carácter humanista tradicional, era un crimen de lesa cultura... Entonces se ideó, como mejor solución del conflicto, de la «cuestión de los estudios clásicos», otro tipo de estudios secundarios científico-modernos que *coexistiera* con el antiguo, y de la eficacia de cuyos diplomas debiera también garantizar el Estado. Así se erigieron las *Realschulen* («escuelas-reales»), donde el griego se substituye por ciencias físico-matemáticas, aunque subsista el latín en ciertas *Oberrealschulen* («escuelas reales superiores»). Entre uno y otro tipo, entre *Gymnasien* y *Realschulen*, hay hoy tipos *intermedios*: el *Realgymnasien* («gimnasio-real») y la *Oberrealschule* («escuela real superior»).

Han adoptado el sistema de *escuelas paralelas* Austria, Suiza y Rusia. Aunque en Francia predominen hoy las letras en los «liceos» y las ciencias en las escuelas especiales, y aunque en Italia las primeras en los «gimnasios» y «liceos» y las segundas en las escuelas técnicas, no puede considerarse, como se verá, que hayan adoptado el sistema en una y otra parte.

Sistema de *escuelas paralelas* es, en otros térmi-



nos, aquél que permite la coexistencia de dos ó más planes de estudios secundarios preparatorios en los programas oficiales, de manera que en unos se dé cierta preferencia á las letras y en otros á las ciencias; pero dejando á los alumnos dos ó más vías diversas para llegar á la Universidad, es decir, permitiéndoles la elección entre dos ó más sistemas de estudios que les serán igualmente válidos para iniciarse, luego de terminados, en los superiores. Tales los *Gymnasien* y *Realgymnasien* para cursar las Universidades; tales las *Realschulen* de diversas especies y categorías para las academias de ingeniería y bellas artes, y aun para las Universidades, á veces, añadiéndoles ciertos estudios complementarios.

Los principales argumentos á favor del sistema son los siguientes:

1.º Hallo el más sólido fundamento genérico del sistema en la doctrina que he desenvuelto acerca de la Libertad de Estudios. En efecto; como he dicho, la *poliformidad* de planes de estudios tiene las inmensas ventajas de fomentar la fecunda rivalidad de sistemas de instrucción, y de permitir, por ende, que la inteligencia de los pedagogos se aguce y que los institutos se mejoren en prácticas y teorías. De ello resulta una actividad intelectual, de la cual debe sacar forzosamente provecho cada educando, más cuanto que de ella debemos deducir que cada instituto, cada profe-

sor y cada padre podrá emplearla encarrilando á los estudiantes en las mejores vías á que los empuje su individual idiosincrasia. Pues hay, no sólo campo en que elegir, sino también largas discusiones que facilitan la elección.

2.º Otro fundamento, esta vez de índole especial, proclama también la excelencia de las *escuelas paralelas*, que en última síntesis se reducen, como veremos, á un breve sistema científico-moderno para el pueblo y los ingenieros y artistas (*Realschulen*), y otro largo científico-humanista para la clase directora que se prepara para las Universidades (*Gymnasien* y *Realgymnasien*). Este argumento estriba, pues, en este doble fenómeno: los beneficios que representan para el pueblo, para las industrias y el comercio, los estudios preferentemente científicos y la necesidad de la cultura clásica para levantar el espíritu de las profesiones liberales y del sacerdocio, hasta alcanzar la altura en que deben colocarse para el completo desempeño de su destino social. Se señala á los individuos que pertenecen á la clase directora por fortuna ó talento, una escuela larga y difícil (el *Gymnasium*); á los menos capaces, ó de inteligencias menos imaginativas y á los miembros de las clases pobres, otra práctica y breve (la *Realschule*). Es ésta una alta conveniencia económica, por decirlo así, para la mejor preparación á una lógica división del trabajo social.

3.º No se interrumpe la *continuidad* de los estudios, tan esencial al método, la disciplina y la instrucción misma.

4.º Dentro de las dos tendencias de las *escuelas paralelas*, cabe dar á los estudios secundarios una suficiente *generalidad*.

Por otra parte, no es verdad que las *escuelas paralelas* obliguen á los educandos en un solo rumbo, en una edad en que su elección es inconsciente. En efecto, aunque los gimnasios sean especialmente preparatorios para derecho, teología, filosofía y medicina, y las escuelas-reales para ingeniería, artes y comercio, los estudios de cualquier escuela *son válidos* para cambiarse á otra, mediante ciertos exámenes complementarios, como más arriba he dicho. El estudiante que se aperciaba que equivoca el rumbo, puede bien aprovechar el camino andado para pasar, en el grado correspondiente, á la nueva escuela que su experiencia le señala como más conveniente á su vocación.

§ 57. «GYMNASIEN»

Constituye el *Gymnasium* la forma primera y típica de la instrucción secundaria en Alemania. Las demás modalidades de su sistema de *escuelas paralelas* son posteriores, y aun hoy mismo carecen de su popularidad y trascendencia en la clase pensante y directora. Como puede colegirse por

su nombre, el *Gymnasium* alemán es una escuela *clásica*, cuyo espíritu, bajo ese punto de vista, recuerda al de la enseñanza de las viejas Universidades inglesas de Oxford y Cambridge. El griego y el latín forman la base de sus estudios, que en el siglo pasado se reducían casi exclusivamente al clasicismo. Como una manera moderna de lo ático de su clasicismo, se generalizó en ellos desde los tiempos de Federico el Grande, el estudio del francés.

Ahora constituyen los programas de los *Gymnasien*, modificados según el espíritu de la época, estas cuatro órdenes de estudios que se cursan en ocho ó nueve años: clásicos (griego y latín), ciencias (físicas y matemáticas), ciencias sociales (religión, historia, geografía y otras) é idiomas modernos (francés, y alguna vez inglés, obligatorios, é italiano voluntario). El orden de esta enumeración es, en realidad, el de su importancia; la esencia íntima de la preparación de los *Gymnasien* son los estudios clásicos; los demás son aditamentos que le han impuesto los nuevos descubrimientos y las exigencias de la vida moderna. Véanse, en efecto, las siguientes nóminas de materias y los respectivos cuadros de sus horarios semanales:

KGL. LUWIGS-GYMNASIUM de Munich.

Primer año.—Religión, alemán, latín, aritmética, geografía, historia natural (elementos de botánica).

Segundo año.—Religión, alemán, latín, aritmética, geografía, historia natural (elementos de zoología).

Tercer año.—Religión, alemán, latín, aritmética, historia (antigua), geografía.

Cuarto año.—Religión, alemán, latín, historia (alemana medioeval), geografía.

Quinto año.—Religión, alemán, latín, griego, matemáticas (problemas, geometría), historia, geografía, estenografía, historia natural (elementos de mineralogía).

Sexto año.—Religión, latín, griego, matemáticas, historia, francés.

Séptimo año.—Religión, latín, griego, matemáticas, historia, francés, física.

Octavo año.—Religión, alemán, latín, griego, matemáticas (estereometría, trigonometría, problemas), historia francés, física.

Noveno año.—Religión, alemán, latín, griego, matemáticas (logaritmos, astronomía), historia, francés, física.

§ 58. «REALSCHULEN»

El objeto de las *Realschulen* (escuelas-reales) es preparar para las academias de ingeniería y bellas artes. Sus estudios no son propiamente de instrucción secundaria, en el sentido amplio del término, puesto que no son válidos si no se complementan con uno ó dos años adicionales para

ingresar á ninguna de las cuatro facultades (teología, humanidades, derecho y medicina), que componen una Universidad alemana.

En los planes de estudios de tales institutos domina siempre el cultivo de las ciencias é idiomas modernos. El griego está excluido en todos. El latín se cultiva tan sólo en alguna que otra de «primera categoría». Porque hay diversas categorías de *Realschulen*, según la importancia de la ciudad y la seriedad de sus estudios, en cuyo planteo no hay uniformidad; como que sus planes no son decretados por el imperio, sino por los gobiernos federativos y ciertos cuerpos académicos oficiales ó semi-oficiales. Sus cursos duran de seis á siete y aun ocho años.

En estos últimos tiempos, la universal discusión entre las tendencias modernistas de la educación presente y el sano y viejo clasicismo, ha adoptado en Alemania esta forma: ¿deben ser válidos los estudios de las *Realschulen*, especialmente de las de primera clase, para ingresar en las Universidades? Los revolucionarios, algunos socialistas de cátedra, un grupo de hombres de ciencia, estaban y están por la afirmativa. Pero los cuerpos universitarios, los sociólogos y pedagogos de mayor autoridad, así como los cuerpos académicos, sostienen que la única base sólida para cursar la teología y las altas profesiones liberales, es una instrucción secundaria que sea, al propio

tiempo, clásica y científica. Esta opinión, como se ha visto en el respectivo capítulo, es la triunfante; aunque, como una concesión justa, — como un temperamento conciliador, — se haya instituido, ha pocos años, con carácter de instrucción secundaria preparatoria para las Universidades, el *Realgymnasium* (gimnasio-real).

Para terminar este breve análisis de la forma y carácter de las *Realschulen*, pareceme conveniente dar á continuación la lista de materias que constituyen el plan de estudio de las de Munich, donde la instrucción pública se estudia y progresa, y de las de Viena, cuyo sistema educativo es racional y consciente, aunque alemán de segunda mano. Dejó á un lado algunos modelos de Berlín, los mejores, porque siendo excepcionalmente recargados sus estudios, no pueden dar una idea tan gráfica del espíritu propio de sus institutos, general por doquiera que se aplique el sistema alemán de instrucción pública, y del cual algo se apartan en su anhelo de perfeccionarse.

K. LUDWIGS-KREIS REASCHULE de Munich.

Primer año.—Religión, alemán, francés, aritmética, geografía, historia natural (zoología y botánica), canto.

Segundo año.—Religión, alemán, francés, geografía, aritmética, historia natural (zoología y botánica), canto.

Tercer año.—Religión, alemán, geografía, historia, arit-

mética, geometría, química, historia natural (zoología y botánica), canto.

Cuarto año.—Religión, alemán, francés, geografía, historia, aritmética, álgebra, geometría, física, canto.

Quinto año.—Religión, alemán, francés, inglés, geografía, historia, álgebra, trigonometría, física, estenografía, canto.

Sexto año.—Religión, alemán, francés, inglés, historia, geografía, aritmética, álgebra, geometría, física, química (incluso mineralogía), canto.

K. K. STAATS-OBER-REALSCHULEN de Viena.

Primer año.—Alemán, francés, geografía, aritmética, geometría, historia natural.

Segundo año.—Alemán, francés, geografía, historia antigua, aritmética, geometría, historia natural.

Tercer año.—Alemán, francés, geografía, historia medioeval, aritmética, geometría.

Cuarto año.—Alemán, francés, geografía, historia moderna, aritmética, geometría, física, química.

Quinto año.—Alemán, francés, inglés, historia, aritmética, geometría descriptiva, historia natural, química.

Sexto año.—Alemán, francés, inglés, historia moderna, aritmética, geometría descriptiva, historia natural, física.

HORAS SEMANALES
para los estudios obligatorios (*für die Pflichtfächer*)
de los *Gymnasien* del reino de Baviera.

MATERIAS	CLASES O AÑOS								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Religión.....	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Alemán.....	5	4	3	2	2	2	2	3	4
Latín.....	8	8	8	8	8	7	7	6	6
Griego.....	—	—	—	6	6	6	6	6	6
Francés.....	2	2	2	2	1	—	—	—	—
Aritmética, matemát. cas y física.....	3	3	3	2	4	4	5	5	4
Historia.....	—	—	2	2	2	2	3	3	—
Geografía.....	2	2	2	2	1	—	—	—	—
Historia natural.....	1	1	1	1	1	—	—	—	—
Dibujo.....	—	2	2	—	—	—	—	—	—
Caligrafía.....	2	1	1	—	—	—	—	—	—
Gimnasia.....	2	2	2	2	2	2	2	2	2

HORAS SEMANALES
para los estudios voluntarios (*für die Wahlfächer*).

MATERIAS	CLASES O AÑOS								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Hebreo.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Inglés.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Italiano.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Estenografía.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Dibujo.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Música.....	En las 6 clases superiores, como se quiera, en curso de dos horas semanales.								
Canto.....	Como se quiera, en cursos de dos horas sem.								

K. K. MAXIMILIAN GYMNASIUM, de Viena.

Primer año.—Religión, latín, alemán, geografía, aritmética, historia natural.

Segundo año.—Religión, latín, alemán, geografía, historia general, aritmética, historia natural.

Tercer año.—Religión, latín griego, alemán, geografía, historia general, aritmética, historia natural, física.

Cuarto año.—Religión, latín, griego, alemán, geografía, historia medioeval, aritmética, física.

Quinto año.—Religión, latín, griego, alemán, historia antigua, geografía, matemáticas (aritmética, álgebra y geometría), historia natural.

Sexto año.—Religión, latín, griego, alemán, historia medioeval, geografía, matemáticas (aritmética, álgebra y geometría), física, filosofía (lógica).

Sétimo año.—Religión, latín, griego, alemán, historia moderna, geografía, matemáticas (aritmética, álgebra y geometría), física, filosofía.

Octavo año.—Religión, latín, griego, alemán, geografía, matemáticas (aritmética, álgebra y geometría), física, filosofía.

Clases extra.—Religión judía, estenografía.

§ 59.—REALGYMNASIUM

El *Realgymnasium* es una forma intermedia entre la *Realschule* y el *Gymnasium*, cuyos estudios mixtos de humanidades y ciencias son válidos como preparatorios para la Universidad. Es de creación reciente; su origen se debe, como se

ha visto, á discusiones de la pedagogía alemana; ha sido instituido para satisfacer la opinión de los modernistas que, contra los académicos, impugnaban al *Gymnasium* por la extensión de sus estudios greco-latinos, como excesiva é inconveniente, y encarecían la necesidad de dar valor á los certificados de la *Realschule* para ingresar en las Universidades. Consiguióse el establecimiento del *Realgymnasium*, que no satisface ni á unos ni á otros, y que se diferencia de la *Realschule* por una mayor amplitud de sus estudios humanistas y la extensión del latín, y del *Gymnasium* por una mayor difusión de las ciencias, menor de las humanidades y la absoluta exclusión del griego. No posee el carácter industrial y popular de aquella, ni el elevado espíritu de éste. No se ha generalizado aún, pues apenas existen algunos, diseminados en ciertas poblaciones importantes. Hay quienes sostienen que es la fórmula más perfecta de plan de estudios de instrucción pública á que se ha llegado, y quien piensa que es una amalgama híbrida, un resultado transitorio de la actual lucha de ideas pedagógicas, un ensayo que no tendrá en lo futuro mayores imitaciones ni consecuencias.

Sean cuales fueren las ventajas ó deficiencias intrínsecas de los *Realgymnasien*, es indudable que han prestado y prestan á la instrucción pública de Alemania, entre otros, este servicio fun-

damental: han satisfecho, ó paliado al menos, las exigencias de ciertos pedagogos modernistas, sin incurrir en la gravísima medida de equiparar en sus efectos la *Realschule* á los *Gymnasien*, lo cual hubiera sido, según las opiniones más autorizadas, rebajar el alto nivel humanista de la instrucción secundaria y de las Universidades de Alemania. He ahí comprobadas prácticamente las excelencias de las *escuelas paralelas* y, en general, de los sistemas que he llamado *poliformes*: que permiten á los gobiernos y á los particulares ensayar toda suerte de métodos, en amplias discusiones luminosas, y sin caer en el error de las medidas violentas y las reformas impremeditadas. Hoy los *Realgymnasien* tienden á ser en las ciudades populosas las escuelas predilectas de una cierta parte de la burguesía, que carece de la elevación intelectual de la clase pensante que frecuenta los *Gymnasien*, y que no se ha contaminado de la materialidad de la clase popular que concurre á las *Realschulen*, no como á una instrucción preparatoria de las academias, sino como á una especie de educación superior de futuros mercaderes é industriales que no se contentan con poseer tan sólo los principios prácticos de su oficio, sino también los científicos.

He ahí una lista de las materias de un *Realgymnasium* que puede considerarse típico:

KGL. REALGYMNASIUM de Munich.

Nota. Las tres primeras clases son iguales á las del *Kgl. Ludwigs-Gymnasium*.

Cuarto año.—Alemán, latín, historia, geografía, aritmética.

Quinto año.—Alemán, latín, historia, aritmética, francés, geografía, geometría, zoología.

Sexto año.—Alemán, latín, francés, inglés, historia, geometría, aritmética.

Séptimo año.—Alemán, latín, francés, inglés, historia, aritmética, estereometría, física.

Octavo año.—Alemán, latín, francés, inglés, historia, trigonometría, física, química, mineralogía.

Noveno año.—Alemán, latín, francés, inglés, historia, química y mineralogía.

II.—ESCUELAS SINGULARES: ÚNICA Y BIFURCADA

§ 60.—ESCUELA ÚNICA

Llámesese *escuela única* á aquel sistema de estudios según el cual el Estado agrupa y combina en un solo plan todas las materias de la enseñanza secundaria.

«Su origen es moderno, pues ha nacido para responder á las nuevas exigencias de los pueblos democráticos que buscan la mayor suma de conocimientos en los individuos que los forman, á fin

de que se produzca la semejanza perfecta. En Europa no se presenta como ejemplo sino en España con sus institutos, á pesar de que en Alemania se ha tratado de aceptarla, teniendo en su apoyo profesores distinguidos, para resolver la vieja querrela entre los Gimnasios y las Escuelas Reales, que en los últimos años ha tomado un carácter vehemente, y en Hungría se ha discutido en sus Cámaras legislativas con motivo de la última ley, que empezó á regir en 1884. En América es donde puede decirse que ha tomado sus formas más acabadas, sin duda porque es á las organizaciones políticas de los Estados americanos á las que más conviene, ó con las que más concuerda, desde que por ellas se da participación en la dirección de los intereses públicos á todos los habitantes indistintamente, y para ello es necesario tener una preparación general, lo más extensa posible, á fin de que la ignorancia no vuelva el mecanismo en su perjuicio. Así, los Estados Unidos la tienen organizada en sus escuelas superiores; Méjico, en sus liceos; Guatemala, en sus institutos; Chile, en sus liceos; la República Oriental del Uruguay, en la sección de estudios secundarios de las Universidades; el Paraguay, en sus colegios nacionales; el Brasil, en sus liceos, y, sobre todo, en el liceo modelo de Pedro II, y la República Argentina, en sus colegios nacionales, desde su creación, y desde antes en los departa-

mentos preparatorios de sus Universidades» (1).

A favor de la *escuela única* arguyen sus sostenedores: 1.º, que la instrucción secundaria debe ser *general*, por la solidaridad de las ciencias y las letras, que forman un todo de cultura que es la mejor base para las carreras liberales; 2.º, que conviene adoptar un solo plan determinado, para formar mejor el espíritu de la disciplina y del método; 3.º, que la *escuela única* deja la libre elección de una profesión para una edad en que está mejor desarrollado el criterio del estudiante.

Veamos ahora los argumentos que contra la *escuela única* esgrimen sus adversarios: 1.º, que la enorme variedad de estudios hace contraproducente el trabajo intelectual, pues es superior su conjunto á lo que puede abarcar la inteligencia del alumno, de donde resultan el diletantismo y la superficialidad ó el agotamiento; 2.º, que impone tal diversidad de métodos, que el estudiante acaba por oscurecerse y perder la noción precisa del método: que hace perder un tiempo considerable en estudios que no son siempre necesarios al que los realiza, por ser diversos á su carrera profesional, y, en fin, 3.º, y este es, á mi juicio, el argumento que resume los demás, que conspira contra el principio inquebrantable de la

(1) A. Alcorta, *La Instrucción secundaria*, páginas 138 y siguientes; Buenos Aires, 1886.

libertad de estudios, tal cual lo he desenvuelto, pues obliga á *todos* los estudiantes á seguir *unos mismos* programas, sin distinguir las especialidades en que pueden ser más útiles á la sociedad y á sí propios, según su idiosincrasia individual.

§ 61.—ESCUELA BIFURCADA

Llámase *escuela bifurcada* aquella que divide las profesiones liberales en dos órdenes, letras y ciencias, y establece, al efecto, una radical división bipartita en la instrucción secundaria preparatoria, imponiendo á los estudiantes que opten por cualquier facultad su respectivo bachillerato de letras ó de ciencias; entendiéndose que para la adquisición del primero se excluyen casi en absoluto las segundas, y para la del segundo, las primeras. De ahí una ignorancia casi crasa de las letras en médicos y matemáticos, y de las ciencias en abogados, humanistas y sacerdotes. La esencia de este sistema de *bifurcamiento* consiste, por tanto, en la radical separación de las letras y las ciencias, para no recargar la mente de quienes se dediquen á unas con el estudio de las otras. Para ello son indispensables dos órdenes de estudios secundarios, dos diversos programas excluyentes y dos diversos títulos de bachillerato: de letras y de ciencias. En cuanto á la cuestión de si éstos cursos se pueden hacer en un mismo insti-

tuto ó en diversos, carece á mi juicio de importancia, pues la división bipartita no dejará nunca de ser absoluta porque se sigan en un mismo establecimiento, por alumnos distintos y con programas diversos, uno y otro orden de estudios.

El origen del sistema se encuentra, como se verá en el subsiguiente párrafo, en la innovación que introdujo Fortoul, en 1852, en la instrucción pública de Francia. Reformó la *escuela única* implantada por la Universidad napoleónica, estableciendo estudios comunes hasta la clase cuarta; y de allí dos secciones distintas, una para las letras (*bachillerato ès lettres*), y otra para las ciencias (*bachillerato ès sciences*).

Aseméjase al sistema *bifurcado* la división de estudios que han instituido algunas *high public schools* británicas, tales como *Liverpool College*. Los estudios se dividen, á partir de la tercera ó cuarta clase, en dos ramas: clásicos (*classical*) y modernos (*modern*). La primera corresponde al griego y al latín, y la segunda á ciencias é idiomas modernos.

Bélgica en sus Ateneos, Portugal en sus Liceos nacionales, y el Perú en sus colegios, han seguido sistemas semejantes.

Hase dado á la *bi* ó *polifurcación* formas varias. Ferrusil, por ejemplo, la propone dividiendo la escuela en una parte ó grado común, y otra parte que se subdivide en tres secciones. En el grado ó

parte común se dan nociones generales de ciencias y letras. La bifurcación se produce calculadamente á los catorce ó quince años. Las tres divisiones de la bifurcación corresponden á ciencias, profesiones administrativas y políticas y comercio (1).

Aunque propiamente los argumentos á favor y en contra de esta escuela son, invirtiéndolos, los que antes he expuesto en contra y á favor de la *escuela única*, para mayor claridad conviene repetirlos aquí, invertidos.

Afirman los partidarios de la *escuela* polifurcada:

1.º Que reunir enciclopédicamente todo el conjunto de los estudios secundarios generales, es un exceso que, ó forma criterios superficiales ó agota hasta el cerebro.

2.º Que para evitar estos inconvenientes es fácil incurrir en el error de disminuir caprichosamente las letras ó las ciencias.

3.º Que se hace perder el tiempo, sin suficiente provecho, en el estudio de las letras, á aspirantes á profesiones científicas, y en el estudio de ciencias fisico-matemáticas, á aspirantes á profesiones humanistas.

Los argumentos principales que se dan contra el sistema son, en mi opinión, los siguientes:

(1) A. Alcorta, *ob. cit.*, páginas 140 y siguientes.

1.º El espíritu humano es uno, y sus facultades deben desenvolverse armónica y simultáneamente por la instrucción *general*, que por su naturaleza y la edad de los alumnos, debe abarcar *toda* la enseñanza secundaria.

2.º La educación debe ser continua y gradual, y evitar, por ello, toda articulación que no sea indispensable, como la que divide en el sistema polifurcado la instrucción secundaria en dos secciones.

3.º El polifurcamiento puede obligar al estudiante á adoptar una profesión cuando todavía no están bien marcadas las inclinaciones de su temperamento, lo cual le perjudicará, obligándole á continuar una carrera para la cual no está dispuesto, ó bien le impone estudios especiales que no le serán útiles si cambia de rumbos, con pérdida considerable de tiempo.

4.º La instrucción secundaria ó preparatoria es el antecedente indispensable para cursar en las Universidades, donde se adquieren los títulos de las profesiones liberales. Estas profesiones son algo más que simples especialidades mecánicas. Un médico ejerce un papel social más alto que el de simple curandero; un abogado, que el de procurador; un humanista no debe ser un espíritu sofisticado ignorante de las ciencias y sólo apto en el arte ático de discurrir. Un graduado universitario cualquiera, no es un industrial que sólo debe

conocer *su* arte, sino un elemento que, para dar á la sociedad todos los frutos que le debe por la educación que ha recibido y las fuerzas que le son inherentes, tiene forzosamente que poseer conocimientos vastos que amplifiquen sus horizontes profesionales. Esos conocimientos deben resultar de la instrucción *general* preparatoria, que por tanto, nunca debe circunscribirse exclusivamente á las letras ó á las ciencias, sino abarcarlas en la medida que fuere posible.

§ 62. CARÁCTER EVOLUTIVO DEL «BIFURCAMIENTO»

FRANCÉS

Casi todos los autores citan, como yo lo he hecho, cierta instrucción pública de Francia como arquetipo de *bifurcamiento*. Sin embargo, ni toda la instrucción pública del pasado, ni la del presente, asumen allá el carácter neto y típico de ese sistema de planes de estudio. Puede decirse: 1.º, que el *bifurcamiento* fué impuesto á Francia por antecedentes históricos; 2.º, que sólo en un momento dado, el de su creación, se presentó como modo perfecto y *absoluto*; 3.º, que desde ese instante ha evolucionado hasta el presente, á punto de que pueda decirse que no es el sistema *definitivo* de una época, sino una manera *transitoria* en un período de evolución pedagógica. ®

Es de alto interés seguir la evolución del *bifurcamiento* de la instrucción pública francesa, evolución que sintetizaré á continuación, orientándome así: *a*), precursiones del *bifurcamiento*; influjo del nuevo-humanismo sobre la instrucción pública francesa, especialmente sobre la enseñanza del griego y el latín; *b*), primera etapa de la evolución del *bifurcamiento*, 1852; *c*), segunda etapa, 1865; *d*), tercera etapa, 1886; *e*), cuarta y última etapa, 1891.

a) Bajo el impulso del nuevo humanismo estalla la revolución francesa, y bajo el imperio de la revolución francesa, aquél lanza en nuevas rutas á la instrucción pública. Sintetizaría yo en estos tres los rasgos capitales que le impone: la *escuela laica*, disminución de la importancia de la instrucción clásica, aumento del estudio de las lenguas y ciencias modernas. Como se ve, el clasicismo sufre un pasajero eclipse. Danle todavía un sitio importante los planes de estudio que proponen á la Asamblea constituyente Talleyrand y Mirabeau. Pero esos planes llevan el sello de aristocracia intelectual que caracterizó á sus autores, y en cierto modo, discrepaban con el espíritu democrático de la revolución. Interpretándola mejor Condorcet en su plan, relega el clasicismo á tan secundaria importancia, que en lugar de hacer de él, como antes se hiciera, la base de la enseñanza, lo deja como una lujosa curiosidad. Bajo

el influjo de esa corriente de ideas trazan Lakanal y Daunon el programa de las «escuelas centrales».

Impuso el renacimiento en el siglo xvi, como las dos únicas bases, igualmente importantes, que debían sostener al intelecto moderno, el latín y el griego. Pero el estudio del griego, por sus dificultades, fué poco á poco descuidándose en todas las Universidades del Mediodía de Europa, y entre éstas, en la de París. Tardó más en implantarse en Oxford y en Cambridge, pero allí quedó *hasta el presente* como *base primera* de la *Faculty of Arts*. En Alemania fué más morosa su conquista, y más estable que en el Mediodía, y menos absoluta que en Inglaterra, pues sólo ha continuado su imperio en las facultades de humanidades (cuyos estudios son, en cualquier modo, menos *generales*, es decir, más especialmente profesionales que los de las *Faculty of Arts* de las Universidades inglesas, que forman una especie de *bachillerato de letras universitario y obligatorio* para la teología, el derecho, la filosofía y la literatura). Bien pronto descuidado en Francia el cultivo del griego, apenas traspuestos los primeros umbrales del renacimiento, resultó ya en el siglo xvii, como exclusiva base de todos esos estudios, el latín. El latín llegó á ser, hasta el advenimiento del nuevo-humanismo en la siguiente centuria, todo lo que un *honnête homme* debía

saber en conocimientos positivos, en grandes ideales, en teorías y en ejemplos.

Ocurre ahora preguntar: ¿por qué ha llegado á descuidarse tanto el estudio del griego durante los tres últimos siglos, en todo el Mediodía de Europa, y especialmente, por qué también en el pueblo ático por excelencia de los tiempos modernos, ó sea Francia? Se dan dos razones para ello: la una, que el latín ha sido, durante largo tiempo, la lengua corriente de los «sabios» en el mundo civilizado; la otra, que la Iglesia católica es la heredera de las tradiciones y las ambiciones de Roma», aun después que el mundo erudito hubiera renunciado á su lengua «como viviente símbolo de su unidad».

No me satisfacen estas dos causas sino como corroborantes de otra que conceptúo la primera: el carácter nacional. El estudio de la antigua lengua helénica es mucho más difícil que el del latín, y singularmente para pueblos de idioma de raíz latina; requiere años tras años de paciencia y de continua labor. Nunca fué la paciencia, el tesón en el trabajo obscuro y aburrido, rasgo típico del carácter nacional de pueblos meridionales, incluso el galo. Faltando, pues, á estos pueblos la condición esencial para el estudio de esa lengua muerta, descuidáronlo. Además, nunca les fué tan indispensable como á germanos y anglo-sajones, en virtud de la singular

rapidez de imaginación que poseen para construir síntesis y arriesgar hipótesis.

Semi-olvidado en Francia el griego durante el siglo XVIII, queda en vigor el latín, el cual llega á constituir, casi exclusivamente, la «enseñanza clásica». Pero he aquí que el nuevo-humanismo viene á disputarle ese dominio: Diderot y Condorcet proponen valientemente la cuestión: ¿á qué sirve pasarse tantos años en estudiar una lengua muerta? ¿compensan tal esfuerzo las ventajas obtenidas? Y es curioso observar que ya desde aquel tiempo plantean la cuestión con el mismo criterio con que la tratan los franceses en los modernos tiempos, criterio fundamental diverso, como hemos visto, al de la instrucción inglesa ó alemana. No se preguntan si la cultura greco-latina servirá para fundar la ética, disciplinar la inteligencia, formar al sociólogo y al erudito, al hombre de estudio y al hombre de Estado, sino si es realmente útil para depurar la estética del estilo... El presidente Rolland llegó á sentar que «la lengua francesa poseía bastantes obras maestras para desechar para siempre el propósito de buscar los modelos en las literaturas antiguas». Es esto, poco más ó menos, lo que nos dicen hoy Lemaitre y demás partidarios de lo que ellos llaman la instrucción «moderna». Sin embargo, ha habido, por excepción, bueno es consignarlo, espíritus franceses que han ampliado más su cri-

torio de utilidad de la cultura clásica, desde Diderot, que se preguntaba perplejo, «si los sentimientos y las ideas que se hallan en aquellas literaturas son las que convienen al mundo moderno; si aquellas obras que reflejan una civilización desaparecida son el mejor alimento para el espíritu de la juventud...»

