

ia





TEORIA DE LA EDUCACION

CARLOS OCTAVIO BUNGE

Nació en Buenos Aires, en 1875. Estudió en la Universidad de su ciudad natal, graduándose en Derecho en 1897, con una tesis sobre "El Federalismo Argentino". Al poco tiempo se dedicó a la enseñanza y a la magistratura, alcanzando en ambas muy honrosos cargos.

Sin vocación política nunca perteneció a partido alguno, aunque sus simpatías acompañaron siempre a los más progresistas y avanzados. Con tesón infatigable llegó a adquirir una cultura enciclopédica y profunda, acaso igualada, pero ciertamente no excedida por ningún otro sudamericano de su generación. Su mucha facilidad de mano se reveló en la demasiada fecundidad primeriza; algunos de sus libros aparecieron como imperfectos bosquejos. Así los juzgó él mismo, y con admirable voluntad los corrigió y aun reescribió hasta convertirlos en obras de alto mérito. Esa fué, seguramente, su característica como escritor: la ejemplar constancia en el perfeccionamiento.

Como profesor de las Universidades de Buenos Aires y La Plata, conquistó rango de maestro, imprimiendo orientaciones personales al estudio del Derecho y de la Ciencia de la Educación; transfundió a dos generaciones su espíritu científico y liberal, venciendo obstinadas rutinas. Además de enseñar desde la cátedra, enseñó con el libro; en variados géneros literarios dispersó una labor extraordinaria, brillando como pensador profundo en los estudios jurídicosociales.

Después de su tesis "El Federalismo Argentino" (1897), publicó "La Educación" (1901), "Nuestra América" (1903), "La Novela de la Sangre" (1903), "Principios de psicología individual y social" (1903), "Xarcas silenciarlo" (novela, 1903), "El Derecho" (1905), "Thespis" (cuentos, 1907), "Los colegas" (drama, 1908), "Viaje a través de la estirpe" (narraciones, 1909), "Casos de Derecho Penal" (1911), "Historia del Derecho Argentino" (2 vol. 1912 y 1913) y otros escritos menores.

Las más de sus obras fueron amplias y pulidas en ediciones sucesivas; en los últimos años, previendo su muerte, trabajó con tenacidad en preparar una edición completa de sus obras, perfeccionando prolijamente los textos definitivos.

Con escritos parcialmente publicados compiló sus "Estudios filosóficos", "Estudios Pedagógicos" y "Estudio biográfico-crítico sobre Sarmiento". Dejó tres dramas inéditos, "La primera batalla", "El roble" y "El fracasado"; una novela, "Los envenenados"; tres series de narraciones: "El capitán Pérez", "La Sirena" y "El sabio y la horca"; un volumen de "Versos" y fragmentos de "Memorias autobiográficas".

Falleció en Buenos Aires el 22 de mayo de 1918. Una completa "noticia bibliográfica" de sus escritos se publicó en la "Revista de Filosofía", julio de 1918; un detenido examen de su personalidad y de su obra se encuentra en el número extraordinario que le dedicó la revista "Nosotros", julio de 1918.

"LA CULTURA ARGENTINA"

CARLOS OCTAVIO BUNGE

LA EDUCACIÓN

(Tratado general de Pedagogía)

LIBRO III

Teoría de la
Educación

(6.^a edición — Texto definitivo)



ADMINISTRACIÓN GENERAL:
VACCARO, Avenida de Mayo 638 — Buenos Aires
1920

Lib.
715
B88c
1920
v. 3

CAPITULO PRIMERO

CONCEPTO Y NOMENCLATURA DE LA EDUCACION

§ 1. Concepto biológico de la educación.—§ 2. Concepto psicológico de la educación.—§ 3. Concepto sociológico de la educación.—
§ 4. Concepto de la instrucción pública.—§ 5. Concepto de la educación como una ciencia.—§ 6. Nomenclatura y divisiones de la educación.—§ 7. Educación y ética.

§ I

CONCEPTO BIOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN

La educación es un fenómeno universal de los seres vivos. La educación es la vida misma. En todo organismo viviente entran dos series de factores: lo heredado y lo adquirido. En términos generales, llámase herencia lo que recibe de sus antepasados, y adquisición lo que toma de su medio ambiente. Los seres vivos poseen, como modalidad típica, la facultad de adaptar, en lo posible, sus condiciones internas u orgánicas a las circunstancias ambientes, al medio; éste es el fenómeno biológico que se llama "adaptación". La adaptación es el aspecto o resultado de un antecedente más elemental y que puede conceptuarse como el verdadero postulado de la vida: la facultad de nutrirse. Los organismos viven por el proceso de integración y desintegración de materia que se llama "nutrición". La reproducción de los antecedentes ancestrales o herencia se realiza en forma de desarrollo por la nutrición. La nutrición implica crecimiento y evolución, se-

gún los antecedentes hereditarios. El hecho fundamental del desarrollo del individuo y de la estirpe, comprobado por la embriología y la filogenia, es la ley descubierta por Müller, según la cual el desarrollo del individuo reproduce sintéticamente la evolución de la especie; el desarrollo ontogénico es el compendio de la evolución filogénica.

El desarrollo individual se verifica sobre la base de la herencia, o sea del desarrollo ancestral. Lo que el individuo adquiere es como una superevolución de lo que hereda. En síntesis, pueden llamarse herencia los gérmenes contenidos en el óvulo, y educación el desarrollo de estos gérmenes. Desde tal punto de vista, todo el individuo adulto resulta producto de la educación. Pero no hay que olvidar que este producto total de la educación es una especie de "canalización" de la herencia. La educación representa algo como la continuación de la herencia, la herencia algo como el principio de la educación.

Dos seres vivos, absolutamente idénticos en su óvulo o germen, pueden llegar a ser distintos entre sí en virtud de la educación ambiente de cada uno. Los rasgos irreduciblemente iguales en ambos se llaman "caracteres de convergencia"; los resultados de la educación, "caracteres de divergencia". En dos hermanos gemelos, originariamente muy parecidos entre sí, pero educados en distintos medios y de diverso modo, son caracteres de convergencia el tipo común de familia, físico y psíquico, y caracteres de divergencia los restantes rasgos. En biología, la educación experimental tiene su límite: la muerte. La muerte representa la medida natural de los posibles caracteres de divergencia. En pedagogía, diríase que la salud y la capacidad son esos límites, si el educador procediese con sus educandos humanos tan despóticamente como un naturalista con sus conejillos de Indias.

La pedagogía humana, la educación propiamente dicha, constituye una forma superior de la educación biológica. La familia y la sociedad, los maestros y los padres, son índices o fuerzas del ambiente. Operan sobre el niño como la naturaleza, como el medio en el desarrollo de una planta o de un

animal inferior; pero su acción es relativamente consciente y voluntaria. De ahí la superioridad psíquica de la educación humana respecto de la educación puramente biológica.

Este concepto biológico de la educación es de alta eficacia para la pedagogía, pues de él pueden deducirse dos axiomas fundamentales:

1.º El desarrollo del niño es paulatino y gradual, al modo de la evolución de las especies. Así como el embrión reprodujo rapidísimamente la evolución prehumana, desde la forma simple del óvulo que representa un protozoo, el desarrollo del niño reproduce las sucesivas edades por que ha atravesado la sociedad, desde los tiempos del salvajismo hasta el presente.

2.º El poder de la educación está limitado por la herencia. La educación puede transformar en tanto que sea posible producir caracteres divergentes; pero no puede prescindir de la naturaleza individual, de la idiosincrasia del niño, que da la medida de su poder transformador. El hombre no es lo que le hace la educación, sino lo que la educación puede hacerle según su herencia.

Llámase *patrimonio hereditario* en biología las condiciones heredadas, o sea las que se hallaban en el óvulo o plastida inicial, y *caracteres adquiridos* los que se superponen a este patrimonio hereditario. Así, el individuo es siempre un producto de la herencia y de la educación. Desempeña ésta, pues, un doble papel biológico: *desarrollar los caracteres hereditarios y formar los caracteres adquiridos*. Como todo carácter adquirido tiene su germen hereditario, puede decirse que el total de los caracteres del individuo formado son, al propio tiempo, hereditarios y adquiridos. Conviene, por lo tanto, precisar mejor la noción de los caracteres adquiridos. Se suelen llamar así las modificaciones producidas por *nuevas circunstancias ambientes*, es decir, por circunstancias ambientes distintas de las anteriores en que la especie vivió. Al formar caracteres adquiridos, la educación puede equipararse con estas nuevas circunstancias ambientes. Por esto podría también definirse como la acción voluntaria que tiende a *desarrollar y formar* caracteres en el educando.

§ 2

CONCEPTO PSICOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN

La teoría transformista o evolucionista engendra un nuevo concepto de la psicología. La psiquis de los animales superiores viene a ser un producto o resultado de la evolución, un "epifenómeno", según Maudsley, el "sobregregado" que dijera Ribot, o, más bien, como yo diría, un *superproducto*. Del protozoo al hombre, toda educación puede considerarse, desde el punto de vista psíquico, como el *proceso de formación de la conciencia*. La conciencia psicológica constituye, pues, la última expresión de la vida animal en el orden psíquico.

En el desarrollo ontogénico, el individuo reproduce sintética y compendiadamente el proceso ancestral. Formar la plena conciencia psíquica del hombre constituye el fin del desarrollo mental del niño. Por consiguiente, *educación es el proceso de la formación de la conciencia*, o sea el arte de desarrollar hasta su plenitud las fuerzas mentales del sujeto.

La formación de la conciencia consiste en pasar a ella plenamente las fuerzas y poderes innatos y latentes en el individuo. En cierto modo, es *pasar lo inconsciente a lo consciente*.

Sin embargo, el *modus operandi* de la educación parece ser más bien el proceso de pasar lo *consciente a lo inconsciente*. Así lo ha definido Le Bon. Todos los procesos de la educación se efectúan realizando conscientemente asociaciones de ideas y movimientos, con la intensidad suficiente para que luego *queden en la subconciencia* del sujeto. Por esto, Le Bon concibe la educación como el *arte de hacer pasar lo consciente a lo inconsciente*, entendiendo por "inconsciente" aquello que ha quedado en nosotros, aunque no tengamos de ello conciencia actual. "El principio fundamental de cualquier enseñanza está resumido en esta fórmula. Toda educación consiste en el arte de hacer pasar lo consciente a lo inconsciente. Cuando tal paso se ha efectuado, el educante

ha creado en el educando, por este solo hecho, reflejos nuevos, cuya trama es siempre durable. El método general que conduce a este resultado—hacer pasar lo consciente a lo inconsciente—consiste en crear asociaciones, conscientes al principio y que se hacen luego inconscientes”¹.

El niño que aprende a andar, tiene conciencia de cada uno de los movimientos que realiza; el ejercicio y el hábito, cuando ya ha aprendido, le hacen pasar a la “inconciencia”, o, mejor dicho, a la subconciencia, todos los esfuerzos de la marcha. De ahí que el hombre camine como maquinalmente. Los fisiólogos explican este paso diciendo que el “ejercicio crea reflejos nuevos, cuyo trance es durable. Cualesquiera que sean los conocimientos que se han de adquirir, agrega Le Bon, hablar una lengua, andar en bicicleta o a caballo, tocar el piano, pintar, aprender una ciencia o arte, el procedimiento es siempre el mismo. Es menester, en virtud de artificios diversos, hacer pasar lo consciente a lo inconsciente, por el establecimiento de asociaciones que engendran reflejos progresivamente”. Esos “artificios diversos” son, pues, el arte y la ciencia de educar. Aun la moral y el buen gusto, sobre todo la moral y el buen gusto, la ética y la estética, se adquieren haciendo pasar a la subconciencia asociaciones y razonamientos conscientes.

Hay, pues, reflejos hereditarios y reflejos adquiridos. La educación tiene por objeto perfeccionar los hereditarios y hacer adquirir otros nuevos. Esquemáticamente, los creados por la educación no tendrán nunca el vigor de los consolidados por la herencia. Esquemáticamente también, es fácil distinguir los adquiridos de los hereditarios. Pero, en la práctica, puede decirse que el ejercicio modifica siempre los hereditarios, y que, por otra parte, los adquiridos son transformaciones o perfeccionamientos de los hereditarios.

Los reflejos pueden oponerse a los reflejos. Por ello, los adquiridos por la educación tienden fácilmente a disociarse. El pianista o el equilibrista, por ejemplo, se tienen que

1. G. LE BON, *Psychologie de l'Education*, París, 1902, pág. 177.

ejercitar continuamente para no perder reflejos que con gran trabajo han adquirido.

Analizando detenidamente los ejemplos y argumentos propuestos por Le Bon, se ve que, efectivamente, la enseñanza de un arte o ciencia atraviesa siempre tres etapas psicológicas: 1.º Asociar conscientemente ciertas ideas o movimientos; 2.º pasar estas asociaciones conscientes a la memoria inconsciente; 3.º mantener lo inconsciente adquirido sin que los reflejos hereditarios lo disocien. Pero estas tres operaciones se refieren principalmente a la adquisición de conocimientos, a la *instrucción*, y sólo secundariamente a la *educación*. En cambio, la formación de aptitudes, la instrucción en su parte educativa, propende más bien a desarrollar la atención, la imaginación, la memoria, la observación, etc.; vale decir, a *desarrollar la conciencia*.

Parece así que hay una especie de antinomia entre el proceso psíquico de instruir y el de educar. Pero la antinomia no es más que aparente. Se educa instruyendo y se instruye educando. Y este doble proceso educativo-instructivo importa también un doble proceso psicológico: 1.º El desarrollar la conciencia; 2.º el pasar a un estado latente las facultades y aptitudes desarrolladas y adquiridas. Todo esto, desarrollar la conciencia y pasar lo consciente a lo inconsciente, no es más que la fórmula psicológica del doble proceso biológico de desarrollar caracteres hereditarios y formar caracteres adquiridos. El concepto sociológico, esencialmente ético, de la educación, debe luego determinar cuáles caracteres han de ser desarrollados, cuáles conviene hacer adquirir al educando.

§ 3

CONCEPTO SOCIOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN

La educación biológica es el proceso de adaptación al medio. El medio natural del hombre es la sociedad. La educación humana es, pues, un proceso de adaptación del educan-

do a su medio social. El niño nace en la familia, y ésta forma parte de la sociedad; el ambiente humano está constituido por la familia y la sociedad. La vida, en la familia y la sociedad, requiere ciertas aptitudes y conocimientos que la herencia no da por sí misma y que el medio no reproduciría sin la intervención de la voluntad y la conciencia humanas. Sociológicamente, la educación es la acción voluntaria y consciente del hombre aplicada a desarrollar esas aptitudes y procurar esos conocimientos.

Así como los individuos viven la vida colectiva, las sociedades a su vez forman un conjunto que constituye su vida internacional. Para la vida internacional las sociedades necesitan medios defensivos y ofensivos, pues los productos de la tierra resultan limitados a las necesidades y ambiciones de los pueblos que son siempre mayores que sus productos. De ahí la necesidad de preparar también las sociedades para la vida internacional. Constituyen esta preparación los adelantados sociales, o sea el progreso. Como la sociedad no es una entidad material bien individualizada, el sujeto de la educación social es el mismo de la educación individual, siempre el individuo, sujeto de toda educación.

La solidaridad de los intereses individuales y colectivos hace congruente y armónica la educación para la vida individual y para el progreso social. Por eso puede definirse sociológicamente la educación como la preparación del individuo para la vida social, y de la sociedad para el progreso. En otros términos, la educación es la ciencia y el arte que tienen por objeto *inculcar y desarrollar en los individuos las mayores y mejores aptitudes para la lucha por la vida propia y por el progreso de la patria.*

El hombre nace débil y desprovisto de conocimientos concretos. Sus padres y la sociedad en que ha nacido tienen el deber de educarle e instruirle.

En el estado actual de la civilización, la lucha por la vida es inmensamente difícil al hombre desprovisto de conocimientos y aptitudes para alguna profesión especial, y el progreso es imposible para naciones que carecen de miembros

útiles por los servicios que prestan a la sociedad en virtud de esas aptitudes especiales. De ahí una doble utilidad de la educación: utilidad para el individuo educado y para la sociedad educadora. Para el individuo educado, porque le coloca en circunstancias más favorables que la ignorancia a fin de que se desenvuelva en la sociedad. Para la sociedad educadora, porque ésta es el resultado de sus miembros y será tanto más fuerte y progresista, cuanto más lo sean los individuos que la componen. Este beneficio impone a cada pueblo el deber de la educación; los gastos y trabajos se compensan con las ventajas que reporta.

§ 4

CONCEPTO DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Los hechos demuestran que en ninguna sociedad, por adelantada que sea, puede considerarse a la familia, hoy por hoy, apta para cumplir de manera eficiente, por sí misma, el supremo deber de la educación. No puede, en realidad, prescindirse de la acción oficial, o sea, del Estado. La iniciativa particular y el interés personal del educando no constituyen en la práctica elementos suficientes para que los individuos realicen ese fin por sí y ante sí, sin la dirección y coparticipación de los poderes constituidos. De esta ineptitud de los particulares y del concepto moderno del Estado, que le da derechos y atribuciones como entidad representativa de una sociedad, deriva su obligación de colaborar, en la medida de sus fuerzas, en la educación de sus individuos. Ha de proceder en nombre y en beneficio de la sociedad.

Los graves inconvenientes que en la época presente viene produciendo el aumento gradual y paulatino de las ya complejas funciones y elevados gastos del Estado, harían considerar como un hermosísimo fenómeno el caso hipotético de que su intervención fuere innecesaria; de que los individuos de la sociedad pudiesen, particular o privadamente, efectuar y desarrollar la educación por sí y ante sí. Mas este ideal no es posible. La pobreza de las clases bajas y el egoísmo de las

ricas, la ignorancia de las masas y las imperfecciones generales del alma humana, hacen imprescindible la acción gubernamental. Ni en Alemania, donde la instrucción se halla más difundida en todas las esferas sociales, ni en Inglaterra y Norte América, donde se ha arraigado mejor el individualismo y hay gran abundancia y bienestar, resulta la sociedad capaz de realizar la función educativa con absoluta exclusión del Estado. Cualesquiera que sean las dificultades y arduos problemas relativos a la instrucción pública, conviene ante todo sentar como principio del orden social, del progreso, de la misma vida orgánica de cada sociedad, que ésta tiene el deber de educar a sus miembros, o, con más precisión, de coadyuvar y contribuir a esa educación del modo más eficaz que le sea posible, y que el Estado debe ser su órgano funcional.

La intervención inevitable del Estado en la educación como órgano de la instrucción pública, se efectúa en tres formas: *producir* ciertas educaciones, *inspeccionar* otras y *garantizar* la eficacia relativa de determinados diplomas.

No puede exigirse al Estado que él solo produzca todos los establecimientos de educación; hay muchos que necesariamente se realizan por la iniciativa particular. La intervención oficial en los institutos particulares debe considerarse como una fiscalización útil a su perfeccionamiento. No obstante, ha de reconocerse, a modo de postulado o de principio general indiscutible, que siempre es provechoso dejar a la iniciativa privada la mayor independencia dentro de las garantías que el Estado debe al público.

Aparte de la moral y de la higiene, estas garantías se refieren, en el orden puramente educativo, a la *presunción de competencia* que implican ciertos diplomas y títulos, como el de abogado, médico, farmacéutico. La cuestión tiene también su importancia respecto de algunos otros diplomas, como el de ingeniero, en cuya profesión la incompetencia no atacaría tan directamente la seguridad del público. Así, por ejemplo, este título se puede adquirir en establecimientos particulares en muchos países de Europa, lo cual tiene dos ventajas: fa-

vorece la propagación de una profesión útil, y disminuye los ya tan recargados gastos y funciones del Estado.

Aunque muy generalmente dichas tres funciones educativas del Estado se confunden en una sola, en la práctica conviene tener presente su deslindamiento, para comprender luego mejor los principios axiomáticos de la gratuidad de la instrucción primaria y la industrial, del desarrollo de la instrucción secundaria y de las garantías de los títulos universitarios.

Atribúyense al Estado moderno tres fines congruentes: la defensa exterior o potencia nacional, el orden interno o la paz jurídica, y la cultura. La cultura, o sea la educación general del pueblo, es indispensable para la organización del Estado y el cumplimiento de sus fines de existencia internacional y de derecho interno o nacional. Por su parte, la educación necesita, para desenvolverse generosa y ampliamente, de la protección del Estado. Pueden por esto establecerse como principio político y pedagógico la *coexistencia forzosa* del Estado y la educación: no es posible organizar el Estado sino por medio de la educación; no es posible organizar la educación sino por medio del Estado.

A pesar del kantiano "imperativo categórico" de la conciencia, como se puede llamar genialmente a la herencia psicológica, al menos en lo que a la ética atañe, el hombre es un ser egoísta y apasionado. Su egoísmo y sus pasiones, como a diario se observa, arrástranle frecuentísimamente a desoir esa voz secular de la conciencia, a faltar a los derechos de los demás y a sus propias obligaciones. Pero la base del Estado moderno, más que la fuerza es la voluntad. Esta voluntad, en el hombre absolutamente ineducado, se traduce en los bárbaros impulsos de su egoísmo y pasiones; sólo en el hombre educado es una fuerza congruente con los derechos y deberes de todos y con el alto ideal humano por excelencia, el ideal del progreso. Claro es como la luz meridiana que un hombre de mediocre inteligencia y desprovisto de criterio ético en quien la educación y la vida no han desarrollado ese inestimable tesoro que a su alma transmitieron, en luchas inacabables, sus millares de ascendientes, no puede ser, mientras la ex-

perencia no le complete, más que un factor de desorden en una sociedad cualquiera.

Ese todo de sociedad y Estado que los griegos llamaron con un nombre sintético, no es producto de barbarie, sino de civilización; no es un arbusto salvaje, sino un árbol que para que diera sus opimos frutos, fué regado con el sudor de muchas generaciones. El Segismundo de Calderón es un ente perfectamente humano, y todos sus actos anárquicos, cuando se presenta en la corte de su padre, no son sino lógica consecuencia de su propia humanidad y de su falta de toda educación; ninguna sociedad podría existir, pues, compuesta de Segismundos. Toda sociedad, para conservarse, tiene el deber de la educación.

Pero hay más. Dentro de cada sociedad total hay una segunda entidad parcial que se llama Estado; dentro de cada hombre, otra segunda personalidad que se llama el ciudadano. El ciudadano es el hombre en oposición al Estado, el hombre cuyo papel es doble: ser gobernado y gobernar. De ahí que el Estado tenga, conjuntamente con la sociedad, el deber de educar. Nadie podría, no ya gobernar, ni siquiera ser gobernado, sin poseer por lo menos nociones rudimentarias de ética, de ciencias políticas y sociales, y tales nociones no pueden ser sino frutos de la educación. La herencia, por sí sola, a pesar de su importancia, no basta; es como aquellos escritos en viejas lenguas de Oriente que sólo se componen de consonantes, y a las cuales el filólogo debe poner las vocales para que digan algo; escribir estas vocales en la conciencia humana constituye la obra de la educación. La sociedad organizada no es sino un fruto de la educación. El Estado no es más que un fruto de la educación. El hombre civilizado mismo y el ciudadano no son más que frutos de la educación. Ni el hombre civilizado, ni el ciudadano, ni la sociedad organizada pueden existir sin la educación.