Pasado el furor de las primeras tormentas de la Revolución, pronto se anuncian síntomas de reacciones conservadoras: el Consulado restaura el latín en la enseñanza al propio tiempo que reconoce á la Iglesia católica su posición oficial. Vuelven con ello á constituir el latín y las matemáticas, las dos bases angulares de la instrucción pública. Pero las cosas y los hombres evolucionan: si la literatura educadora del humanismo del Renacimiento se escribió toda en latín, la del nuevo-humanismo se escribe, en cada país, en su patria lengua; si el Renacimiento no contaba con otros modelos dignos de imitarse que los de la literatura greco-latina, produjo obras maestras en romance, que bien pudieron servir á su vez de estudio á las sucesivas generaciones; que si el idioma universal de la ciencia era antes el latín, perdió su puesto; y si al *honnête homme* francés del siglo xvii le era permitido ignorar todas las lenguas vivas extranjeras, no así al del siglo xix.

b) Entonces fué cuando, á mediados de esta centuria, Fortoul creyó acertar con un tempera-

mento que conciliara las dos opuestas tendencias del clasicismo y el modernismo: el *bifurcamiento*. Instituído en 1852, no satisfizo ni á una ni á otra parte. Su impopularidad se ha explicado por el hecho de que rompía la unidad tradicional de la instrucción secundaria, separándola en dos ciclos diversos. Tanto los conservadores como los innovadores, los partidarios del clasicismo como los del modernismo, dijeron que era «un régimen bastardo que hacía del latín el centro de la educación, é invitaba á los alumnos á despreciarlo en el momento en que podían recoger sus mejores frutos; que imponía á los mismos estudiantes el estudio del griego durante dos años, para que en seguida lo olvidaran (1)».

c) Apenas implantada la *bifurcación*, el espíritu público, ó sea el orden de ideas reinante, la ataca en sus bases. La controversia, lejos de aplacarse, aumenta. La mayoría propone, á ejemplo de ciertas escuelas alemanas, sustituir el griego por la enseñanza obligatoria de lenguas y ciencias modernas. Esta idea se va abriendo camino, en diversas campañas como la de Frary, Bréal y Didon. En suma: el movimiento remonta su origen al nuevo-humanismo; su primera etapa es la

(1) *Projet d'organisation l'enseignement secondaire spécial*, 1891, Imprimerie National.— Véase sobre estos tópicos A. Ribot, *La Réforme de l'enseignement secondaire*; A. Collin et Cie., 1900.

bifurcación absoluta que implanta Fortoul en 1852, y su segunda viene á marcarse en la transformación de la enseñanza secundaria *especial* que establece V. Duruy en 1865. Pero esta transformación es un simple síntoma de la evolución general: los programas de 1865 van tomando, con cada nuevo decreto, mayores amplitudes en su parte moderna, hasta que apartándose más y más de su origen clásico-moderno, tienden á rivalizar, como polo opuesto, con el clasicismo puro. Los estudios duraban cinco años, divididos en dos series: la primera de tres y la segunda de dos; y como en tan corto lapso de tiempo no se podía abarcar cómodamente lo clásico y lo moderno, y como cada día aumentara la importancia de las lenguas vivas y las ciencias, disminuía la atención que se prestaba á la cultura latina, una vez casi olvidada la griega. El cambio era lento, pero seguro.

d) La revisión de 1886 marca una tercera y decisiva etapa de la evolución modernista. «La nueva enseñanza, decía el proyecto sometido al Consejo superior, será *general y clásica*, deberá ser organizada para responder á las *nuevas* necesidades de la sociedad moderna y para atraer á los estudios secundarios franceses aquellos jóvenes que no tienen ni el gusto ni el tiempo de entregarse al estudio de las lenguas muertas.» El triunfo de los modernistas es casi completo; y lo

grave del caso es que, dado el sistema *uniforme* (aunque *bifurcado*) de los planes de estudio franceses, la reforma se imponía de un modo absoluto para ciertos estudiantes y establecimientos, sólo dejando al clasicismo su antiguo bachillerato *ès lettres*, cuya importancia tendía á disminuir de día en día. La enseñanza secundaria *especial* conserva su nombre; pero la duración de los estudios se eleva á seis años. El certificado de primeros estudios secundarios *generales*, que antes se daba al fin del tercer año, se reemplaza con una simple nota para pasar á los segundos estudios secundarios *especiales*, ya para disimular en lo posible una articulación casi innecesaria, ya para no alentar á aquéllos que, dandò valor inmerecido á aquel certificado, preñenden interrumpir tan tempranamente sus incompletísimos estudios secundarios.

La enseñanza de una segunda lengua viva se agrega á los programas á partir del cuarto año.

Pero he aquí que la reacción estalla. Los clasicistas, hasta entonces mudos ante el grito del modernismo, inician una protesta que hasta la fecha no ha callado.

e) En 1891 se llega á la cuarta y última etapa de la evolución del *bifurcamiento* francés, á pesar de las protestas de los clasicistas. «Se suprime lo que quedaba de la división en dos ciclos. La enseñanza moderna se presenta como debiendo for-

mar un todo completo y reemplazar las matemáticas preparatorias que acaban de ser suprimidas. De hecho, no se cumple esta última promesa. El número de jóvenes con diplomas equivalentes al antiguo bachillerato *ès sciences* disminuye en más de un cuarto. El público se inquieta: Francia no carece de sabios, pero sí de ingenieros y prácticos. Desde este punto de vista, es sobrepujada por Alemania, que ha sabido organizar sólidamente todas las ciencias auxiliares de la industria. *Notad que nada se ha hecho allí para facilitar el paso de la instrucción clásica á la instrucción moderna, menos de la instrucción moderna á la clásica. Se las ha considerado como dos caminos paralelos, entre los cuales es necesario elegir á la edad de diez años, y que es preciso seguir hasta el fin (1).»*

Tal ha sido la evolución del *bifurcamiento* francés, cuyas cuatro etapas he delineado en síntesis. Aunque haya sido una forma transitoria de la instrucción primaria en Francia, conviene citarla y estudiarla como típica de un sistema que ha dejado hondas huellas, no sólo en el país de origen sino en otros que han pretendido imitarlo. Es importante, además que por su mérito de modelo y por su significación sintomática de una evolución

(1) Véase A. Ribot, *ob. cit.*, y la *Enquête, cit.*, tomo I, página 305; exposición de Darboux.

universal de la educación, por que algunos pedagogos aún lo consideran, más que una forma transitoria, una solución que pudiera alguna vez ser definitiva de la instrucción pública del siglo xx.

III.—CONCLUSIONES

§ 63. INSTRUCCIÓN PRIMARIA

El plan de instrucción popular y primaria de las escuelas del Estado, debe ser siempre, en cada región, *uniforme*. Veamos.

Tratase en este capítulo la cuestión de planes de estudio, y expónese el espíritu de varios sistemas, divididos en los dos grupos de *uniformes* y *poliformes*, con relación á la instrucción secundaria. Como problema técnico de los especialistas, he podido apartar la cuestión de los programas universitarios, que, por otra parte, esbozaré en el siguiente capítulo; como caso de solución fácil, he dejado á un lado también lo relativo á las escuelas primarias...

El problema relativo á los estudios elementales, puede reducirse á lo siguiente: ¿conviene la *uniformidad* ó la *poliformidad* á los planes de estudios de las escuelas primarias?

Pienso que en esta materia el Estado debe permitir una generosa *poliformidad* á las escuelas primarias *particulares sometidas á su examen*: lo

primero, porque no se perjudican en ello los estudios profesionales, de los cuales se halla harto distante esa instrucción; lo segundo, porque la edad en que el niño la recibe la hace eminentemente sugestiva, y, por tanto, será tanto más eficaz cuanto mejor se amolde á la manera personal del pedagogo; lo tercero, porque el examen de estudios sería costoso y difícil, tratándose de una enseñanza tan limitada en sus alcances y tan extendida en toda la sociedad; y cuarto, porque los padres y tutores son quienes dirigen en último término la educación de niños de tan corta edad, y su vigilancia, inspirada en el interés paternal, es suficientemente minuciosa para hacer innecesaria la del Estado, y más cuanto que no se trata de una instrucción propiamente técnica, sino elemental, sencilla y accesible.

En resumen: reputo axiomático el principio de que el Estado debe tolerar una amplia libertad *poliforme* en los planes de estudios de la instrucción primaria de institutos particulares, cuyos estudios deben considerarse *válidos* para la instrucción secundaria, previo un examen de ingreso complementario. Es de notarse que un simple *examen crítico* sobre tales establecimientos, bastaría para la validez nominal de sus estudios.

No así respecto de las escuelas primarias del Estado. Para que la acción de éste sea suficientemente enérgica é imperativa; para que su poder

imponga á todas las clases sociales, sobre todo á las ínfimas, una instrucción primaria, sana y sólida, opino que conviene un estricto sistema *uniforme* de planes de estudios. La acción del gobierno debe ser, en este caso, positiva; debe compeler á todos los niños pobres á seguir esos cursos elementales; obligar á todos los maestros á que enseñen seriamente moral, patriotismo, idioma patrio y rudimentos de ciertas ciencias y artes. Y para que esa ingerencia sea tan fecunda cuanto debe serlo en aras del progreso, nada mejor que la imposición de un sistema *uniforme* de plan de estudios primarios. Ahora bien; dentro de tales bases, queda entregada al criterio de los inspectores y gobiernos, la mayor ó menos amplitud que debe dejarse al profesor consciente en la aplicación de ese plan de estudios ineludible, y queda sometido á su conciencia la misión de discernir cuáles directores y maestros se apartan ó modifican ese programa, inspirados en necesidades y sentimientos regionales, y quiénes por su indolencia ó incapacidad. En principio general, la superintendencia del Estado debe ser, para esa instrucción, más una *manifestación de asistencia* que de enseñanza. La puntual asistencia de docentes y pupilos, es lo capital del caso, pues importa la continuidad del trabajo, lo único fácilmente apreciable en ella; su enseñanza, por su naturaleza de educación doméstica impuesta por la edad de los

educandos, debe ser tan apriorística, que escapa casi siempre á la observación superficial de los inspectores, como para ojos miopes, un hilo de telaraña. Curioso me parece recordar, como ejemplo pertinente, el caso histórico de Pestalozzi, que, á juzgar por sus obras, tanto debió conocer el corazón y el cerebro de los niños, y cuyos institutos, faltos de la aprobación del público, languidecían y morían, á pesar de la excelencia de su enseñanza, que nadie en la práctica parecía reconocer. Para el espectador indiferente, debe ser hasta más fácil discernir la bondad de una enseñanza erudita ó profesional que la de una educación primaria, que más que obra de doctores, es intuición de madres y filósofos.

El deber del Estado de proveer á la instrucción elemental de las bajas clases sociales, es ineludible. En ella se siembra la futura grandeza, pues la renovación continua de las clases directoras, aun en las más aristocráticas naciones, es un dogma de la experiencia. Axiomático es, como hemos visto, que esa instrucción debe ser, en todo país civilizado, *gratuita y obligatoria*. La gran cuestión de la mayor conveniencia de los planes de estudios *uniformes* (*escuela única, escuela bifurcada*) ó *poliformes* (*escuelas paralelas, escuelas libres*), no atañe á la instrucción del pueblo. Cualquiera que sea la forma de instrucción pública secundaria que patrocine el Estado, ella no pue-

de eximirlo de su deber de establecer y costear escuelas oficiales primarias para las clases pobres. En Inglaterra se llaman éstas *grammar-schools* (escuelas de gramática), y en Alemania, *Volk-schulen* (escuelas del pueblo). Tanto en el país de las *escuelas libres* como en el de las *escuelas paralelas*, para no citar otros, las del pueblo pertenecientes al Estado, se rigen bajo un sistema *uniforme* que da á la acción oficial la energía de la unidad. Y es lógico que el Estado sea infinitamente más enérgico en cuanto á la instrucción primaria *obligatoria*, de las clases pobres, que en cuanto á la instrucción *voluntaria*, secundaria y superior, de las clases ricas.

Tres deben considerarse los caracteres típicos de sus estudios: *elementales, patrióticos y de orden práctico*. Sus horarios marcan, según las circunstancias, ejercicios físicos, idioma nacional, trabajos manuales, y alguna que otra materia adicional. Ello es todo, ello debe serlo todo.

§ 64. CONCLUSIONES GENERALES

De la extensa exposición de este capítulo, debo ya concretar, para mayor claridad, en términos breves, las conclusiones que expongo. Hemos visto ya que el problema no presenta serias dificultades para la instrucción primaria, y que podría resolverse en esta doble fórmula: amplia *poli for-*

unidad para las escuelas particulares; absoluta uniformidad y severo registro de asistencia para las oficiales.

Veamos ahora los extremos resueltos acerca de la instrucción secundaria, donde la cuestión es tanto más difusa en la teoría y de controversia en la práctica.

En términos generales, de los varios sistemas estudiados, llego á la primera solución de reputar más ventajosos y racionales á los *poliformes* (*escuelas paralelas* y *escuelas libres*): porque permiten la educación regional, aplicando á cada zona y población la instrucción pública que, á juicio de sus autoridades académicas, mejor les convengan; porque favorecen el estímulo siempre fecundo en mejoras; porque facilitan el ensayo simultáneo de diversos planes de estudio, para comparación de sus resultados é incentivo de críticas disciplinarias; porque no separan caprichosamente las letras de las ciencias, dado que unas y otras se cooperan en sus progresos; porque, no circunscribiendo la educación á la iniciativa exclusiva y monopolizante del Estado que dicta é impone sistemas hasta á los institutos particulares, deja que la individual se desenvuelva ampliamente; porque, en el orden económico, tiende á distanciar al Estado de la educación de las clases ricas, no haciéndola pesar sobre el tesoro común (aun en el sistema de *escuelas paralelas*, dentro

del cual la concurrencia hace aumentar el precio de las matriculas); porque, en fin, está más de acuerdo con los principios individualistas, democráticos y también socialistas, en favorecer la libertad individual, la autonomía de los profesores, y el pago respectivo en cada clase social de la instrucción que recibe. Difícil, si no imposible, sería hallar estas conveniencias en los sistemas *uniformes*, cuyos defectos capitales son precisamente su negación.

Ha llegado, pues, el momento de plantear la cuestión en términos especiales: si la *poliformidad* es la manera más conveniente y científica de planes de estudios, ¿cuál es la mejor de sus modalidades, las *escuelas libres*, las *escuelas paralelas*, ú otras cualesquiera no ensayadas aún en parte alguna?

La solución de esta proposición depende, á mi juicio, de las circunstancias y necesidades del país de que se trate. En Inglaterra, la energía de la iniciativa individual y el valor de las sanciones de la opinión pública, facilitan, bajo la vigilancia del Parlamento, la sana existencia de sus *escuelas libres*. En Alemania, la mayor cultura general, ciertas exigencias democráticas y socialistas, el respeto al oficialismo y las nutridas discusiones de los pedagogos, presentan un vasto campo de ensayo á las *escuelas paralelas*. En naciones que no estén en la situación de la primera, sería per-

judicial, y hasta imposible, la improvisación de su sistema de *public-schools*; en países que no atraviesen las circunstancias del segundo tampoco sería fácil implantar, por un decreto de imitación, su manera de instrucción secundaria. Todo lo que puede hacerse es promover y estimular la producción de esas circunstancias: para ello cuentan los gobiernos con toda suerte de medios, directos é indirectos. Su acción se reduciría, por ejemplo, á ampliar las discusiones educatorias; crear cuerpos docentes académicos idóneos; permitir el ensayo de ciertas mejoras ó reformas discutidas, en algún determinado instituto; aprobar alguna innovación propuesta para tal otro, en virtud de las necesidades regionales; dar á ciertos cuerpos académicos facultad de dictarse sus programas secundarios distintos á los oficiales, y permitirles practicarlos, bajo la inspección oficial, en sus respectivos colegios; no matar la virilidad estimulante de los institutos sometidos á su superintendencia, sino, por el contrario, dar á la iniciativa individual de sus rectores y maestros las mayores amplitudes posibles dentro del orden; reconocer por válidos los certificados de estudios de ciertos institutos privados, á toda prueba competentes... En una palabra: no forzar toda la instrucción secundaria en uno ó dos moldes de hierro, sino permitir que los cuerpos é individuos educacionistas, oficiales y particulares,

le den todas las formas racionales posibles, en vasto concurso de estímulo y en constante proceso de perfeccionamiento.

§ 65. DE CÓMO LA INSTRUCCIÓN SECUNDARIA, AUN «POLIFURCADA,» NO DEBE PERDER SU CARÁCTER DE INSTRUCCIÓN «GENERAL».

Interprétase en Francia el *bifurcamiento* como una especialización profesional en la instrucción secundaria. El alumno que se dedica á las letras recibe su diploma de bachiller *des lettres*, y queda invalidado para ingresar en una facultad de ciencias mientras no adquiera el bachillerato *des sciences* y viceversa. En Alemania no ocurre nada semejante con el sistema de *escuelas paralelas*. El individuo que termina sus estudios en un *Real-gymnasium* dando cierta preferencia á las ciencias sobre las letras, está autorizado para ingresar en una facultad de letras, y lo está también en una de ciencias el graduado en un *Gymnasium*. De esta manera la instrucción secundaria es siempre general, y cualquiera que sea la especialidad que ha merecido preferencia en el respectivo programa de un instituto reconocido, hará servir indiferentemente sus estudios para todas las facultades, salvo pequeñas diferencias de organización y ciertos *exámenes complementarios*,

que no destruyen el principio base de la verdadera naturaleza de dicha instrucción secundaria.

Podría preguntarse, pues: si la instrucción secundaria es siempre general en Alemania, ¿qué objeto tienen las relativas especializaciones de sus varias *escuelas paralelas*? ¿Para qué dar, como puede ocurrir, una instrucción secundaria, con cierto carácter de humanidades, á quienes ingresarán en la facultad de ciencias; ó, á la inversa, una instrucción secundaria, con cierto espíritu científico, á estudiantes que cursarán humanidades? A pesar de que esto aparece como una anomalía posible, pienso que, aun cuando lo fuera, puede ser de grande utilidad, en la práctica, á la intelectualidad nacional.

En efecto; como he dicho, las profesiones liberales no son oficios estrechos. El médico es algo más que un simple curandero de dolencias físicas. El abogado tiene una función social que se eleva sobre la egoísta defensa foránea de privados intereses. No es la práctica de una teología rancia la misión del sacerdote. El humanista requiere muchas veces tantos conocimientos de ciencias como un médico ó un ingeniero. El ingeniero, el arquitecto, el legislador, el juez, todos necesitan frecuentemente de ciertos conocimientos especiales que no se relacionan sino de manera muy indirecta con su propia profesión.

En ciertos casos, la sociedad requiere, para funciones determinadísimas de su evolución del progreso, abogados antropólogos, sociólogos médicos, ingenieros economistas, sacerdotes historiógrafos, y demás especialidades que pudiera clasificar de *mixtas*. Una instrucción secundaria general y al propio tiempo especialista en algunos ramos facilita tan necesarias mixturas profesionales. He ahí otra capital ventaja del sistema.

Nueva conveniencia nos presenta éste en lo siguiente: las especulaciones en una instrucción secundaria general, forman en cada alumno el *espíritu del método*. Un estudiante que pasa de un *Realgymnasium* á una facultad de filosofía, lleva sobre sus compañeros la provechosa condición de estar más avezado en métodos científicos que quienes cursaron en un *Gymnasium*. Estos, á su vez, en una facultad de ciencias físicas, aportarían una inteligencia más desenvuelta para esos grandes desarrollos (*Entwickelungen*) que elevan á la ciencia alemana sobre todas las contemporáneas.

§ 66. SISTEMA DE «POLIFURCACIÓN POR MATERIAS DE OPCIÓN ALTERNATIVA»

Uno de los más grandes inconvenientes del *bifurcamiento* y de casi todos los sistemas de planes de estudios *polifurcados*, es éste: interrump-

pen la unidad de instrucción secundaria. Como se ha visto, la educación, para proceder al modo de la naturaleza, debe ser *continua y gradual*. Todo interregno y todo salto perjudican la eficacia de un proceso que debe ser tan paulatino como el desarrollo del individuo. Luego, conviene hacer *tan* insensibles como se pueda, las transiciones de una á otra categoría de instrucción, y también deben evitarse en lo posible tales transiciones. Así en Alemania puede sostenerse que la adquisición completa de una profesión intelectual cualquiera exige una sola transición, del *Gymnasium* ó *Realgymnasium* á la Universidad. El *Kindergarten*, no merece contarse, pues es una preparación puramente infantil, que dura apenas hasta los siete ú ocho años de edad. En época tan temprana, de los ocho á los diez años, se ingresa ya en la instrucción secundaria, que en cierta manera, y salvo la preparación del *Kindergarten*, involucra la primaria. Con ello queda suprimida la transición del sexto grado de la escuela al primer año del colegio, pues la escuela se halla comprendida en el colegio, y á la edad en que se cursan estudios primarios según otros sistemas, en el alemán se principian los secundarios. Algo semejante ocurre en la instrucción de las *public schools* inglesas.

Dividiendo la instrucción secundaria en dos partes, *una general y otra polifurcada*, fácil es

caer en este nuevo error: poner *una transición más* en la instrucción, que vendría á tener así tres, una de la primaria á la secundaria, otra de la secundaria general á la especial, y finalmente, otra de ésta á la superior. Es decir; ello pudiera equivaler á poner una traba más á la continuidad ideal de toda instrucción científicamente organizada. — Se me podría objetar que, lejos de ello, al sistema importa facilitar esa continuidad, tendiendo con el *bifurcamiento* un puente de unión entre la instrucción secundaria general y la superior. Pienso, empero, que en la práctica, el nuevo resorte podría crear nuevas dificultades, poner un nuevo obstáculo á esa imprescindible ley de gradual continuidad ascendente; y reputo científico, á la inversa, el empeño de unificar las instrucciones primaria y secundaria de los pedagogos alemanes.

Mas es indudable que alguna forma de *polifurcación* que no pueda interrumpir esa mencionada continuidad, impone á la instrucción secundaria el principio ya estudiado de las especializaciones. Si es necesario evitar un pueril enciclopedismo excesivo, y fijar la mente del alumno, á pesar de una amplia instrucción general, en ciertos objetos y ciencias, que constituirán ó no luego su especialidad profesional, pero que no serán nunca inútiles conocimientos; si es necesario, digo, conciliar esos dos extremos de la educación general

y la especial con la *ley de continuidad*, debemos dar al problema *otra* solución que no sea articular en dos la instrucción secundaria.

Solución modelo le da el sistema alemán de las *escuelas paralelas*. Pero este sistema no es susceptible de improvisarse en naciones que nunca lo han seguido, y que, por el contrario, han tendido siempre á hacer un sistema *uniforme, escuela única, bi ó polifurcada*. La coexistencia de *escuelas paralelas*, relativamente autónomas, cada una con su fisonomía y plan propio, con su personal docente y sus doctrinas particulares, en fecundo estímulo bajo la liberal inspección suprema del Estado, requiere ciertas condiciones de cultura que muy pocos países poseen en vía de inmediata realización.

Entonces, el sistema que se me ocurre como conciliador de los varios principios fundamentales de la libertad de estudios y demás leyes angulares de la educación, una vez apartados, por lo difícil de reproducirse, el de *escuelas paralelas* y el de *escuelas libres*, es uno que llamaré *polifurcamiento por materias de opción alternativas*. Consistiría éste en permitir á cada alumno, en los últimos cursos de la instrucción secundaria, que opte por ciertas materias de letras ó de ciencias, forzándolo á que se incline á una elección cualquiera, so pena de no adquirir su bachillerato. Esto es de práctica simple; confirma la libertad

de estudios ó sea el principio del individualismo pedagógico; obedece á la *ley de generalidad*, ó sea de amplia la educación preparatoria; á la *ley de la especialidad profesional*; á la *ley de continuidad gradual*. Concilia, por ende, todos los fundamentos científicos de la instrucción pública. Y su realización, por otra parte, en ciertos colegios del Estado; no contradice en nada, sino por el contrario, coadyuva á favorecer el sistema *poliforme de escuelas paralelas y escuelas libres*, que tan superior considero á la abrumadora *uniformidad* de planes de estudios que imponen á todas las escuelas, gobiernos demasiado absorbentes de pueblos que no han sabido extender sobre todas sus instituciones un espíritu de generosa y disciplinada libertad.

CAPÍTULO VI

Universidades.

SUMARIO: § 67. Clasificación de las Universidades en tres tipos.

- I. UNIVERSIDADES INGLESAS.—§ 68. Tipo de las Universidades inglesas: doble interés de su estudio.—§ 69. Autonomía económico-política.—§ 70. La Universidad como una *confederación de colegios*.—§ 71. Influjo de los tiempos sobre el sistema.—§ 72. Amalgama de la vida intelectual con la vida social.—§ 73. Ingreso.—§ 74. Organización de los estudios: la Libertad de Estudios según el *régimen tutorial*.—§ 75. Las cinco facultades: su clasificación y naturaleza.—§ 76. Estudios, títulos y diplomas.
- II. UNIVERSIDADES FRANCESAS.—§ 77. Evolución del tipo de las Universidades francesas.—§ 78. Organización de las actuales Universidades francesas.
- III. UNIVERSIDADES ALEMANAS.—§ 79. Tipo de las Universidades alemanas.
- IV. UNIVERSIDADES POPULARES.—§ 80. La *Extensión* universitaria.—§ 81. Universidades populares.

§ 67. CLASIFICACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES EN TRES TIPOS

Todos sabemos lo que es una Universidad: un establecimiento particular ú oficial en el cual se cursan estudios terciarios superiores (*studia superiora*), y que confiere grados profesionales rela-

tivos á esos estudios. Quién más, quién menos, cada uno se da cuenta del alto papel social de estos institutos. Algunos conocen sus orígenes históricos; pero pocos, puede decirse, intentan una *clasificación* lógica de las Universidades que actualmente funcionan en el mundo civilizado. Sin embargo, nada más fácil y más necesario á su mejor conocimiento.

La clasificación en *autónomas* é *inautónomas* es defectuosa, por cuanto la autonomía universitaria es una noción relativa. En realidad, no existen Universidades en absoluto autónomas, pues la intervención del Estado en ellas es un fenómeno universal. Tampoco funcionan Universidades que merezcan respeto y no gocen de cierta *independencia técnica*; mejor dicho, de ciertas atribuciones más ó menos restringidas en teoría y respetadas en la práctica, para dictar su plan de estudios y programas, nombrar sus profesores y reglamentar su organización interna. Dentro de la relativa autonomía de unas y la dependencia relativa de otras hay muchos matices, casi tantos matices como naciones. Además, la mencionada clasificación bipartita obedece á la forma orgánica *aparente* de las Universidades, forma que no constituye siempre su verdadero espíritu.

Clasificándolas según ese espíritu ó manera de existencia, es como los autores alemanes han llegado á esta simplísima fórmula: existen tres

tipos fundamentales de Universidades, el inglés, el francés y el alemán (1).

I. UNIVERSIDADES INGLESAS

§ 63. TIPO DE LAS UNIVERSIDADES INGLESAS: DOBLE INTERÉS DE SU ESTUDIO

El tipo inglés, tal cual se presenta en las Universidades de Oxford y Cambridge, es el más antiguo; en él se ha perpetuado casi intacta la forma de la Universidad medioeval, como que Inglaterra es el país más conservador de Europa. La Universidad es allí una corporación libre levantada sobre la base de la iglesia; se rige á sí misma y vive de su propio patrimonio, constituido por legados, donaciones, subvenciones y cuotas; el Estado, en principio, nada tiene que hacer con su administración. Formadas paulatina é

(1) Encargado el profesor W. Lexis por el gobierno alemán de presentar en la Exposición de Chicago de 1893 una Memoria completa sobre las Universidades alemanas, escribió en colaboración de muchos y distinguidísimos profesores el tratado denominado *Die deutschen Universitäten für die Universitätsausstellung in Chicago, 1893; unter Mitwirkung zahlreicher Universitätslehrer*, Berlín, 1893, uno de los trabajos más completos que se han escrito sobre la materia. Lo encabeza un estudio del profesor E. Paulsen, cuyos primeros párrafos inaugurales establecen precisamente, de ex abrupto, esta clasificación tripartita.

irregularmente esas Universidades, son como un terreno de aluvión compuesto de diversísimas capas de roca, arcilla, arena y tierra fértil. Presentan fisonomía tan compleja, que hasta ahora no he hallado autor que haya sabido retratarlas en pocos rasgos de una manera completa. — Lo intentaré, aunque con la casi seguridad de no conseguirlo, dividiendo así sus fases: autonomía económica, autonomía política, armonía en la diversidad, espíritu tradicional, organización de las facultades y cursos, organización de los estudios y su papel social actual.

A más del interés que ofrece su estudio porque su importancia las coloca entre las más importantes instituciones de uno de los más poderosos imperios contemporáneos, hallo otro interés, y mayor acaso, en lo siguiente: representan una manera *histórica* de la alta instrucción en el pasado. Son Universidades medioevales que se han perpetuado intactas casi, así como el cuerpo de aquel mammoth, tesoro de los naturalistas, que se conservara fresco entre los hielos de Siberia por centurias de centurias. Aquí se ha guardado algo más que el cuerpo: la vida. Indagar esa vida, á pesar de las variaciones á que la hayan sometido las circunstancias de los modernos tiempos, es penetrarnos en el pasado de nuestras propias Universidades, en el espíritu de su abolengo. De ahí dos caracteres que disculparán la extensión

que les dedique: el crítico-histórico y el crítico-pedagógico. Ambos tienen importancia; en cierto modo, Oxford y Cambridge son documentos del pasado; en algún otro, modelos para el presente.

§ 69. AUTONOMÍA ECONÓMICO-POLÍTICA

Como arriba he dicho y como continuamente se repite sin hacer los menores distingos, el Estado nada tiene que hacer con la administración de sus haberes. Este es el principio que sirve de base, á través de los siglos, á su *autonomía económica*, que ha engendrado y sostiene su *autonomía política*. La regla, empero, no es absoluta; especialmente en estos últimos tiempos, con frecuencia intervienen comisiones del Parlamento con una especie de *derecho de revisión* sobre el reparto de bienes.

En efecto, la fortuna se halla muy desigualmente dividida entre los varios colegios que componen á Oxford y Cambridge, al punto de que hay algunos que poseen grandes bienes, y otros no menos importantes que no tienen rentas suficientes para mantenerse como debieran. Tales, por ejemplo, *Saint John*, que es de los más ricos, y *Balliol*, que es de los más pobres, en la Universidad de Oxford. En estas circunstancias, una comisión del Parlamento tiene desde ha tiempo en estudio varios proyectos para obviar esos in-

convenientes, quitando un reducido tanto por ciento de sus rentas á algunos colegios, para favorecer á otros, pero sin destruir, naturalmente, las desigualdades establecidas por la generosidad de los donantes, cuyos actos de última voluntad deben, ante todo, respetarse. Anulándolos para distribuir en el total de la Universidad los bienes dejados á tal ó cual colegio, se correría el peligro de retraer ciertas donaciones que al efecto se instituyen más para *un* colegio determinado que para la Universidad. La cuestión es grave. Conviene consignarla para dejar establecido que la independencia económica no escapa ni aun en las dos Universidades clásicas de Inglaterra, á cierta intervención de superintendencia del Estado.

La dirección de cada colegio, asesorada por los cuerpos académicos, está encargada de su administración. Desde la fecha de su origen — á veces desde el siglo XIII — acumula cada instituto los fondos con que se le ha favorecido, empezando por el magnate fundador hasta concluir con el moderno fabricante de zapatos cuyo primogénito allí se educa como *f. g. (filius generosii)*, según la fórmula legendaria con que se anota cada estudiante en los libros. Los retratos que se exhiben en los salones de cada colegio se componen, una parte de los grandes donatarios y otra de los hombres notables que fueron discípulos ó profesores.

El Estado paga ciertos funcionarios comunes á todos los colegios, como son el rector ó gobernador general de la Universidad (*Vice chancellor*) y sus secretarios.

§ 70. LA UNIVERSIDAD COMO UNA CONFEDERACIÓN DE COLEGIOS

El viajero que llega con ánimo desprevenido á Oxford ó á Cambridge, lo primero que ordena á su guía es que lo lleve á visitar la Universidad; el guía se alza de hombros y le responde: «Iremos á ver los colegios.» Se recorren calles y más calles; amplios colegios claustrales de severa arquitectura gótica, cada uno provisto de un ancho vestibulo que es toda una galería de retratos, y de una hermosa capilla; extensas praderas para *sports*, pintorescas riberas de los ríos, numerosos edificios pequeños para estudiantes... pero nunca se llega al ansiado recinto de la Universidad. Es que la Universidad es una *confederación de colegios*. Estos colegios no han obedecido á determinadas reglas para constituirse; la iniciativa privada de los pedagogos y la generosidad de los magnates han ido paulatinamente formándolos y aumentando la Universidad que en un principio debió constar de uno solo... Pero es de advertir que, actualmente, se permite la existencia de estudiantes libres, es decir, independientes de los

colegios, los cuales no forman sino una insignificante minoría.

Casi nada se sabe de los primeros orígenes de Oxford y Cambridge; sus más antiguos colegios dan atrasadísimas fechas de su fundación, de cuya época no guardan memoria los anales. Es casi indudable que la labor educatoria que debía durar tantos siglos, se inició en esos parajes (que debieron ser elegidos por hallarse suficientemente retirados de la capital, para no tener el continuo y pernicioso influjo de la corte, y suficientemente cerca para atraer á sus miembros, así como por ser pintorescos y suponerse sanos) por oscuros maestros incógnitos, cuyos nombres han escapado á la posteridad. De Oxford, por ejemplo, el más antiguo profesor que se recuerda es el Maister Puleyn, que inició sus lecturas en 1133. Sin embargo, á su primer colegio se da una fecha anterior. Es curioso notar por un instante cómo se han ido escalonando á través de los tiempos, los que componen cada una de las dos Universidades hermanas, cuyos nacimientos debieron ser casi simultáneos. Oxford, con fundamento, alardea de alguna mayor antigüedad; sus colegios fueron constituyendo así: University College, en 872; Balliol College, en 1263; Merton College, en 1264; Exeter College, en 1314; Oriel College, en 1326; Queen's College, en 1340; New College, en 1379; Lincoln College, en 1427; All Souls Co-

llege, en 1437; Brasenose College, en 1509; Corpus Christi College, en 1516; Christ Church, en 1546; Trinity College, en 1554; Saint John College, en 1555; Wadham College, en 1612; Worcester College, en 1714; Hertford College, en 1674; St. Mary Hall, en 1333; St. Edmund Hall, en 1857; Keble College, en 1870; en 1868 se admitieron como cuerpo autónomo los estudiantes *non collegiate*; en estos últimos años se han fundado Grindlé's Hall y Marcon's Hall; y una vez permitido á los jóvenes católicos ingresar en la Universidad, el jesuita Clarke ha fundado, ha poco, Clarke's Hall.

§ 71. INFLUJO DE LOS TIEMPOS SOBRE EL SISTEMA

Tan conservador es el espíritu de las dos clásicas Universidades hermanas, Oxford y Cambridge, que puede decirse que han permanecido intactas de las dos grandes revoluciones del pensamiento humano que, engendrando la vida moderna, conmovieron y reformaron en casi toda Europa la enseñanza. El Humanismo del Renacimiento y el Neohumanismo de la Revolución francesa no hallaron sino débiles ecos en la educación inglesa; diríase que los mares que aislan á Inglaterra separan también su intelecto de influjos continentales. Mientras el *escepticismo* y el *criticismo* se iniciaban en España durante el siglo

xvi, anunciando á Descartes y aun á Kant; mientras en Florencia, Venecia, Bolonia y Roma reverdecían los laureles de Atenas, y París se electrizaba ante tan espontáneo movimiento, Oxford y Cambridge, Inglaterra toda, yacían encastillados en su propia alma. Sus Universidades y su instrucción persistieron claustralmente escolásticas. Sólo el fenómeno de la reforma inglesa, que surgió en la primera de estas Universidades personificado en Wycleffe, conmovieron esa alma; pero esa revolución es allí, aunque sincrónica á la continental, y á pesar de obedecer á causas similares, independiente. No es la Revolución del Renacimiento quien la influye; es la evolución del puritanismo inglés quien la engendra. Tiempos difíciles, salvo cortos interregnos de favor, como en vida de Enrique VIII y de Wolsey, fueron para Oxford y Cambridge los siglos xvi y xvii. Si aquello fué una primavera — ha dicho algún escritor inglés, — fué «triste primavera». La idea sigue en Inglaterra su marcha lenta y monótona desde la época de Chaucer hasta Erasmo; la resurrección del puro clasicismo renaciente, no atraviesa el estrecho de la Mancha; y si el criticismo llega, es porque el innato *racionalismo positivista* inglés profetiza por boca de Bacon... De igual manera el Romanticismo no domina un instante en la filosofía de los ingleses. El hombre-fiera primitivo de Hóbbes (*homus hominis*)

lupus), así como el hombre-egoísta civilizado de Bentham, se diferencian del hombre primitivo de Rousseau, porque, menos sentimentales (exentos de todo influjo romántico), no llegan á un contrato social. Y Hobbes y Bentham imperan en el pensamiento inglés, sin que el romanticismo ni el Neohumanismo consigan imponerse. Como es lógico, si el movimiento intelectual que produce la Revolución francesa no alcanza á la filosofía inglesa, menos la llegará la Revolución misma, ó sea el movimiento político causado. Oxford, Cambridge y toda la enseñanza inglesa persisten tales cuales fueron; la instrucción laica, proclamada por Danton y Robespierres, es despreciada; y se reputa deficiente el concepto de la instrucción pública política, de la Universidad política instituida por Napoleón I. Por el contrario, y por principios de conservación, y por antipatía anti-francesa, y por sentido práctico de las conveniencias nacionales, aquellas instituciones se aferran mejor en los viejos espíritus de su vida tradicional á través de tantas centurias de casi universales evoluciones y revoluciones (1).

(1) Es altamente interesante la lectura de las Ordenanzas universitarias de Oxford y Cambridge, que están, en su mayoría, en latín, y han conservado todas las formas de su viejo espíritu. Véase cómo, según las de Oxford, se debe guardar la jerarquía en las relaciones de *juniors* á *seniors* (del *De modibus seniores conformandis*, título XV

Pero de este espíritu conservador típico de las dos Universidades gemelas, no debe deducirse un instante el estancamiento absoluto de sus estudios. El alma y las formas son las mismas de hace siglos: el contenido es lo que se transforma bajo la acción del tiempo.

del *Statutus universitatis oxoniensis, Oxonii, MDCCXCIV*.

«1. De reverentia juniorum erga seniores. — (Add. p. I, ante 320 1838). — 1. Quum ad mores rite conformandos plurimum conducatur ut singulis ordinibus pro dignitate cujusque sua tribuatur observantia; statutum est quod juniores senioribus, id est nondum graduati Baccalaureis Artium Magistris, Magistri, itidem Doctoribus, debitam et congruam reverentiam tum in privato tum in publico exhibeant; exempli gratia, ubi convenerint locum potiorrem cedendo, ubi obvii venerint de via decedendo et, si occasio postulet, ad justum intervallum caput aperiendo. Insuper quilibet Baccalaureus in Jure Civili vel in Medicina (qui non etiam inceperit in Artibus) cuilibet Magistro in Artibus ejusdem anni debet intra Universitatem locumque dare.

«2. Si vero aliqui secus gesserint, si infra gradum Magistri in Artibus vel Baccalaurei in Jure Civili vel in Medicina fuerint, a Vice-Cancellario aut Procuratoribus castigentur, vel admonitione gravi vel penso aliquo literario; vel si Vice-Cancellario et Procuratoribus visum fuerit, repellantur a gradu per unum terminum toties quoties, et libro nigro Procuratorum inserantur nomina ipsorum. Caeteri autem a Vice-Cancellario admoneantur, et, si contumaces persistierint, mulcentur insuper pro delicti gravitate, modo ne quinque librarum summa multa ista excedat; vel, si quando ulteriorem gradum ambiat, repellantur a gradu per unum terminum toties quoties, et in libro nigro Procuratorum nomina ipsorum inserantur.»

Véase también, porque no es menos curioso, cómo re-

Examinemos la facultad-base de esas Universidades, la *Faculty of Arts* (de Artes): en su origen se redujo al Aristóteles de los teólogos (siglos XIII y XIV); más tarde se le adjuntó Platón, y el estudio sistemático de San Agustín y Santo Tomás; luego por obra directa del refinamiento anglo-sajón e indirecta del Renacimiento, se acudió a los textos clásicos originales, comenzándose el

glamentan las Ordenanzas de Cambridge, el vestido, la modestia y la urbanidad:

«Sect. 1. De vestitu. — Quoniam ad academiae disciplinam conservandam quamplurimum valeat vestitus academicus, videant omnes, qui sint in statu pupillari, ne in publicum nisi vestitu ordini suo proprio induti exeant. Quod qui omiserit nec procuratori de omissione satisfecerit, mulctetur prout per ordinationes academiae provisum fuerit...

«Sect. 2. De modestia et morum urbanitatem. — Omnes cujuscumque gradus bonos mores conservent, et diligenter curent ne quid omnino faciant, unde ad aliquem scholasticum aut ad ipsam academiam infamia perventura sit. Modestiam suo ordini convenientem omnes omnibus in locis colant, praesertim in concionibus et congressibus publicis. Inferiore ordinis superioribus loco cedant, debita reverentia prosequantur.

«Procuratores cancellario indisciplina conservanda sedulo assistant, scholares, si levius peccaverint, comminando aut mulctis usitatis, vel aliis levioribus suppliciis puniendo. Si qui vero cujuscumque ordinis gravius offenderint cancellarium certiore faciant procuratores et, si ei videatur, delinquentes in ejus curia crimententur. Omnes autem cancellarium et procuratores in disciplina conservanda pro virili adjuvent; nec quisquam scholaris nomen suum cuilibet suffragii jus habenti postulant profiteri recuset.»

estudio del griego (siglos XV y XVI), posteriormente se la dividió en secciones, originándose el estudio de filósofos nacionales, como Hobbes, Bacon y Bentham (siglos XVII y XVIII), haciéndose sistema de las ciencias físicas y matemáticas, y comenzándose el cultivo del idioma y la literatura inglesas; y, finalmente (siglo XIX), el de historia moderna, incluso ciencia y economía políticas.

El influjo de los tiempos es, como resulta claramente de la evolución de la facultad de artes, innegable; pero se reduce al *contenido* y no al *contenedor*.

Sin embargo, aunque las formas de estudios no varíen, puede creerse que el espíritu mismo de esas Universidades haya atravesado absolutamente incólume seis ó siete siglos de pensamiento? Todo ello es relativo: y lógico es creer que, aun conservando sus formas claustrales, clásicas y legendarias, el espíritu haya también realizado sus evoluciones casi imperceptibles. En último caso, pienso que, para mayor claridad, el sociólogo que sintéticamente pueda olvidarlas, así como en astronomía elemental se hace abstracción de los movimientos del sol, suponiéndolo un punto fijo en el espacio.

§ 72. AMALGAMA DE LA VIDA INTELECTUAL
CON LA VIDA SOCIAL

La circunstancia de que las horas del estudiante transcurran en una ciudad de escasa población y ninguna importancia comercial ni política, sometidas á la tutoría universitaria, produce este eficazísimo resultado: amalgama la vida social á la vida intelectual.

En los paseos y centros de recreo de Oxford y Cambridge, que son insignificantes, no hay más concurrentes que estudiantes y profesores. En los hogares de estos últimos, se verifican las reuniones sociales, que poseen así un marcado carácter académico. Los principales temas de conversación son, en consecuencia, y por tratarse de puros universitarios, cuestiones universitarias. El estudiante que durante los cursos no puede ausentarse ni á Londres sino en casos especialísimos, acaba por identificarse, por poco aplicado que sea, con la vida social universitaria, y allí, en vez de distraerse, aprende sin quererlo. En una palabra, la vida social y la vida del hogar no apartan á los escolares de sus estudios, sino que les dan mayor interés. Cada colegio es como una familia. Toda la Universidad es una gran familia diversa y casi antagónica á la población, con la cual sostuviera antaño aquellas sangrientas bata-

llas de *town* (ciudad) y *gown* (toga). El ciudadano extraño á la Universidad medioeval, era despreciado como bárbaro é ignorante. Era el enemigo nato de los universitarios, y no perdía oportunidad de zaherirlos. De ahí ha surgido el moderno significado de la palabra «filisteo», para designar al burgués sentencioso, limitado, torpe y egoísta. Se atribuye un origen alemán á esta acepción que á veces duele como latigazo. Se dice que á principios del siglo XVIII, un sacerdote de la Universidad de Jena, teniendo que predicar ante el cadáver de un estudiante, muerto en una de las frecuentes riñas entre los universitarios y el pueblo, adoptó por texto bíblico de su discurso aquel del Libro de los Jueces (16-20), que dice: «Los filisteos sobre ti, Sansón.»

La gran distracción permitida á los *Oxfordmen* y *Cambridgemen*, son los *sports* que fortalecen y alargan la vida. Esto hace singularmente placenteros los estudios en la Universidad, que son á veces, alegres temporadas de campo. En una de las caricaturas de *Punch*, un maestro repetidor que prepara á un aspirante para ingresar en Oxford ó Cambridge, le dice. «Prométeme estudiar tres meses, y yo te prometo cuatro años de vacaciones.» En efecto, la excesiva importancia de los *sports* y la vida social universitaria, no son cargas ingratas para hombres jóvenes; y en esta

última, un *undergraduate* (estudiante) de fácil comprensión y buena memoria, por poco que se aplique en las *lectures* (clases), acaba por familiarizarse con sus estudios. Además, las repeticiones de los *tutors* en privado, á un grupo reducido y similar de alumnos, á veces uno por uno, son lecciones luminosas, en las que hasta los más haraganes, con un poco de buena voluntad, aprenden sus programas.

Cada estudiante reparte poco más ó menos así su tiempo: se levanta á las siete, almuerza en seguida frugalmente en su departamento del colegio ó de su *lodging house*; oye una ó dos *lectures*, antes de las doce, de una hora; el profesor dicta y él toma nota en su cuaderno; luego hace, á la una, un lunch levisimo para hallarse ligero, en *training*, para los *sports*; de una á siete se dedica al remo, la equitación, el *foot-ball*, el *cricket*, etcétera, etc., en trajes cómodos y adecuados; y á las siete debe hallarse vestido con su traje claustral en el salón donde todos comen, los estudiantes en la mesa común, la «mesa baja», y los profesores, de frac y toga, en la «mesa alta» (*high table*); después de comer, los estudiantes van á fumar su pipa al *common room*; y luego disponen de su noche, pero deben estar de vuelta, los internos, antes de las doce, so pena de una multa que crece con el número de infracciones. Sólo usan el traje universitario, blusa negra y birrete

cuadrangular y con borla en las clases, comidas y ceremonias. La toga es corta para los simples estudiantes, y larga hasta los talones para los premiados (*scholarships*). Los profesores tienen, según sus títulos, largas togas negras, ribeteadas ó forradas de varios, vivos y reglamentados colores...

Los estudiantes sólo están obligados á residir en Oxford y Cambridge seis meses por año. El curso anual se compone de tres «términos», cada uno de dos meses; los seis meses restantes son vacaciones. El primer término es el otoñal; comienza á mediados de Octubre y acaba á mediados de Diciembre. El segundo es el iavernal; comienza á mediados de Enero y acaba á mediados de Marzo. El tercer término es el de verano; comienza á mediados de Abril y acaba á mediados de Junio. Este último, el *summer term*, constituye, para los estudios como para los *sports*, la verdadera *season* universitaria. Los seis meses de vacaciones se dividen, por consecuencia, en dos períodos breves, de un mes cada uno; el primero, de mediados de Diciembre á mediados de Enero, y el segundo, en el cual tienen lugar las famosas regatas (*boat-races*) en el Tâmesis, de mediados de Marzo á mediados de Abril; y en fin, las largas y verdaderas vacaciones de cuatro meses, de mediados de Junio á mediados de Octubre. Durante los términos, no hay más días festivos que

los domingos. Los estudiantes, para disculpar el mucho tiempo que consagran á los *sports* durante los términos de cursos, dicen que estudian, más que en la Universidad, en las vacaciones... Sólo así puede creerse que sean merecidos los títulos universitarios que adquiere al cabo de tres ó cuatro años (el *minimum* es dos años y un término), la mayoría de los estudiantes inscritos.

§ 73. INGRESO

Como el Estado no presta grandes garantías á los estudios secundarios, ni se adquiere en éstos bachillerato alguno, las Universidades exigen un examen de ingreso denominado genéricamente *responsions* (en Oxford se llamó también *moderations*, por la tradicional moderación en la severidad de los examinadores), que consiste, capitalmente, en estas tres materias: Santas Escrituras (*Holy Scripture*), griego y latín.

Si las aspiraciones del ingresante se dirigen hacia las matemáticas ó las ciencias naturales, se les exige un «examen adicional» que sirva de complemento (*additional subjects at responsions*).— La edad del alumno para ingresar no puede ser menor de diez y ocho años: oscila entre ésta y los veintidós años.

En principio, los estudiantes son siempre *internos*; aunque, cuando todos no caben en los de-

partamentos de su colegio, se les permite, pasados los dos primeros años, vivir fuera, en cualquier *loging house* de los alrededores, bajo las autoridades del colegio y la Universidad.

§ 74. ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS: LA LIBERTAD DE ESTUDIOS SEGÚN EL «RÉGIMEN TUTORIAL».

La organización de los estudios de Oxford y Cambridge forma un todo tan complicado, que es punto menos que imposible de entender á quien no haya podido observarlos por sí mismo. Sin someterse á reglas ni formas regulares de ninguna clase, la enseñanza ha ido ensanchándose según el capricho de la necesidad y las innovaciones de los tiempos. La complejidad del mecanismo se presenta ante ojos desprevenidos, como un caos absoluto, en el cual cada *tutor* impone á su pupilo el programa que se le antoja. Ello no es así, empero, pues aunque la concepción del plan de estudios de cada uno sea obra de profesores y nunca de estudiantes (quienes sólo por excepción suelen darse cuenta perfecta de la organización de los estudios), el *tutor* pone en vigor su plan según reglas determinadas, reglas impuestas por un maremagnum de decretos de los vice-cancilleres, que la costumbre, lejos de simplificar, ha complicado más aún.

Recuérdese que aquel clásico ejemplo de la filosofía positivista, según el cual sigue un cuerpo A en el espacio, si es solicitado por una sola fuerza, un solo rumbo; si lo impelen dos, ya ese rumbo no se puede determinar sino por medio de una operación matemática; si tres, si cuatro, si siete, si veinte, ya el problema se dificulta hasta llegar á ser casi irresoluble; pero si millares de fuerzas, débiles é intensas, profusamente encontradas, se ejercen sobre él en todas direcciones, entonces el cuerpo sigue tan variable ruta que quien no ve las fuerzas que lo constriñen, lo diría suelto á su *libre albedrío* en el espacio. Algo semejante puede ocurrir al pedagogo con un estudiante A á quien somete á diversas pruebas. Supóngasele en Francia, aspirando á su grado según la manera *uniforme* de los planes de estudios; entonces lo atrae una sola fuerza, su programa, y el más miope observador sabe el camino que seguirá para graduarse; supóngasele en Alemania, y allí dos ó tres rutas, las *escuelas paralelas*, lo solicitarán; pero colóquesele en Oxford ó Cambridge: allí *uno* solo y solo *uno* podrá describir el enigma del camino que debe sacarlo triunfante de aquel laberinto de estudios; su *tutor*. Pero éste no obra á su capricho, sino según lo que los respectivos estatutos y costumbres tienen, aunque tan irregularmente, preestablecido. Trataré de exponer esos principios generales del sis-

tema de Oxford y Cambridge, tomando como arquetipo la primera de las dos Universidades hermanas, cuyo influjo en humanidades en general, y en educación en especial, es mayor.

Como se ve por lo expuesto, y como en otro lugar he consignado, la base de organización de los estudios es, en Oxford y Cambridge, el *régimen tutorial*, que consiste, según se ha visto, en lo siguiente: cada alumno debe tener un *tutor* universitario que dirija sus estudios según reglas prefijadas y según el principio tácito de la libertad de estudios, es decir, imponiéndole los estudios que mejor convengan á su idiosincrasia como condición para adquirir su diploma. Podría, pues, aplicárseles, mientras duran sus estudios, esta famosa frase de Séneca (Epístola 33): *nunca tutela suae fiunt* (1)... Pues los profesores ó *tutors*, siempre que sean célibes, son internos en sus respectivos colegios.

(1) He aquí el título respectivo que reglamenta típicamente en Oxford ese sistema de tutoría universitaria:

Sectio II.—«Quales tutores scholaribus praeficiendi sunt»—(Add. pp. 796, 799, 1870).—1. «Statutum est quod scholares in qualibet collegio vel aula statim a primo eorum ad academiam adventu singuli suos tutores habeant, donec ad gradum aliquem promoti fuerint, vel saltem quatuor annos in academia compleverint.»—(Add. p. 7, post. 319, 1837).

2. «Et quod nullos pro tutore se gerat, nisi qui sit in aliqua facultate graduatus, bir provitate et eruditione perspecta, iudicio praefecti collegii sive aulae in qua

§ 75. LAS CINCO FACULTADES: SU CLASIFICACIÓN
Y NATURALEZA

La Universidad está dividida en cinco facultades: artes, ciencias naturales, medicina, derecho y teología. De éstas, se consideran facultades *inferiores* la de artes y la de ciencias naturales, y *superiores*, las de medicina, derecho y teología. Se explica esta clasificación por el hecho siguiente: todos los aspirantes á cursar cualquiera de las tres facultades *superiores*, deben cursar previamente determinados ramos de alguna de las dos *inferiores*, que en cierto modo vienen á constituir en estos casos una media tinta mixta de enseñanza secundaria especial y enseñanza universitaria general.

La facultad de artes (*Faculty of Arts*), está di-

»degit comprobatus; vel, si circa hoc controversia oriatur,
»iudicio Vice-cancellari approbandus.»—(Add. p. 813,
1872).

3. «Proviso insuper quod, si per probationes legitimas
»innotescat Vice-cancellario cuiquam minus idoneo tuto-
»ris munus fuisse demandatum, liceat Vice-cancellario
»eidem tutoris officio omnino interdicere.»

4. «Tutor vero scholares tutelae ei regimini suo com-
»missos probis moribus imbuat et in probatis auctoribus
»instituat.»—(Add. p. 813, 1872).

5. «Tutoris etiam muneri incumbit, quoad ea quae
»ipsius oculis quotidie sese ingerere necesse est, pupillos
»suos intra modum a statutis praescriptum continere.»
(Est. cit., p. 15).

vidida en tres secciones: *Litterae Humaniores*, historia moderna (*Modern history*) y Lenguas orientales. En la historia moderna se incluye una subsección, poco cursada, de idioma nacional y literatura inglesa.

Pero estas cinco facultades no forman *cuerpo* separado dentro de la Universidad, como los colegios, sino que son simples *entidades ideales* que resultan constituidas por estudios similares. No tienen gobierno, ni administración, ni local propio; pues son, en último término, una mera *clasificación* de los estudios que se hacen dispersamente en todos los colegios.

De ello resulta esta consecuencia fundamental: que los estudiantes forman parte de su respectivo colegio, más como de una agrupación administrativa, que como de un centro excluyente de estudios. Cursan sus clases en todos los colegios de la Universidad, según el profesor y la materia. Con un ejemplo aclararé el hecho: supongamos un estudiante de la Universidad de Oxford adscrito á *Saint-John College*, y que, según el programa que le ha trazado su *tutor*, debe cursar la *Faculty of Arts* en su sección de *Modern History*; supongamos que en un término dado debe asistir á clases (*lectures*) de ciencia política, economía política, historia del siglo XVIII, historia de Cromwell (*the great Rebellion*) y ética de Aristóteles; supongamos también que no existe profesor en su

colegio, más que de lo primero: pues bien; cursará lo demás, indistintamente, en *Balliol, Brasenose, Wadham, Christ-Church*, etc., etc., según le convenga y se le aconseje. Naturalmente, este sistema sólo puede practicarse estando instalados los colegios en un radio relativamente estrecho de 2.000 á 3.000 metros cuadrados, pues de otro modo, las distancias entre uno y otro dificultarían y hasta imposibilitarían el rápido traslado de tal á cual, al salir de una clase los estudiantes para entrar á otra. En Oxford todos los colegios están esparcidos en la ciudad, que es pequeña; en Cambridge la mayor parte se extienden á lo largo del río.

§ 76. ESTUDIOS, TÍTULOS Y DIPLOMAS

En el cuadro que doy á continuación, trato de aclarar el *orden* en que se siguen los estudios varios en Oxford, y con pequeñas diferencias en Cambridge, consignando al efecto el proceso de exámenes. Así, los *responsions* (griego y latín) forman el primer examen de ingreso; las Santas Escrituras el segundo. Admitido el estudiante en la Universidad, tiene opción á las varias asignaturas (ó facultades) que coloco bajo el epígrafe genérico de *alternativas*, y en las que puede corresponderle, según su capacidad, y á juicio de su *tutor*, la escuela fácil (*pass school*) ó la difícil (*honour school*).

Estas asignaturas *alternativas* corresponden al primer examen que se da en la Universidad, al cabo de año y medio ó dos años; para entrar, una vez aprobado, al segundo ciclo, al cual corresponden, ó bien la *pass school* del último plano del cuadro (estudio mixto de *Litterae Humaniores* y *Modern History*), ó bien cualquiera de las ocho especialidades más abajo consignadas.

De ingreso.	Alternativas.	Finales.
1 <i>Pass School</i> .	$\left. \begin{array}{l} \text{in Litt.} \\ \text{Gr. et} \\ \text{Latin.} \end{array} \right\}$	
2 <i>Honour School</i> .		
3 <i>Honour Mathematics</i> (precedido ó seguido de un <i>Additional Subject</i>).....		<i>Pass School</i>
1, 2, 3, como los 1, 2, 3 de más arriba.....		1 <i>Litt. Hum.</i>
4 <i>Law Preliminary</i> (precedido por un <i>Additional Subject</i>).....		2 Matemáticas.
<i>Responsions</i> : griego, latín y Santas Escrituras..	5 <i>Sciences Preliminary</i> (precedido ó seguido por un <i>Ad. Sub.</i>)....	3 Jurisprudencia
	(a) 2 ó 3 de más arriba ó un <i>Final Honour School</i> ; ó (b) un <i>Subject to special regulations</i> ; ó bien 1, 4 ó 5 de más arriba.....	4 Historia Mod. ^a
	1 ó 2 de más arriba..	5 Teología.
		6 Est. Orientales.
		7 Historia Natural (excepto Astronomía, que debe ser precedida por a).
		8 Lengua y Literatura inglesas.

La facultad de artes, si se cursan satisfactoria-

mente cualquiera de sus secciones, confiere estos dos grados: *B. A.* (*Bachelor of Arts*), «bachiller en artes», y *M. A.* (*Master of Arts*), «maestro en artes». El primer diploma se adquiere por exámenes y estudios que duran de tres á cinco años. El segundo no requiere nada más que haber adquirido el primero, haber transcurrido 27 términos desde la matrícula, y haber pagado puntualmente una suma determinada, para conservar el nombre en los libros del respectivo colegio de la Universidad. Constituye éste uno de los rasgos más curiosamente característicos del espíritu de aquellas Universidades. Que se adjudique un grado universitario sumo como es el de *M. A.*, no por exámenes ni concursos especiales, sino por el pago puntual de ciertas cuotas, parece el colmo del absurdo. Sin embargo, el título de *M. A.* es apreciado por el buen sentido inglés, y nada tiende á reformar anomalía tan aparente como su adjudicación actual, que es costumbre legendaria. Todo ello requiere explicación, y se explica por estos co-factores: por el carácter conservador del pueblo; por sus ideas prácticas; porque con ello se enriquece el tesoro universitario; porque pagar á ese tesoro durante ese lapso cuotas mensuales, implica generalmente en el *B. A.* ciertas condiciones de posición social, de carácter ó de aspiración, que no lo hacen indigno del grado de *M. A.*; porque el concurso ó los exámenes para

adquirir el *M. A.*, sería una medida difícil de practicar con exactitud (1).

Aunque muchas y repetidas veces han tratado de que se instituya por concurso el título de *doctor en artes* (*Doctor of Arts*), esto no se ha conseguido, ni se conseguirá, creo, en el futuro; porque la multitud de aspirantes (un 60 ó 70 por 100 de universitarios, más ó menos), en temas en que no es fácil la selección, puede hacer caer en desprestigio el título de *doctor*, y con ello desprestigiar á la Universidad adjudicante, la cual debe velar, y vela ante todo, por sus respetos.

La facultad de derecho adjudica los títulos *B. C. L.* (*Bachelor of Civil Law*, «bachiller en derecho civil»), y *D. C. L.* (*Doctor of Civil Law*, «doctor en derecho civil»). Al grado de *B. C. L.*, es previo el de *B. A.* (como se ha dicho al explicar el carácter de *inferior* de la facultad de artes).

Para adquirir el de *D. C. L.* se requiere: haber

(1) Ningún autor que yo conozca trata de explicar este fenómeno singular de la adjudicación del *M. A.* en Oxford y Cambridge. Por el contrario, casi todos los tratadistas dejan en este respecto una laguna que difícilmente podría sondear empíricamente la mirada del lector. Max Leclerc, describiendo la *University Extension*, de Oxford, llega hasta inventar un examen que no existe para la adquisición del grado del *M. A.* (Véase *Le Rol social des Universités*, in 8.º, Armand Collin et Cie.; Paris, 1802; página 34.)

transcurrido cinco años desde la adquisición del *B. C. L.*; haber cursado ciertos estudios complementarios bajo la tutela de un *Regius Profesor of Civil Law*; haber escrito un libro de mérito reconocido, y haber pagado á la Universidad determinada suma (en Oxford, libs. est. 40, aparte de todos los demás gastos de clase, residencia y grados anteriores).

La facultad de medicina adjudica el título de *B. M.* (*Bachelor of Medicine*, «bachiller en medicina») á quien llena estos tres requisitos: el grado previo de *B. A.*; varios exámenes respectivos; pago de una cuota (de libs. est. 14 á libs. 18). El título de *B. S.* (*Bachelor of Surgery*, «bachiller en cirugía») es, *ipso facto*, dado á quien adquiere el *B. M.*

El grado de *M. S.* (*Master of Surgery*, «maestro en cirugía») se adjudica después del de *M. A.* y rendición de ciertos exámenes.

El diploma de *D. M.* (*Doctor of Medicine*, «doctor en medicina») se adquiere de manera análoga al de *D. C. L.*, ó sea doctor en derecho).

En teología existen los dos grados de *B. D.* (*Bachelor of Divinity*, «bachiller en teología»), al que es previo el *B. A.*, y de *D. D.* (*Doctor of Divinity*, «doctor en teología»), título que no se adjudican más que á miembros de la Iglesia anglicana episcopal, ó sea oficial, de Inglaterra.

La facultad de ciencias naturales puede adjudicar un *B. N. S.* (*Bachelor of Natural Sciences*,

«bachiller en ciencias naturales»), que por corruptela se involucra en Oxford en el *B. A.*

Con otras eflorescencias del renacimiento, la ceremonia de la colación de grados universitarios, que en la penumbra medioeval fué privada, trasciende á pública. En cada parte, ella se impregna del carácter local: en Bolonia es una alegre fiesta de nobles y pueblo, en la cual se dicen discursos y cánticas artísticas, aunque no siempre decorosas; en Salamanca y Alcalá se satura del solemne formulismo de España, y es al propio tiempo religiosa y caballeresca, religiosa en sus consecuentes procesiones, caballeresca en sus juramentos; en París es menos general y bulliciosa, casi tan tranquila como cuando Dante se graduara, pero mejor conocida empero de los cronistas; en Bonn y en Heidelberg, el misticismo de Lutero todo lo contagia; en Oxford y Cambridge, donde el movimiento renaciente se percibe, apenas llega á reunir en paz al pueblo y la Universidad, dos entidades antagónicas cuyo odio produce ciertas memorables luchas sangrientas llamadas de *town and gown*... También las Universidades coloniales hispano-americanas tuvieron su ritual, y hasta procesiones en que se paseaba el graduado novísimo bajo un palio por toda la ciudad, al son de guitarras, violines y cornetas, todo con marcado

sabor peninsular, casi morisco; y las anglo americanas, su indumentaria clásica y sus fórmulas latinas transplantadas de la metrópoli. Por doquiera es la ceremonia motivo de regocijo, y la graduación se festeja como un acontecimiento local.

Aunque hase reformado hoy en todo el mundo la manera de tales fiestas, algo ha quedado, algo debe quedar en ellas de su viejo espíritu tradicional, como persistiría cierto dejo del perfume de una acendrada esencia en el bote de cristal que, luego de llevarla siglos en su seno, se llenara de cualquier producto de la sabia química moderna.

Es en las dos clásicas Universidades de Inglaterra, donde mayormente se ha perpetuado hasta hoy el tradicionalismo de la graduación. Verdad es que ya el graduando no se arrodilla ante el vice-canciller, ni recibe de éste el ligero golpe con un libro sobre la frente, que le instituye bachiller; pero en cambio, la colación se produce así: convócanse á los graduandos, exígeseles traje de etiqueta, corbata blanca, sayo y casquete de reglamento; háceseles firmar en un libro donde conste que han pagado sus cuotas con la anotación de *Fil. Gen.* (que significa *filius generosii*, ó sea hijo de un *rico-home*, de hidalgo ó noble que ha pagado los derechos que se acostumbra, aunque de hecho hoy sean esas Universidades perfectamente democráticas); entran luego todos en un grupo en el salón respectivo de la *Convocation*

House, donde se hallan el vice-canciller, el deán y los rectores de los colegios con sus túnicas oficiales; el bedel entrega á cada uno un Evangelio; el deán los invita al juramento según una fórmula latina; cada uno besa el Evangelio que le ha sido entregado; los rectores presentan los graduandos al vice-canciller con otra fórmula latina que los garantice de suficientes; y entonces éste, de pie, descubierta la cabeza, el pesado cuasi-cetro de plata en la diestra, revestido de su toga legendaria, pronuncia con voz pausada y solemne estas palabras sancionadas á través de largos siglos: *Domini ego admito vos ad lectionem cujus libet libri Logices Aristotelis; et super eorum artum, quas et quatenus per Statuta audivisse tenemini; insuper auctoritate mea, do vobis potestatem intrandi scholas, legendi, disputandi, et reliquia omnia faciendi quæ ad gradum Baccalauri in artibus spectat.* Inmediatamente, las campanas de alguna ó algunas iglesias principales, se echan á vuelo anunciando á todos los ámbitos la reciente institución de nuevos *Bachelors of Arts* (los otros grados se adquieren por simple decreto); y toda la concurrencia se retira en alegre desorden. Tal es la ceremonia en su conmovedora sencillez tradicional, su tinte religioso, su indumentaria casi claustral, su juramento, su repique, su carencia de sonante oratoria, sus ingenuas fórmulas en un latín un tanto bárbaro.