Siendo la educación un factor y base de la sociedad y del Estado, la sociedad y el Estado deben ser, a su vez, factores y bases de la educación. Si, como más arriba he observado, la familia y la sociedad pueden considerarse ineptas para reali-

zar por sí mismas, privadamente, *toda* esa función, obligación del Estado es colaborar en ella. Precisando, en último término, puede decirse: si la sociedad y el Estado deben su existencia a la educación, la educación debe su existencia a la sociedad y al Estado.

§ 5

CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN COMO UNA CIENCIA

En el lenguaje vulgar y en el técnico denominase "ciencia" al estudio y conocimiento de los fenómenos. Son éstos susceptibles de ser clasificados y estudiados según grupos y aspectos comunes. Estos grupos y aspectos comunes individualizan las diferentes ciencias que constituyen los conocimientos totales de la humanidad. La ciencia es, pues, susceptible de dividirse en innumerables ramas y materias, según la clasificación de los fenómenos o la calificación de sus distintos aspectos y formas, para su mejor estudio y conocimiento.

Todo fenómeno puede ser objeto de un estudio científico. Pero el fenómeno se presenta generalmente como un conjunto, como un *complexus* de factores y fuerzas, que se analizan en series. Cada una de estas series forma una ciencia distinta—las matemáticas, la física, la química, etc.—, aunque todas las ciencias se relacionan unas con otras, como la universal fenomenología que estudian. Ninguna ciencias es, pues, autónoma o independiente, ninguna existe separada y por sí misma. Su clasificación es más subjetiva que objetiva; no tiene otra razón de ser que facilitar los conocimientos.

Planteado este concepto de las ciencias, podría preguntarse si existe una ciencia de la educación... Existe un fenómeno biológico y sociológico que se llama educación, o, mejor dicho, una serie de hechos que se califican en una forma fenomenal llamada "educación". En las sociedades humanas esta forma fenomenal, el hecho de la educación, es un acto consciente y voluntario, aunque empírico; los fundamentos de este acto se conocen vagamente por las nociones de la biología,

la fisiología, la psicología y demás ciencias relativas al hombre y a la vida... Ahora bien; el hecho y fenómeno del arte de educar, ¿pueden constituir una ciencia bien determinada? Sin duda, ese hecho y ese fenómeno son susceptibles de ser estudiados científicamente, o sea por un sistema de razonamiento y de análisis; pero, ¿conviene hacer de semejante estudio científico una ciencia distinta de la psicología y de la sociología?... Pienso que la cuestión no puede menos de resolverse afirmativamente, mas sin olvidar que el fenómeno educación es tan vasto y complejo, que su ciencia implica en cierto modo un resumen empírico de todas las ciencias de la vida. Es, pues, una ciencia varia, múltiple y difícil. Y el hecho de que la constituyan elementos y aplicaciones de otras ciencias, no basta para negar la conveniencia de individualizarla en lo posible.

La ciencia de la educación es una ciencia *normativa*. Debe explicar las normas de la educación humana y procurar mejorarlas. Tiene, pues, su semejanza con las dos ciencias normativas típicas: la lógica, que da o explica las normas de la inteligencia, y la ética, que da o explica las de la conducta. Es que la educación, en cuanto forma la inteligencia, es una aplicación de la lógica, y, en cuanto forma el sentido moral, una aplicación de la ética.

El fin práctico de la ciencia de la educación es dar a las normas educativas los fundamentos científicos posibles en el actual estado de los conocimientos humanos. De este modo el arte de educar no se deja entregado al capricho y las circunstancias, y la acción de los educadores puede ser más consciente y eficaz. Cierto es que todavía no existe una psicología unánimemente aceptada, mas no debemos desesperar de que se realice cuanto antes. La biología, en virtud de la teoría transformista, evolutiva o de la descendencia, ha llegado a proporcionar sólidas bases a los estudios psicológicos, históricos y morales. Estas bases pueden considerarse también fundamentos de la ciencia de la educación, es decir, de la ciencia relativa al arte de educar.

§ 6

NOMENCLATURA Y DIVISIONES DE LA EDUCACIÓN

Muchas estériles discusiones y hasta errores prácticos provienen, en materia educacional, de la falta de precisión técnica en los términos usuales. Las variaciones de significado se explican por ser generalmente estos términos de uso diario y familiar. De ahí la conveniencia de que los especialistas propendan a aclararlos y a fijar su alcance. No es posible construir una ciencia sin una nomenclatura técnica.

Ante todo nos encontramos con los términos *educación* e *instrucción*. Educación (que viene del latín *e ducere*) se emplea en el sentido del desenvolvimiento de las facultades de un ser vivo, especialmente con la intervención y ayuda de terceros, sus padres, su familia, la sociedad. El esfuerzo para formarse a sí mismo se llama *autoeducación*.

La instrucción se refiere más bien a la adquisición de conocimientos. Pero, en realidad, no pueden existir separadamente la instrucción y la educación. Toda verdadera instrucción educa, y, si no toda educación instruye, por lo menos desarrolla aptitudes para adquirir instrucción.

La educación se divide en *doméstica* y *pública*. La primera es la del hogar, la segunda la de la escuela. Deben comprenderse en esta última, no sólo los establecimientos oficiales, sino también los particulares abiertos al público. La instrucción popular es en su mayor parte dada por el Estado. La instrucción de las clases directoras es costeadada por éstas en algunas naciones, como Inglaterra y los Estados Unidos de Norte América.

Llámase generalmente *pedagogía* (del griego, educación de los niños), la ciencia y arte de educar. También se la llama *ciencia de la educación*, generalizando la expresión adoptada por Bain para título de su notable obra pedagógica.

Si los términos "pedagogía" y "ciencia de la educación" fueran completamente sinónimos, convendría suprimir alguno de ellos en la nomenclatura técnica... Sin embargo, no equivalen uno y otro, aunque su significado sea relativo y conexo.

El uso general de la palabra "pedagogía" se refiere a la teoría de la educación, y "educación" es un término más comprensivo, pues que abarca también la práctica. La "ciencia de la educación" es, pues, el estudio científico del fenómeno social educativo; la "pedagogía" es más bien la teoría del arte de educar. Además, la palabra "pedagogía" se refiere generalmente a la educación infantil, como de su etimología se desprende, mientras que la palabra "educación" se aplica a toda enseñanza y aprendizaje.

Paréceme que el término "pedagogía" va circunscribiéndose al estudio teórico y teóricopráctico de la enseñanza. La expresión "ciencia de la educación" se aplica, en cambio, de preferencia a estudios sociológicos y psicológicos en los cuales se considera a la educación objetivamente, como el calor o la electricidad en el estudio de la física. Por esto, la "ciencia de la educación" viene a ser algo como un estudio superior y universitario de la pedagogía¹.

La más frecuente división de la educación es en tres partes o formas: *física*, *moral* e *intelectual*. Refiérese la primera al desarrollo del cuerpo, por medio de la higiene y el ejercicio; la segunda, a los conceptos éticos; la tercera a los conocimientos. Aplicadas simultánea y armónicamente, propenden a hacer al hombre sano, bueno e ilustrado. La educación intelectual es la más relacionada con la instrucción, y suele también llamarse *enseñanza* y *didáctica*.

§ 7

EDUCACIÓN Y ÉTICA

Toda educación tiene motivos y fines éticos. No sólo la llamada educación moral tiene su base ética, sino también la

1. "En las facultades de Letras de Francia se han abierto en estos últimos años diversos cursos de educación general: el de Marion en la Sorbona, el de Dauriac en Montpellier, el de Egger en Nancy, el de Thamin en Lyon y el de Espinas en Burdeos. Pero este último es el único que ha llamado a sus lecciones "curso de pedagogía". COMPAYRÉ, *Curso de Pedagogía*, trad. esp., París, 1904, pág. 11.

intelectual y hasta la física. Y es conveniente consignar, de manera clara y categórica, este *primer principio ético* de la educación, porque no faltan espíritus miopes que lo nieguen, con argumentos abstractos y dialécticos.

En los autores del Renacimiento, especialmente en Locke, y en los modernos, sobre todo en Herbart, la educación tiene siempre altos fines morales. Acaso reaccionando contra esta tendencia moralista, no faltan ahora pedagogos que prescindan de los fines éticos sobre todo en punto a educación intelectual...

Si se concibe fundamentalmente la ética con este *criterium* para juzgar la conducta humana — que abarca la costumbre, el derecho y la moral—, educar no es más que preparar la conducta futura del educando según dicho *criterium*. Educar es enseñar teórica y prácticamente la ética. Teóricamente, en la educación moral; prácticamente, en la intelectual y hasta en la física.

Dícese que la educación intelectual procura el saber por el saber, la ciencia por la ciencia, y que suponer en esa educación fines morales, pudiera ser desvirtuarla, prostituir el saber desinteresado y la ciencia pura... Luego, la educación intelectual estaría fuera de la ética. Encuentro en este razonamiento un mero sofisma verbal. Si el “saber desinteresado” y la “ciencia pura” son motivos y fines de educación, ¿qué nos da el *criterium* para juzgar como buenos y prácticos estos motivos o fines? ¡Evidentemente la ética, la concepción ética de la vida, el juicio ético de la conducta humana!

En la educación física el motivo o fin ético es, sin duda, menos evidente, y hasta se halla un tanto obscurecido por los prejuicios teológicos... Sin embargo, aunque no consideremos todavía que la salud y la belleza sean verdaderas virtudes, es indiscutible que un cuerpo sano es condición necesaria o por lo menos favorable a un alma sana. Como decían los romanos y continuamente se repite, aludiendo a los fines éticos de la educación física, ésta propende a formar un alma sana en un cuerpo sano: *mens sana in corpore sano*.

§ 8 -

EDUCACIÓN Y PATRIOTISMO

La violenta corriente democrática e individualista de la filosofía del siglo XVIII, extremándose a fines del XIX, ha solido producir, en ciertos espíritus exaltados, un concepto anárquico y disolvente de la colectividad social. Por su influencia se llega a veces a considerar con indiferencia, cuando no con menosprecio, los sentimientos sociales, y especialmente el ideal de la patria. El nacionalismo resulta así una idea anticuada, retrógrada y de mal gusto. Los verdaderos intelectuales deben poner su personalidad fuera y por encima de los viejos sentimientos patrióticos. El culto y amor a la patria queda relegado *aux moutons de Panurge*, a los burgueses ignorantes, a los presuntuosos filisteos. . . Y esta manera de pensar y de sentir de los supuestos superhombres del individualismo anárquico, es un peligro en todas las sociedades modernas, agravándose como tal en la República Argentina, por la afluencia del extranjero inmigrante. . .

Contra semejante tesis antisocial, pienso yo que la sociología moderna, lejos de demostrarla, propende a consolidar, en cada colectividad humana, los naturales vínculos de la nacionalidad común. Así, la ciencia corrobora una vez más el buen sentido de la mayoría, que se aferra a los antiguos sentimientos sociales como a una necesidad de todos y cada uno, desechando las ideas negativas y disolventes y defendiéndose contra los ataques del anarquismo intelectual.

La sociología, en el estado actual de los conocimientos humanos, nos enseña la alta conveniencia de cultivar el ideal social, si no a la grotesca manera del *chauvinismo*, al culto modo de la antigua república griega y latina o de la moderna república democrática. En efecto, preguntémosnos previamente: ¿qué es la sociedad?

Todos los conceptos de la sociedad pueden reducirse a dos: la *teoría mecánica* y la *teoría orgánica*. Paso a definir brevemente a continuación una y otra teoría:

La teoría mecánica es propia de los tratadistas clásicos de los siglos XVII y XVIII, especialmente de Hobbes, Locke y Rousseau. Domina en ella la idea de un exagerado individualismo, el concepto de la prepotencia de la voluntad individual. Supónese que el hombre ha vivido aisladamente en un primitivo "estado natural", habiendo formado más tarde la sociedad por un pacto o contrato colectivo. La sociedad viene a ser, pues, un agregado mecánico, producido por la soberana y consciente voluntad de sus miembros¹. Según esta teoría, la sociedad es un verdadero mecanismo, algo como un inconmensurable reloj o una locomotora inmensa, construidos por muchos operarios que al efecto se reunieron por libre y espontánea decisión. La sociedad es un producto del Contrato Social.