En todas las Universidades británicas modernas, ó mejor dicho, en todas las Universidades sajonas, así inglesas como alemanas y escandinavas, del pasado como de la actualidad, la ceremonia presenta un carácter semejante, sobrio en la forma y profundo en el pensamiento; alto, histórico, revelador de un alma mística y grande, compleja é intensa, rica en matices sentimentales, delicados, soñadora y aspirante al *más-allá* como una catedral gótica.

En los pueblos del Mediodía fué más bien popular, locuaz, casi tan cascabelera como carnestolendas, andariega por calles y plazas, toda formas y discursos y ritos desplegados al sol, sorda á los gritos de Savonarola y á ciertas pastorales salamanqueñas, amante de aplausos y de flores y de vivas... ¡hasta que la Revolución francesa la hizo también política! La hizo política, más que por minutas, por su universal influjo, y aunque la vieja alma de esas excelsas instituciones jamás permitiera que se presentaran á guisa de símbolo en sus ceremonias, como en tantas otras, pintarrajeadas mujercuelas de túnica griega y gorro frigio...

La aparatosa liturgia del birrete, la borla, el anillo y la toga que el formulismo del espíritu castellano había impuesto á esa ceremonia en las Universidades de todas las Españas, fué disminuyendo en España por las reformas liberales del

reinado de Carlos III y las revoluciones posteriores, y fué abolida en las colonias á raíz de la guerra de la Independencia: el innovador espíritu político de la expansiva Francia demócrata habíase propagado por doquiera que se hablasen las lenguas de base latina, y dominado sus instituciones educadoras hasta el punto de fijar uno de los tres tipos clásicos de las Universidades modernas, al cual pertenecen las de Italia, Francia, España, Portugal y América latina. Ni la tradición de siglos, ni el alma colonial, ni el aislamiento, fueron aquí dique al torrente de las ideas nuevas.

Retocada y transformada por tan varios influjos la colación de grados es hoy en las mencionadas Universidades latinas una fiesta de carácter mixto: representa la única ó casi única ocasión en que se congregan allí á tan capital objeto, el cuerpo docente, los estudiantes y las familias. El decano entrega los diplomas á los graduandos, y luego se procede á los discursos: habla primero el alumno que ha merecido las mayores notas, en nombre de quienes se reciben, y contesta un catedrático en nombre de la facultad. No hay ya juramentos, ni fórmulas tradicionales, ni símbolos, ni padrinos, ni procesiones. El flamante doctor orador, dice generalmente, aunque con la corrección propia de un distinguido estudiante, una pieza de relativo mérito, en la cual suele repetir, si no lugares comunes, ideas y hasta metáforas

consagradas (como ser la de que en la tal fiesta hay luz y sombras: luz, el triunfo final de la graduación; sombras, el dolor de la despedida...) Luego habla el catedrático: si la oración del graduando puede considerarse como «el último y más fácil de los exámenes», con todas las ingratas características de esas pseudo-improvisaciones sobre temas obligados y textos fatales, en cambio, el discurso de éste debe suponerse la última y más trascendente de sus conferencias... El medio, las circunstancias, las emociones, todo hace de la ceremonia la más propicia ocasión de aprender algo — cualquier cosa — que no se olvidará jamás; aprovechando tan singular coyuntura, el maestro elegido se pronuncia, y su oración es, con frecuencia, una notable pieza que resume una personalidad definida, una predicación, una idea-fuerza cualquiera que inspira su enseñanza y hasta su acción de político ó magistrado. Suele ser, no un discurso baladí para la frívola concurrencia femenina, que encuadre entre un vals de Waldteufel y la overtura de *Zampa*, sino una pieza seria, de mucho mayor alcance, una doctrina y un ejemplo, ¡toda una profesión de fe!

Baste insinuar, en pocas palabras, todo lo que representa, lo que puede ser, lo que debe ser — una colación de grados en cualquier sociedad, ya sajona ó latina — para aplaudirla, como una de las fiestas más notables, como una de las más be-

llas expansiones del ánimo, y desechar todas aquellas críticas que la ridiculizan en sus frases pueriles, olvidando la trascendencia de su papel social.

II.—UNIVERSIDADES FRANCESAS

§ 77. EVOLUCIÓN DEL «TIPO» DE LAS UNIVERSIDADES FRANCESAS

El *tipo francés* de institutos universitarios es el que más se ha apartado de sus formas primitivas. Ha sufrido los vuelcos más violentos, y adoptado, á través de las guerras civiles, los sistemas más varios. Puede decirse que ha recorrido cuatro organizaciones características: *a*), la Universidad medioeval, que subsiste hasta la revolución; *b*), las «escuelas superiores especiales», que duran hasta el advenimiento del imperio; *c*), la «Universidad política» de los Bonaparte; *d*), las «facultades independientes» (que es como una vuelta á la forma segunda, perfeccionada), y, en fin, *e*), las Universidades actuales, hechuras del Estado.

a) En la monarquía de Francia, antes de la revolución, veintiuna Universidades arrastraban una existencia lánguida, casi agonizante. La vida que durante la Edad Media las animara, parecía retirada para siempre. Encastilladas en sus

«formalidades tradicionales», no supieron abrir, sino á medias, sus puertas al humanismo del Renacimiento; y al nuevo humanismo del siglo xviii, se las cerraron. No impunemente. La revolución las suprimió en absoluto, olvidando sus glorias del pasado.

b) Mirabeau, Tayllerand y Condorcet quisieron entonces improvisar el tipo de las «escuelas superiores enciclopédicas modernas»; pero la exigüidad del Erario y los trastornos públicos impidiéronles realizar tan grande idea. En su lugar, y como el servicio nacional las reclamase, se crearon «escuelas especiales» (*École Polytechnique, École Normal, Écoles de Médecine, Écoles de Droit, etc.*), donde se cursaban estudios profesionales y se extendían los respectivos diplomas.

c) Al hacerse el estudio, siquiera sintético, del espíritu de la instrucción superior en Francia, no se puede menos de indagar la manera íntima de la *Universidad política* de Napoleón I, ideal que se engrana con las tendencias de la revolución, con las intenciones del imperio y con todas las tendencias del sectarismo de la educación francesa, así en tiempos anteriores como posteriores. Por ello, debo estudiarlo aquí, según los principios expuestos en el capítulo respectivo, referente al espíritu sectario en la instrucción pública.

Instituido el imperio, comenzó Napoleón I lo que se ha llamado «la reconstrucción de Francia en 1800»; y uno de los pasos capitales de dicha «reconstrucción» fué la erección de la «Universidad napoleónica». «En la erección de un cuerpo de enseñanza, dice él mismo en el Consejo de Estado, el 11 de Marzo de 1806, mi fin principal es tener un medio para dirigir las opiniones políticas y morales». Precizando más todavía, el emperador cuenta con que la nueva institución debe darle un repertorio completo de policía. «Es necesario constituir ese cuerpo de manera de tener notas sobre cada niño desde la edad de nueve años. Cada padre, por su fidelidad al Estado, y velando por el porvenir de su prole, hará de sus hijos ardientes imperialistas.» Porque si no «no podrá haber un principio estable de política» en Francia; «mientras no se aprenda desde la infancia si es necesario ser republicano ó monárquico, católico ó irreligioso, el Estado no formará una nación; reposará sobre bases inciertas y vagas, y estará constantemente expuesto á desórdenes y cambios.» En consecuencia, el Estado (concretándose en el imperio, y personificándose el imperio en el emperador) se atribuye el monopolio de la instrucción pública, como el de la sal y del tabaco. «La enseñanza pública, según el decreto de 7 de Marzo de 1808, será confiada *exclusivamente* á la Universidad: ninguna escuela ni esta-

blecimiento alguno de instrucción (universitaria, secundaria, primaria, especial, industrial, laica, eclesiástica) podrá formarse fuera de la Universidad imperial y sin la autorización de su jefe. Este jefe, el *Grand Maître*, es uno de los más altos funcionarios políticos del Estado.

Pero la *uniformidad política* no debe hallarse sólo en los establecimientos oficiales; el Estado debe también abarcar los particulares. «Es imposible, decía Napoleón I en el Consejo de Estado de 20 de Mayo de 1806, seguir más tiempo como estamos, pues que cada cual puede abrir una tienda de instrucción como una tienda de trapos.» Por ello el Estado trata de acapararse todos los institutos particulares más florecientes, tales como el de *Saint-Barbe*, que dirigía M. de Lanneau. Y en este camino, ya nada detiene al emperador, quien decretó, en 15 de Noviembre de 1811 que: «en cualquier parte que haya un liceo, el gran maestro *hará cerrar* los institutos particulares hasta que el liceo tenga el número de pensionistas que pueda recibir».

En la enseñanza debe haber ante todo *uniformidad*. Para conseguirla, se necesita un vasto cuerpo docente, entregado en absoluto á formar en la instrucción pública ciudadanos *para el imperio*. «Quiero una corporación, dice Napoleón I, no jesuitas que tengan su soberano en Roma, sino jesuitas que no tengan otra ambición que ser

útiles y otro interés que el interés público.» La organización de los institutos debe ser semejante á la de una vasta milicia. «Se imitará en los cuerpos de enseñanza la clasificación de los grados militares»; y se instituirá un «orden de adelantos semejante á una jerarquía de grados».

El dogma laico del imperio debe tener también sus sanciones; en efecto, el Estado premiará los sobresalientes, y dará preferencia, para los empleos públicos, á los más aprovechados. Tal es el ideal napoleónico de una «Universidad política universal». «El gran cuerpo tendrá sus pies en los bancos de los colegios, y su cabeza en el Senado.»

Según los principios que he desarrollado en capítulos anteriores, resulta este sueño punto menos que criminalmente absurdo: absurdo, cuanto que destruye los viejos y fecundos moldes; absurdo, cuanto que pone obstáculos al libre desarrollo del pensamiento con las imposiciones de un dogma; absurdo, cuanto en caso de realizarse esterilizaría las inteligencias, mecanizándolas bajo militar disciplina, y absurdo, en fin, hasta como medio de gobierno, por las graves reacciones que ha provocado, retando la dignidad de la inteligencia humana.

Por una ordenanza de 17 de Febrero de 1815, la Universidad de Napoleón I, aquella grande institución pedagógico-política que su autor ha-

bía querido hacer «una é indivisible como el imperio francés», desapareció por un momento, siendo sustituida por diez y siete Universidades regionales, que debían llevar cada una el nombre de su sitio. Los verdaderos autores de la ordenanza, Royer-Collard y Guizot obedecieron á una doble preocupación política y científica. Aunque no participaron en grado alguno de la violenta cólera de los realistas intransigentes contra la Universidad napoleónica, se decían que una institución constituida por el poder absoluto y para el poder absoluto, no sería nunca ni una garantía de las libertades públicas ni un sólido refugio de la ciencia independiente. Y he ahí que por tales motivos se suprime; y se instituyen, en cambio, diez y siete «Universidades regionales». Pero antes de que el proyecto se realice, huye Luis XVIII á Gante y Napoleón reaparece en las Tullerías. En dos rasgos de pluma restablece éste la Universidad y le devuelve á su *Grand Maître*. Desde entonces, la Universidad napoleónica perdura hasta fines del segundo imperio, sufriendo de paso todas las vicisitudes de los cambios políticos que perturban la nación, pero siempre como un cuerpo indivisible.

d) El movimiento de opiniones que se inicia con Mirabeau, y persiste hasta Guizot, Comte y Cousin, imponía una reforma completa en la

enseñanza superior. Interrumpido en 1870, se extiende con mayores bríos después de la caída del segundo imperio. Entonces es cuando, concluida la segunda etapa de su evolución, la instrucción universitaria afecta en Francia la forma de «facultades especiales» distribuidas en todo su territorio. El odio al concepto político de una Universidad singular, se extiende á toda Universidad posible, desligando á las facultades unas de otras, bajo el nombre de *facultés de droit, de médecine, des sciences, des lettres*. El antiguo, el glorioso nombre de Universidad hubiera desaparecido, si no se le hubiese dado una nueva acepción: la *Université de France*, cuerpo superior de instrucción pública, que la abarcaba toda, de las escuelas á las facultades, y en toda la extensión del país. Se llegó así á una forma simple y centralizadora, barriendo todas las complejidades de las formas tradicionales. Y lo más grave del caso es que, suprimiendo ó combatiendo todo principio de autonomía, se hizo de las facultades instituciones del Estado, reglamentadas, contrastadas y regidas por el Estado, y de cada profesor, un funcionario del Estado. Las academias de las facultades vinieron á resultar más bien cuerpos consultivos que de propio gobierno. Sólo la inteligencia superior, la preparación y el celo de algunos grandes profesores y académicos franceses, pudo mantener en esos tiempos, con semejante régimen,

los laureles legendarios de la Universidad de París (1).

e) Una ley de 10 de Julio de 1896, constituyó luego en Universidades los quince grupos de facultades que existían en la República francesa (París, Burdeos, Lila, Lyón, Montpellier, Nancy, Tolosa, Aix-Marseille, Caen, Dijon, Grenoble, Poitiers, Rennes, Besançon y Clermont). Seis decretos sucesivos (de Julio de 1897) han reglamentado «la organización científica, la organización escolar, la organización civil y la organización financiera» de esas Universidades. Marcan el fin de una etapa y los comienzos de otra. Esta es, por tanto, el último tipo de la Universidad francesa, cuya forma es semejante á la alemana, y cuyo espíritu guarda un vago perfume del ideal napoleónico.

§ 78. ORGANIZACIÓN DE LAS ACTUALES UNIVERSIDADES FRANCESAS

Cada Universidad debe constar de cuatro facultades, aunque no siempre las quince tengan

(1) Este sistema de las facultades independientes clasifica como *tipo francés* de institutos de *studia superiora*, el profesor W. Lexis en la obra citada. El sistema ha sido reformado, como se verá en los párrafos siguientes; pero ello no impide, por razones que expondré, que pueda considerarse también el sistema actual de las Universidades francesas, como arquetipo.

completas esas cuatro divisiones: derecho, medicina, humanidades y ciencias matemáticas. Las facultades poseen dos órdenes de profesores: titulares y suplentes. Están dirigidos por una Academia ó Senado que preside el decano. Rige á cada Universidad un Consejo supremo, que es el cuerpo que se entiende directamente con el Estado; propone en terna los nombramientos de profesores, que se hacen por el Ministerio de Instrucción pública. El Poder ejecutivo y las Cámaras poseen el derecho de renovar el cuerpo docente; pero las Academias de las facultades, con la aprobación del Consejo supremo de la Universidad, se nombran sus autoridades administrativas.

III. — UNIVERSIDADES ALEMANAS

§ 79. TIPO DE LAS UNIVERSIDADES ALEMANAS

El *tipo alemán* de Universidades, que se encuentra en Alemania y en todos los países vecinos de razas ó civilización semejantes (Austria, Suiza, Holanda, Bélgica, Suecia, Noruega, Dinamarca y también Rusia), es un término medio entre el inglés y el francés. Ha conservado más que éste las formas de su origen, y se ha modificado más que aquél por el influjo de los modernos tiempos. La Universidad alemana es, como la fa-

cultad francesa, obra del Estado, quien la ha erigido, la sostiene y la inspecciona. A pesar de ello, la Universidad alemana jamás ha sido ni podrá ser *hochura política* del Estado, cual la Universidad napoleónica, que tantos residuos ha dejado en sus sucedáneas formas. Porque la Universidad alemana ha conservado preciosamente de su pasado una relativa independencia, que, desde puntos de vista de política y didáctica, es semejante á la autonomía de las inglesas; ella elige, sin intervención de gobierno alguno, todas sus autoridades, senado, rector y el mismo decano; el Estado interviene sólo en el nombramiento de cuerpo docente, pero aun esa intervención es relativa, porque el senado universitario nombra los *Privatdozenten*, y puede aumentar ó disminuir por sí su número, y porque los profesores titulares son nombrados casi totalmente de entre éstos y á propuesta de la Universidad.

Existen actualmente en Alemania veintidós Universidades (Berlín, Bonn, Breslau, Göttingen, Greifswald, Halle, Kiel, Königsberg, Marburg, München, Würzburg, Erlangen, Leipzig, Tübingen, Freiburg, Heidelberg, Giessen, Rostock, Jena y Strassburg), cada una de las cuales consta de cuatro facultades: humanidades, derecho, medicina y teología. Estas facultades no son entidades aisladas, como han sido las francesas, ni simples conjuntos ideales de estudios similares, como

las inglesas; constituyen las cuatro partes cardinales de cada Universidad. Las matemáticas forman, ó bien una especialidad científica de alto vuelo, ó bien cursos teórico-prácticos de ingeniería, que se dan en institutos denominados *Akademien* (academias), pero no precisamente una carrera liberal universitaria. Adjuntos á ciertas Universidades importantes existen *Seminarien* (seminarios), para estudiantes que quieran seguir cursos pedagógicos especiales, que complementan los estudios de la Universidad para la profesión del magisterio.

La Universidad alemana se compone de cuatro facultades: teología, derecho, medicina y filosofía, incluyéndose en esta última estudios filológicos y científicos. De modo que el título de «doctor en filosofía (*doctor philosophia*) comprende varios doctorados: en humanidades, lenguas muertas, matemáticas, física, química.

Enorgullécense justamente los alemanes de que, á diferencia de lo que ocurre en Inglaterra, y en mucho más alto grado que en Francia, las más altas inteligencias nacionales se desarrollan casi siempre dentro de la forma de la enseñanza oficial de sus Universidades. Pensadores como Fichte, Hegel, Schelling, Chr. Wolff; filósofos como von Heyne, J. A. Wolff, G. Hermann; historiógrafos como Rancke y Waitz; poetas como Uhland y Rücker, y aun Bürger y Schiller; tau-

maturgos como Lutero, Melanchton y Kant, todos han sido profesores universitarios.

A mi juicio este es el rasgo que más honra á las Universidades alemanas, pues ello prueba:

Que cumplen con el excelso papel de ser estímulo y palenque de las manifestaciones más elevadas — las directoras del pensamiento nacional;

Que involucran valientemente á su enseñanza oficial los espíritus más avanzados y originales;

Que dan forma orgánica y de disciplina á las teorías nuevas, á veces revolucionarias.

Estas circunstancias demuestran que las veintidós Universidades de Alemania son, antes que su comercio, su ejército y sus escuadras, sus avanzadas en el campo de las luchas del progreso.

IV. — UNIVERSIDADES POPULARES

§ 80. LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Hase llamado, en las Universidades británicas, *University Extension* (extensión universitaria) á la enseñanza de las clases pobres, especialmente de la obrera, realizado por dichas Universidades. Tomó la iniciativa en esta excelente idea de «hacer extender la ley universitaria sobre el pueblo», Ruskin, en la Universidad de Oxford. Organizó ésta distintos cursos de letras y ciencias, que sus profesores y alumnos dictaban al pueblo. Con distintos donativos y asignaciones empezá-

ronse á pagar estas clases, naturalmente gratuitas ó casi gratuitas para sus oyentes. Creáronse luego locales adecuados, que se llamaron *halls*, entre los cuales es notable el «*Ruskin's Hall*». Poco á poco llegaron hasta establecer exámenes y otorgarse diplomas, siguiendo los métodos universitarios. De ahí que la enseñanza de la *University Extension* sea, como la de las Universidades que la proyectan, esencialmente *humanista*, prefiriéndose el estudio de la historia y de la literatura, clásica y moderna.

Las ventajas de la *University Extension*, son: ilustrar al pueblo, facilitar al proletariado intelectual la adquisición de títulos universitarios, lo cual es importante en naciones en que, como en Inglaterra, la clase directora debe costearse la educación superior; premiar á los estudiantes distinguidos con las cátedras populares, y, finalmente, mejorar el profesorado de la Universidad misma, con la práctica previa en dichas cátedras de muchos aspirantes al profesorado superior.

§ 81. — UNIVERSIDADES POPULARES

Llámanse en Francia, Bélgica, Suiza, en casi toda Europa — y bien impropriamente, — «Universidades populares» á ciertas conferencias educativas que se dan á los pobres, especialmente á los obreros, en locales adecuados y organizados por asociaciones filantrópicas y, más que filantrópi-

cas, socialistas. «La «Universidad popular», dice uno de sus universitarios, Guiéysse, es una institución obrera organizada para la lucha de clase, para la conquista de un poder público: el de la enseñanza...» «Estas «Universidades populares», como lo declaran los universitarios ingleses, por interesantes que sean, nada tienen que ver con la *University Extension*.» El carácter de ésta es conservador y humanista; el de aquéllas político y económico.

Las «Universidades populares» nacieron en Francia, como las fuerzas sindicales, las cooperativas socialistas, la organización de los partidos obreros, la legislación del trabajo, á impulsos de la corriente democrático-socialista de nuestros tiempos. «Prosiguiendo su marcha lenta hacia la conquista de los poderes públicos y de las fuerzas sociales, dice France, el proletariado ha comprendido la necesidad de poner mano en la ciencia y de ampararse de las armas poderosas del pensamiento.» Desde este punto de vista se formó en París, á fines del siglo XIX, una Sociedad típica llamada *La Coopération des Idées*, de la cual emergió una «Universidad popular», donde dieron conferencias, más ó menos revolucionarias, Zola, France, Duclaux, Tailhade, Séailles. Los anticlericales intituyeron después la que llamaron de «Diderot»; los demócratas católicos los «Institutos populares». Hacia principios del XX surgieron en

todas las naciones civilizadas, puede decirse, institutos semejantes.

Las características, son: viven de la filantropía, no otorgan títulos, los concurrentes son, generalmente, adultos; carecen de programas regulares, y á veces hasta de estatutos (1).

La utilidad de las «Universidades populares» es, pues, indiscutible; como que su objeto es nada menos que levantar el nivel intelectual, moral y hasta la higiene del pueblo. Pero la impropiedad de tal designación es bien evidente, dado que, en nuestras lenguas modernas, entiéndese por «Universidades», institutos de instrucción superior donde se otorgan títulos profesionales, que el

(1) Toda la reglamentación de la de París se reducía á unos cuantos consejos escritos en el reverso del billete de entrada, como los siguientes: «No tenemos reglamento ni vigilante. Nos bastará saber lo que tenemos que hacer aquí para que lo hagamos libremente, como hombres libres y conscientes.» «Tener cuidado de los libros prestados, para que muchos más puedan leerlos después de nosotros...» «No escupir. Cada año mueren sólo en Francia 160.000 individuos de la tuberculosis, de los cuales las dos terceras partes, sin duda, porque nosotros escupimos. Cuestión de limpieza y de cortesía.» «En las conversaciones, no suponer nunca que el de la opinión contraria es un imbécil ó un cretino. Puede ser él quien tiene razón...» «Participar muy activamente en el funcionamiento de la U. P. es obra de todos y para todos, de todos los que vienen y toman parte en sus trabajos y placeres... Penetrarse bien de que aquí estamos en nuestra casa y somos nuestros maestros...»

Estado reconoce y garantiza. Para evitar confusiones é inconvenientes, las mal llamadas «Universidades populares» debían más bien denominarse, por ejemplo, «Academias populares». Y es de advertir que, en efecto, institutos de tal carácter existen en todas las grandes ciudades del mundo, pero bajo la forma y los nombres más diversos.

Otra cosa distinta son las llamadas «Universidades libres», institutos autónomos donde se siguen cursos regulares de estudios superiores, y que algunas veces otorgan, con permiso del Estado, títulos profesionales. Estas sí son, pues, verdaderas Universidades, cuya formación es semejante á las inglesas de Oxford y Cambridge, es decir, que se instituyen por donaciones de los poderosos... Es utópico creer que los educandos puedan costear solos esta educación superior, estas «Universidades libres», sin tales donaciones, que sustituyen el apoyo pecuniario del Estado, siendo la instrucción universitaria para una minoría y requiriendo instalaciones y cátedras costosas. En los Estados Unidos de Norte América, por la generosidad y las fabulosas riquezas de sus millonarios, es donde existen las más notables «Universidades libres», que nunca hubieran podido ser erigidas y sostenidas por las cuotas ó matrículas que pagasen los alumnos, por numerosos que fueran.

CAPITULO VII

La profesión del magisterio; educación de la mujer; graduación de cursos; excursiones de instrucción.

- SUMARIO: I. LA PROFESIÓN DEL MAGISTERIO. — § 82. El magisterio debe ser considerado como una profesión *excluyente*. — § 83. Sistema de *residencia* de los docentes. — § 84. Sistema de *repeticiones*. — § 85. Los *Seminarios* pedagógicos alemanes. — § 86. Remuneración de los maestros de instrucción primaria y secundaria en Alemania. — § 87. Categorías y requisitos del profesorado universitario en Alemania. — § 88. Sistema de los *Privatdozenten*. — § 89. Nombramiento de los *Privatdozenten*. — § 90. Ventajas del sistema de los *Privatdozenten*.
- II. EDUCACIÓN DE LA MUJER. — § 91. Importancia del problema de la educación de la mujer. — § 92. Evolución de la educación de la mujer. — § 93. Conclusiones bases para resolver la cuestión de la educación de la mujer. — § 94. La mujer en las Universidades.
- III. GRADUACIÓN DE CURSOS. — § 95. Procesos de graduación escolar. — § 96. Exámenes.
- IV. EXCURSIONES DE INSTRUCCIÓN. — § 97. Razón y origen del *sistema* de excursiones de instrucción. — § 98. Utilidad de las excursiones de instrucción. — § 99. Organización de las excursiones de instrucción.

I.—LA PROFESION DEL MAGISTERIO

§ 82. EL MAGISTERIO DEBE SER CONSIDERADO COMO UNA PROFESIÓN EXCLUYENTE

Para producir una instrucción pública modelo, más que sistemas, planes y programas científicos

Estado reconoce y garantiza. Para evitar confusiones é inconvenientes, las mal llamadas «Universidades populares» debían más bien denominarse, por ejemplo, «Academias populares». Y es de advertir que, en efecto, institutos de tal carácter existen en todas las grandes ciudades del mundo, pero bajo la forma y los nombres más diversos.

Otra cosa distinta son las llamadas «Universidades libres», institutos autónomos donde se siguen cursos regulares de estudios superiores, y que algunas veces otorgan, con permiso del Estado, títulos profesionales. Estas sí son, pues, verdaderas Universidades, cuya formación es semejante á las inglesas de Oxford y Cambridge, es decir, que se instituyen por donaciones de los poderosos... Es utópico creer que los educandos puedan costear solos esta educación superior, estas «Universidades libres», sin tales donaciones, que sustituyen el apoyo pecuniario del Estado, siendo la instrucción universitaria para una minoría y requiriendo instalaciones y cátedras costosas. En los Estados Unidos de Norte América, por la generosidad y las fabulosas riquezas de sus millonarios, es donde existen las más notables «Universidades libres», que nunca hubieran podido ser erigidas y sostenidas por las cuotas ó matrículas que pagasen los alumnos, por numerosos que fueran.

CAPITULO VII

La profesión del magisterio; educación de la mujer; graduación de cursos; excursiones de instrucción.

- SUMARIO: I. LA PROFESIÓN DEL MAGISTERIO. — § 82. El magisterio debe ser considerado como una profesión *excluyente*. — § 83. Sistema de *residencia* de los docentes. — § 84. Sistema de *repeticiones*. — § 85. Los *Seminarios* pedagógicos alemanes. — § 86. Remuneración de los maestros de instrucción primaria y secundaria en Alemania. — § 87. Categorías y requisitos del profesorado universitario en Alemania. — § 88. Sistema de los *Privatdozenten*. — § 89. Nombramiento de los *Privatdozenten*. — § 90. Ventajas del sistema de los *Privatdozenten*.
- II. EDUCACIÓN DE LA MUJER. — § 91. Importancia del problema de la educación de la mujer. — § 92. Evolución de la educación de la mujer. — § 93. Conclusiones bases para resolver la cuestión de la educación de la mujer. — § 94. La mujer en las Universidades.
- III. GRADUACIÓN DE CURSOS. — § 95. Procesos de graduación escolar. — § 96. Exámenes.
- IV. EXCURSIONES DE INSTRUCCIÓN. — § 97. Razón y origen del *sistema* de excursiones de instrucción. — § 98. Utilidad de las excursiones de instrucción. — § 99. Organización de las excursiones de instrucción.

I.—LA PROFESION DEL MAGISTERIO

§ 82. EL MAGISTERIO DEBE SER CONSIDERADO COMO UNA PROFESIÓN EXCLUYENTE

Para producir una instrucción pública modelo, más que sistemas, planes y programas científicos

requiérense profesores idóneos. El Estado puede trazar y dar un principio de ejecución á los mejores proyectos pedagógicos, pero fracasará siempre que no cuente con un personal docente que ponga en práctica sus decretos. Esos decretos son letra muerta si el magisterio no los comprende y aplica, así como lo fuera la ley si no existieran tribunales.

El axioma fundamental que preside el problema, es éste: el profesorado es una profesión para la cual se necesitan aptitudes y conocimientos especiales, y que debe ejercerse *con exclusión* de toda otra. El temperamento de enseñar no basta, si no se complementa con dos órdenes de estudios: el de la pedagogía en general, y en especial el de la materia que se enseña. Por otra parte, luego de exigir esas dos series de conocimientos, la práctica de la enseñanza requiere también consagrarse completamente á ella, en todos los momentos, en todas las preocupaciones, un sacrificio de todas las demás ambiciones humanas; el magisterio es, pues, un sacerdocio. Un político, un comerciante, un periodista, no pueden ser verdaderos maestros.

La cuestión tiene diversa importancia, según las categorías de la instrucción. — El Jardín de la infancia (*Kindergarten*) requiere maestros de una paciencia y constancia á toda prueba, ya que no de ilustración rica y sólida. La otra enseñanza

primaria es, aunque más técnica, no menos paciente. Ambas entretienen con sus horas de clase, todo el día á los maestros, quienes carecen así del tiempo material de distraer su mente en otras ocupaciones lucrativas. — No ocupa tantas horas de clase la enseñanza secundaria, pero en cambio requiere mayor estudio. Sus materias (historia, geografía, filología, etc., no son conocimientos propiamente profesionales como el derecho mercantil ó la cirugía: de ahí que no sean de diaria aplicación práctica inmediata. El maestro de aritmética ó de geografía de Europa, que vive sumergido en esas especulaciones intelectuales, es muy difícil que les encuentre aplicación en cualquier empleo ó comercio, que, siendo ajeno á ellas, alejaría su mente de su enseñanza. Luego, el maestro de instrucción secundaria debe concretarse á su cátedra, so pena de perjudicar á sus discípulos distraendo su tiempo en otros trabajos. Aun cuando esa cátedra no le distraiga sino pocas horas semanales para explicar oficialmente, el estudio y las repeticiones privadas á sus discípulos son parte á absorber todo su ánimo y su tiempo. — En cuanto al profesor universitario, es de notarse que la práctica de su enseñanza no debe impedirle ejercitar fuera de las aulas la especialidad que enseña, pues esto, lejos de distraerlo de su cátedra, la enriquece con nuevas experiencias: el profesor de arquitectura, es lógi-

co que construya fuera de la facultad; que el de derecho civil defienda pleitos; que opere el de cirugía. En vez de traer perjuicios á su magisterio, esto puede ayudarle, asociando á sus discípulos á casos prácticos interesantes por el mismo carácter de novedad que revisten, por desenvolverse, lejos de las clases, en la vida real. Sin embargo, no convendría generalizar ese precepto, para justificar que el profesor universitario trabaje en otros ramos ajenos á su enseñanza, milite en política ó tenga su comercio.

El principio podría concretarse así: el magisterio debe reputarse profesión excluyente; el docente debe absorber todo su tiempo y su mente en su enseñanza; sólo puede distraerse, por excepción, en quehaceres extraños á ella, cuando esos quehaceres se relacionen en cierto modo con la materia de su profesorado. Unicamente con tal sistema puede obtenerse el docente idóneo, cuyo examen social, por idiosincrasia, conocimientos y experiencia, sea vigoroso ariete del progreso.

§ 83. SISTEMA DE «RESIDENCIA» DE LOS
DOCENTES

Tan absorbente es la preocupación continua que acarrea el magisterio, que puede considerarse como un principio de pedagogía práctica el si-

guiente: conviene á la enseñanza que todo profesor *resida* en el establecimiento en que dicta su clase. Actualmente, no siempre es posible aplicar este sistema, porque á lo menos en las grandes ciudades, sería muy difícil y muy dispendioso hallar locales suficientes. Entonces puede restringirse así la regla á los directores de los institutos: para la buena vigilancia de la superintendencia ó rectorado de un instituto educatorio, deben residir en un edificio adjunto que se comunique, el director y su familia. Esto es bien factible.

La regla debe considerarse extensiva á todas las enseñanzas, infantil, primaria, secundaria, universitaria ó industrial, interna ó externa, particular ú oficial, laica ó religiosa. Las ventajas del sistema son harto evidentes, pues atan de manera tal cada director á su respectivo establecimiento, que las ocupaciones de la familia, las enfermedades, las diversiones — que hallan siempre un honrado centro en el recinto del hogar — no lo alejan del sitio de sus funciones pedagógicas y administrativas; las cuales requieren por su complejidad é importancia una atención ininterrumpible. El rector, así vinculado por sus hijos, su propia casa, sus propios jardines, al edificio de su establecimiento le contrae mayor apego; y ese apego á la escuela, colegio ó Universidad, se generaliza á la enseñanza, á los estudios y á los alumnos; y es

un fecundo incentivo á la noble pasión profesional. No sólo los rectores si hay local, sino también es conveniente que por semejantes razones los demás profesores, ó aunque sea algunos pocos, más fácilmente los célibes, residan en el establecimiento. Con este sistema se acerca más la instrucción pública á su verdadero ideal de la Libertad de Estudios, que debe proceder más según la eficaz manera individual de la educación doméstica, que la formulista y reglamentaria de ciertos institutos en que cada alumno lleva, en vez de nombre, un número, y posee, en vez de una personalidad psicológica, un uniforme moral cualquiera de convencionalismo.

Como la instrucción infantil, primaria y secundaria en Inglaterra, es generalmente privada, claro está que, por un principio resaltante de disciplina y de economía doméstica, los rectores habitan con su familia casi siempre en los establecimientos que dirigen. El Estado, que no costea sino la instrucción de las clases menesterosas, da albergue en sus institutos á determinado personal docente. En las Universidades de Oxford y Cambridge ha sido hasta el siglo XIX obligatoria la residencia de todos los profesores en sus respectivos colegios. A tal efecto se exigía el celibato, puesto que los colegios no podían albergar por su reglamentación medioeval hembras. — Tanto se asemejaba la profesión de la enseñanza á un sa-

cerdocio. — Ahora se ha abolido el celibato forzoso; pero no propiamente la residencia. Por esto se han destinado hermosas casas, ligadas al edificio del respectivo colegio, á los rectores, y se han levantado ó destinado otras adyacentes ó cercanas á los profesores casados y sus familias. Estas últimas casi siempre pertenecen ó se arriendan al colegio, y sólo muy excepcionalmente son particulares de los profesores. En cuanto á los solteros, que siempre son los más, viven, por disposición expresa del reglamento, en los colegios, como cualquier alumno interno. A todo el cuerpo docente le está prohibido ausentarse sin licencia durante los cursos. Con todo lo cual, puede decirse que el principio de residencia no se ha alterado, y más si se recuerda cuán reducidas son esas dos ciudades universitarias y cuán estrechamente vinculados se hallan todos los edificios (colegios, capillas, habitaciones, bibliotecas, casa de exámenes y graduación, etc.) que constituyen la Universidad diseminada en la villa; edificios que conservan siempre cierta poética fachada gótica que los distingue, como un archipiélago, entre el conjunto de las demás casas. Bajo el mismo espíritu y principios se han constituido las demás Universidades de Inglaterra, aplicando la residencia según les sea posible en medio de ciudades más populosas; en las simplemente graduantes, como la de Londres, nada aconseja esa residencia.

Rige en toda la Alemania la siguiente regla de instrucción pública: *Todo empleado docente tiene derecho, á más del sueldo, á habitación ó á exigir en su lugar una compensación pecuniaria.* No es difícil alcanzar el objeto de este sistema, que no es sino arraigar al maestro ó profesor al lugar de su enseñanza, pues que éste, sobre todo si tiene familia, prefiere siempre el alojamiento del Estado, que es confortable y algunas veces espléndido, á la compensación, que es relativamente exigua. En Berlín, por ejemplo, donde tan caro es el alquiler, los rectores, así como los maestros superiores de gimnasios y escuelas reales de primer orden, reciben una compensación de 900 marcos anuales, y los demás, ó sea de una categoría inferior, de 540. En otras ciudades, los de primera clase reciben una de 550, 540, 480, 420 ó 360, los de la segunda, una de 432, 360, 300, 212 ó 180. No hay, pues, en realidad, una verdadera compensación, pues siempre el alojamiento, y más el que da el Estado, representa mayores rentas. En cuanto á las Universidades, se siguen sistemas varios, siendo frecuente que residan en ellas los rectores, subrectores y secretarios generales.

En Francia, Italia y España, la enseñanza oficial exige sólo por rara excepción la residencia, pues en esos países es diverso el concepto de la instrucción pública al de las naciones sajogermánicas y diverso su espíritu, no asemejándose nunca

su manera, siempre uniformemente reglamentada, á la tan espontánea de la *home education*, ni su disciplina á la casi militar de los establecimientos educativos ingleses y alemanes. Es para conciliar esa disciplina y esa espontaneidad con visos de patriarcalismo, indispensable en Inglaterra, Alemania, Austria, Suiza, etc., el principio de la residencia obligatoria de los rectores, y ocasional, es decir, siempre que sea posible, del resto del personal docente.

§ 84. SISTEMA DE «REPETICIONES»

Para comprender toda la atención, la absorbente atención que exige el buen desempeño del profesorado, es conveniente tratar aquí del sistema de instrucción pública llamado en algunos institutos europeos de «repeticiones», que tanto agrava la tarea del magisterio. Deben los profesores de enseñanza secundaria y universitaria poner toda su conciencia en el desempeño de esas «repeticiones», las cuales consisten en diálogos en que se explica y se interroga á los alumnos *en privado*, uno por uno ó por grupos reducidos, fuera de la hora oficial de clase. Tan grande es su importancia, que puede decirse que de ellas se saca, en general, mayor provecho que de la clase misma. En efecto; allí el profesor se dirige particularmente á su alumno, indaga lo que estu-

dia, le aclara lo que no entiende, lo aconseja sobre su método y sus textos, á todo lo cual está éste obligado á atender para seguir el diálogo y no pecar de suma descortesía. Cuando en clase el profesor se dirige á todos en conjunto, el caso es diverso; el monólogo suele parecer monótono; la mente de los oyentes se distrae en propias y ajenas reflexiones; aunque el estudiante saque apuntes, lo hace muchas veces mecánicamente, sumergido en sus ideas, extrañas al asunto; la atención, que se ha podido fijar en un principio, tiende, á pesar del esfuerzo, á escapar por la ventana y á huir á los campos, al tumulto de las ciudades, á los versos juveniles, á las lecturas y los recuerdos, sino á los burdeles y garitos, según la manera de ser de cada uno y su breve experiencia de la vida.

Las «repeticiones» deben constituir algo más que un agregado extemporáneo á las explicaciones de la clase, ó sea *un sistema*. Deben repetirse metódica, gradual, regularmente, en un local, y horas adecuadas, á grupos similares de alumnos, sometiendo su asistencia á disciplina y su realización á un examen superior.

En Alemania son diarias en casi todos los liceos y Universidades, aunque no sean allí tan indispensables, dada la extraordinaria facultad de sostener la atención de los temas más áridos, que poseen, según es fama, sus estudiantes y hom-

bres de ciencia. Además, los *Privatdozenten* colaboran, en ocasiones, á la enseñanza del profesor oficial, con clases que se asemejan á «repeticiones» particulares.

En Inglaterra, Oxford se enorgullece de haber generalizado el sistema, bajo la inspiración de Jowett, uno de sus más eminentes educadores de este siglo. Puede citarse esa Universidad como modelo en el género. Las «repeticiones» allí no son ocasionales; son un *sistema*, al cual debe someterse todo profesor, so pena de no cumplir con los deberes de su cátedra. La enseñanza reglamentaria se divide en dos partes: la clase y las «repeticiones»; y de estas dos partes, la última es la que requiere mayores aptitudes, más paciencia, más tiempo. Cada profesor posee un despacho, en el cual recibe á horas que prefija, de la mañana á la noche, á todos sus pupilos, de uno á uno, á pares, ó en grupos cortos, dos ó tres ó más veces por semana. La tarea es ruda, mucho más pesada que la de las clases oficiales. Los profesores se fatigan por labor tan continua y en la cual están obligados á ejercitar todas sus facultades, sus conocimientos de la ciencia que enseñan y de su método didáctico, así como su perspicacia y experiencia de psicólogos aplicadas al temperamento de cada pupilo, cuyo plan de estudios plantean y cuyos textos imponen. El sistema enlaza admirablemente estos dos principios

polos de la bien entendida Libertad de Estudios: desenvolver á cada educando, exento de toda traba de reglamentación estricta, su carácter y tendencias individuales, é impedirle un exceso de independencia en que podría extraviarse por la exageración de los sentimientos de la juventud y su ignorancia de los propios intereses. El buen criterio estudioso de los jóvenes alemanes no hace tan indispensable lo absoluto de este sistema inglés de *tutoría* universitaria; puede dejárseles más libres en sus propios impulsos; no es necesario que sus profesores les tracen tan detalladamente su plan personal; por tanto, las «repeticiones» no tienen allí el mismo alcance é importancia que en Oxford ó en Cambridge.

En Francia y demás países latinos, la reglamentación minuciosa, los amplios programas obligatorios y el espíritu formulista, declaran oficial, por decirlo así, *toda* la enseñanza, y no dejan margen al sistema de esas «repeticiones», que participan de un carácter privado, casi confidencial, y en parte también de la manera familiar de la educación doméstica. Allí el profesor sólo está obligado á dictar su clase y ajustarse á su programa; el alto guía de la enseñanza son los reglamentos, los cuales trazan con abrumadora uniformidad á todos los alumnos, en conjunto, su plan de estudios, cualesquiera que sean sus tendencias y temperamentos, así como si se dirigie-

se un rebaño á una dehesa. Si hay profesores que, arrastrados por sus buenos deseos de hacer aprovechar en lo posible sus lecciones, dan de cuando en cuando audiencias, que á «repeticiones» se asemejan, á uno ó más alumnos determinados, ya para distinguir una inteligencia descolante, ya para desvirtuar una suma rudeza; esto es sólo ocasional y *no* sistemático, y es como método regular y no como excepción que la pedagogía patrocina, esa fecunda práctica que, en resumidas cuentas, tanto se asemeja al modo clásico de los griegos y al cultivo, propalado ya por Locke y Rousseau, de la naturaleza individual del educando.

§ 85. LOS SEMINARIOS PEDAGÓGICOS ALEMANES

Puede considerarse que existen dos tipos de Institutos pedagógicos: el francés, de las «escuelas normales», y el alemán, de los «seminarios». Entre uno y otro tipo existen grandes diferencias de organización, consistiendo estas diferencias, esencialmente, en una relativa *uniformidad* de las escuelas normales y una notable *variedad* de los seminarios.

Llámanse genéricamente «seminarios» en Alemania á todos los institutos docentes costeados ó regentados por el Estado, que otorgan títulos para servir al mismo.

Pueden dividirse en tres categorías:

1.^a Los seminarios de maestros (*Lehrer-Seminarien*);

2.^a Los seminarios de profesores de instrucción secundaria (muy frecuentemente llamados *Gymnasial-Seminarien*);

3.^a Los seminarios universitarios, es decir, anejos á las Universidades.

Los seminarios de maestros (*Lehrer-Seminarien*) son institutos pedagógicos donde se forman los docentes de instrucción primaria. Se ingresa á ellos después de cursada la instrucción primaria y de un examen de ingreso; constan generalmente de seis años ó cursos; cada año tiene dos exámenes semestrales; suelen ser internados, y otorgan el título de «candidato á maestro» (*Kandidat des Schulamt*). — Recibido este título provisorio, el aspirante debe hacer de «maestro auxiliar» durante tres años en una escuela; después rinde el examen definitivo (*Wahlfähigkeitsexamen*), y obtiene el título de maestro. — A las maestras del *Kindergarten* sólo se les exige un estudio de uno ó dos años sobre Pestalozzi y Froebel. Especialmente de las obras del primero, sobre cuyo libro, titulado «Cómo educa Gertrudis á sus hijos», deben rendir acabado examen previo después de un curso de un año.

Los seminarios de maestros de instrucción secundaria (generalmente llamados *Gymnasial-Se-*

minarien) son institutos donde se cursan especialidades de instrucción secundaria. Se ingresa en ellos después de terminada la instrucción secundaria; sus cursos son de dos, tres ó cuatro años de estudios especiales, filológicos ó científicos; estos estudios tienen un marcado carácter de prácticos.

Los jóvenes aspirantes á maestros de enseñanza secundaria se llaman *Kandidaten des höheren Schulamts* («candidatos á la enseñanza escolar superior»). Cursan en los seminarios universitarios, de donde salen graduados después de un examen denominado *pro facultate docenti*. En esta prueba, el aspirante debe comprobar dos conocimientos: el de la materia en cuestión y el de la manera de enseñarla. El examen se compone de dos partes: el *técnico* ó teórico, que es oral y escrito, semejante á cualquier otro examen universitario, y el *pedagógico* ó prueba práctica, que debe rendirse dando clase á un curso cualquiera de gimnasio ó de escuela-real ante un jurado examinador. Pero no basta la aprobación de este doble examen *pro facultate docenti* para recibir inmediatamente el diploma ó título definitivo: es necesario un año más de práctica en la enseñanza (*Probefahr*: «año de prueba»), y luego un examen superior que se rinde ante una Comisión nombrada por el Estado. Después de terminado ese año, y con el certificado satisfactorio del po-

der examinante, se adquiere el título de *maestro* (*Schulamt*). Aun así, no basta este título para que el Estado, salvo casos especiales de inteligencias que demuestran facultades sobresalientes en obras originales, encomiende á los graduados la enseñanza en cátedras oficiales. Estos practican previamente períodos á veces largos, como ayudantes ó suplentes, antes de ser puestos titularmente al frente de la cátedra á que aspiran. De tal modo se ponen á prueba la preparación, laboriosidad y moralidad de los aspirantes á maestros de la enseñanza secundaria, para confiarles luego el delicado cargo de formar á la juventud, desde la niñez hasta la adolescencia.

Los seminarios universitarios son *cursos oficiales*, es decir, que el Estado costea y patroniza, dentro de las Universidades, y en virtud de los cuales se otorgan títulos para el servicio del Estado, en la enseñanza, la magistratura, la diplomacia. Son de carácter práctico y su número es variable en cada Universidad.

En su origen, todos los seminarios eran universitarios; todos nacieron de las Universidades; pero, actualmente, la diferencia se ha hecho. Las tres categorías quedan perfectamente definidas, aun cuando ciertos *Gymnasial Seminarien* pudieran considerarse todavía seminarios universitarios, por funcionar como anexos á las Universidades.

El magisterio se divide, pues, en Alemania, como en todas partes, en tres categorías, según pertenezca á la enseñanza primaria, la secundaria ó la superior. Pero es de notar que los docentes de la enseñanza secundaria y la superior se vinculan: 1.º, por ser todos universitarios; 2.º, por poder alcanzar unos y otros el altísimo título de *Professor* («profesor»). Otórgalo el Estado á los docentes de instrucción superior ó secundaria, que se distinguen por largos y satisfactorios servicios; y, puede decirse, que después del general, de las autoridades militares, nadie es más respetado en Alemania que el clásico *Herr Professor*. A los *Professoren* que llegan á eminencias de primer orden, suele darles el Estado un nuevo y supremo título honorífico: *Geheime Regierungsrath* («Consejero privado del Gobierno»).

§ 86. REMUNERACIÓN DE LOS MAESTROS DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN ALEMANIA.

Tres elementos son parte á fijar los sueldos de los maestros primarios y secundarios en los establecimientos educadores de Alemania: 1.º, la categoría del Instituto; 2.º, la importancia de la ciudad en que esté situado, y 3.º, el puesto y la personalidad del maestro, ó sean sus trabajos y años de servicios.

En cada establecimiento primario ó secundario hay varias categorías de profesores: rector, maestros ordinarios, maestros auxiliares. Esas categorías son siempre tenidas en cuenta por los Consejos de educación de las ciudades respectivas para la graduación de los sueldos.

En Berlín, los rectores de gimnasios y escuelas reales superiores, ganan al año 6.600 marcos; en otras ciudades de más de 50.000 habitantes civiles, de 5.100 á 6.000 (término medio, 5.550); en las restantes, de 4.500 á 5.400 (término medio, 4.950).

Los maestros ordinarios, llamados también «superiores» y «regulares», de gimnasios y escuelas reales (instrucción secundaria), ganan en Berlín de 2.100 á 5.100 marcos (término medio, 3.600); en las restantes ciudades, de 1.800 á 4.500 (término medio, 3.150). Los maestros auxiliares secundarios ganan en Berlín de 1.500 á 5.000, y en otras ciudades de 1.200 á 2.400.

En cuanto al personal docente de las *Volkschulen* (escuelas primarias del pueblo) y *Kindergarten* (jardines de la infancia), está más modestamente remunerado. Además, hay gran variedad de sueldos.

Pero no hay que olvidar, al tratarse de estas remuneraciones, del principio más arriba expuesto; que todos los profesores, ya primarios ó secundarios, tienen derecho á reclamar del Es-

tado alojamiento, ó, en su defecto, una cuota que lo compense.

§ 87. CATEGORÍAS Y REQUISITOS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ALEMANIA

De tres órdenes de profesores se compone el personal docente de las Universidades alemanas: ordinarios (*ordentliche Professoren*); extraordinarios (*ausserordentliche Professoren*); y privados (*Privatdozenten*). Estas tres categorías de profesores están tan íntimamente asimiladas, que forman una sola clase compacta, la más respetada del imperio: el profesor universitario. Así, ni la enseñanza ni el título de profesor universitario, son privilegios de un grupo oficial de titulares; más bien constituyen un *rango intelectual*, el más alto, al cual pueden optar todos aquellos que tengan derecho á él por su inteligencia y conocimientos: de este modo gana la enseñanza y gana la importancia y garantía del título, abarcando, en franca competencia, á cuantos lo merecen y lo honran. No ocurre esto en Francia, Inglaterra ni en país alguno cuyo sistema educatorio conozca; que por doquier, en mayor ó menor grado, son la enseñanza y el título de profesor universitario, patrimonio exclusivo de los *catedráticos* oficiales, en detrimento de la eficacia de lo primero y del concepto público de lo segundo.

Son profesores ordinarios los que explican una cátedra oficial como titulares, y son pagados por la Universidad. Los extraordinarios, igualmente remunerados por la Universidad, se instituyen en ocasiones, extrayéndolos del cuerpo de los *Privatdozenten* para explicar transitoriamente una cátedra oficial acéfala. Es muy común que ese desempeño de una cátedra oficial extraordinaria sea previo, en un *Privatdozent* á su ascenso á profesor ordinario. Llámanse también, á veces, profesores extraordinarios á ciertas personalidades científicas de primera magnitud, que, ya accediendo á una invitación de una Universidad ó por propia iniciativa, explican curso fuera de los planes para un determinado grupo, por lo general selecto, de graduados y graduantes.

§ 88. SISTEMA DE LOS «PRIVATDOZENTEN»

No es en absoluto un profesor privado el *Privatdozent*, sino más bien una especie de *sustituto en ejercicio simultáneo del titular*. Es admitido en la enseñanza de la Universidad con escrupulosos requisitos de competencia; sus programas son tan válidos como los del profesor ordinario; forma parte de las comisiones examinadoras, pero no es remunerado por la Universidad sino por los honorarios (*Stipendien*) que le paga el grupo de estudiantes que opta por su enseñanza, de preferen-

cia ó en complemento á la del profesor oficial. El papel del *Privatdozent* es doble: completar la enseñanza del profesor ordinario, y establecer una competencia de estímulo, siempre útil para el perfeccionamiento de la enseñanza de uno y otro. Además, casi siempre se elige el profesor ordinario del cuerpo de los *Privatdozenten*, de manera tal, que puede decirse que el hecho constituye algo como una graduación frecuente en el breve escalafón del magisterio universitario alemán; de ahí que al estudiar los requisitos que se exigen al *Privatdozent*, estúdiense también los que la costumbre requiere para los profesores ordinarios. Pues la costumbre, y á veces aun los reglamentos, sólo consideran á los *Privatdozenten* candidatos idóneos para las cátedras ordinarias. La autoridad vela con toda suerte de estímulos, para que las Universidades cuenten con un número suficiente de buenos *Privatdozenten*, para la continua renovación de los titulares; y á este efecto el ministerio pensiona á doctores pobres que se preparaban para optar al título de *Privatdozent*, y que se han distinguido «por su inteligencia y aplicación, y, sobre todo, por haber ya publicado trabajos de mérito». La piedra de toque de la competencia, es siempre en Alemania el valor de las obras escritas que pueda presentar el pretendiente; lo demás es de secundaria importancia.

§ 89. NOMBRAMIENTO DE LOS «PRIVATDOZENTEN»

Debo concretar ahora las condiciones necesarias para instituir el *Privatdozent*. «Quien quiera optar al título de *Privatdozent* debe estudiar á lo menos seis años; y de ellos, los tres primeros en una Universidad, y obtener previamente el grado de doctor. En qué orden se han de hacer estos estudios, cuáles estudios se han de hacer y cuántas horas semanales se han de consagrar á ellos, son puntos que se dejan por completo á la vocación y al criterio de los aspirantes.» Como que la primera condición de la instrucción universitaria alemana, es una libertad tan amplia, que si no fuera por la buena fe de los estudiantes y la dirección constante de los académicos, cuya conciencia es tan estricta, cual profunda su conciencia, peligraría la disciplina y la seriedad de esas instituciones modelos. «Llenadas las condiciones predichas, el aspirante presenta á la facultad respectiva una solicitud para que se le admita á rendir la prueba de competencia. Junto con la solicitud, presenta el certificado universitario de asistencia, el diploma de doctor, un breve memorial de su vida y un trabajo sobre cada uno de los ramos para cuya enseñanza desea ser habilitado. La facultad elige entonces dos personas para que den dictamen sobre dichos trabajos en catorce días; en este término, ellas lo examinan y lo juz-

gan, y su juicio es publicado junto con los trabajos por cuenta del aspirante y distribuido entre todos los miembros de la facultad. En seguida la facultad, esto es, el consejo de profesores ordinarios, vuelve á reunirse, y decide por mayoría de votos, estando á lo menos presente la mitad de sus miembros, si el aspirante es ó no admitido á rendir las pruebas. Si se decide la negativa, se ha de resolver á continuación si se le rechaza en absoluto ó si se le permite presentarse con un nuevo trabajo al cabo de un año. Si se decide la afirmativa, entonces se le llama á dar ante la facultad una conferencia probatoria sobre cada uno de los ramos para cuya enseñanza desea ser habilitado. Esta conferencia debe demostrar las aptitudes del candidato para la enseñanza, y se debe dar como si fuera una lección destinada á los estudiantes (1).»

Así, pues, para ser profesor universitario se requiere: 1.º, estudios formales en alguna Universidad, que se comprueban por el título adquirido (doctorado), y 2.º, originalidad intelectual, demostrada en obras de público aprecio y notoriedad. De este modo se reúnen en el *Professor* sus dos cualidades esenciales: conocimientos é inteligencia sobresaliente. Los primeros se eviden-

(1) A. Guesalaga: *La instrucción pública en Alemania*, pág. 107. Berlín, 1894.

cian por el grado universitario; la segunda por sus pruebas originales post-universitarias. Tanto los unos como la otra, son condiciones *sine qua non* para construir el docente típico universitario; los conocimientos sólo, por extensos que sean, pueden hacer una rutina, lo que no es propio de instituciones como las Universidades, que deben marchar a la cabeza de todos los progresos y teorías nuevas; la inteligencia original, es el último sello de verdadera superioridad intelectual que debe caracterizar a los profesores universitarios, y cuyos efectos extremos posibles de teoristas imprudentes y utópicos, se evitan con la garantía del grado universitario antes adquirido. No se necesitan comprobar ambos extremos para la instrucción secundaria, y menos aún para la primaria: allí bastan sólo ciertos conocimientos sólidos. La originalidad intelectual de un verdadero *Professor* perjudicaría en su enseñanza a estudiantes demasiado jóvenes, ya porque no podrían seguirla en sus vuelos, ya porque si, ayudados por excepcional capacidad la siguiesen, fácilmente se extraviarían por su ingenuidad científica y sus exageraciones infantiles. Como se ve, el tipo del profesor universitario alemán es una especialidad que merece la mayor atención, pues es una de las mejores bases de la grandeza científica de aquel país. Está caracterizado por las dos calidades expuestas, aunque también se suele pedir al candi-

dato un tercer requisito: experiencia ó práctica de la enseñanza. Sobre esto último es decisiva la opinión del público estudiantil, pues que todo profesor universitario debe comenzar por ser *Privatdozent*. Además, este último requisito, que es fundamental para los nombramientos de maestros titulares secundarios ó primarios, en las Universidades, es casi un accesorio del cual muchas veces se prescinde; porque la naturaleza de la enseñanza superior no requiere tanta práctica para ser eficaz, cuanto estudios y talento original. En ella el profesor puede ocuparse más de sí mismo, de sus experiencias, teorías é ideas, y menos de sus discípulos, pues éstos, ya mayores y más instruidos, pueden y deben seguirlo más fácilmente en sus altas especulaciones personales.

§ 90. VENTAJAS DEL SISTEMA DE LOS «PRIVATDOZENTEN»

Como se ve, la comprobación de competencia del aspirante a *Privatdozent* es larga y seria; y sólo después de demostrada la idoneidad se adquiere el título. Pues bien, después de adquirido ese puesto, la enseñanza del *Privatdozent* es, en cierto modo, otra no menos seria y larga comprobación á que se somete al catedrático, considerándolo como *candidato á profesor ordinario*. La remuneración de ese profesor privado es una ga-

rantía suficiente de competencia y labor, pues sólo con esas condiciones se puede adquirir una clase suficientemente numerosa para que las cuotas que pagan los estudiantes basten á la subsistencia del profesor, cuyos medios de vida tan directamente dependen de la bondad de su enseñanza: «Por regla general, los que persisten de ocho á diez años en esta enseñanza, pueden estar casi seguros de ver al fin recompensados sus afanes y su constancia por el ascenso al profesorado extraordinario. Pero algunos, aun siendo muy competentes, no pueden mantenerse durante tan largo tiempo con sus solos recursos, porque no siempre es dable á los más jóvenes acaparar el número necesario de alumnos, arrebatándolo á otros más antiguos y ya acreditados, si no mejores. Para casos tales, y á fin de que jóvenes meritorios no dejen la carrera del profesorado por falta de recursos, el ministerio ha establecido pensiones hasta de 1.500 marcos, con las cuales socorre á aquellos que carecen de recursos para sostenerse durante los años del noviciado y que se distinguen por su moralidad, por su ingenio y por su amor á la ciencia (1).»

Tales son la preparación, las categorías, los requisitos y el espíritu de aquella clase que, al marchar á la cabeza de la civilización de Alemania,

(1) A. Guesalaga, *ob. cit.*, pág. 149.

va también al frente del progreso universal.

Nada merece, pues, mayor atención en el mecanismo de las Universidades alemanas, por su originalidad y su importancia, que el sistema de los *Privatdozenten*; al cual reputo la base orgánica más sólida de la superioridad y selección de los cuerpos docentes de esas instituciones, y, por ello, el más esencial resorte de su fuerza.

Compárese este sistema de *Privatdozenten*, que hace de los candidatos á cátedras titulares, con toda suerte de estímulos é imposiciones, especialistas absortos en el estudio y adelanto de la materia que enseñan durante largos años de trabajo y en pruebas múltiples y difíciles, con otras organizaciones que excluyen la emulación de la enseñanza, circunscribiéndola en manos oficiales que, al monopolizarla, la debilitan y estacionan; ó bien con la de los suplentes extraños al magisterio, que esperan el momento de ser llamados á explicar la cátedra, no perfeccionándose en su estudio, sino dedicados á ajenas ocupaciones ó en reposado descanso... ¡Compárese, digo, un sistema de trabajo, de lucha viril, de nobles rivalidades, de libertad intelectual, con otro de oficialismo, de pereza, de dependencia, de afeminada desidia, y se verá cuál método es poderosa palanca de progreso, cuál lánguida mollicie de rutina!

II.—EDUCACION DE LA MUJER

§ 91. IMPORTANCIA DEL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN DE LA MUJER

Bajo dos fases diversas se presenta el problema de la educación de la mujer: 1.^a, hay que educar á la mujer para hacer de ella una buena madre; 2.^a, hay que educar á la mujer para que aporte á la economía social el capital de sus aptitudes y su trabajo en las profesiones que puedan convenirle. La primera es relativa á la educación doméstica, al papel que la naturaleza asigna á la mujer en el hogar; la segunda, al *feminismo*, al papel que las necesidades adjudican á ciertas mujeres en las sociedades modernas. Ambas fases son de alta importancia sociológica: una, por la moral; otra, por la riqueza. Para su resolución, las teorías generales desenvueltas en esta obra dan ciertas conclusiones-bases casi absolutas.

§ 95. EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN DE LA MUJER

La cuestión de la educación de la mujer es de evidente novedad sociológica, porque en ningún punto acaso, desde los tiempos antiguos y medioevales, han evolucionado más radicalmente que en éste las costumbres y la pedagogía. Veamos, en síntesis, las evoluciones del espíritu de la educación de la mujer á través de las edades.

Edad Antigua.—La mujer antigua, reducida al

gineceo, en nada participaba de los negocios públicos. Su instrucción debía ser nula, salvo en los quehaceres del manejo de la casa. Y si en algo se preocuparon los griegos de su educación, no fué para formar su psicología, sino más bien la *fisiología de la madre del soldado*. Verdad es que el Platón utópico de *La república* asimila la mujer al hombre hasta el punto de hacerla ciudadano y soldado como él, sometiéndola á los mismos ejercicios gimnásticos; pero, en cambio, desconoce en ese medio ideal el papel sumo de la mujer, el de madre educadora. Entrega los niños desde que nacen á «nodrizas comunes» que son verdaderos funcionarios, y hasta agrega que «se cuidará que ninguna madre reconozca á su progenie». Cuando empezó á declinar su vida, y después de larga experiencia, renegó Platón de su quimera para relegar otra vez la mujer á las funciones *animales* de la madre, tales cuales se practicaban en Grecia, con exclusión de las *humanas*, ó sea del cultivo de lo humano de su psicología.

Edad Media.—La teología no levanta el concepto de la inferioridad *absoluta* de la mujer; y los sentimientos caballerescos, aunque suavizan las asperezas de la escolástica, no le atribuyen mayor función social. La Edad Media no emprende la larga tarea de educar á la mujer, quien para ella persiste siendo el *animal impudens*, que dijera Séneca. O bien algo más grave aún: el *instrumen-*

tum diaboli por excelencia; el más terrible enemigo del asceta que santamente se prepara para el *Dies irae*. A veces es también el *instrumentum calamitatis* que pone terribles emboscadas á la virtud del buen hombre de mundo. Loyola las retrata en la cualidad característica del mismo demonio: «son fuertes de grado y débiles por fuerza...»