Según la teoría orgánica, la sociedad no se determina ni forma de tal manera, sino que, por el contrario, nace, se desarrolla y crece como un organismo, espontáneamente, sin la intervención de la conciencia y de la voluntad humanas. "Una vez adquirida, contra la vieja noción de la sociedad-contrato, la moderna teoría de la sociedad-organismo, difúndese ésta vigorosamente y engendra profusas concepciones sociales, en las que se estudian los fenómenos sociológicos con el tecnicismo y la nomenclatura de los fenómenos biológicos. Y tanto, que puede decirse que lo sociología contemporánea, cuya literatura es ya tan vasta y copiosa, arranca toda de esta noción de la sociedad-organismo".

Sin embargo, la noción de la sociedad-organismo, aunque más verdadera que la de la sociedad-contrato, no puede tomarse estrictamente al pie de la letra. Entre la sociedad y los organismos superiores, hay, sí, sus semejanzas; pero también muy considerables diferencias. Por esto el organicismo sociológico ha adoptado, últimamente, la forma más científica y precisa de la *teoría psíquica*. "Aplicando a los hechos el análisis del "realismo ingenuo", vemos que, entre los factores de una sociedad cualquiera, singularmente si estudiamos los

(1) C. O. BUNGE, *El Derecho*, 3.^a edición, Buenos Aires, 1907, pág. 138.

actuales, puede no haber, y en la mayor parte de los casos no hay, unidad de origen étnico, ni unidad de lengua, ni unidad de creencias religiosas. Aun el territorio mismo suele presentar variedades y regiones que están muy lejos de formar una unidad geográfica, como ocurre con el Imperio Británico. Débese entonces buscar la unidad social en algo distinto y superior a la unidad étnica, lingüística, religiosa, geográfica. Este algo consiste, a mi juicio, en la unidad de sentimientos e ideales sociales, es decir, en el sentimiento y la idea de la patria comunes a todos o a una gran parte de los hombres que constituyen la unidad social". El gobierno autonómico y la unidad política y soberana, más que una causa, es el efecto externo y jurídico de ese factor interno de esa indispensable base de psicología social.

Tal es, en mi opinión, el verdadero concepto científico de la sociedad. El recuerdo del pasado común y la esperanza de un futuro común es lo que realmente une y ata a los conciudadanos con el vínculo supremo de la nacionalidad.

Ahora bien; el Estado, como representante de la nacionalidad, debe encarnar sus tendencias y propósitos. Y el primero de los propósitos de la nacionalidad consiste, seguramente, en conservarse a sí misma. Según la teoría psíquica apuntada, una nacionalidad no podrá conservarse mientras no cultive los factores de su unidad, esto es, el sentimiento de la patria. Para cultivarlos, el Estado no posee campo más ancho y fecundo que la escuela. De ahí que, en todo país que progresa, la educación, ante todo y sobre todo, ha de ser nacional y patriótica.

CAPITULO II

LOS TRES ELEMENTOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACION

§ 9. Existencia de tres elementos fundamentales en la educación.—
§ 10. Noción del individuo como sujeto de la educación.—§ 11. El desarrollo individual y social del hombre.—§ 12. Doble acción de la educación respecto de la herencia.—§ 13. Noción de la sociedad como el agente de la educación.—§ 14. Noción del progreso como el fin último resultado de la educación.—§ 15. Unidad en las distintas concepciones del sujeto, el agente y el fin de la educación.

§ 9

EXISTENCIA DE TRES ELEMENTOS FUNDAMENTALES EN LA EDUCACIÓN

En todo proceso de educación humana pueden distinguirse siempre tres entidades básicas o tres elementos primeros, alrededor de los cuales se desarrolla la actividad educativa. Son el *individuo* o educando, el medio o la *sociedad*, incluyendo la familia, y el fin o resultado último, el *progreso*.

El pedagogo, por tanto, debe saber amoldar su enseñanza y sus teorías a esas tres fuerzas, a esos tres ideales, a esas tres entidades-bases; de ahí la suprema dificultad y la excelencia suprema de su tarea. No ha de proceder según su personal capricho, sino de acuerdo con la idiosincrasia del alumno. También ha de tener en cuenta la sociedad en que éste ha nacido y ha de actuar. Por último, debe supeditar todo

a un fin de perfeccionamiento individual, social y hasta universal. Para cada uno, en la modesta esfera de su acción, educar es, más que formar hombres, formar una patria, y aun podría decirse: más que formar una patria, propender al progreso del mundo civilizado. La existencia de un ideal teórico y lejano, utópico, si se quiere, es parte a vigorizar los fines prácticos e inmediatos. El águila se eleva sobre todas las bestias volando hacia el sol.

Aunque las tres entidades-bases participen simultáneamente, de un triple y complejo carácter de sujeto, medio y fin de la educación, la primera, el individuo, puede considerarse más especialmente como el *sujeto*; la segunda, la sociedad, como el *agente* o *medio*; el progreso, como el último *fin*. Tal se presenta el conjunto del discípulo, el maestro y la bella aspiración humana que inspira y dirige la educación.

§ 10

NOCIÓN DEL INDIVIDUO COMO SUJETO DE LA EDUCACIÓN

Comenzando por el individuo voy a especificar en tres palabras las condiciones esenciales de su ser, de su idiosincrasia, las tres condiciones humanas por excelencia, que me servirán para fijar de manera precisa las leyes capitales de la educación: *unidad, debilidad y relatividad*.

Refiérese la primera condición, la *unidad*, a la naturaleza intrínseca del hombre, a las vinculaciones íntimas de todas sus facultades, a la indivisibilidad de su sistema nervioso, a las armónicas correspondencias de su cuerpo y su espíritu; en fin, a su individualidad, la cual constituye la personalidad singular, original, diversa de otras, con sus fuerzas y su herencia típicas.

Para aclarar mayormente esta noción de la unidad humana, conviene tener en cuenta que se la puede considerar, bajo tres fases: *unidad psíquica, unidad física y unidad psicofísica*. Llamo *unidad psíquica* la íntima correlación y el funcionamiento armónico de todas las facultades. El principio de la filosofía clásica y cartesiana de la división tripartida de las facul-

tades del alma, sensibilidad, inteligencia y voluntad, tiene en el actual estado de la ciencia sólo secundaria importancia, pues que la teoría general, comprobada hoy por todas las especulaciones psicológicas, fisiológicas y psicofisiológicas, y aceptada universalmente, nos enseña que cualquier acto humano más o menos consciente y voluntario es producto de *todas* las facultades del espíritu y no de una u otra determinada. El deslinde de esas facultades resulta una noción teórica, que si ayuda grandemente al estudio de la psicología, no constituye un fenómeno que en la práctica sea comprobado. Llamo *unidad física* al conjunto individual de cada hombre, que vive con un solo sistema nervioso y una sola circulación de la sangre. Esta idea es tan clara, que puede considerarse axiomática; toda demostración holgaría. Y llamo *unidad psicofísica* a la noción del funcionamiento correlativo del cuerpo y el espíritu, a la indestructible vinculación de las fuerzas físicas y psíquicas de cada individuo. El conjunto de estas tres unidades parciales que se complementan, forma la *unidad humana*, fenómeno el más extraordinario y complejo de cuantos sea dado observar al hombre mismo.

Si hay alguna verdad que, por demasiado evidente, no necesite demostración ni comentario, es la de la *debilidad* de nuestras fuerzas. La mente finita de cada hombre resulta harto inepta para abarcar el conjunto de las ciencias y las artes, y su vida bien breve para estudiar hasta el pleno dominio, no a todas, sino a una cualquiera de ellas. Por grande que la humana vanidad se revele, nadie ha podido negar nunca nuestra abrumadora pequeñez.

Esta pequeñez es correspondiente a otra cualidad: la *relatividad*. La ciencia nos demuestra que el hombre es un producto relativo de la herencia y del medio, del pasado y del presente.

Pues bien; las tres susodichas condiciones, cuya importancia puede parecer nimia a espíritus pueriles, son, en mi concepto, axiomas tan indispensables a la educación como las nociones de la línea y del plano lo son a la geometría.

§ II

EL DESARROLLO INDIVIDUAL Y SOCIAL DEL HOMBRE

Apuntadas las cualidades intrínsecas del hombre, corresponde dar una noción siquiera somera de las cualidades del desarrollo de su psicología y fisiología. El sujeto normal de la educación es el hombre en los períodos anteriores a la plenitud de su cuerpo y de su espíritu; ella debe colaborar a que esos desenvolvimientos se produzcan teniendo a la vista la utilidad del individuo, de la sociedad de que él es parte y del progreso humano. Estas tres utilidades son y deben considerarse congruentes.

En la ciencia contemporánea, la doctrina vigente respecto del desarrollo *psicofísico* de cada individuo puede concretarse en este principio: *cuanto más alto se sube en la escala animal, más largo es el período de la infancia.*

La amiba se segmenta, y el segmento nace adulto, puede decirse, desde el primer instante de su vida independiente. Conforme va aumentando la complejidad de la especie, y salvo uno que otro fenómeno excepcional insuficiente para destruir la regla, más se complica el desarrollo de cada individuo y más largo es el período que se extiende entre el nacimiento y la reproducción. En los vertebrados, la cuestión se presenta con gran nitidez, hasta llegar al hombre, cuya infancia es tan larga y débil. Aun en las varias razas humanas, ocurre hoy que el pleno desarrollo se presenta más pronto en las inferiores y más tarde en las superiores; la edad adulta se inicia de los nueve a los diez años en algunas tribus negras, y de los catorce a diecisiete años en las razas blancas.

Pero hay algo más aún que ese fenómeno *psicofisiológico*, y es el correspondiente fenómeno, que llamaré *psicosociológico*. El primero se refiere al desarrollo del individuo considerado en sí mismo; el segundo, al desarrollo del individuo considerado respecto de su sociedad ambiente. Mi concepto de este último, que la observación comprueba, podría sintetizarse así: *cuanto más civilizada es la sociedad, tanto más tarde al-*

canza el individuo su plenitud psíquica en relación a su medio ambiente.

Un alemán, un inglés, un argentino, podrán alcanzar, aislados desde la cuna en una sociedad de hotentotes o de cafres, el pleno desarrollo psicofísico a los catorce o quince años, mientras que, en otras sociedades más adelantadas, como las de su origen, necesitan cerca del doble tiempo, casi los treinta años, para llegar a esa plenitud. Así, muchos definen la educación, y con verdad, como un *proceso de adaptación al medio*. En este sentido, es también verdadera y concordante mi propia concepción, puesto que un medio ambiente — una sociedad cualquiera — es un campo de luchas por la vida, por la vida individual y social, o sea del hombre y de la patria. Por eso el fenómeno o ley que he enunciado podría también concretarse del siguiente modo: *el proceso total de la educación, o sea de adaptación al medio, será tanto más largo y difícil cuanto más alto sea el grado de civilización de esa sociedad ambiente.*

En la vida moderna todo es complejo, vasto, rico en matices y detalles, en prejuicios y tendencias acumulados en siglos y siglos. La naturaleza misma ha perdido su espontaneidad de otras épocas, y el artificio la ha forzado y desfigurado como al cuerpo de una mujer encorsetada, vestida y peinada según la moda de estos últimos tiempos. La literatura, el arte, la ciencia, la industria, la política, todo lo han modelado impregnándolo de colores, perfumes, formas, notas, vaguedades delicadas, gritos vehementes y armonías disonantes, cuya comprensión, siquiera relativa, requiere para el espíritu una infancia y una adolescencia más largas que las que la fisiología marca al cuerpo. De ahí que esa plenitud que llamo *psicosociológica* (y que aun podría extenderse a la fisiología) sea tan penosa de adquirir: como que desenvolverla es la obra de la educación, la larga, variada y potente obra de la educación.

§ 12

DOBLE ACCIÓN DE LA EDUCACIÓN RESPECTO DE LA HERENCIA

En mi definición sociológica de la educación, al decir que

es la ciencia-arte que tiene por objeto *desarrollar e inculcar* en los individuos las mayores y mejores aptitudes para la lucha por la vida, he empleado dos términos cuyo alcance debe ser precisado técnicamente. La clave de tales expresiones está en la naturaleza de las herencias fisiológica y psicológica de cada uno.

Al *desarrollar* las aptitudes del educando, deben estudiarse cuáles son sus tendencias hereditarias, cuál la idiosincrasia psíquica que le han transmitido sus ascendientes. Esta psicología ha de considerarse, no sólo como un terreno en el que la herencia, a manera de aluvión, ha ido depositando, a través de los siglos, ricas capas de limo, aptas para fecundar semillas el único medio de *destruir o debilitar* gérmenes nocivos también como un tesoro oculto de especialidades innatas, que el maestro debe descubrir y favorecer, evitando dar a esas fuerzas otro giro que aquel que les sea propio, ya que sólo la libertad es propicia al desenvolvimiento pleno de las actividades humanas. El profesor debe, pues, desarrollar en un artista nato la facultad del arte y no el raciocinio científico, así como el jardinero no fuerza al peral o al guindo, por injerto y otros artificios, a que dé antes extrañas flores que sabrosos frutos.

Al *inculcar* a un alumno sanos principios de moral o vigorosos rasgos de ciencia o de estética, ha de pensarse que no tan sólo se enseña a un hombre, sino que también se colabora en producir gérmenes de ideas y tendencias *larvadas* que pueden llegar a transmitirse a muchos hombres, de generación en generación. Por otra parte, *inculcar* sanas doctrinas suele ser el único medio de *destruir o debilitar* gérmenes nocivos transmitidos por la herencia.

Tanto la inculcación como el desarrollo a que aludo, han de verificarse, es cierto, con las ideas y los medios del presente de la sociedad educante; pero de manera indirecta deben referirse, la una a un futuro *posible* y el otro a un pasado *seguro* de muchas generaciones. Aunque la referencia se verifique, por lo general, de una manera poco menos que inconsciente, y haciéndose abstracción de los problemas de lo que ha pasado y de lo que debe pasar, el pedagogo está obligado a

tener en cuenta la existencia del doble fenómeno, so pena de no ajustarse a un método estrictamente científico.

§ 13

NOCIÓN DE LA SOCIEDAD COMO EL AGENTE DE LA EDUCACIÓN

No creo que para explicar la segunda entidad-base de la educación, esto es, la sociedad, me sea necesario engolfarme en las modernas teorías sociológicas que la consideran como un *organismo*. Básteme apuntar un doble fenómeno indiscutible: que la sociedad es un resultado, un producto, más que una suma, de sus factores-hombres, y que cada individuo, por un evidente fenómeno recíproco de psicología colectiva, es influido y modelado por su sociedad-medio. Así, los hombres forman el alma de *su* sociedad, y la sociedad forma el alma de *sus* hombres. Mucho antes que el evolucionismo se inventara, ya era conocido este doble fenómeno, que no se ha ocultado, por más que lo interpretaran de maneras tan variadas, a los grandes pensadores de todas las épocas de nuestra civilización: Platón, Aristóteles, Séneca, Descartes, Bacon, Léibnitz, Rousseau, Hobbes, Bentham, Locke, Kant...

Este doble fenómeno, cuya existencia puede evidenciarse en todo momento, es concordante con la intrínseca cualidad humana de la *relatividad*, que más arriba he especificado. Es concordante con el fin primero de la educación: hacer apto al hombre para luchar por su vida. Es concordante con el segundo y congruente fin del progreso de la patria, o sea de la sociedad a que pertenece. Es concordante con todo el raciocinio y el fenómeno sociológico de la educación. Luego, debe ser una de aquellas nociones axiomáticas que, a pesar de su sencillez, no podrá olvidar el profesor, así como no podrá olvidar el matemático aquello de que dos cosas iguales a una tercera son iguales entre sí.

En cuanto al símil del progreso social y a la evolución del organismo animal, tan exagerado por algunos autores, lejos está de ser absoluto. En los organismos animales hay *agre-*

gación íntima de partes o colonias de elementos vitales, que viven una misma vida individual conjunta y siguen una misma suerte; en las sociedades humanas hay tan sólo *aglomeración* de elementos, cada uno de los cuales se desarrolla, se reproduce y muere con relativa independencia, cada uno de los cuales *vive una vida individual*. La separación de los miembros de una sociedad es mucho más externa, mucho más visible, mucho más completa que la de las partes de un organismo. En cada hombre hay su unidad de hombre que puede desenvolverse y reunirse a cualquier sociedad; un órgano pertenece a su animal de manera tan íntima, que no puede funcionar independientemente ni trasladarse a otro individuo. Aunque exista, por tanto, alguna semejanza entre una sociedad y un organismo, hay tan graves diferencias, que las leyes fisiológicas de los organismos no son sino pocas veces aplicables, y sólo por vaga similitud, a las sociedades. Este es el principio correcto y prudente que a la pedagogía cuadra: no negar una semejanza que puede ser útil a sus propias especulaciones, por comparación y hasta paralelismo, ni sentarla como axiomática e infalible, cuando la ciencia está tan distante de comprobar su pretendida verdad de ley absoluta.

§ 14

NOCIÓN DEL PROGRESO COMO EL FIN DE LA EDUCACIÓN

El hombre es un animal que aspira. Del estudio comparado de la psicología de los hombres y la de las bestias, resulta que éstas, como equéllos, poseen instinto, sensibilidad, inteligencia y voluntad relativas; piensan, aman, raciocinan, construyen, tienen su lenguaje, y hasta realizan sus pequeños progresos contra la costumbre, cuando se ven en circunstancias y peligros imprevistos a la estirpe. Una sola cualidad alta y humana hay por excelencia, patrimonio exclusivo de los hombres, principio de su superioridad, base de todas sus grandezas: el impulso de aspirar, de mejorar, de perfeccionarse, de prosperar hasta lo infinito. El *espíritu de rebelión* y el *espíritu de innovación* son formas que adopta, en las luchas de la

vida, ese humanísimo impulso que llamo aspiración de progreso. Como la conciencia misma, no necesita definirse ni demostrarse, porque representa un sentimiento íntimo que no puede ignorar quien lo posee. Sin embargo, no he debido poner esta inmensa virtud a la par de las tres condiciones fatales de los hombres—unidad, debilidad, relatividad, condiciones que pueden extenderse también a los irracionales—, porque el impulso de aspirar no pertenece a todos los hombres, a todos los pueblos, sino a ciertos hombres, a ciertos pueblos. Salvajes hay que, según unánime testimonio de cuantos psicólogos los observaron, jamás lo sintieron; por esto permanecen estacionarios como las bestias. Tales son los bochimanos y los esquimales.

No puede concebirse un pueblo que marche a la vanguardia de la civilización si su raza no sabe aspirar. Esta cualidad trascendental es la condición misma del progreso; es su definición, su fuerza, su realidad, su eficacia, y a ella deben dirigirse, por tanto, los más grandes esfuerzos de la educación. No pienso que la educación la pueda crear, pero puede encauzarla. En Norte América se presenta una elocuente demostración de esta verdad. La educación se extiende allí a blancos y negros, y, a pesar de las condiciones extraordinarias de ese país, que hubieran facilitado a los últimos la acumulación de riquezas, ya que no sirven para el arte, la ciencia o la política, los afroamericanos han permanecido en una muy baja condición social, porque no supieron aspirar a elevarse. Las pocas excepciones son de cruzamiento, o bien de ciertas razas negras que poseen, siquiera sea incipiente, esa suprema facultad de aspirar.

Aun en una misma raza, muy varia es la fuerza de tal facultad en cada uno de los individuos. La suprema aspiración a la belleza de un Goethe, a la bondad de un San Francisco de Asís, a la verdad de un Newton, a la patria de un Pelayo, no son las de cualquier egoísta aristócrata ni servil plebeyo. No aspiran todos los hombres de las razas que saben aspirar, ni todos los que aspiran, aspiran en igual grado. Enséñannos las biografías de los grandes políticos ingleses—Chattam, Pitt, Glasdton—cuánto tuvieron éstos que luchar contra el egoísmo

de Parlamentos que no supieron aspirar como ellos. Heine y Nietzsche se burlan de la estrechez intelectual del pueblo que ha producido a Kant, Hegel, Wágner, Bismark. Porque, si bien cada gran hombre, cada "héroe" comprende en sus aspiraciones las de todo un pueblo; no todo el pueblo comprende las del "héroe". Las presentará vaga, nebulosamente, allá en su fuero interno; colaborará con ellas en el alma nacional; pero el individuo vulgar será incapaz de sentir las en conjunto. Si todos las sintieran de tan alto modo, todos serían hombres de genio, y el genio es la excepción más hermosa de la humanidad. Por eso debe el pedagogo intentar el mejor conocimiento de la idiosincrasia de sus alumnos, y debe dirigirlos teniendo en cuenta el bien del individuo y de la sociedad. De tal manera se presenta el alto ideal del progreso en la educación, ideal que requiere ser sentido antes que explicado.

§ 15

UNIDAD EN LAS DISTINTAS CONCEPCIONES DEL SUJETO, EL AGENTE Y EL FIN DE LA EDUCACIÓN

Muy varios son los conceptos y definiciones que se han dado de la educación, desde los tiempos de Aristóteles hasta los de Kant y Darwin. Pero es de notar que, no obstante su número y diversidad, todos esos conceptos y definiciones *coinciden* en considerar al individuo como el sujeto de la educación, a la sociedad como el agente o instrumento, y al progreso o mejoramiento, como el ideal y el fin. Erróneo sería considerarlos irreconciliablemente opuestos, pues siempre el espíritu científico hallará más o menos tácita o expresamente esas tres entidades-bases, alrededor de las cuales surgen y giran.

Para probarlo bastará traducir, tratando de penetrar más bien el pensamiento que las palabras textuales, una serie de definiciones de la educación. Subrayaré al efecto, en cada cual, las palabras correspondientes a lo que llamo las tres entidades-bases. Y recuérdese que estas definiciones representan la mejor condensación que cada uno de los autores ha dado a

sus propias vistas sobre la naturaleza y los fines de la enseñanza.

Platón: la educación tiene por fin dar al *cuerpo* y al alma toda la *belleza* y toda la *perfección* de que son capaces.

Rousseau: educación es el arte de *educar al niño* y *formar al hombre*.

Kant: educación es el *desenvolvimiento* en el *hombre* de todas las *perfecciones* posibles de su naturaleza.

Stuart Mill: la educación abraza todo cuanto *nosotros* hacemos por nosotros mismos y lo que *los otros* hacen con el intento de impulsarnos a la *perfección* de nuestra naturaleza. (La primera parte de esta definición se refiere a la auto-educación, y la segunda a la educación).

La Sra. Necker de Saussure: educar a un *niño* significa *ponerle* en condiciones de llegar *del mejor modo* posible al fin de su vida.

Julio Simón: la educación es una *operación* en que un *espíritu* forma un *espíritu*, un *corazón* forma un *corazón*.

Enrique Joly: educación es la totalidad de los *esfuerzos* que tienen por fin dar al *hombre* la *conjunta posesión* y el *buen uso* de sus diversas facultades.

Marion: educación es una totalidad de acciones voluntarias y reflejas por las cuales un *hombre* procura levantar su *semejante* a la *perfección*.

Niemeyer: la educación es el arte y al mismo tiempo la ciencia de *guiar* a la *juventud* y de ponerla, con la instrucción, la emulación y el buen ejemplo, en condiciones de conseguir el triple fin que le asegura al hombre su destino religioso, social y nacional.

Denzel: educación es el desenvolvimiento armónico de las *facultades* físicas, intelectuales y morales.