El propio Renacimiento no siembra ninguna idea feminista, sino parcialmente, en ciertos autores, y con harta vaguedad. Montaigne, por ejemplo, colocado entre la escolástica y el humanismo, desprecia toda instrucción de ética ó estética en la mujer (1). «Y ni nosotros ni la teología, dice, exigimos mucha ciencia á las mujeres...» «Como le hablaran á Francisco, duque de Bretaña é hijo de Juan V, de su matrimonio con Isabel, hija de Escocia, y agregaran que había sido educada sencillamente y sin ninguna instrucción en las letras, él contestó que era un motivo más para amarla, y que una mujer era bastante sabia cuando sabía distinguir entre la camisa y el jubón de su marido...» «Cuando las veo dedicadas á la retórica, á la jurisprudencia, á la lógica y á otras materias tan vanas como inútiles para sus necesidades, entro en temor que los hombres que las aconsejan así lo hagan para poderlas re-

(1) *Ensayos*; capítulos III y XIV del lib. III.

gentar con tal pretexto...» Y en otra parte afirma que «si, no obstante, las disgustara el ceder en todo, y quisieran, por curiosidad, tener parte en los libros, la poesía es una distracción propia de sus necesidades; es un arte agradable y sutil, locuaz, de puro placer y puro aparato, como ellas...» Este ha sido el espíritu de la educación negativa de la mujer en la edad antigua; éste en las edades medias, en cuyos siglos más oscuros llegase á discutir «si la hembra poseía alma». Salvo dos ó tres pensadores, los precursores del humanismo del Renacimiento, cuando más alto llegan, callan el punto, como Comenio; Rabelais lo toma á broma, y las ideas sintetizadas con profundo desenfado por Montaigne inspiran luego á los jansenistas, á Locke, y aun á Rousseau, y, conjuntamente, al nuevo humanismo. La parte más anticuada del *Emilio* es la que se refiere á la educación de la mujer, «cuya dignidad desconoce», según dicen los pedagogos empapados del espíritu moderno. «Toda educación de las mujeres debe ser relativa á los hombres, afirma Rousseau. Gustarles, serles útiles, hacerse amar y honrar de ellos, educarles cuando jóvenes, cuidarles de grandes, aconsejarles, consolarles, hacerles la vida agradable y dulce, son los deberes de las mujeres de todos los tiempos.» De Sofia, la esposa que Rousseau educa para su Emilio, se ha dicho que «no tiene virtudes sino de orden secundario,

virtudes de educación conyugal». Porque la idea-fuerza de la mujer miembro del Estado, con derechos y deberes para la sociedad, es producto del *feminismo*, y el *feminismo* es posterior á Rousseau y á la Revolución francesa.

Edad moderna.—Sólo dos inmortales supieron predecir, por excepción, en el renacimiento de la pedagogía el futuro movimiento feminista que estalla en el siglo XIX: Vives y Erasmo. El primero sostuvo la conveniencia de que las mujeres participaran del estudio de las letras clásicas, recomendando especialmente á las jóvenes la lectura de Platón y de Séneca. El segundo tampoco excluye, como sus contemporáneos, á las mujeres de toda participación en los estudios clásicos. La heroína Magdala, en el *Coloquio del abate y la mujer*, reclama para sí el derecho de aprender latín «á fin de entretenerse diariamente con tantos autores, tan elocuentes, tan instructivos, tan sabios, tan buenos consejeros». Búrlase Erasmo, en *El Matrimonio cristiano*, de las jóvenes «que sólo aprenden á hacer reverencias, á tener las manos cruzadas, á mordérse los labios cuando ríen y á no comer y beber sino lo menos posible en las comidas en común, después de haberlo hecho ampliamente en lo particular». En suma: para Erasmo, el verdadero concepto del matrimonio cristiano es, sobre la base, si no de la igualdad, de cierta similaridad intelectual entre los conyu-

ges, que asocie la mujer á la vida psicológica del marido, y la permita educar por sí misma á sus hijos. Nada más adelantado ha dicho el moderno feminismo, sobre el papel de la mujer en la familia y la educación que exige.

En cuanto al principio cristiano en que funda Erasmo su doctrina, no es fantástico, que fué, tal vez, Aquel que todo lo vislumbrara, el primer feminista de la historia; á ello tiende su doctrina de igualdad. Pues lo dijo San Pablo en su epístola á los Gálatas (III, 28). «ya no hay esclavo ni libre, ni griego ni judío, ni hombre ni mujer, porque todos sois uno en Jesucristo.»

Edad contemporánea.— Aunque la Revolución francesa declaró los derechos del hombre en acepción de varón y dejó en blanco los de la mujer, de allí arrancaron, según los especialistas, las primeras manifestaciones del feminismo. Las primeras manifestaciones declarativas del feminismo, pero no las primeras costumbres, que ya se venían paulatinamente implantando en Inglaterra y sus colonias en todo el curso del siglo XVIII, pasó con ello algo parecido á lo que ocurriera al principio de libertad, que en tantas centurias anteriores practicaron en su política pueblos godohispánicos, germanos y anglo-sajones, y que recientemente fué consagrado oficialmente por la historia, si se me permite decirlo así, en la Revolución francesa. Los feministas recuerdan frecuen-

temente, como punto de arranque del movimiento, una representación de las mujeres del tercer estado, en que éstas solicitaban «regentar escuelas y desempeñar cargos públicos, no para usurpar la autoridad de los hombres, sino para serles más útiles y para tener medios de vivir al abrigo del infortunio...» En efecto; Condorcet defendió en la Convención Nacional el principio de la semejanza ó equivalencia psicológica de los sexos, que posteriormente sostuvieron en teoría Stuart-Mill y Turgot. Tal es el primer estallido público, que mueve un dulce resorte político-económico, como si se dijera de aspiraciones y de hambre.

§ 93. CONCLUSIONES-BASES PARA RESOLVER LA CUESTIÓN DE LA EDUCACIÓN DE LA MUJER

Extendido el movimiento por todo el mundo civilizado, desde Inglaterra hasta el Japón, es hoy algo como una *universal aspiración*: de la mujer moderna, desde la fregona hasta la señora, para la adquisición de derechos y bienestar en contra de antiguos y medioevales prejuicios; de los pueblos, para tomar incremento sus actividades de riqueza y de adelanto; de la humanidad, para el perfeccionamiento de las cosas y los hombres. Pero esa aspiración, al asumir formas concretas, produce grandes discrepancias, entre las cuales no

es necesario penetrar para asegurarse de que, á pesar de ellas, nadie disiente en opinar que *el progreso de la educación de la mujer es un factor positivo de la ecuación total del progreso*. Luego, siendo el progreso un deber de las sociedades, la educación de la mujer es uno de sus primeros problemas. ¿Y cómo debe educarse á la mujer, para madre de familia ó para ciudadano útil en la economía social? Pienso que esta cuestión debe resolverse por el eterno principio de la libertad de estudios, ó sea, proveyéndose á que *cada* mujer siga personalmente aquellos estudios que mejor convengan á su idiosincrasia individual. Es decir, que cuando su idiosincrasia las impulse á las profesiones liberales — por regla general ó por excepción — debe dárseles toda la instrucción que requiera el conocimiento de esas profesiones y todas las garantías de su práctica. Las aptitudes que tienen para ello ciertas mujeres y la utilidad social de sus servicios (á lo menos para ciertas especialidades, como ginecología en medicina é instrucción infantil en pedagogía), son dos verdades tan evidentes, y de tal manera al alcance del espíritu menos observador, que toda demostración huelga.

De ahí, pues, la siguiente solución del problema de la instrucción de la mujer: debe permitírsele el estudio y ejercicio de *todas* las profesiones. Esto en cuanto á la instrucción especial, se-

cundaria y universitaria; respecto á la primaria, lógico es suponer que debe diferir de la masculina en ciertos estudios esencialmente femeninos, como son la costura y la economía doméstica, y que constituyen simples aditamentos á la instrucción de varones. Esos simples aditamentos, aunados á otras diferencias de carácter, autorizan la separación de escuelas primarias de niños y de niñas. No existiendo tantas diferencias en la enseñanza secundaria ni en las Universidades, ni presentándose suficiente número de niñas estudiantes como para constituir en estas categorías de educación establecimientos propios, su asimilación á los demás alumnos varones de los respectivos institutos se hace indispensable y correcta, aunque para la disciplina interna cuenten los retores y académicos con la facultad de organizar los necesarios distingos, según los casos.

En resumen: el espíritu moderno de la educación de la mujer obedece á una *necesidad económica*, así como el antiguo se supeditará al doble influjo de la galantería y del ascetismo. Si la mujer tiene aptitudes para algo más que para regentar su hogar, bien venidas sean esas aptitudes en provecho de la economía de las sociedades. El principio de la división del trabajo, vasto campo le brinda para ensayarse. La sociedad debe facilitar esos ensayos, y para ello, el mejor sistema es una amplia libertad de profesiones. La

educación debe á su vez ayudar y garantizar esas profesiones, y basta para esto una amplia libertad de estudios. Dejemos, pues, á las idiosincrasias individuales de las mujeres, los trabajos en que gusten competir con los hombres, y así aumentaremos la concurrencia y el coeficiente total del trabajo, que es también, según los más modernos economistas, total coeficiente del progreso. Tan sencillas parecen las conclusiones-bases de una cuestión que tan complejamente se presenta.

En otros términos: económicamente, el *feminismo* es una nueva consecuencia del principio universal de la «división del trabajo»; respecto de la educación, del de la Libertad de Estudios. En mérito de uno y otro fundamento, conviene que la sociedad permita que cada cual aporte el trabajo individual á que lo impulsa su temperamento, sin distinción de sexos. Si la mujer debiera ser excluida por inepta del ejercicio de esta ó aquella profesión, la excluirá el desdén público, sin necesidad de la intromisión del Estado, que podría perjudicarla en sus derechos y deberes, y entorpecer el fecundo fenómeno de la «división del trabajo» social, y su correlativo, el de la Libertad de Estudios. ®

Se me podría objetar que la naturaleza de la mujer no presenta tanta variedad de idiosincrasias (vocaciones) como la del hombre, y que, por

lo tanto, habiendo más uniformidad en su sexo, no es tan lógica la «división del trabajo», según los caracteres. Diríase que la educación que conviene á una mujer, conviene á todas. En efecto; Darwin, en el «Origen de las especies», ha amontonado centenares de páginas de observaciones que tienden á demostrar que en la mayor parte de las especies animales la hembra conserva el tipo de la especie, mientras que el macho se aparta individualmente de él, con frecuencia de manera considerable. De ahí se ha deducido que «en la hembra predomina la ley de la herencia, y en el macho la ley de formación individual». En las evoluciones de la raza, el macho lleva la delantera. Así, en la especie humana, ha habido hombres de genio, pero sólo mujeres de talento. «La mujer, por regla general, es típica; el hombre, individual. Aquella, tiene una fisonomía media; éste, una fisonomía propia.» Pero aun siendo verdad esta observación, es también evidente que, aunque el tipo femenino oscile menos que el masculino y posea más netamente una fisonomía media, dentro de esas relativas oscilaciones y de ese tipo medio, caben ciertas notables diferencias de idiosincrasias y de vocaciones. Por consiguiente, aunque en menor grado que al varón, siempre pueden aplicársele á la mujer los principios de la «división del trabajo» social y de la libertad de estudios. Así contesto á la citada objeción.

§ 94. LA MUJER EN LAS UNIVERSIDADES

La admisión de las mujeres en las Universidades constituye uno de los más interesantes problemas del feminismo en la instrucción pública. Mr. Michael E. Sadler, en sus funciones oficiales de *director of Special Inquiries and Reports* del Imperio Británico, se dirigió últimamente á las más afamadas Universidades del mundo, interrogándoles sobre este asunto con las proposiciones siguientes:

- 1.^a Las mujeres estudiantes, ¿son admitidas como miembros de la Universidad?
- 2.^a Si es así, ¿son admitidas en las mismas condiciones que los varones estudiantes, ó en cuáles otras?
- 3.^a ¿Son admitidas sólo á las clases (a) ó también á los exámenes? (b).
- 4.^a ¿Se les confiere grado, ó cierto certificado en lugar del grado?

En Oxford y Cambridge se ha discutido detenidamente la cuestión, persistiéndose en negar la graduación á las mujeres. En tiempos medioevales, la exclusión de éstas fué absoluta; á principios del siglo XIX se les permitió por cortesía que asistieran á los cursos; actualmente, se les examina y aprueba á la par de los hombres, pero no se las gradúa. Ha habido casos de mujeres estudiantes sobresalientes; entre ellas, ninguno ha

tenido más resonancia que el de miss Fawcett, que en Cambridge, donde, á diferencia de Oxford, se forma lista por orden de mérito en los exámenes de todos los estudiantes de cada curso, obtuvo en matemáticas, en 1895, las clasificaciones del primer puesto. Esto no fué, empero, razón para que por excepción se la graduara. Las mujeres estudiantes de Oxford y Cambridge no constituyen colegio oficial confederado á la Universidad, sino simples cuerpos, cuyos miembros son asimilados á los estudiantes *non collegiatae*. En consecuencia, no se les favorece nunca como á los hombres, con premios en dinero (*scholarships*). En las demás Universidades de Inglaterra, Escocia, Gales, Irlanda (salvo la Universidad Católica), Canadá é India, son en un todo asimiladas á los estudiantes.

Lo mismo ocurre en Francia, Bélgica, Holanda, Dinamarca, Noruega, Suecia, Italia, España, Portugal, Grecia, Rumania, Argentina, Chile, Brasil, Uruguay, Méjico, Colombia, Perú y Bolivia. En Norteamérica hay ciertas restricciones para determinadas facultades, aunque el principio sea el mismo de absoluta igualdad.

He ahí el cuadro sumario de las investigaciones de Sadler, aunque, para simplificarlo, he suprimido de la lista las Universidades que, aunque consultadas, no han respondido:

CUADRO DE SADLER

REGIONES	Número de Universidades en que se hacen distinciones de importancia entre estudiantes varones y mujeres.	Número de Universidades en que no se admiten mujeres estudiantes por cortesía o permiso especial para ciertas clases y exámenes.	Número de Universidades en que se admiten mujeres estudiantes por permiso especial solamente para ciertas clases.	Número de Universidades en que no se admite en manera alguna a mujeres como estudiantes.
Inglaterra.....	5	3	2	—
Gales.....	1	1	—	—
Escocia.....	4	4	—	—
Irlanda.....	3	1	1	1
Canadá.....	5	5	—	—
Australia.....	5	5	—	—
India.....	5	16	—	—
Francia.....	16	5	—	—
Bélgica.....	5	4	—	1
Holanda.....	4	4	—	—
Dinamarca.....	1	1	—	—
Noruega.....	1	1	—	—
Suecia.....	2	2	—	—
Alemania.....	20	—	2	14
Austria.....	6	—	—	6
Suiza.....	5	4	1	—
Italia.....	13	13 ⁽¹⁾	—	—
España.....	3	3	—	—
Grecia.....	1	1	—	—
Rumania.....	2	2	—	—
Rusia (inclusive Finlandia)....	4	1	—	4 ⁽²⁾
EE. UU. de Norte América....	28 ⁽³⁾	24 ⁽⁴⁾	1	1
TOTALES...	139	190	7	21

(1) La misma regla se aplica á las demás Universidades italianas.

(2) En uno de estos casos las mujeres son admitidas á ciertos estudios médicos.

(3) Universidades que admiten mujeres á una sola facultad y no han sido especificadas.

(4) Tres de estas Universidades excluyen á las mujeres de una ó más facultades.

Las Universidades á que se refiere el cuadro anterior, son las siguientes:

Inglaterra.—Oxford, Cambridge, Londres, Durham, Victoria.

Gales.—University of Wales.

Escocia.—Edinburgh, Aberdeen, Glasgow, St. Andrews.

Irlanda.—Trinity College, Dublin; Royal University of Ireland; Catholic University of Ireland.

Canadá.—Mc. Gil University, Montreal; Toronto; University of New Brunswick, Dalhousie University, Halifax y Queen's University, Kingston.

Australia.—Universities of Sydney, Melbourne, Adelaide, Tasmania, New-Zeland.

India.—Madrás, Ailahabad, Punjat, Calcuta, Bombay.

Francia.—Aix, Besançon, Bordeaux, Caen, Clermont, Dijon, Grenoble, Lille, Lujan, Marseille, Montpellier, Nancy, Paris, Lyon, Poitiers, Rennes, Toulouse.

Bélgica.—Université Libre de Bruselas; Université Nouvelle de Bruselas; Liege; Université Catholique de Louvain; Gante.

Holanda.—Utrecht, Leiden, Groningen, Amsterdam.

Dinamarca.—Copenhague.

Noruega.—Christianía.

Suecia.—Lund, Upsala.

Alemania.—Berlin, Bonn, Breslau, Erlangen, Freiburg, Giessen, Göttingen, Greifewald, Halle, Heidelberg, Jena, Kiel, Königsberg, Leipzig, Marburg, Munich, Rostock, Strassburg, Tübingen, Wüzburg.

Austria.—Graz, Innsbrück, Gracow, Lemberg, Prague, Vienne.

Suiza.—Basel, Berne, Friburg, Genève, Zurich.

Italia.—Inclusive Sicilia y Cerdeña.—Bologna, Génova, Mesina, Módena, Nápoles, Padua, Pavia, Perusa, Roma, Siena, Turín, Urbino.

España.—Barcelona, Granada, Salamanca.

Grecia.—Atenas.

Rumania.—Iasi, Bucharest.

Rusia.—Inclusive *Finlandia.*—Odessa, San Petersburgo, Kharkof, Helsigfors.

Estados Unidos de Norte América.—Brown University, California, Chicago, Clark, Colorado, Columbia (en la ciudad de New-York), Columbian, Cornell, Badelife College (Harvard University), Indiana, Johns Hopkins, Leland Stanford Jun., Michigan, Minnesota, Missouri, Nebraska, North Wertem, Ohio, Wesleyan, Pennsylvania, Princeton, Texas, Vanderbilt, Vermont, Washington, Wesleyan, Western Reserve, Wiscousin, Yale.

III.—GRADUACIÓN DE CURSOS

§ 95. PROCESOS DE GRADUACIÓN ESCOLAR

Dos medios practicanse para reconocer en los educandos sus aptitudes de pasar de un grado á otro de una misma enseñanza, ó bien la satisfactoria terminación del último grado de esa enseñanza: los exámenes y los certificados de los profesores. Consiste el primero, como todos sabemos, en presentar al alumno á un jurado examinador que, previas las pruebas del caso, decidirá de la suficiencia de sus estudios; el segundo, en atribuir

á la decisión del profesor respectivo, fuerza de sentencia inapelable. Un sistema *mixto*, que consiste en dar al voto del profesor mayor autoridad que al de extraños, en virtud de que nadie puede conocer mejor la capacidad de sus discípulos, y que al propio tiempo atenúa las exageraciones impresionistas del profesor trayendo á votar á dos ó más examinadores anexos, es el que concilia las ventajas de uno y otro medio.

§ 96. EXÁMENES

Los exámenes pueden ser orales ó escritos, y para mejor comprobación, mixtos, orales y escritos; anuales ó semestrales; de ingreso ó de egreso; generales ó especiales; de clases, de cursos ó de sección; de programa ó de tesis.

En Francia, en la enseñanza secundaria, los exámenes más importantes son los que sirven para pasar de un ciclo ó mitad á otro, ó sea de la primera sección *general* de estudios secundarios, á la segunda sección *especial*, y mayormente, los de bachillerato, ó sean finales.

Verificanse en los *Gymnasien* alemanes tres clases de exámenes: el semestral (*Versetzungsexamina*), *privado y de clase*, que es por el que se hacen los ascensos de uno á otro curso; el anual, ceremonia pública según proclamas especiales, á la cual se invitan las familias, y que

constituye algo como una consagración oficial de los ascensos del *Versetzungsexamina*; y el de egreso, que en cierta manera corresponde al de bachillerato, que se realiza bajo la inspección técnica de comisarios examinadores que nombra el Gobierno. En las Universidades, el principio general es que *cualquier* postulante debe ser admitido á seguir cursos y rendir exámenes; pero esos cursos y exámenes no son válidos á los efectos del ingreso regular ni de la adjudicación del diploma; son simplemente estudios libres extra-oficiales que no sólo se permiten, sino se encarecen, con distintos estímulos en toda Alemania.

En las *public schools* británicas los exámenes son privados, y se sigue un complejo sistema mixto. En sus Universidades hay exámenes de ingreso (que en Oxford se llaman *moderations*, y que consisten en religión, griego y latín) y exámenes de ascenso interno. Estos presentan la siguiente particularidad: sólo se pueden rendir con permiso del *tutor* respectivo, cuando éste considera á su pupilo suficientemente preparado para ello, lo cual constituye uno de los rasgos capitales del sistema ya expuesto de *tutoría* universitaria. En muchas *public schools* se practica de idéntica manera. En las Universidades que, como la de Londres, son simples corporaciones examinadoras, no existe ni puede existir nada semejante; cada aspirante es libre de rendir, según se lo per-

mitan los programas, el examen que quiera y en la época oficial que le convenga.

En Suecia existen exámenes que llamaré *bianuales*, ó sea de cada dos años. En efecto; el plan de estudios de los liceos clásico-secundarios, exige allí *siete* clases que se deben cursar regularmente en *nueve* años: de la primera á la quinta inclusive, todos duran un año; la sexta y la séptima *dos*, y terminan por los susodichos exámenes bianuales.

IV.—EXCURSIONES DE INSTRUCCIÓN

§ 97. RAZÓN Y ORIGEN DEL SISTEMA DE EXCURSIONES DE INSTRUCCIÓN

La educación debe ser teórico-práctica. Grave deficiencia es no sólo el descuidar la práctica ó la teoría, sino separar la una de la otra, que son como dos mitades de un todo indivisible.

El proceso más lógico de la mente humana es llegar á las abstracciones partiendo de principios concretos, según el método positivo. Pero si la inducción es el método más lógico, más simple de seguir, la deducción no deja de fascinar el espíritu en ocasiones; tales son las que se presentan espontáneamente en forma de principios generales demasiado extensos, demasiado evidentes,

casi heredados muchas veces en la psicología de cada uno.

Así, pues, el verdadero sistema científico sería éste: la teoría y la práctica, ó sean la inducción y la deducción, las generalizaciones y las aplicaciones, el principio y el ejemplo, la descripción y la experimentación, etc., deben siempre aplicarse al propio tiempo, simultáneamente. Tal es la regla que impone á la pedagogía nuestra propia naturaleza; y á tal regla han obedecido, entre otros, Sócrates en tiempos clásicos; en modernos Rousseau, al sostener que no debe tiranizarse con dogma alguno la mente del alumno, sino permitir que éste descubra por sí solo, ayudado por discretas insinuaciones, la verdad que se trata de enseñarle. En efecto; el educando, niño ó adulto, puede llegar á descubrir todo lo que se pretende demostrarle, si su maestro es hábil en dirigir el raciocinio, no á golpes repetidos, sino con pocas y oportunas indicaciones; pero ¿cómo llega el educando á esas conclusiones? Obsérvese cualquier diálogo pedagógico, y se verá que la mente del alumno, á lo menos si ésta es suficientemente intelectual, llega á sacar sus resultados por el empleo conjunto de todos los sistemas posibles de raciocinio que instintivamente le ocurran, generalizaciones, silogismos, inducciones, deducciones, semejanzas, ejemplos. Imítese, pues, la naturaleza.

La práctica no debe reducirse á los experimentos y exhibiciones en Laboratorios, Gabinetes y Museos; y las *excursiones* llamadas de *instrucción*, *pedagógicas*, *escolares*, son parte esencial, desde hace más de un siglo, de la educación en Alemania. La idea no es moderna, aunque sí su general y sistemática ejecución. Consideraba Locke, sin tener en cuenta la educación del pueblo, los viajes como elemento indispensable de la educación del gentleman. Rousseau parece haber sido uno de los originadores de la idea, en una forma ahora aplicada en Alemania; él no realizó viajes pero inspiró, entre otros, á educacionistas como Salzmann, Bender, Stoy y Ziller. El primero realizó varias excursiones escolares en Shaepfenthal de 1784 á 1833; ésta es considerada como la primera tentativa de introducirlas como sistema regular de enseñanza. En aquel tiempo, Pestalozzi también planteaba otras á las vecindades de Iverdon. La semilla de estas doctrinas ha germinado y fructificado, no en los países de origen, sino en Alemania; á través de todo el Imperio se practican hoy, con un método regular, casi militar, tales excursiones en todas las ramas y categorías de la instrucción, desde los Jardines de la Infancia hasta las altas escuelas superiores especiales. Verificanse con tal orden estos viajes, algunas veces de mayor duración que un día, que se concretan no sólo el programa, el camino, las dis-

taciones, sino hasta el vestuario y utensilios que cada estudiante debe llevar, como se hace en un batallón con la mochila del soldado.

§ 98. UTILIDAD DE LAS EXCURSIONES DE INSTRUCCIÓN

En estas excursiones el pedagogo debe tener á la vista tres objetos que se complementan, que son, en cierto modo, el todo mismo de su obra; el ejercicio físico, la instrucción y la educación propiamente dicha.

El aire puro, el cielo, el bosque, las variedades del paisaje, la libertad del paseo, todo estimula al alumno á vivir, á extenderse, á ejercer plenamente las fuerzas de su cuerpo y de su espíritu, á fijar con mayor soltura su inteligencia en lo que se presente, sea botánica, fisiología, arqueología, geografía, historia; cualquier cosa que, en tal estado de ánimo, muestre y explique el maestro á los estudiantes, les penetrará más intensamente en la memoria por ojos y oídos. Además, por la asociación de los recuerdos unirán las notas agradables y cómicas, que nunca faltan, á lo que han visto, oído y aprendido, y el conjunto resultará de particular provecho.

Basta observar algunos de los programas alemanes de esas excursiones, para comprender su

excelencia como ejercicios de instrucción (1). Aparte del ejercicio físico, realizado en libertad y al aire libre, y de la eficacia instructiva de la observación práctica de cosas y fenómenos, esas excursiones pueden ser de gran provecho para la formación del carácter, ó sea la educación, propiamente dicha, en oposición á la instrucción; en efecto, el educando, el niño sobre todo, descubre allí, libre de la férula colegial, sus defectos y cualidades de carácter, que el maestro debe entonces estimular y corregir; ayuda, pues, al mejor conocimiento y corrección del estudiante. Por otra parte, facilita su vinculación intelectual y moral con el maestro que debe dirigirlo y encauzarlo, cuyo conocimiento y vinculación debe ser la base de toda educación racional. El paseo mismo, como si hubiera sido descanso, hará más llevadero el trabajo que luego se siga en el aula.

Resumiendo, debo decir que estas excursiones tienen para la educación dos órdenes de ventajas,

(1) He aquí uno de esos programas de un día de excursión: 1. Misa temprano en una iglesia católica. 2. Visita á una catedral, con detalladas explicaciones. 3. Cruzar una fortaleza. 4. Visita á los arsenales. 5. Un monasterio benedictino. 6. Un monasterio franciscano; comparación de uno y otro. 7. Un convento de monjas. 8. Una escuela de artes, con explicaciones sobre las pinturas. 9. Visita á la librería imperial, donde se hará la estación más larga. 10. Un asilo de huérfanos. 11. Un museo. 12. Una celda donde vivió Lutero.

directas é indirectas. Directas: 1.º Ocasionan ciertos ejercicios físicos. 2.º Colaboran en la instrucción. 3.º En la educación, propiamente dicha. Indirectas: 1.º Facilitan en los profesores el pleno conocimiento de sus discípulos. 2.º Vinculan á unos y otros. Y 3.º Son un provechoso y estimulante descanso para la anudación de las posteriores tareas del aula (1).

Son aplicables las excursiones pedagógicas, como sistema regular, á la instrucción primaria y secundaria, como excepción á la universitaria superior; consideradas como medios de aprender, pueden servir á todas las ciencias sociales, físicas y matemáticas. Pero lógico es pensar que tales excursiones tendrán diversa importancia y caracteres varios, según la edad de los educandos, la

(1) Ziller declara que la verdadera importancia de las excursiones instructivas en la educación, estriba en lo siguiente: 1.º Ayudan á establecer una estrecha relación intelectual entre el profesor y el educando, cuya relación debe ejercer saludable influjo en la mente estudiantil. 2.º Favorecen el buen desenvolvimiento del carácter, dando á los profesores una ocasión de ver á los educandos en una libertad en que se muestran, fuera de la disciplina escolar, tales cuales son, y revelan sus instintos y valor, sentimientos, fuerzas, etc., todo lo cual se presta á excelentes lecciones. 3.º Influyen en la instrucción al niño, que vuelve á las aulas con la mente llena de ideas y fenómenos que en la práctica ha observado experimentando. Como se ve, desconoce en conjunto, sin deslindarlas metódicamente, las ventajas que he expuesto con tanta ma-

categoría de instrucción y la materia á que principalmente se dediquen.

§ 99. ORGANIZACIÓN DE LAS EXCURSIONES DE INSTRUCCIÓN

Requieren las excursiones pedagógicas, que no siempre se limitan á un día de viaje, una especial preparación instructiva, física é higiénica y disciplinaria.

Instructiva: deben conocer de antemano los alumnos el camino geográfico que van á seguir; los principales fenómenos que van á observar y experimentar; las tradiciones, historia y monumentos cuya visita se proponen.

Física: deben ser examinados por un médico,

por claridad, por haber partido de fundamentos prolegómenos más claros y precisos.

Véanse: Ziller, *Theorie pädagogischen Reisen*; C. Dodd, *The school journey in Germany* (inserta en *Special reports on educational subjects*, London, 1396-97); Scholtze, *Die Schulreise als organische Glied im Plane der Erziehungsschule* (inserta en *Aus dem pädagogischen Universität. Seminar zu Jena, Heft III, Langensalza, Herman Beyer*).

En la República Argentina podrían citarse como ejemplos de excursiones de tal carácter, las llamadas «peregrinaciones patrióticas» de estudiantes á Tucumán y San Juan últimamente efectuadas, en conmemoración de motivos históricos. Han debido servir para complementar ciertas nociones de historia y geografía, aunque es de desear que se hubieran organizado con un espíritu más didáctico y una mayor disciplina.

y preparados con ejercicios, advertencias y medicamentos, si son necesarios, para la travesía.

Higiénica: deben partir equipados de vestuarios, utensilios, etc., según una prolija y adecuada reglamentación.

Disciplinaria: para conservar el orden, debe dividirse la compañía estudiantil en secciones, ó como sea más conveniente, encargándose á determinados estudiantes funciones determinadas de oficiales, guías, conductores de bagajes y las demás que se requieran para mayor comodidad general (1).

Aparte de estas preparaciones, la composición, impresión y repartición de programas que incluyan *notas instructivas*, es un indispensable requisito de buena organización. Estos programas son sus mapas y advertencias; deben ser conocidos y consultados por todos y cada uno de los estudian-

(1) Salzmann insiste en estos tres puntos que son resumidos, ordenados y generalizados en mi exposición: I. Instrucción geográfica preparatoria. Los estudiantes deben ir plenamente preparados con el exacto conocimiento de las regiones que cruzarán, sus límites y circunstancias físicas, sus pueblos, producciones é industrias. II. Una cuidadosa inspección de trajes, calzado y ropa interior. III. Disposiciones que se toman para conducir el viaje de un modo ordenado. La compañía debe ser dividida en secciones, y cada sección confiada á oficiales á quienes se enseñará sus especiales atribuciones. Un estudiante se encargará de servir de guía, otro de cuidar el bagaje, otro de las provisiones, etc.

tes, para quienes serán una novedad y agradable modo de aprender sin esfuerzo materias que, en los libros, parecen áridas. Este programa debe ser completado con un *cuaderno de notas* que lleve cada estudiante, en cuyo cuaderno, bajo la dirección del profesor, deberá apuntar las lecciones de éste y sus impresiones personales, y copiar las notas aclaratorias del programa (1).

Tales son las nociones fundamentales que deben servir de norma para implantar en cualquier instituto educatorio las excursiones de instrucción, no como sucesos extraordinarios, sino como un sistema regular que, bien organizado, puede producir grandes beneficios.

(1) Para mejor conocimiento y condición de la historia y geografía, son eficacísimas ciertas notas aclaratorias, de las cuales están como ejemplo las que he hallado en un programa de una excursión pedagógica alemana que cruzaba la ciudad de Armstad: «El emperador Otto I reunió un parlamento en Armstad, en 945. Lutero pasó una vez á través de Armstad. Gustavo Adolfo descansó allí antes de la batalla de Lützen. El emperador de Rusia se detuvo allí un corto tiempo después de la batalla de Leipzig, etc.» Tales notas deben ser copiadas y explicadas, bajo la dirección del profesor, en los cuadernos de apuntes.