Major Stein: educación es el desarrollo armónico e igual de las *facultades humanas*, y un método fundado en la naturaleza del espíritu para desenvolver toda la *fuerza del alma*, todo el *principio de la vida*, evitando toda cultura parcial y teniendo en cuenta el sentimiento, que es la fuerza y el *valor del hombre*.

Como puede observarse, en todas estas definiciones vibran las tres notas del acorde educación: individuo, sociedad y progreso. Llámase al primero, al *sujeto*, “cuerpo y alma”, “hombre”, “niño”, “juventud”, “facultades humanas”, “fuerzas humanas”, “espíritu”, “corazón”; llámase al tercero, al *objeto o fin*, “belleza”, “perfección”, “fin de la vida”, “destino social”, “religión y nacionalidad”, “posesión conjunta de todas las facultades”, “felicidad”, “toda la fuerza del alma”, “todo el principio de la vida”, “el valor del hombre”, y generalmente se sobreentiende al segundo, que es el *medio o instrumento*, el maestro, el pedagogo, el profesor, el conjunto de todos los maestros, o sea también la sociedad. La innegable existencia de estos tres elementos, que llamo entidades bases, considerados como tales, resulta todavía más clara del comentario lógico de cada una de esas definiciones, conforme a las ideas de los autores que las formulan. Veamos, por ejemplo, la definición de Spencer, según la cual “la educación es la preparación para la vida colectiva”. ¿Quién es preparado para la vida colectiva sino el individuo? ¿Quién el preparante sino la sociedad? ¿Cuál el objeto de esa “vida colectiva” sino la evolución del progreso?... Y de igual modo pudieran explicarse cualesquiera otras fórmulas análogas, así como en un acorde simple y perfecto, por invertido o controvertido que se presente, sonarán siempre sus notas constitutivas.

Hay una escuela contemporánea que, influida por los principios de la fisiología y de la psicología animal, concibe como primero, cuando no como único fin de la educación, la *conservación* del individuo, de su familia, de su sociedad. No hay real antagonismo entre tal teoría y la mucho más vasta que desarrollo: el primer objeto, el objeto inmediato de todas las luchas de la vida, es la conservación; sin ella no puede haber fines ulteriores, como la patria, como el progreso. Hay más todavía: en el estado actual de las luchas de la humanidad, luchar por la patria y por el progreso es, en último término, luchar por la propia vida individual. Sin citar casos históricos como el de la reina María o Pitt, quienes se aniquilan y acaban melancólicamente su vida, la una, cuando la pa-

tria pierde a Calais, y el otro, cuando su política internacional se debilita, debe recordarse que la decadencia de una nación dificulta la vida material de los individuos, disminuye los bríos psicológicos de sus pensadores, y que la derrota suele producir en la historia más suicidios que las pestes y las hambres. Luchar por el perfeccionamiento personal de la especie, en la evolución de hombres y pueblos, a causa del leonino egoísmo de pueblos y hombres, es luchar por la conservación de la propia vida.

Contra la opinión de los que suponen la ciencia y arte de la pedagogía un caos de principios y teorías contradictorias, existe, pues, una especie de unanimidad del concepto general, ya que en el fondo del asunto, a pesar de extraordinarias divergencias, los autores concuerdan en cuanto al sujeto, al medio y al fin de la educación. Más adelante demostraré cómo, también contra las apariencias y contra una creencia generalizadísima, no sólo en el pueblo, sino asimismo en la mayoría de los autores, pueden formularse ciertas leyes pedagógicas universales, que todos o casi todos los pensadores profesan, si bien pocos las concretan.

Es de advertir, antes de cerrar este párrafo, que en casi todas las definiciones citadas se demuestra un deliberado empeño de recalcar el hecho de que la educación debe ser total; de que debe referirse a todas las fuerzas del hombre. Este empeño tiene una razón histórica de alto interés para el pedagogo: la mayor parte de esos vastos conceptos de la verdadera educación representan reacciones contra otros conceptos parciales. Platón especifica que la educación debe comprender al cuerpo y al alma y tener por fin todas las bellezas y todas las perfecciones posibles, porque, en la enseñanza de Sócrates, dedicábase preferentemente el total de los esfuerzos educativos al alma, y aun sólo a ciertas facultades, las más altas del alma. Igualmente, los autores modernos reaccionan, con un concepto vasto y general de la educación, contra el concepto más reducido de los teólogos medioevales, quienes la consideraban desde un punto de vista místico, muy semejante al "perfeccionamiento" de los admirables ascetas budistas, para quienes la

educación fué un alto medio de disciplina y de elevación del alma hacia el "pleno conocimiento de Dios". Este concepto, sin duda hermoso, arrastraría hoy a las sociedades, con la formación de imperfectos discípulos, al hambre, a la derrota y a la decadencia. El moderno será menos alto y puro, más real y práctico; pero no, como ha pretendido algún místico anticuado, siempre y absolutamente contrario a la "sabiduría" que emana de la revelación para los pueblos cristianos. La voz de Dios ordena al hombre en el *Génesis* que "cultive la tierra y la someta a su imperio".

Como todo lo psicológico, la educación se compone de un conjunto de reglas y doctrinas que se complican, se relacionan, se vinculan, se entreveran, se contradicen en parte, y, en parte, se complementan. Tal es el alma de los hombres y de los pueblos, fuentes de fuerzas y tendencias, potentes, débiles, vagas, decisivas, corroborantes, contradictorias, un círculo de violencias y de armonías. Si no existieran tales contradicciones, esa alma sería monótona; caótica, si no se armonizaran. La educación, pues, que, en término final, es una especie de síntesis del alma de hombres y de pueblos, se presenta como un cúmulo de ideas, principios y doctrinas, que se atraen, repelen y fecundan entre sí. Y es ciencia porque, no obstante sus contradicciones, resulta, en el fondo, y en definitiva, un conjunto de conocimientos congruentes y sistemáticos.

CAPITULO III

EL ESTUDIO Y LA PROFESION DE LA ENSEÑANZA

§ 16. La utilidad del estudio de la educación.—§ 17. Los sistemas de enseñanza pedagógica.—§ 18. La práctica y crítica pedagógicas.—§ 19. La profesión del magisterio.—§ 20. El sistema de residencia de los docentes.—§ 21. El sistema de repeticiones y de clases prácticas.—§ 22. El sistema de remuneración de los docentes por antigüedad.—§ 23. La bibliografía de la educación.

§ 16

LA UTILIDAD DEL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN

Como todo fenómeno, la educación, según vimos, puede estudiarse a modo de una ciencia. Esta ciencia tiene el objeto práctico de dar principios y normas a la enseñanza. Existe desde que existió la cultura. Y en la cultura europea se han ocupado en la pedagogía los más grandes pensadores, definiendo la educación, con cierta uniformidad, más de fondo que de forma, en cuanto al sujeto, al agente y al fin.

Hanse hecho objeciones, sin embargo, al estudio sistemático de la ciencia de la educación y de la pedagogía, ya considerándolo respecto de los educantes, ya respecto de los educandos.

Contra la eficacia del estudio profesional de la educación con respecto a los docentes, se alega: 1.º Que la capacidad educativa proviene antes de la intuición que del estudio; 2.º que la enseñanza, más que estudio técnico general, es una resultante de estudios especiales (así, el maestro de historia

debe saber sólo historia y no pedagogía); 3.º, que debe dejarse seguir a cada maestro su método personal y no circunscribirsele a determinada teoría, so pena de aminorar su eficiencia.

Hallo sofisticas las consecuencias extremas que se ha pretendido sacar de cada una de estas afirmaciones, que, no obstante, encierran en sí su parte de verdad. Creo que enseñar es vocación y es ciencia: vocación, por cuanto exige un determinado temperamento de pedagogo que no todos los hombres poseen, así como lo exigen el derecho, la medicina, el sacerdocio, la política, la milicia; ciencia, por cuanto requiere, a más de la vocación, conocimientos técnicos especiales, gran dosis de observación, perfecta compenetración de los principios y las leyes fundamentales que rigen ese maravilloso fenómeno de la educación de todos los hombres, razas y edades.

Sentadas estas premisas, corto es el alcance que se puede dar a cada una y al conjunto de las tres objeciones apuntadas; la enseñanza debe, pues, considerarse, al propio tiempo, como una profesión casi exclusiva, intuitiva y fundada en estudios especiales. Ahora bien, estos estudios, lejos de coartar al maestro la facultad de desenvolverse según su temperamento, le dejan plena libertad de desarrollar su método especial, el método que aplique con mayor cariño y originalidad, siempre que esto se halle dentro de ciertas condiciones científicas, que desvirtúan el peligro señalado en la tercera objeción apuntada. La personalidad del maestro es el *alma mater* de su educación; él es quien despierta el raciocinio y el amor al estudio en sus discípulos; él es quien da vida a materias muertas en sí mismas; él es quien aplica los métodos y sistemas, quien encauza aficiones, quien inculca principios, quien desarrolla fuerzas, quien destruye malas tendencias, quien siembra, quien riega, quien poda, quien recoge la primicia en el jardín del alma joven. En una palabra, él es quien enseña. Mas si el temperamento es cosa imprescindible para saber enseñar, no se basta a sí mismo; requiérense también los conocimientos y disciplina de la ciencia, del arte supremo de la educación.

Los programas y planes no son más que proyectos. El maestro es quien realiza estos proyectos. Para realizarlos, necesita ante todo tener amor a su obra y simpatía a sus discípulos. "Soy lo que soy por el amor", ha dicho Pestalozzi. Mas la vocación, por decidida que sea, debe completarse con el estudio. Ciertamente es que una vigorosa vocación llegará siempre a adquirir empíricamente y poco a poco la técnica pedagógica, aun sin estudios sistemáticos. Pero, ¿cuánto tiempo y esfuerzo se le ahorran con estos estudios! Puede decirse que el conocimiento de la pedagogía pone, desde el primer momento, en manos del joven docente la experiencia de muchos hombres y de muchos siglos. Entonces el pedagogo, uniendo la vocación a la experiencia prematura, podrá duplicar y triplicar el provecho de su acción.

Objétase al estudio profesional de la ciencia de la educación, con respecto a los resultados de su aplicación sobre el alumno: 1.º Que alumnos en quienes se ha ensayado un sistema estrictamente científico, resultan "mecánicos" en su método y en su espíritu; 2.º que en otros, sometidos a una prueba idéntica, no ha producido ésta mejora alguna, dejándolos tan incapaces como antes.

La diaria observación nos enseña cuán frecuente es que aquellos estudiantes que de buen grado se sometieron con mayor docilidad a la disciplina escolar o universitaria, que han merecido los mejores encomios de sus maestros, y a quienes se ha adjudicado los más altos y a veces todos, o casi todos, los premios, resultan luego, cuando las luchas de la vida ponen a más rigurosa prueba sus facultades, faltos de bríos, de originalidad, de esa fuerza pensante que hace de los hombres superiores elementos *sui generis* en las sociedades, por su intelectualidad rica en líneas fuertes, en notas agudas, en rasgos enérgicos, que desentonan en el conjunto equilibrado de medianías. Uno y otro tipo, el de la medianía con patente educativa y el del verdadero talento no reconocido en las aulas, se producen en distintas formas y grados y se encuentran a menudo en el mundo. Pero, ¿pueden considerarse resultados de la educación, siquiera indirectos?...

Contra tales argumentos, sostengo, de acuerdo con los

principios expuestos, en primer lugar, que un exceso de disciplina no debilita el talento ni lo acrecienta, como lo demuestran infinitos ejemplos; en segundo, que si es verdad que ciertos excesos de estudio metódico tienden a veces a producir ese tipo inocuo que en el lenguaje popular se llama "estudiante modelo", esto ocurre en alumnos que nunca hubieran tenido mucha "personalidad propia", en ningún medio; y, tercero, que tal tendencia revela precisamente falta de información pedagógica en los maestros. En efecto, la estrechez de planes enciclopédicos obligatorios, la ausencia de estímulos para la originalidad, el círculo de hierro de una enseñanza despótica, de programas detallados, abigarrados, mecánicos, minuciosamente estrictos, no son productos del estudio de la buena pedagogía, antes bien pruebas de su ignorancia. Si es cierto que determinados sistemas de enseñanza suelen engendrar los males apuntados en las objeciones anteriores, no se inculpe de ello a una ciencia *cuyo fin es evitarlos*. Pretender, por razones tales, que no es conveniente el estudio de la pedagogía, sería como deducir, del hecho de que muchas enfermedades no se curan y muchos enfermos mueren, la inutilidad de la medicina.

De todo lo expuesto e insinuado resulta que, a pesar de la unanimidad de concepto acerca de la ciencia pedagógica, su carácter es eminentemente complejo. La educación es, pues, una ciencia; pero una ciencia vasta, varia, difícil, en relación con todos los conocimientos humanos. A causa de estos rasgos, hay quien ha sostenido que tal ciencia no existe; que el saber dar una buena educación es condición del temperamento y no producto del estudio. Creyó Diesterweg que el conocimiento de la pedagogía es superfluo y hasta peligroso, que se nace maestro como se nace poeta, y que los principios de la pedagogía antes destruyen que forman vocaciones para la enseñanza... Como se ve, todas las objeciones que se hacen contra el estudio profesional de la educación y sus aplicaciones, ya con respecto al alumno, ya al profesor o ya a la ciencia en sí misma, se enlazan de manera tan íntima, que, contestando bien una, quedan contestadas todas... Con lo que precede creo suficientemente demostradas la unidad y utilidad de

la ciencia pedagógica, y, por ende, rebatidas todas y cada una de las observaciones clasificadas y apuntadas.

Convendría recordar, para complemento, que todos los adelantos, todos los conocimientos, todos los sistemas humanos han sido siempre objeto de contradicción. A veces, las mayores verdades fueron las más discutidas. De ahí que, cuando en virtud de principios y métodos científicos, se llega a cualquier conclusión, sólo ánimos timoratos pueden arreararse ante ese fenómeno de la controversia, tan fatal en la historia del pensamiento humano...

Por último, puede sintetizarse lo expuesto en este párrafo en las siguientes *conclusiones*: 1.^a Existe una ciencia y arte universal de la educación, individualizada por su sujeto, objeto y método; 2.^a el conocimiento de esta ciencia y arte hace idóneos para enseñar a aquellos hombres cuyo temperamento los impulsa a la profesión del magisterio; 3.^a lejos de sofocar la libertad de maestros y discípulos con métodos absolutos, el objeto primordial de tal ciencia y arte es promover el pleno y *libre* desenvolvimiento de la vocación de los unos, y las condiciones y facultades especiales de los otros.

La educación, aunque compleja, no es un arte inconsulto y caprichoso; lejos de ello, tiene sus métodos, sus principios, sus fundamentos de ciencia concreta: quien no los conozca, jamás sabrá educar. Pero, en la práctica, no basta conocerlos para ser un buen maestro; es preciso tener el temperamento de la enseñanza. No basta saber; se debe también enseñar: *poseer la vocación y la ciencia de la enseñanza*. Este es el único alcance que se puede dar a la observación de Diesterweg, observación insuficiente para destruir la realidad de una ciencia que tanto ha preocupado a casi todas las mayores glorias del ingenio humano. Con pasar revista a los mejores tratados de enseñanza, llega el ánimo al pleno convencimiento de que existe un cuerpo de doctrinas y principios enlazados por un hilo invisible de sujeto, medio y objeto, cuya totalidad es una unidad científica: la educación, madre o nodriza común de todos los progresos, de todas las grandezas que puede forjar el espíritu humano.

§ 17

SISTEMAS DE ENSEÑANZA PEDAGÓGICA

Para la formación de docentes hacen falta institutos pedagógicos especiales. Puede decirse que existen dos tipos de esa clase de establecimientos: las *escuelas normales* del sistema francés y los *seminarios pedagógicos* del sistema alemán.

Las escuelas normales llámanse así porque ellas dan las normas de la enseñanza. Se dividen naturalmente en dos clases: las *inferiores*, donde se forman maestros de instrucción primaria, y las *superiores*, para los docentes de instrucción secundaria.

Los seminarios pedagógicos del tipo alemán tienen, por regla general, un carácter un tanto más práctico que las escuelas normales francesas.

Dividense también en dos categorías: los *seminarios de maestros de primera enseñanza* (*Lehrer-Seminarien*) y los *seminarios de maestros de gimnasio* (*Gymnasial-Seminarien*).

Las escuelas normales inferiores del tipo francés y los seminarios de maestros de primera enseñanza del tipo alemán son semejantes en sus métodos y estudios. En ambos tipos se aprende la pedagogía pestalozziana y se ensaya en escuelas de aplicación anexas a efecto de las clases prácticas.

En el sistema alemán se ingresa en los *Lehrer-Seminarien* después de cursada la instrucción primaria y de un examen de ingreso. Estos institutos suelen ser internados, desenvuelven sus estudios generalmente en seis años o cursos—cada uno de los cuales comprende dos exámenes semestrales—, y otorgan el título de “candidato a 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 (*Wahlfähigkeitexamen*) y obtiene el título de maestro. A las maestras del *Kindergarten* sólo se les exige un estudio de uno a dos años de las doctrinas de Pestalozzi y Froebel, especialmente de las obras del primero, sobre cuyo libro titulado *Cómo educa Gertrudis a sus*

hijos deben rendir un examen previo, después de un curso de un año.

Los seminarios de maestros de instrucción secundaria (generalmente llamados *Gymnasial-Seminarien*) son institutos donde se cursan especialidades de instrucción secundaria, generalmente anexos a un *Gymnasium*. Se ingresa en ellos después de terminada la instrucción secundaria; sus cursos son de dos, tres o cuatro años de estudios especiales, filológicos o científicos, y tienen un marcado carácter de práctica pedagógica.

Los jóvenes aspirantes a maestros de enseñanza secundaria se llaman *Kandidaten des höheren Schulamts* ("candidatos a la enseñanza escolar superior"). Independientemente de los *Gymnasial-Seminarien* suelen cursar también en los seminarios universitarios, de donde salen graduados después de un examen denominado *pro facultate docendi*. En esta prueba el aspirante debe probar dos conocimientos: el de la materia en cuestión y el de la manera de enseñarla. El examen se compone de dos partes: el *técnico* o teórico, que es oral y escrito, semejante a cualquier otro examen universitario, y el *pedagógico* o prueba práctica, que debe rendirse dando clase en un curso cualquiera de gimnasio o de escuela real, ante un jurado examinador. Pero no basta la aprobación de este doble examen para recibir inmediatamente el diploma o título definitivo: es necesario un año más de práctica en la enseñanza (*Probejahr*, "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 tribunal examinador, se adquiere el título de *maestro* de instrucción secundaria (*Schulamt*). Sin embargo, no basta este título para que el Estado, salvo casos especiales de inteligencias que demuestren facultades sobresalientes en obras originales, encomiende a los graduados la enseñanza en cátedras oficiales. Estos practican previamente, en períodos a veces largos, como ayudantes o suplentes, antes de ser puestos titularmente al frente de la cátedra a que aspiran. De tal modo se ponen a prueba la preparación, laboriosidad y mora-

lidad de los aspirantes a maestros de la enseñanza secundaria, para confiarles luego el delicado cargo de formar a la juventud.

Los seminarios universitarios son *cursos oficiales*, es decir, que el Estado costea y patrocina, 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. Es de notar que también se denominan "seminarios" cualesquiera cursos prácticos de los profesores titulares y de los *Privatdozenten*.

En su origen, todos los seminarios eran universitarios, todos nacieron de las universidades; pero actualmente existe una diferencia. Las tres categorías quedan perfectamente definidas, aun cuando ciertos *Gymnasial-Seminarien* pudieran considerarse todavía universitarios, por funcionar como anexos a las universidades.

El magisterio se divide, pues, en Alemania, como en todas partes, en tres categorías, según pertenezca a la enseñanza primaria, a la secundaria o a la superior. Pero debe advertirse que los docentes de la enseñanza secundaria y de la superior se vinculan: 1.º Por ser casi todos universitarios; 2.º por poder alcanzar unos y otros el altísimo título de *Professor* ("profesor"). Otórgalo el Estado a los docentes de la instrucción superior o secundaria que se distinguen por largos y satisfactorios servicios, y puede decirse que, después del general, nadie es más respetado en Alemania que el clásico *Herr Professor*. A los *Professoren* que llegan a eminencias de primer orden, suele darles el Estado un nuevo y supremo título honorífico: *Geheime Regierungsrath* ("Consejero privado del Gobierno").

§ 18

LA PRÁCTICA Y CRÍTICA PEDAGÓGICAS

El estudio teórico de la enseñanza resulta insuficiente para formar cumplidamente al maestro. La práctica es indispensable

a fin de dominar la técnica de la enseñanza en todos sus detalles y dificultades. El estudio doctrinal de la pedagogía debe, pues, completarse con las clases prácticas de la llamada *crítica pedagógica*. Esencialmente consisten en *lecciones de ensayo* que dan los estudiantes en un curso o escuela de aplicación, sobre las cuales el profesor de pedagogía y los condiscípulos deben hacer una *crítica* completa, ya por escrito, ya verbal y aisladamente, ya en forma de general debate. Además de estas lecciones de ensayo y clase de crítica, el profesor mismo ha de dar en la escuela o clase de aplicación *lecciones modelos*, que sus discípulos escucharán y él comentará luego, explicando su método y procedimientos.

Es conveniente que el profesor dirija la crítica, presentando sus planes y cuestionarios. De otro modo se corre el riesgo de que los estudiantes se extravíen en cuestiones secundarias y olviden las capitales. Desde este punto de vista es notable el sistema alemán de cuestionarios impresos.

En el curso de Ciencia de la Educación que dicté en 1906 en la facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, apliqué con buen éxito el sistema alemán, adaptando al medio un cuestionario usado en el seminario de Halle. He aquí la organización de esas clases de crítica pedagógica y el cuestionario para juzgar las lecciones de prueba:

A. ORGANIZACIÓN DE LAS CLASES DE CRÍTICA PEDAGÓGICA

Terminada la exposición teórica del año, se realizarán, en los dos últimos meses, las clases prácticas o de crítica pedagógica, en un colegio o escuela normal considerados al efecto como escuela de aplicación. Por la premura del tiempo, estas clases servirán sólo de ejemplo, relativo al capítulo IX del programa, que versa sobre metodología y crítica pedagógicas. Serán de tres categorías: lecciones modelos, lecciones de ensayo y clases críticas.

Las lecciones modelos serán dadas por el profesor, en una clase de aplicación y ante sus discípulos. Luego, en un curso de pedagogía, explicará sus métodos y sus procedimientos. Se juzgará a sí mismo teniendo sólo en cuenta la utilidad que este juicio ha de reportar a sus discípulos.

Las lecciones de ensayo serán dadas por estudiantes designados por el catedrático. El estudiante dará su lección como si estuviera en ejercicio de la respectiva cátedra, explicando e inte-

rrogando a los alumnos del curso de aplicación. Es conveniente que lleve su exposición escrita en un resumen o memorándum. Presenciarán la lección el catedrático y los estudiantes de pedagogía, y también el director del colegio o escuela normal, si lo desea. Durante la lección, el conferenciante no podrá ser interrumpido sino por el catedrático, en los casos en que éste juzgue oportunas rápidas indicaciones, generalmente tendientes a acelerar o retardar el movimiento de la exposición o de las interrogaciones, y también a objetivar la enseñanza.