APÉNDICE

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

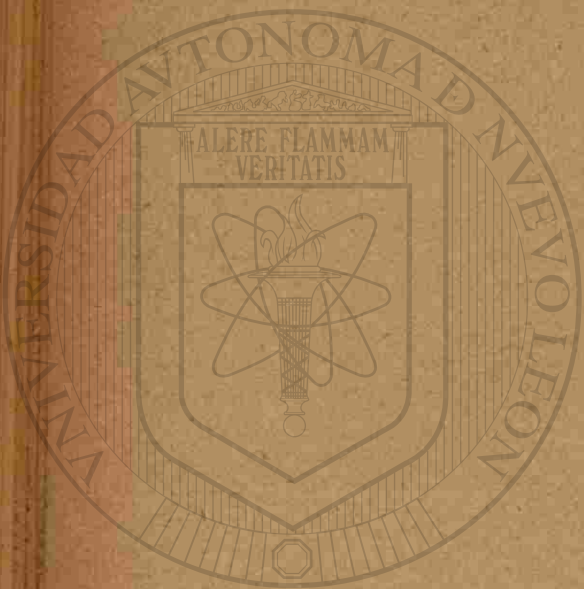
tes, para quienes serán una novedad y agradable modo de aprender sin esfuerzo materias que, en los libros, parecen áridas. Este programa debe ser completado con un *cuaderno de notas* que lleve cada estudiante, en cuyo cuaderno, bajo la dirección del profesor, deberá apuntar las lecciones de éste y sus impresiones personales, y copiar las notas aclaratorias del programa (1).

Tales son las nociones fundamentales que deben servir de norma para implantar en cualquier instituto educatorio las excursiones de instrucción, no como sucesos extraordinarios, sino como un sistema regular que, bien organizado, puede producir grandes beneficios.

(1) Para mejor conocimiento y condición de la historia y geografía, son eficacísimas ciertas notas aclaratorias, de las cuales están como ejemplo las que he hallado en un programa de una excursión pedagógica alemana que cruzaba la ciudad de Armstad: «El emperador Otto I reunió un parlamento en Armstad, en 945. Lutero pasó una vez á través de Armstad. Gustavo Adolfo descansó allí antes de la batalla de Lützen. El emperador de Rusia se detuvo allí un corto tiempo después de la batalla de Leipzig, etc.» Tales notas deben ser copiadas y explicadas, bajo la dirección del profesor, en los cuadernos de apuntes.

APÉNDICE

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE

A

Educación del carácter nacional (1)

SUMARIO: § 8 a.—Aspectos diversos del problema de la educación respecto al del *carácter nacional*. — § 8 b. Exagerada importancia que la escuela pedagógica *anglo-individualista* atribuye a la educación sobre el *carácter nacional*; antítesis que presentan las naciones americanas. — § 8 c. Relativa importancia de la *imitación* en la educación del *carácter nacional*; caso especial de la República Argentina y demás países hispano-americanos. — § 8 d. Aplicación del problema de la educación del *carácter nacional* al estado sociológico y las costumbres actuales de la República Argentina.

§ 8 a. ASPECTOS DIVERSOS DEL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN RESPECTO AL DEL «CARÁCTER NACIONAL».

Problema el más profundo, el más difícil, el más importante de cuantos puedan ocupar la mente del sociólogo, es el de la educación del *carácter*

(1) Los presentes párrafos relativos a la «Educación del carácter nacional» encajaban como final del capítulo sobre «Educación del carácter», después del § 8, en la segunda edición de «La Educación.» Habiéndolos suprimido el autor en las correcciones para la tercera edición, y deseando la casa editorial publicar esta edición en la forma más completa posible, los inserta en el presente «Apéndice».—N. DEL E. ®

nacional. Triviales y secundarias resultan á su lado todas las cuestiones políticas, monetarias, administrativas. ¿Qué provecho reportarían al porvenir de un país, una excelente hacienda, una sensata organización, una hegemonía sobre las naciones circunvecinas, si su pueblo estuviera destinado á poseer, en día próximo, un carácter baladí, charlatán, quijotesco, inactivo, torpe hasta calmar todas sus hambres con pueriles satisfacciones, — *panem et circenses?*... ¿Qué importarían, por otra parte, una organización deficiente, una política débil, la hacienda agotada, costumbres perniciosas, absurdos prejuicios, para un pueblo que poseerá mañana un espíritu de hierro, incansable en el trabajo, valiente en sus concepciones, fecundo en todas sus actividades? — ¡El *carácter nacional* es el problema del futuro!

Para proceder con orden perfecto sería necesario estudiar en cada país la cuestión bajo todas sus fases:

Definir lo que en sociología debe entenderse por *carácter* de cada sociedad;

Resolver si el pueblo en cuestión, como una perfecta entidad social, posee un carácter;

Determinar el carácter que posee, su estado de evolución, acaso de génesis, y los factores que lo producen;

Analizar el problema de la posibilidad de mejorarlo;

Verificar el poder de la educación para proceder á la formación del *carácter nacional*, dado que éste se halla, como testifica la historia de todos los países, y, á pesar de cierto fondo casi invariable, en continuo estado de evolución.

En general, pueden resolverse *a priori* estas cinco cuestiones, del modo siguiente:

Toda sociedad perfecta posee un alma, un carácter que la tipifica;

Del estado de evolución de la sociedad depende la relativa estabilidad de su carácter presente, según diversos fenómenos de prosperidad, homogenización, decadencia y otros;

Determinar ese carácter es la obra compleja de la sociología, la fisiología social, la economía y la crítica histórica y literaria;

Siempre existe posibilidad de mejora, porque el espíritu humano es siempre susceptible de aspirar á su perfeccionamiento;

La más fuerte palanca de reforma es la educación, por sus proyecciones necesarias sobre el porvenir.

§ 8 b. EXAGERADA IMPORTANCIA QUE LA ESCUELA PEDAGÓGICA ANGLO-INDIVIDUALISTA ATRIBUYE Á LA EDUCACIÓN SOBRE EL «CARÁCTER NACIONAL»; ANTÍTESIS QUE PRESENTAN LAS NACIONES AMERICANAS. ®

Indudablemente se exagera la influencia de la educación sobre el *carácter nacional*; á pesar de

lo profunda que es en la realidad, la teoría suele hacerla aún mayor. El mejor ejemplo del fenómeno de su influencia social, y su exageración crítica, lo hallo en la escuela inaugurada por Demolins en Francia, y que llamaré aquí *anglo-individualista*, en razón de su objetivo y sus doctrinas. Estas doctrinas deben considerarse verdaderas en cuanto á su aplicación práctica, pero inexactas en cuanto á sus argumentos científicos. Así, pues, conceptúo una paradoja aquello de que la «decadencia francesa» tenga por *causa* la «inferioridad» de su sistema de educación, porque pienso que esta «inferioridad», si existiera, sería una de las más graves *consecuencias* de los profundos factores etnográficos y geográficos, históricos y climatéricos de aquella «decadencia», si la hubiese...

En el libro más popular de esta escuela se han aplicado sus teorías á Sud-América, y aun en especial á la República Argentina, en párrafos que á continuación transcribo:

«Para evitar las vacilaciones, los errores, los graves equívocos (respecto á la mejora de la educación), es necesario dejarse guiar por la experiencia. Y puesto que nosotros (los franceses) no encontramos esta experiencia en nuestro país, donde la educación está mal orientada, debemos buscarla en otra parte. Debemos imitar pueblos que han vencido esa dificultad, y que educan ni-

ños capaces de proceder por sí mismos y fuera de toda dependencia de los padres, los amigos, las relaciones, la administración...

«Pues esos pueblos existen, y es necesario ser ciegos para no verlos. Son aquellos que conquistan actualmente el mundo, que lo civilizan, que lo colonizan, que en todas partes hacen retroceder á los representantes del antiguo régimen social, y que verifican prodigios por la sola acción de la iniciativa particular, por la sola potencia triunfante del hombre entregado á sí mismo. *Y si queréis, por un solo ejemplo, comprobar inmediatamente la diferencia entre los hombres formados por el nuevo método y los hombres formados por el antiguo método, que, desgraciadamente, es todavía el nuestro, comparad lo que los primeros han realizado en la América del Norte, y lo que los segundos han hecho en la América del Sud. Es el día y es la noche; es el blanco y es el negro; es, de un lado, la sociedad que se lanza hacia adelante, hacia el mayor desarrollo conocido de la agricultura, la industria y el comercio; es, del otro, la sociedad retenida hacia atrás, atada, estancada en una perezosa vida urbana, en el funcionarismo, en las revoluciones políticas. En el Norte, es el porvenir que surge; en el Sud, es el pasado que se va.*

«Y bien, ese pasado se va, que ya esa desgraciada Sud-América está invadida por los robustos

retoños del Norte, quienes comienzan á apoderarse de las mejores industrias rurales, abandonadas por la incuria española ó portuguesa; quienes comienzan á acapararse de los ferrocarriles, los bancos, la gran industria, el comercio.

«En nuestra última Exposición Universal, yo he conversado de esto con el presidente de la sección de la República Argentina. El me hablaba de esa intromisión del inglés y de su hermano el yanqui; y se desolaba, y se lamentaba, y recriminaba como hacen los débiles; porque eso es más fácil que someterse al régimen de los fuertes (1).»

¿Qué joven argentino podrá leer esas líneas sin sentir el corazón oprimido? Y al decir argentino, no quiero referirme ni al gaucho inculto de las Pampas, ni al casi indígena de la región andina y el septentrion de la Mesopotamia, ni al afeminado paseante de la capital, empleado ó rentista... Me refiero á la sangre sana, que se haya salvado del obscurantismo del caudillaje, y, especialmente, á la sangre rejuvenecedora — ¡regeneradora! — de la inmigración; no de la inmigración turca, bohemia ó africana (la africana es, por desgracia, más numerosa de lo que se piensa, y sólo rara vez es negra), sino á la inmigración de pueblos, de razas que progresan.

(1) Véase E. Demolins: *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, París, 1897.

¡Cuán triste, cuán inmensamente triste debe parecerle el cuadro transcrito! Es un cuadro superficial, es un cuadro falso, yo creo, desde el punto de vista científico de las «causas» (no es el antiguo régimen de educación, no, la causa de nuestra «inferioridad», que es una de las tantas *consecuencias* de más terribles «causas»); pero un cuadro que, en su misma falsedad científica, resulta más doloroso aún, por su verdad descriptiva. Esas causas veladas que el autor no conoce, ó no quiere conocer, son mucho más hondas que un mal régimen educativo, pues son causas históricas del régimen colonial...

§ 8.º. RELATIVA IMPORTANCIA DE LA IMITACIÓN EN LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER NACIONAL; CASO ESPECIAL DE LA REPÚBLICA ARGENTINA Y DEMÁS PAÍSES HISPANO-AMERICANOS.

No obstante, ¿hasta dónde es posible llevar la imitación en la educación y con qué frutos? — Como sabemos, autores hay que piensan que la actual grandeza de Inglaterra, Alemania y Norte-América, se debe exclusivamente á la educación. «Si los alemanes nos vencieron, es porque sus escuelas son superiores á las nuestras», han exclamado algunos franceses, discípulos de Taine, extramando las conclusiones de su talento... «¡Imitemos, pues, — se han dicho, — aquellos modelos!» Pero,

¿cómo remedar un espíritu? Cualquiera puede copiar las ropas, y hasta las maneras y las formas externas de otra persona; mas, ¿quién puede apropiarse de sus sentimientos y sus ideales? ¿Quién se compromete á robar el alma de un extraño? ¡Pues bien, los sistemas educatorios son expresiones espontáneas, en cada país, de su alma!

Empero, si hay causas superiores que impulsan la educación en tal ó cual rumbo, es indudable que, en especialísimas circunstancias, el esfuerzo individual para mejorar esa educación *imitando* modelos extranjeros, puede dar óptimos resultados en ciertas sociedades.—La sociedad argentina, por ejemplo, se halla en esas circunstancias especialísimas. Puede pensarse que su juventud, la inocuidad de sus tradiciones, y, sobre todo, la inmigración, han hecho de su espíritu casi una tabla rasa, á la cual puede imprimir un sello cualquiera el pedagogo. En sus actuales condiciones, el problema de la educación, — el problema de *formar el carácter nacional por medio de la educación*, — es el más grave. Si en Francia, sociedad caduca y rebosante de prejuicios y pasiones, los esfuerzos aislados para mejorar el *carácter nacional* por medio de la educación, — de la imitación de la educación sajona, — son impotentes, esos esfuerzos pueden bien no serlo, por las razones apuntadas, en la República Argentina. En gene-

ral, los pueblos hispano-americanos no deben *aún* desanimarse...

En la República Argentina, si es verdad que predomina, en la educación privada, el pésimo sistema que Demolins clasifica de «antiguo» y de «francés», verdad es también que todos los sistemas se aplican, más ó menos excepcionalmente, dada la heterogeneidad de *patrias*, razas y costumbres de sus habitantes. En general, en el grueso de la población los padres no tratan de dar independencia y criterio propio á sus educandos, ni les inculcan desde niños el sabio principio inglés, alemán y norte americano de que se deberán formar á sí mismos, cualesquiera que sean la fortuna y posición social de la familia. Pero una reforma sería posible, dado que, á pesar de que esa gran mayoría aplica el mal sistema «latino», no falta quien ponga en práctica el sajón. Todo consistiría, para la reforma, en dar, en el proceso nacional de *homogenización* de razas, la preferencia á *un sistema de la minoría*. En Francia ó en España no existe, para su desgracia, tal minoría.

No creo que la imitación tenga el profundo poder que le atribuye Tarde; y no creo en la eficacia práctica que pueda tener en Francia la forzada imitación sajona, que con tanto calor apadrina el conocido libro de Demolins, y á favor de la cual se produjo en París un gran movimiento de opi-

nión.—Creo falsas ambas teorías: la general, contra el evolucionismo spenceriano, y la particular, á favor de la pedagogía inglesa. Pero pienso que en ciertos países jóvenes, como la República Argentina, la imitación puede dar fecundos resultados...

La grandeza de Francia, que nació con Veringitorix, creeriase aminorada después de Bonaparte y Hugo. Creeriase que esa nación ha verificado ya su gran evolución y dado todos sus frutos, sus frutos de oro, á la civilización universal. En el transcurso de veinte siglos, la Francia se ha modelado ya un *carácter nacional*, que ninguna educación podrá destruir, ni modificar acaso. Después de Napoleón III, de Lesseps y de Dreyfus, vendrán sabe Dios cuáles innovaciones, que jamás será parte á detener la imitación, ni en política, ni en ciencias, ni en instrucción pública.

En la República Argentina, en cambio, la imitación puede hallar un terreno fértil; las instituciones extranjeras encuentran una masa blanda, susceptible de adoptar las formas que le den unos dedos hábiles. Si en Italia, la joven Italia, surgida como un fénix de las cenizas de la vieja, la juventud presenta un hermoso campo casi «virgen» para la educación, según el testimonio de Edmundo d'Amicis, ¿cuál no será la fertilidad que presenta la masa cosmopolita, de herencia psíquica

cosmopolita, del pueblo argentino? La educación sajona, por ejemplo, hallaría en él muchísimos niños de ascendencia sajona, en quienes pudiera fructificar. No sucedería lo mismo en Francia seguramente, donde tanto se preconiza como un remedio universal para todos los males de aquella gran nación. Por esto podemos afirmar que en la República Argentina es el problema de la educación el primero, y que, por singulares circunstancias, tiene mayor trascendencia aún que en cualquier otro país del mundo. Recuerden, pues, los pedagogos argentinos la enorme responsabilidad que pesa sobre sus hombros. ¿No es acaso el futuro de la patria? ¡Ah! ¡si no hubiera ese vislumbre de esperanza, sería como para rehusar una nacionalidad que no dignifica!...

§ d. APLICACIÓN DEL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER NACIONAL AL ESTADO SOCIOLOGICO Y LAS COSTUMBRES ACTUALES DE LA REPÚBLICA ARGENTINA.

Permítaseme un paréntesis personal, que es, mucho me temo, más que una exposición de convicciones arraigables, la de un pasajero estado de ánimo... Soy argentino, y, como tal, me intereso, ante todo, por los problemas que al futuro de mi patria atañen. Quiero aplicar á su actual estado sociológico y sus costumbres, las doctrinas

desenvueltas acerca de la educación del carácter. Por hallarse muchos países hispánicos en situaciones semejantes, el estudio que haré en este párrafo, á modo de ejemplo, puede serles aplicado. Al efecto, dividiré mis anotaciones en cuatro partes: I, rasgos salientes de la psicología del pueblo; II, las leyes y el sistema educativo; III, el sistema educativo y la política; IV, el problema de la probidad nacional; V, conclusiones; y VI, importancia de la *sugestión de ideales*. Y procederé á la manera impresionista de un observador *dilletanti*, porque no se me podría pedir frialdad crítica para exponer fenómenos que tan hondamente afectan á mi patriotismo...

I. Lo heterogéneo de las razas y costumbres de los hombres que pueblan los vastos y ricos territorios de la República Argentina, su incompleto adaptamiento al medio geográfico y la carencia de antiguas tradiciones generales, hacen del *carácter nacional* un caos aparente. ¿Será el que precede al génesis? Con todo, ya presentan al psicólogo algunos rasgos, que no me atrevería á clasificar de fugaces, ni menos de definitivos... Analicemos esos rasgos generales, que tal vez ese análisis sea de algún provecho al pedagogo.

En la juventud de la capital, en Buenos Ayres, especialmente en la juventud de la clase rica, ha notado un viajero yanqui, como rasgo característico, un marcado espíritu anticristiano, anti-

humanitario, de malevolencia y de sarcasmo, empleado sin criterio á favor de cosas pueriles é indignas, y en contra, á veces, de lo que mayor respeto merece. ¡Los rasgos distintivos de esa pseudo-aristocracia serían la incapacidad y la petulancia!...

Los pueblos varoniles son siempre ingenuos. En las épocas de conquista las naciones son sinceras y humanitarias; sólo las torpes masas de los pueblos débiles y de los pueblos que decaen, albergan sentimientos de odio. El odio feroz de los cartagineses para con sus mercenarios, fué el síntoma más alarmante de la impotencia de Cartago. La Roma de Bruto jamás hubiera gritado como la de Tiberio: «¡Vencidos, á los leones!» Los bárbaros, pueblos valientes y ágiles, eran generosos. Atila, el más bárbaro de sus jefes, se detiene á las puertas de Roma ante una súplica del pontífice León. ¿Quién hubiera libertado á Cartago de su sentencia, su *delenda est Cartago*? El budhismo conquista al pueblo de Brahma, no por la violencia, por la mansedumbre. ¿Y Cristo? ¿Dónde está su fuerza, sino en la inmensa y dulcísima ternura, en la divina ternura de su doctrina? La ferocidad del pueblo de la Revolución francesa para con sus amos y capataces, los aristócratas Borbones, ¿no hace presumir su propia debilidad, esa debilidad que aguanta luego sobre el cuello, con una sonrisa de esclavo, la planta

de los Napoleones? Así la pasajera crueldad del pueblo inglés con Carlos I, trae á Cromwell. Pero el pueblo inglés reacciona y se arrepiente, llora al monarca decapitado. El pueblo francés, que no se arrepiente ni reacciona, oye bien pronto tronar los cañones prusianos en su propia capital. Su fiereza para el régimen borbónico es el síntoma de su anemia, anemia que parece degenerar en agonía, después del negocio de las condecoraciones, del negocio del Panamá, y del más triste de todos los «negocios»: el odio antisemita.

Al viajar un distinguido escritor franco-argentino por los Estados Unidos del Norte América, y describir, con los colores demasiado agrios para que puedan parecer imparciales, el *carácter nacional* de los anglo-americanos, se detiene ante una observación: el pueblo es benévolo, el pueblo mammut es un pueblo bueno, el pueblo mammut es un pueblo ingenuo; posee esa bondadosa candidez de los gigantes; no es mordaz como los pigmeos amargados por su propia insignificancia... «¡Ignoran la ironía!», exclama; y añade esta antipática observación: «Ese axioma parece una perogrullada, pues equivale á afirmar que los paquidermos no sienten cosquillas...» ¡Felices los pueblos que ignoran la ironía!

Los argentinos, en vez de apreciar la buena fe, la ingenuidad, como los pueblos germanos, las solemos considerar una condición ridícula, desa-

brida, pueril. La descalificamos con frecuencia, hasta el punto de que se les ha llamado «zonzos» á Belgrano y á Mitre, los dos políticos y militares de mejor fe de nuestra historia. De tal modo que á la «Historia del general Belgrano» escrita por el general Mitre, se la ha definido así: «La historia de un zongo contada por otro zongo.»

No sólo menospreciamos esa insigne cualidad, sino que llegamos hasta aplaudir la opuesta, la torpe guasonería andaluza, ó más bien, una más torpe y más punzante guasonería criollo-andaluza, que nos es propia, y que germina por doquiera en nuestro país, en los tugurios de los arrabales, en las pulperías de campaña, en los colegios, en el foro, en los salones. Es una vegetación brava que ahoga otras florecencias más nobles del espíritu, como la cortesía, el respeto, la disciplina, los sentimientos humanitarios, la nobilísima sinceridad...

La sociedad argentina más «selecta», lleva hasta tal punto esa tendencia denigrante de la dignidad humana, que en su argot «elegante» se pueden contar innumerables términos anticastizos ó usados en acepción anticastiza, que ha inventado para expresar ideas, bien crueles á veces, de maliciosa burla. ¡He ahí un síntoma que desalienta, y que puede llamarse, si no de degeneración, de clorosis moral!

Si siquiera esa guasonería criollo-andaluza sir-

viese para enaltecer y ridiculizar lo que tal mereciere, no sería tan triste síntoma del *carácter nacional*; pero harto frecuentemente se emplea con un criterio el más absurdo, satirizando elementos progresistas y positivos y ensalzando factores negativos para el progreso y la grandeza de la patria. Y esa gruesa burla, que tanto chocaría en cualquier esfera de una sociedad sajona, suele ser fuente de elogios y de risas soeces...

En la esfera social más culta de Buenos-Ayres se suele palpar un espíritu general de malquerencia, semejante al que atribuye el P. Coloma, ese jesuita que de tantos medios de observación dispone, á la aristocracia madrileña; á esa aristocracia que le inspira por epígrafe del libro de costumbres en que la retrata, — ó caricaturiza con líneas de sangre, — como una exclamación de asco, la de Hamlet respecto á Dinamarca; quien oye surgir ese grito trágico, como un suspiro ahogado, de las entrañas de un confesonario, bien puede temer por el porvenir del león de Castilla...

Un francés se admira del candor del carácter yanqui; hasta se burla finamente; parece desconocer su belleza moral, su significación como síntoma de virilidad. Encuentra pueriles esos niños grandes que construyen casas de treinta pisos, inventan con Edison y escriben con Poe; los encuentra pueriles, aunque no lo diga con fran-

queza, precisamente por su candor, por su buena fe... Un alemán los admiraría, porque los alemanes saben bien que la buena fe es condición del atleta en la lucha por la vida; porque los alemanes saben bien que la malicia es condición del pigmeo. Tan es así, que esto es lo primero que enseñan en sus *Gymnasien* y *Realschulen*, pues en sus libros de lectura ponen frecuentemente al frente, para impresionar á sus educandos, con caracteres los más visibles, una cuarteta de Arndt, que dice así:

*Deutsche Freiheit, Deutscher Gott,
Deutsche Glaube ohne Spott,
Deutsches Herz und Deutscher Stahl
Sind vier Helden allzumal.*

Esta estrofa, traducida libremente, quiere decir que la libertad de los alemanes, el dios de los alemanes, la buena fe exenta de toda burla de los alemanes y el acero de los alemanes, son las columnas que sustentan la grandeza de Alemania á través de la historia. Llamo la atención sobre el segundo verso, la buena fe de los alemanes, que ellos mismos claman tan limpia de toda malicia, y que consideran una de sus primeras condiciones, después de Dios y de la Libertad. De esa misma condición, aunque con menor fuerza, está impregnado el *carácter nacional* de los otros dos grandes pueblos sajones, de ingleses y norteamericanos. Parece esto una paradoja, conocida la

política de Bismarck, de Mac-Kinley, de todos los cancilleres ingleses; pero nótese bien, que aun en tretas, esas cancillerías participan de esa ruda ingenuidad del más fuerte para el *struggle for life*, que tanto choca...

Parece que la bondad y la sinceridad en lo nacional, son, en lo internacional, condiciones del progreso y de la victoria. Los pueblos-mujeres de Michelet, son pueblos perversos. — ¡Nada más triste, pues, que esos rasgos del *carácter nacional* argentino, si fueran estables!...

«El objeto de cada uno es aquí, en Buenos-Ayres, enriquecerse y gozar, dice un sagaz observador norte-americano, en apreciaciones exageradas, pero en algo verdaderas, á pesar de esa exageración palmaria (1). No hay gloria en ser funcionario de la República; hay tan sólo provecho. No hay honor en ser su ciudadano; pero el ciudadano que no hace fortuna es mirado con desdén. Es inútil esperar de la nación argentina reformas á las que se oponen sus tradiciones de malversación y de falta de honradez... Los jóvenes son lo más impertinentes, lo más descarados, lo más viciosos, lo más mal hablados, lo más indisciplinados que sea dable imaginar. Los diarios continuamente protestan contra esos procedi-

(1) Child, *Repúblicas hispano-americanas*; ed. Hasper Nueva-York, 1896.

mientos vergonzosos, pero en balde; es preciso creer que el desaseo del lenguaje masculino es una de las instituciones de la capital, uno de los productos de la vida de confitería y de acera... Una dama honrada no estaría en su lugar en medio de gente semejante; parece que, gracias á sus conversaciones disolutas y á su desprecio absoluto de las conveniencias, los jóvenes de Buenos-Ayres, cualquiera que sea su rango social, hacen peligrosos todos los lugares públicos para sus propias madres y sus mismas hermanas...

«La cuestión de la instrucción pública, agrega, parece ser objeto de la atención del gobierno; está tratada como conviene, y se puede asegurar que con el tiempo dará excelentes frutos. Por el momento, los jóvenes argentinos son, hasta donde he podido darme cuenta, tan ignorantes y poco esclarecidos como mal educados; no es que carezcan de inteligencia (poseen, en realidad, un espíritu precoz), pero les falta una dirección severa y lógica. Parece innegable que las escuelas y colegios tienen hartó relajado el capítulo de la disciplina, y que no se emplean buenos métodos pedagógicos. En esos establecimientos se permite á niños que cuentan diez ó doce años, fumar y darse prematuramente al vicio y á la inmoralidad; ¿puede creerse que tales licencias sean compatibles con una buena educación intelectual? Es triste decirlo, pero no existe en ningún país del

mundo civilizado seres tan corrompidos, tan mal educados, tan groseros y también tan incorregibles, como la generalidad de los jóvenes argentinos. Las niñas mismas tienen un aire atrevido y una libertad de lenguaje, que asombran á quien esté acostumbrado á las maneras femeninas que reclama el buen tono...»

Considerando estos fenómenos bajo su faz política, dice por su parte Groussac: «¡Oh! ¡El espectáculo político de esa América española que acabo de atravesar y ya conozco casi en su conjunto, es sombrío y desalentador. Por todas partes el desgobierno, la estéril ó sangrienta agitación, la desenfrenada anarquía con intermitencias de despotismo, la parodia del «sufragio popular», la mentira de las frases sonoras y huecas como campanas, los «sagrados derechos de las mayorías», compuestas de rebaños humanos, que visten poncho ó zarape y tienen una tinaja de chicha ó pulpa por urna electoral, el eterno sarcasmo y el escamoteo de la efímera Constitución. Dondequiera, sobre el hacinamiento de los oprimidos, el grupo de opresores, los lobos pastores de las ovejas, el lúgubre desfile de los gobernantes de sangre y rapiña (1).»

Todo el conjunto de esos rasgos, que he esbo-

(1) P. Groussac: *Del Plata al Niágara*, pág. 201; Buenos-Ayres, 1897.

zado y transcrito á la manera de impresionista que se ha gravado en mi ánimo, pueden sintetizarse en las cualidades siguientes: falta de altos ideales, de moral y de responsabilidad, pereza para ocuparse concienzudamente de las cosas serias de la vida, innobles sentimientos de baja emulación, criterio superficial, falta de respeto y de delicadeza, mala fe individual y social, olvido de los intereses nacionales, que quedan así superpuestos á las pequeñas pasiones egoístas, venalidad en el juicio, ausencia de amor cívico... Pero si el cáncer *no* es incurable, ¿dónde hallar los remedios sino en la inmigración por una parte y en la educación por otra?...

II. Está escrito en las leyes argentinas que «los padres no tienen obligación de establecer á los hijos ni de dotar á las hijas» (art. 270 del Código Civil). Pero ello no basta, porque la imposición de una *legítima forzosa* á favor de los hijos no puede ser disminuída sino en *una quinta parte* (art. 3.595). Es decir, los padres no pueden repartir su fortuna entre sus hijos, ni en vida ni para después de su muerte, á su libre criterio. El reparto debe hacerse por partes iguales, salvo en una quinta parte del peculio, con el cual pueden favorecer á su gusto á unos en detrimento de la hijuela de otros. Los repartos que el padre haga en vida contra lo dispuesto por la ley, ocasionan, después de su muerte, graves é inmor-

les pleitos. El desheredamiento sólo puede provenir de motivos muy graves, y debe ser probado (artículos 3.474 y siguientes); no es, pues, sino una disposición inaplicable en los casos normales, y que en modo alguno puede servir de estímulo á la iniciativa personal del hijo. Tan es así, que no le conozco un solo caso de aplicación, y es de suponer que, si se presenta alguna vez, sea en una proporción menor que de uno á cien mil casos. Los extranjeros que hacen fortuna en el país y quieren burlar sus leyes sobre la herencia, generalmente con el móvil de establecer una especie de mayorazgo en el propio, acuden á este practiquísimo subterfugio: constituyen su fortuna radicada en la Argentina en sociedad anónima, inscrita en el extranjero y reconocida en la República, y reparten, ya en vida ó para después de su muerte, sus acciones como les place.

Pienso que el clima meridional del país y la verbosidad y genialidades de la raza pueden hacer aún, en ciertos casos, peligrosa para la equidad esa función de la *magistratura testamentaria* en padres que no posean esa tranquilidad de nervios, esa frialdad típica del sano criterio de un jefe de familia anglo sajón. Causas semejantes han hecho impracticable el juicio criminal por jurados populares en Italia y otros países meridionales, sujetos á lo inmotivado de rápidos raptos pasionales de simpatía ú odio, y á sus reacciones. También

por análogas razones no sería posible en estos países que el matrimonio fuere considerado hecho válido por el simple consentimiento de las partes, como en Escocia; pues en cualquiera de esos raptos inevitables se producirían á diario casos como los más famosos de Gretna-Green, que darían por tierra con la moral social. No obstante observaciones tan reales, creo que el ejercicio de la *magistratura testamentaria* (la «libertad de testar») no produciría en la Argentina tan anómalas consecuencias sociales, por ser derecho que se acordaría sólo á personas que, por ser jefes de familia, aun en países meridionales y bajo un sol del trópico, poseen mayor dominio, por edad y experiencia, sobre sus nervios é impresiones. La solución más lógica sería disminuir esas *legítimas forzosas* á un minimum que dificulte en el hijo heredero la indigencia en los casos improbables de desheredamiento injusto. y tenga, sin embargo, todas las ventajas de no impedir una, siquiera relativa, libertad de testar, ó sea un uso ponderado de la *magistratura testamentaria*. Ese minimum podría ser, por ejemplo, en vez de un quinto, un tercio. Y es de observarse, además, que la tal *legítima forzosa* de los hijos no puede considerarse en dicho país, una reacción democrática contra los mayorazgos, pues á diferencia de los virreynatos de México y Perú, en el Río de la Plata puede decirse que nunca exis-

tieron; y si antes de la revolución no existieron, menos podrían existir después. Y debe anotarse asimismo que las divisiones y subdivisiones forzosas de la tierra, traen graves perjuicios económicos, políticos y sociales que deben preocupar la mente de los estadistas argentinos, como uno de los más trascendentes problemas nacionales (1).

III. «Los padres no están obligados á establecer á los hijos ni á dotar á las hijas...» Hermosa disposición legal es esa, que, á veces, en la República Argentina, contrarían los hechos... A pe-

(1) Ocurreseme otro inconveniente más en el uso de esa libertad de testar, en el ejercicio de la *magistratura testamentaria*, en la República Argentina. Tarde ha clasificado este país, conjuntamente con Italia y España, al tratar de la pena de muerte, de la cual eximen á las mujeres, de *pueblos galantes*. Taine observa también la diversidad entre la manera latina y la anglo-sajona de considerar á la mujer, que es para los ingleses un apreciable colega y compañero y para los latinos un objeto, ya de culto é idolatría, ya de menosprecio, — nunca un sujeto de amable y simple compañerismo, nunca un igual en derechos y obligaciones. — En efecto, sentado este rasgo del *carácter nacional argentino*, la libertad absoluta de testar, la supresión de la *legítima forzosa*, ¿no sería en la Argentina, en la práctica y ante todo, un medio de favorecer á las hijas en detrimento de los varones, y tal vez de los intereses agrícolas, sociales y políticos de la nación? Una incompleta estadística que he sacado de algunos juicios testamentarios en que hay hijas favorecidas, me hace temerle, y más si se tienen en cuenta las exactas observaciones concordantes de Taine y Tarde, que hoy, de tanto repetidas por críticos y sociólogos, diríanse lugares comunes.

sar de los rasgos fundamentales que de la educación anglo-sajona he esbozado, los padres ingleses y norte-americanos establecen en ocasiones á los hijos y dotan á las hijas. Pero proceden siempre con su profundo criterio «individualista», de independencia. Dotan al hijo y á la hija, ya con una profesión, ya con una suma siempre módica, en relación á su haber; mas para que éstos, con esa base, se emancipen mejor, con mayores elementos para luchar *solos* por la vida. Tal es el criterio anglo-sajón. Y del criterio individual de cada uno, para llegar á hacerse un *self made man*, — ¡y hasta una *self made woman!* — resulta ese esfuerzo total, gigantesco, de expansión y de progreso en Inglaterra, Norte-América y Alemania. De esas naciones que pasan con

*A banner, with the strange device:
Excelsior!*

Bien diverso es, en general, el sistema de educación privada de los pueblos hispano-americanos. Los hijos usan como muletas los brazos de los padres para adelantar, los ojos de los padres para ver, y cuando esos padres les faltan, suelen resultar cojos y miopes... La dependencia se eslabona desde la familia hasta la política, y es como una gran cadena que aherroja al país! Esos hijos, de tal modo educados, sin iniciativa individual, subsistirán luego de un empleo, si carecen de

bienes; si los poseen, no los arriesgarán en ninguna empresa progresista; y si tienen ambición política, vestirán una librea... Ahora sería, pues, el caso de hacer á mi vez alguna perorata con pretensiones grandilocuentes, y exclamar también: «¡Oh *South-América*, he ahí el origen de tus males, el gusano que carcome tus entrañas! ¡He ahí el hilo invisible que ata á todos los títeres de ese espectáculo desalentador de que eres espléndido escenario! ¡He ahí, en todas partes, el des-gobierno, la opresión, bajo las formas de Constituciones efímeras; las politiquerías rutinarias; el afán suicida de la descentralización; la irrespetuosidad á la mujer, á la jerarquía, á la religión; las greyes de carneros humildes ante el lobo, al lobo humilde ante el león, ante el león rapaz que, como cualquier Guzmán-Blanco, venderá á su patria por un puñado de libras, que irá á gozar luego, sin castigo, en el tumulto aristocrático de cualquier París!»

El funesto espíritu de dependencia respecto del niño y sus estudios, se perpetúa al adulto y su profesión. Si éste es profesor, tomará con frecuencia sus datos de segunda mano, no observará por sí mismo el original, documento ó fenómeno, y planteará con ligereza sus doctrinas; si político, no sabrá prevenir las consecuencias de sus actos, ya despilfarros económicos, ya quijotescas declaraciones de candor internacional; si médico, si

abogado, si ingeniero, si comerciante, evitará profundizar los problemas y procederá por las inspiraciones del momento... Habrá honrosas excepciones; pero que, por honrosas que sean, siempre quedan, para la constitución del *carácter nacional*, como excepciones.

Analizad todos los males: los pueblos se descentralizan, olvidan que en la unión está la fuerza, porque no saben unirse, *confederarse*, sin someterse á tiranías; las tribus se resignan á sus caciques, porque nada saben de independencia individual; los caciques-lobos toleran á los leoninos ladrones, porque de independencia individual nada saben; y los Guzmán-Blanco saquean, porque no han adquirido aptitudes para ganar honradamente en el *struggle for life* los tesoros que ambicionan... ¡Tales son los eslabones de esa cadena que esclaviza á las *democracias*, á las extraordinarias *democracias* de *South-América*! Y toda esa *South-América* hácese, á espíritus enfáticamente pesimistas, una inmensa ergástula... A lo lejos, en el campo de la lucha — ¡en el circo! — rugen los leones y panteras famélicas de Germania, de Albión ó de Virginia; y los esclavos se disputan como ebrios... En las gradas un inmenso gentío, millones de millones, desde el seno de la tierra, convocados por la emperatriz Historia, surgen hórridas osamentas de razas, de razas extinguidas y presentes, antropoides, dolicocefá-

las, braquicéfalas, enanas unas y de largísimos brazos y dedos y mandíbulas bestiales otras, tales tristes, cuáles alegres, pero todas con la mueca de ironía del rictus de la boca de la muerte... El Tiempo, sobrehumanamente anciano, sobrehumanamente grande, es el lictor que blande el hacha y guarda las llaves de la ergástula. ¡Tiene los ojos fijos en la Historia, esperando el momento de dar paso al circo á los esclavos hacinados!...

IV. Nadie ignora que la moralidad social, privada y pública, se orienta por las dos necesidades fundamentales de la vida: el hambre y el amor, el individuo y la especie. A pesar de que la prostitución no ha sido en la República Argentina y en los demás países hispánicos prohibida como en Britania, ni penada como en Prusia, en materia sexual, especialmente en cuanto á la constitución orgánica del matrimonio se refiere, la República Argentina es, pese á este ó aquel escándalo, un modelo de moralidad. A la mujer hispánica podría aplicársele todavía, y con orgullo — ¡son tan bellas las viejas cosas castellanas! — dando á la palabra «dama» la acepción de mujer de corte, la ingenua sátira de este verso lapidario de Quevedo: «Todas matronas y ninguna dama.»

Pero en cuanto al hambre, á la *moral de la probidad*, ¿cuál es el estado de nuestro ambiente so-

cial?... ¿Son los argentinos probos ó... no diré ladrones, como se les insulta desde Londres, sino realmente... indelicados.

En el país, varias circunstancias especialísimas hacen del problema de la *probidad nacional* el más importante de la educación y la política. *Primera*, la inmigración de clases ínfimas y el resultante cosmopolitismo de población heterogénea, exenta de esos antecedentes comunes que constituyen la solidaridad y unidad de la moral social. *Segunda*, la falta de un espíritu tradicional, aun en los propios hijos del país, porque la violencia de la guerra de la independencia dió en tierra con la hidalguía de las conciencias de los abuelos. *Tercera*, las *desigualdades económicas* del federalismo argentino.

Y esta última circunstancia, acaso la capital, merece un párrafo. — El historiador López trae un símil luminoso del *aspecto económico-político* de nuestro federalismo ó pseudo-federalismo. «Somos catorce hermanos, nos dice, de los cuales, uno (Buenos-Ayres, provincia y capital, íntimamente unidas por el espíritu de su pasado) es muy rico, y los otros son pobres ó muy pobres. Es lógico que los hermanos pobres vengan á proveerse á casa del hermano rico...» Pero, ¿cómo?... Imagino *dos* hipótesis: el hermano rico es, ó más honesto ó menos honesto que los hermanos pobres. En el primer caso, el contagio es fatal; ¡y es

fatal el contagio en el segundo caso!... Si los hombres pobres encuentran despilfarro en casa del hermano rico, la situación es crítica y peligrosa, y se aprovecharán — ¡porque es humano! — de ese despilfarro. Si no lo hallan, impelidos por sus necesidades económicas, bien pueden provocarlo, y si no encuentran resistencia firme y triunfa su política, hacerlo endémico... No se trata de *hombres*: se trata de *hambres*!

Quede, pues, apuntado que el cosmopolitismo, la falta de viejas y respetables tradiciones, y, sobre todo, lo que llamo las *desigualdades económicas* del régimen federativo argentino, tienden á extender fortísimamente, en referencia á la propiedad privada y pública, una cierta falta de sentido moral... Por esto, y como en otras naciones no siempre colaboran tan poderosos factores, pienso que en la República Argentina es *más* fundamental que en parte alguna el problema de la *probidad nacional*.

V. En la Argentina, como en todos los países de Sud-América, se verifica actualmente el doble y complejo proceso de *asimilación y homogenización* social: los variados elementos coloniales, inmigratorio é indígena, luchan para destruirse y amalgamarse. ¿Cuál será el conjunto que resulte: una sociedad española, ó un producto nuevo, *sui generis*?... Todo me induce á creer que, una vez verificado dicho proceso, los factores geo-

gráficos y etnográficos (inmigratorio) tenderán á anular casi el factor histórico (conquista y colonización). Pienso que, de las cenizas de nuestra vieja sociedad, hidalga y andaluza, surgirá, como un fénix, otra diversa. Pero como son tan empíricos, y no pueden menos de serlo, mis argumentos, muchas veces me pregunto si no sería el caso de aplicarme este profundo refrán inglés: *the wish is the father of the thought*...

Creo que no existe aún en la Argentina un *carácter nacional definitivo*; y esta mi última conclusión... Que las dolorosas anotaciones que pongo en este estudio son rasgos transitorios, es decir, reformables... Que el futuro *carácter nacional* no será el de un pueblo-mujer, malévolo, burlón, indisciplinado, irrespetuoso... ¡Que vendrá el día, que debe venir el día, el día luminoso de la regeneración social de los argentinos!

VI. La idealización de la grandeza del propio destino, ya del individuo, ya de su patria, suele asumir, en países «latinos», la forma chocante y contraproducente de la quijotería y la fanfarronada. Difícil es que entre nosotros, por ejemplo, pueda excitarse el ideal de la patria con la ingenua sinceridad de los buenos ciudadanos alemanes ó con el robusto civismo, un no sé qué utili-puritano, de los ingleses. Los meridionales hacemos fácilmente caer nuestras idealizaciones en una tartarinesca exageración, ó sea, en el ri-

diculo, ó sea, en la befa... En la Argentina, hay, además, dos circunstancias que provocan la burla de la indiferencia: el cosmopolitismo y la falta de esas luengas tradiciones del terruño, que en Alemania, por ejemplo, constituyen el alma misma de Alemania. Aun la precoz malicia de la infancia peligra para nuestro pueblo esa noble sugestión del ideal del hombre y de la patria... En nuestro pueblo, la tarea de formarlo es, pues, hartó ruda, pero no por ello menos indispensable!...

Los meridionales solemos ser demasiado exagerados en nuestros énfasis de sentimentalismo patriótico para ser sinceros y constantes. Nuestra versatilidad y nuestra real tibieza se oponen á una continua vibración de este acorde sublime. Lo levantamos tan alto en nuestras palabras, que de su propio peso decae en nuestros corazones. Disuena con la realidad de nuestros sentimientos. Si lo queremos cultivar como una «mentira convencional», resulta en los momentos que no son heroicos, es decir, en casi toda la historia de la vida de los pueblos, una falsedad demasiado evidente, á veces anacrónica, fuera de moda y de lugar. Sin embargo, necesitamos, tanto ó más que cualesquiera otros, sostener esa nota discordante ó concordante. Ello es un hecho. ¡El primer deber de pedagogo argentino es sugerir á los argentinos los ideales de hombre, patria, progreso!

Debemos reconocer, en suma, los *dos* hechos: el peligro de la ampulosidad de nuestras exageraciones meridionales, y su utilidad para nuestros progresos. «No es lo mismo para el desarrollo de la vida tener el convencimiento de un destino miserable, creerse perseguido por la fatalidad, ser misántropo, y, en consecuencia, débil é inerte, que la vanidad del petulante optimista que se arroja á cualquier empresa con la convicción íntima y orgánica de su fuerza, con el prejuicio de que los dioses lo protegen. Podrá ser criticable, sobre todo, cuando no tiene éxito; pero lleva generalmente á los pueblos, como á los hombres bien dotados, á los mejores destinos...» ¡Ah! ¡La mentira del propio valer anima el brazo y levanta la frente tantas veces como la mismísima conciencia del verdadero mérito!...

B

Educación sectaria.

§ 39 (bis). INEFICACIA DEL ESPÍRITU CRISTIANO EN LA EDUCACIÓN DE INDIVIDUOS Y RAZAS DÉBILES; EJEMPLO DE LA INSTRUCCIÓN DE LOS INDIOS AMERICANOS (1).

El citado ejemplo de la educación jesuítica en las misiones indígenas de Sud-América, es de conmovedora elocuencia. Concita la admiración del pedagogo y el estudio del sociólogo, pues tiende nada menos que á demostrar, no el poder indiscutido del espíritu del Cristianismo para consolar en su fuero interno á pueblos y hombres ineptos para luchar por la vida, sino su influencia, fausta ó infausta, positiva ó negativa, para *fortificar* ó *debilitar* su potencia de acción en la sempiterna lucha. Permitaseme una ampliación á tan importante tópico.

Todos los acontecimientos políticos é institucionales están regidos por leyes lógicas de causas y efectos, contra las que poco puede, generalmen-

(1) Suprimido por el autor del texto de la tercera edición.—N. DEL E.

te, la iniciativa humana. La conquista española de los pueblos indígenas americanos obedeció á reglas fatales al llevarse á cabo de la manera como se efectuó. Nada ocurrió al acaso.

La religión cristiana proclama la igualdad absoluta de hombre á hombre; la filosofía idealista, en sus múltiples doctrinas, exhorta á respetar el derecho de igualdad en el hombre; y las doctrinas del positivismo, sobre todo del evolucionismo, nos enseñan como corolario importante de sus bases, *la desaparición de las razas inferiores* en la evolución eterna del progreso, para dar mejor lugar á las superiores. Es hermoso creer en la igualdad y practicarla; pero la historia demuestra que los pueblos inferiores que se conquistan, ó se funden con los invasores, ó desaparecen como la espuma que huelga sobre las ondas. Esto ha sucedido con los pueblos indígenas de América, que sólo han dejado ciertos rastros en la raza y en la lengua... Han disminuído terriblemente; tienden á desaparecer, á dejar el sitio libre á civilizaciones superiores y pueblos más fuertes.—Las conquistas daban por resultado, en los antiguos tiempos, la formación de *castas* despreciables, en primer lugar, y la institución de la *esclavitud*, en segundo. En tiempos modernos, estos efectos no fueron tan frecuentes, pero la corriente natural de los sucesos y la naturaleza del hombre dieron siempre por fruto

el sometimiento del pueblo inferior al superior. Este vasallaje, que se impone por la fuerza de las cosas, fué siempre tanto más absoluto cuanto superior fuera la nación conquistadora; y tanto más cruel para los conquistados cuanto más bárbaras fueron la índole, la religión y las costumbres de los pueblos invasores. Los cuales pueblos realizaron comúnmente la usurpación por dos medios: la fuerza y la persuasión.

La fuerza fué el elemento predominante siempre en todas las conquistas y sometimientos; la persuasión el elemento secundario. En América, los pueblos conquistados presentaban, respecto de los pueblos conquistadores, un triste contraste entre la barbarie absoluta y manifiesta inferioridad de sangre, con una civilización harto adelantada á través del tiempo, y una raza de cualidades evidentes de dominadora y dueña, aun respecto de mejicanos é incas. — Los españoles realizaron, pues, la conquista, y sometieron á los indios por las armas y por la educación cristiana...

Las armas de fuego, los caballos, los buques, eran elementos más que suficientes para vencer á los americanos; y el Cristianismo era una religión bien superior á sus groseras creencias fetiquistas. Los indios se sometieron y reconocieron, por lo tanto, humildemente, en casi todas partes, el vasallaje que debían prestar á los in-

vasores... ¡Eran leyes históricas fatales que se cumplían! En vano muchos españoles, á cuya cabeza se destaca la hermosa figura de fray Bartolomé de las Casas (dominico que predicó ante la corte española que se debía tratar mejor á los indios, y propuso fueran sustituidos por negros africanos, que creyó soportarían mejor el trabajo), se condolieron de la ruda exactitud con que aquellas leyes se practicaban: ¡los indios nunca serían tratados como hermanos por los cristianos invasores, que no podían desobedecer á la inercia de la historia! Pero sus cultas costumbres y su religión altruísta debían suavizar necesariamente la esclavitud impuesta á las razas vencidas... Ahí comienza el papel lógico de los misioneros. «¿Y cómo, se preguntaron éstos, podemos salvar á esos desgraciados indios de la esclavitud fatal á que están condenados por el destino? — Los instruiremos en las verdades de nuestra santa religión, les diremos que somos sus hermanos, los hermanos del divino Jesús, les enseñaremos todo lo que nosotros sabemos, pondremos en sus manos nuestros inventos, nuestra sabiduría; y les diremos: «Defiéndanse, ya tienen armas, no hay razón alguna para que sean vasallos; todos somos iguales.» Esto fué lo que intentaron franciscanos y dominicos: enseñarles á que se consideraran como hermanos de los invasores. Mas se les oponía una insuperable barre-

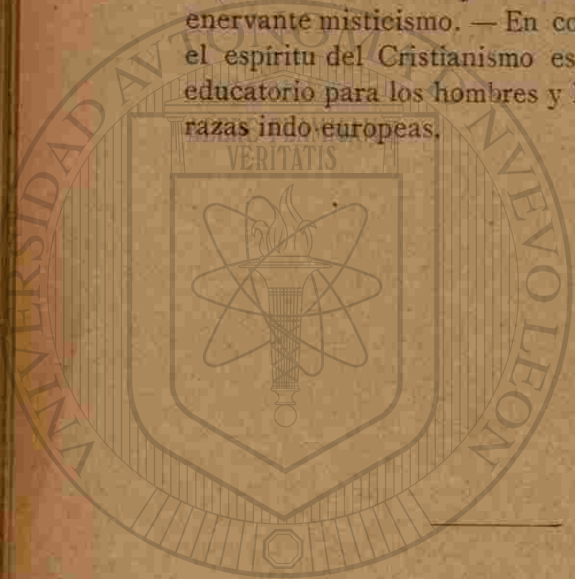
ra: la inferioridad de raza, imposible de salvar por las limitadas fuerzas humanas. ¡La historia haría cumplir sus leyes, pese á sus predicaciones! Predicaban en el desierto, material y moralmente: ni los indios solicitaban ser reconocidos como iguales, idea que los misioneros trataban de inculcarles, ni los españoles les reconocerían jamás...

Los jesuitas, siempre inspirados, como los otros sacerdotes, en sentimientos humanitarios, en la caridad de la religión cristiana, miraron la cuestión bajo otro punto de vista distinto; y tácitamente se dijeron: «Ya que leyes históricas ineludibles condenan al vasallaje á los indígenas, no tratemos de eludirlos, que somos impotentes para ello; pero tratemos, si, de suavizar sus bárbaros rigores. eso está dentro de nuestras fuerzas limitadas de hombres, y nuestra religión nos obliga á ayudar á los que padecen, y á enseñar á los que no saben. Si los indios están condenados á llevar cadenas, y no hay poder humano que se las pueda arrancar, como deseamos todos afligidos por sus miserias, tratemos simplemente de suavizarles su destino, ya que no podemos librarlos de él: convirtamos esas cadenas necesarias y fatales, que tan pesadas son, de hierro y fuego, en manos de los colonizadores laicos, en cadenas de flores, de rosas y de lirios. ¡Eso está en nuestras manos!» Tal supongo que fuera el

génesis de sus evangelizamientos en Sud-América; y por él, debióseles perdonar que arrancaran aquellos brazos al comercio, á los encomenderos que trataban de explotarles con fines de lucro, para encerrarles en sus misiones. Por otra parte, el poder, el mando, la fuerza, el predominio que con la empresa adquirirían en estas tierras, no dejaría también de tentarles... Y si fueron los indios instrumentos con vida infeliz, los conquistadores en poder de los encomenderos les hicieron instrumentos con vida tranquila en las suyas... ¡Hombres iguales á los europeos no podían ser! Les faltaba iniciativa, actividad, inteligencia... Así, pues, los que fueron *brutos*, y de carga, en manos laicas, hicieron en las suyas *niños*... ¿Y qué más caritativo, ya que no útil, que hacer inocentes niños á los tal vez conscientes hombres?...

En últimos términos, podrían sintetizarse así las conclusiones á que llego, relativas al problema de la *utilidad* del espíritu cristiano en la educación: 1.º, el espíritu del Cristianismo coadyuva al sano proceso de evolución del hombre y de la raza *fuertes*; 2.º, el espíritu del Cristianismo, aunque consuele al hombre y á las razas débiles, en vez de aumentar disminuye sus fuerzas para la lucha por la vida. Naturalmente, hacen excepción á esta regla, aquellos débiles á quienes salva

de la lucha engordándolos como parásitos del clero (selección por eliminación), y aquellos fuertes á quienes debilita imponiéndoles, por afinidad, enervante misticismo. — En consecuencia final, el espíritu del Cristianismo es un eficaz *medio* educativo para los hombres y los pueblos de las razas indo-europeas.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECA

ÍNDICE

Páginas.

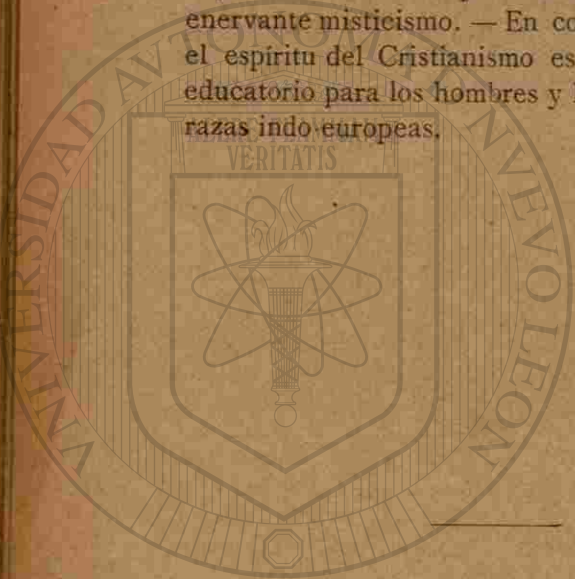
CAPÍTULO PRIMERO

EDUCACION DEL CARÁCTER.....	1
§ 1. ¿Qué es el <i>carácter</i> ?.....	1
§ 2. El más alto fin de la educación, <i>sugerir ideales</i>	11
§ 3. La <i>sugestión de ideales</i> en Alemania é Inglaterra.....	15
§ 4. Valor educativo del estudio del idioma patrio.....	18
§ 5. El problema del idioma en Hispano-América.....	19
§ 6. Cómo se deben inculcar hábitos desde la infancia.....	21
§ 7. Las <i>cuatro virtudes cardinales</i> que se deben inculcar desde la infancia.....	24
§ 8. Educación sexual.....	36

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN DOMÉSTICA.....	40
§ 9. Importancia del estudio <i>científico</i> de la educación doméstica.....	40
§ 10. Diferencias capitales entre la educación doméstica y el de la instrucción pública.....	42
§ 11. Sistema <i>individualista</i> , típico de la educación doméstica anglo-sajona.....	44
§ 12. Moralidad del sistema respecto de las relaciones de padres é hijos.....	51
§ 13. Moralidad del sistema respecto á la constitución del matrimonio.....	53

de la lucha engordándolos como parásitos del clero (selección por eliminación), y aquellos fuertes á quienes debilita imponiéndoles, por afinidad, enervante misticismo. — En consecuencia final, el espíritu del Cristianismo es un eficaz *medio* educativo para los hombres y los pueblos de las razas indo-europeas.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECA

ÍNDICE

Páginas.

CAPÍTULO PRIMERO

EDUCACION DEL CARÁCTER.....	1
§ 1. ¿Qué es el carácter?.....	1
§ 2. El más alto fin de la educación, <i>sugerir ideales</i>	11
§ 3. La <i>sugestión de ideales</i> en Alemania é Inglaterra.....	15
§ 4. Valor educativo del estudio del idioma patrio.....	18
§ 5. El problema del idioma en Hispano-América.....	19
§ 6. Cómo se deben inculcar hábitos desde la infancia.....	21
§ 7. Las <i>cuatro virtudes cardinales</i> que se deben inculcar desde la infancia.....	24
§ 8. Educación sexual.....	36

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN DOMÉSTICA.....	40
§ 9. Importancia del estudio <i>científico</i> de la educación doméstica.....	40
§ 10. Diferencias capitales entre la educación doméstica y el de la instrucción pública.....	42
§ 11. Sistema <i>individualista</i> , típico de la educación doméstica anglo-sajona.....	44
§ 12. Moralidad del sistema respecto de las relaciones de padres é hijos.....	51
§ 13. Moralidad del sistema respecto á la constitución del matrimonio.....	53

	Páginas.
§ 14. Ventajas políticas y económicas del sistema.....	72
§ 15. Correlatividad de las leyes y la educación doméstica.....	73
§ 16. Diferencias entre el método de la educación doméstica y el de la instrucción pública en Inglaterra.....	76
§ 17. Papel social de los <i>tutors</i> escolares y universitarios.....	78
§ 18. El espíritu individualista de la educación inglesa cristalizado en algunas expresiones del idioma.....	80
§ 19. Paralelo entre el espíritu de la educación doméstica y la pública en Inglaterra y Francia.....	82
§ 20. El <i>fagging</i> como anomalía tolerada por el espíritu individualista de la instrucción pública anglo sajona.....	89
§ 21. Espíritu individualista prototípico de la educación norte-americana.....	97
§ 22. El sistema de educación que se aplique, depende sólo de la voluntad de los educandos, ó también de la idiosincrasia de los educandos?.....	100

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN SECTARIA.....	105
§ 23. Importancia y dificultades del estudio del sectarismo político-religioso en la instrucción pública.....	105
§ 24. Diversa importancia del problema de la educación religiosa, según se trate de la instrucción primaria, secundaria ó universitaria.....	107
§ 25. Tres maneras típicas de considerar la religión respecto a la instrucción pública.....	108
§ 26. <i>Escuela laica</i>	110

	Páginas.
§ 27. <i>Escuela confesional</i>	111
§ 28. <i>Escuela cristiana interconfesional</i> en Inglaterra.....	113
§ 29. Ideal de la educación <i>caballeresco-cristiana</i> de Arnol y Ruskin.....	116
§ 30. Complejidades psico-sociológicas del <i>interconfesionalismo</i> británico.....	120
§ 31. La <i>escuela interconfesional</i> en Alemania.....	123
§ 32. Superioridad de las <i>escuelas interconfesionales</i>	128
§ 33. Fatal ingerencia del Socialismo en la educación.....	132
§ 34. La educación ideal del Socialismo.....	135
§ 35. Valor antipedagógico del espíritu sectario del Socialismo.....	137
§ 36. Doctrina del moderno <i>Anticristianismo</i>	141
§ 37. Su absurdo como <i>medio</i> de educación.....	144
§ 38. Eficacia del cristianismo <i>interconfesional</i> como <i>medio</i> de educación.....	146
§ 39. Relativa utilidad del espíritu cristiano en la educación, según los educandos.....	147
§ 40. Ineficacia de la educación política.....	149

CAPÍTULO IV

EDUCACIÓN CLÁSICA.....	154
§ 41. Importancia capital de la cuestión.....	154
§ 42. Diversos criterios para juzgar la utilidad de los estudios clásicos.....	156
§ 43. Espíritu del cultivo de las letras clásicas en Alemania.....	158
§ 44. La cuestión del clasicismo en Alemania.....	159
§ 45. Espíritu del estudio de las letras clásicas en Inglaterra.....	165
§ 46. De cómo en Inglaterra es el estudio de las letras clásicas la base de la instrucción de las clases directoras.....	168

	Páginas.
§ 47. Espíritu del estudio de las letras clásicas en Francia.....	179
§ 48. Espíritu del estudio de las letras clásicas en Italia, España y Portugal.....	184
§ 49. Abolición del clasicismo en la instrucción secundaria en Noruega.....	186
§ 50. Conclusiones respecto del griego.....	187
§ 51. Conclusiones respecto al estudio del latín..	190

CAPÍTULO V

PLANES DE ESTUDIOS SECUNDARIOS.....	192
§ 52. Relativa importancia de las alteraciones de los planes de estudios.....	192
§ 53. De los dos modos genéricos de planes de estudios: <i>poliformes</i> y <i>uniformes</i>	195
I.— <i>Escuelas plurales, libres y paralelas</i>	202
§ 54. <i>Escuelas libres</i>	202
§ 55. Intervención del Estado en las <i>escuelas libres inglesas</i>	205
§ 56. <i>Escuelas paralelas</i>	207
§ 57. <i>Gymnasien</i>	212
§ 58. <i>Realschulen</i>	214
§ 59. <i>Realgymnasium</i>	219
II.— <i>Escuelas singulares, única y bifurcada</i>	222
§ 60. <i>Escuela única</i>	222
§ 61. <i>Escuela bifurcada</i>	225
§ 62. Carácter evolutivo del bifurcamiento francés.....	229
III.— <i>Conclusiones</i>	239
§ 63. Instrucción primaria.....	239
§ 64. Conclusiones generales.....	243
§ 65. De cómo la instrucción secundaria, aun <i>polifurcada</i> , no debe perder su carácter de instrucción <i>general</i>	247
§ 66. Sistema de <i>polifurcación por materias de opción alternativa</i>	249

CAPÍTULO VI

	Páginas.
UNIVERSIDADES.....	254
§ 67. Clasificación de las Universidades en <i>tres tipos</i>	254
I.— <i>Universidades inglesas</i>	256
§ 68. <i>Tipo</i> de las Universidades inglesas: doble interés de su estudio.....	256
§ 69. Autonomía económico-política.....	258
§ 70. La Universidad como una <i>confederación de colegios</i>	260
§ 71. Influjo de los tiempos sobre el sistema....	262
§ 72. Amalgama de la vida intelectual con la vida social.....	268
§ 73. Ingreso.....	272
§ 74. Organización de los estudios: la Libertad de Estudios según el <i>régimen tutorial</i>	273
§ 75. Las cinco facultades: su clasificación y naturaleza.....	276
§ 76. Estudios, títulos y diplomas.....	278
II.— <i>Universidades francesas</i>	289
§ 77. Evolución del <i>tipo</i> de las Universidades francesas.....	289
§ 78. Organización de las actuales Universidades francesas.....	296
III.— <i>Universidades alemanas</i>	297
§ 79. <i>Tipo</i> de las Universidades alemanas.....	297
IV.— <i>Universidades populares</i>	300
§ 80. La <i>extensión</i> universitaria.....	300
§ 81. Universidades populares.....	301

CAPÍTULO VII

LA PROFESIÓN DEL MAGISTERIO; EDUCACIÓN DE LA MUJER; GRADUACIÓN DE CURSOS; EXCURSIONES DE INSTRUCCIÓN.....	305
I.— <i>La profesión del magisterio</i>	305

	Páginas
§ 82. El magisterio debe ser considerado como una profesión <i>excluyente</i>	305
83. Sistema de <i>residencia</i> de los docentes.....	308
84. Sistema de <i>repeticiones</i>	313
85. Los <i>Seminarios</i> pedagógicos alemanes.....	317
86. Remuneración de los maestros de instrucción primaria y secundaria en Alemania.....	321
§ 87. Categorías y requisitos del profesorado universitario en Alemania.....	323
88. Sistema de los <i>Privatdozenten</i>	324
89. Nombramiento de los <i>Privatdozenten</i>	326
90. Ventajas del sistema de los <i>Privatdozenten</i>	329
II.— <i>Educación de la mujer</i>	
§ 91. Importancia del problema de la educación de la mujer.....	332
92. Evolución de la educación de la mujer....	332
93. Conclusiones bases para resolver la cuestión de la educación de la mujer.....	338
§ 94. La mujer en las Universidades.....	343
III.— <i>Graduación de cursos</i>	
§ 95. Procesos de graduación escolar.....	347
96. Exámenes.....	347
IV.— <i>Excursiones de instrucción</i>	348
§ 97. Razón y origen del sistema de excursiones de instrucción.....	350
98. Utilidad de las excursiones de instrucción.....	353
§ 99. Organización de las excursiones de instrucción.....	356

APÉNDICE

A

EDUCACIÓN DEL CARÁCTER NACIONAL.....	361
§ 8 a. Aspectos diversos del problema de la educación respecto al del <i>carácter nacional</i>	361

	Páginas
§ 8 b. Exagerada importancia que la escuela pedagógica <i>anglo-individualista</i> atribuye a la educación sobre el <i>carácter nacional</i> ; antítesis que presentan las naciones americanas.....	363
§ 8 c. Relativa importancia de la <i>imitación</i> en la educación del <i>carácter nacional</i> ; caso especial de la República Argentina y demás países hispano americanos.....	367
§ 8 d. Aplicación del problema de la educación del <i>carácter nacional</i> al estado sociológico y las costumbres actuales de la República Argentina.....	371

B

EDUCACIÓN SECTARIA.....	394
§ 39 (bis). Ineficacia del espíritu cristiano en la educación de individuos y razas débiles; ejemplo de la instrucción de los indios americanos.....	394

UEV
OTE