Las clases de crítica se darán en la facultad, en forma de debate privado de los estudiantes de pedagogía, bajo la dirección del catedrático. Para mantener despierta la atención de todos, éste designará a última hora quién llevará la palabra de la crítica y quién hablará primero. Para evitar estériles diálogos y discrepancias verbales, es conveniente que el conferenciante y sus criticantes lleven escritas sus apreciaciones. No se entrará en lo posible a discutir la materia enseñada en sí misma, sino en cuanto a su enseñanza. El catedrático cerrará el debate con su veredicto. Si lo juzga provechoso para los docentes y estudiosos de la pedagogía en la República Argentina, hará levantar un acta de él, a fin de que se publique en alguna revista pedagógica.

La crítica pedagógica se llevará a cabo razonada y sistemáticamente. A este objeto servirá, con las modificaciones circunstanciales propias de casos y personas, el siguiente cuestionario:

B. PUNTOS DE VISTA PARA JUZGAR LA LECCIÓN DE ENSAYO

I. *Elección y plan del asunto o tema.*

1. ¿Estaba el conjunto del tema enseñado en justa proporción con el tiempo?
2. ¿Fué el asunto eficazmente planeado y organizado y bien dividido?
3. ¿Fueron acertados la disposición y el orden?

II. *Manera de exposición.*

1. ¿Desarrollóse armónicamente el plan propuesto, en la sucesión de conceptos y cuestiones?

Análisis al efecto de las siguientes partes de la exposición:

- a) Preparación; presentar lo nuevo y desconocido para los alumnos con los elementos antiguos y conocidos.
 - b) Presentación y desarrollo de lo nuevo.
 - c) Elaboración y profundización del tema.
 - d) Síntesis y conclusiones.
2. ¿Fué la manera de exposición adecuada a la edad y a la presunta preparación de los alumnos?

3. ¿No perdió algún tiempo el profesor en digresiones de escaso interés o extrañas al asunto?

III. *Personalidad del profesor.*

¿Cuál fué la actitud del profesor ante sus discípulos? ¿Fué su enseñanza viva, animada, atrayente? ¿Dominaba la clase con la mirada y con la fuerza y el calor de la palabra? ¿Fué la palabra clara, correcta, articulada, sobria? ¿Puede presentarse su lección como un verdadero modelo pedagógico?

IV. *Disciplina.*

¿Supo el profesor interesar durante toda la lección? ¿Mantuvo la atención y participación de todos los discípulos a igual altura? ¿Usó a ese efecto de medios apropiados? (Pausas, presentación de objetos, interrogaciones, respuestas aisladas y a coro, etc). ¿Utilizó siempre oportunamente estos medios? ¿Tuvo ojos y oídos para las desatenciones, ignorancias y errores de sus discípulos? ¿Ha observado en sus detalles la aplicación y la disciplina de todos y cada uno de sus discípulos?

V. *Aprovechamiento.*

¿Cuál ha sido el provecho de la lección como instrucción especial de la relativa asignatura? ¿Cuál, como instrucción general, en el conjunto de estudios? ¿Cuál, como método y disciplina para la relativa asignatura? ¿Cuál como método y disciplina generales?

Juicio sintético sobre el provecho educativo e instructivo de la lección de ensayo.

§ 19

LA PROFESIÓN DEL MAGISTERIO

La profesión de enseñar es un sacerdocio. Es el sacerdocio por excelencia de los modernos tiempos. Más que ninguna otra, exige vocación y hasta sacrificio. Se basa en el amor a la juventud y a la patria. Absorbe todos los ideales y todos los minutos de la vida. Y, en recompensa de tanta abnegación, reporta escaso provecho y muy limitada gratitud.

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 a los mejores proyectos pedagógicos; pero fracasará siempre que no cuente con un personal docente que ponga en

práctica sus decretos. Estos decretos son en tal caso letra muerta, como lo sería la ley si no existieran los tribunales.

En toda enseñanza bien organizada, el profesorado debe considerarse una profesión para la cual se necesitan aptitudes y conocimientos especiales, y que ha de ejercerse *con exclusión* de toda otra. El temperamento docente no basta, si no se completa con dos órdenes de estudios: el de la pedagogía en general, y en especial de la materia que se enseña. Por otra parte, además de exigir estas dos especies de conocimientos, la práctica de la enseñanza requiere también consagrarse completamente a 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 abogado, un periodista, no pueden ser verdaderos maestros.

La cuestión tiene diversa importancia según las categorías de la instrucción. El jardín de infantes (*Kindergarten*) precisa maestros de una constancia a toda prueba, ya que no de ilustración rica y sólida. La enseñanza primaria es, aunque más técnica, no menos absorbente. Tanto el jardín de infantes como la escuela elemental ocupan, con sus horas de clase, todo el día a los maestros, quienes carecen así del tiempo material de distraer su mente en otras ocupaciones lucrativas. No exige tan largas horas de clase la enseñanza secundaria, pero en cambio requiere mayor estudio. Sus materias (historia, geografía, idioma nacional, etc.), no son conocimientos propiamente profesionales, como el derecho mercantil o la cirugía; de ahí que no sean de diaria aplicación práctica inmediata. El maestro de aritmética o de geografía de Europa, que vive entregado a esas especulaciones intelectuales, es muy difícil que les encuentre aplicación en cualquier empleo o industria, que, siendo ajenos a ellas, alejarían su mente de la enseñanza. Luego, el maestro de instrucción secundaria debe concretarse a su cátedra, so pena de perjudicar a sus discípulos empleando las horas libres en otros trabajos. Aun cuando esa cátedra no le ocupe sino pocas horas semanales para enseñar oficialmente, el estudio y las repeticiones privadas a sus discípulos

son parte a absorber todo su ánimo y tiempo. En cuanto al profesor universitario, es de notar que la práctica de su enseñanza no ha de impedirle ejercitar fuera de las aulas la especialidad que enseña, pues esto lejos de distraerle de su cátedra, la enriquece con nuevas experiencias. Lógico es que el profesor de arquitectura construya obras fuera de la facultad, que el de derecho civil defienda pleitos, que el de cirugía opere... En vez de perjudicar a su magisterio, esto puede ayudarles, dándoles oportunidades para presentar a sus discípulos casos prácticos interesantes por su carácter de novedad, y también por realizarse lejos de las clases, en la vida. Sin embargo, no convendría generalizar este sistema para justificar que el profesor universitario trabaje en otros ramos extraños a su enseñanza, milite en política o ejerza el comercio...

El principio podría concretarse así: *el magisterio debe reputarse profesión exclusiva*. El docente ha de dedicar todo el tiempo y la mente a la enseñanza; sólo puede distraerse por excepción, en ocupaciones extrañas a ella, cuando se relacionen en cierto modo con la materia de su profesorado. Únicamente con tal sistema puede obtenerse el docente idóneo, cuya acción social, por idiosincrasia, conocimientos y experiencia, sea palanca del progreso.

§ 20.

EL SISTEMA DE RESIDENCIA DE LOS DOCENTES

Tan absorbente y continua es la atención que debe todo docente a sus funciones, que puede considerarse como un principio de pedagogía práctico el siguiente: *conviene a la enseñanza que el profesor resida en el establecimiento donde la da*. Actualmente, casi nunca es posible aplicar este sistema, porque, a los menos en las grandes ciudades, sería muy difícil y dispendioso hallar locales suficientes. Por tanto, puede restringirse así la regla a los directores de los institutos: para el buen desempeño de la superintendencia o rectorado de un instituto educativo, deben residir en un edificio adjunto, y que

con él se comunique, el director y su familia. Esto es muy factible.

La regla puede considerarse extensiva a todas las enseñanzas: particular u oficial, interna o externa, laica o religiosa. Las ventajas del sistema son hartamente evidentes, pues atan de manera tal a cada director a su respectivo establecimiento, que las ocupaciones de la familia, los afectos fundamentales de la vida, las enfermedades, las diversiones, que hallan siempre un honrado centro en el recinto del hogar, no le alejan del lugar en que ejerce sus funciones pedagógicas y administrativas. El director, así vinculado al edificio de su establecimiento, le cobra mayor apego, y este apego a la escuela, colegio o universidad, se extiende a la enseñanza, a los estudios y a los alumnos, siendo fecundo incentivo de noble pasión profesional. Por razones semejantes sería benéfico que, si se dispusiera de un local adecuado, residieran en el establecimiento también los profesores, o siquiera algunos de ellos, más fácilmente los célibes. Con este sistema puede realizarse la instrucción pública el ideal de la libertad de los estudios. Se preferirá la manera individual de la educación doméstica a la formalista y reglamentaria de institutos donde cada alumno lleva, puede decirse, un número en vez de un nombre, como los presidiarios.

Siendo la instrucción pública, salvo la popular, generalmente privada en Inglaterra, claro está que, por un evidente principio de disciplina y de economía, los rectores viven 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 a 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, pues los colegios no podían albergar mujeres, por su reglamentación medioeval. Tanto se asemejaba la profesión de la enseñanza a un sacerdocio. Ahora se ha abolido el celibato forzoso, pero no propiamente la residencia. Por esto se han destinado a los rectores hermosas casas, unidas al edificio del respectivo colegio, y se han levantado o destinado otras adyacentes o cercanas para los profesores casados y a

sus familias. Estas últimas viviendas casi siempre pertenecen al colegio, y sólo muy excepcionalmente son propias de los profesores. En cuanto a los solteros, que son los más, viven, por disposición expresa del reglamento, en los colegios, como cualquier alumno interno. A los miembros del cuerpo docente les 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, casas de exámenes y graduación, etc.), que constituyen la universidad diseminada en la villa. Bajo el mismo espíritu y principios se han constituido las demás universidades de Inglaterra, aplicando el sistema de residencia, según les es posible en medio de ciudades más populosas. En las universidades simplemente graduantes, como lo era la de Londres, no ha sido necesario aplicarlo.

Rige en toda Alemania la siguiente regla de instrucción pública: *el funcionario docente tiene derecho, a más del sueldo, a que se le proporcione habitación, o a exigir en su lugar una compensación pecuniaria.* No es difícil alcanzar el objeto de este sistema, que estriba en arraigar al maestro o profesor en el lugar de su enseñanza. Natural es que prefiera, sobre todo si tiene familia, el alojamiento del Estado, que es confortable y algunas veces espléndido, a 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, de 540. En otras ciudades, los de primera clase reciben 550, 540, 480 ó 360; los de segunda, 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 mayor renta. En cuanto a las universidades, se siguen sistemas varios, siendo frecuente que residan en ellas los rectores y secretarios generales.

En Francia, Italia y España, la enseñanza oficial exige sólo por rara excepción la residencia, pues en estos países es

diverso el concepto de la instrucción pública del de las naciones sajonas y germanas, y diverso su espíritu, no asemejándose nunca su manera, siempre uniformemente reglamentada, a la tan espontánea de la *home education*, ni su disciplina a la casi militar de los establecimientos educativos alemanes. Por conciliar esta disciplina con esa espontaneidad se hace 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.

§ 21

EL SISTEMA DE REPETICIONES Y DE CLASES PRÁCTICAS

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. Consisten dichas repeticiones en una especie de lecciones privadas y como suplementarias, que se realizan fuera de las horas oficiales de clase. El profesor interroga y explica a los alumnos, ya a uno por uno, ya formando grupos reducidos. Pónese así en inmediato contacto intelectual con ellos. La práctica de este sistema multiplica sin duda la tarea del docente, pero con gran provecho de la enseñanza. Tan notable es la eficacia de las repeticiones, que puede considerarse mayor que la de la clase oficial. Efectivamente, en esas lecciones prácticas, el profesor se dirige particularmente a cada discípulo, indaga lo que estudia, le aclara lo que no entiende, le aconseja sobre el método y los textos. El discípulo se ve entonces obligado a atenderle, para seguir el diálogo y no pecar de descortesía. Cuando, en clase, el profesor se dirige a todos en conjunto, el caso es diverso. El monólogo suele parecer monótono; la mente de los oyentes se distrae; 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, a pesar del esfuer-

zo, a escaparse por la ventana y a huir a los campos, al tumulto de las ciudades, a los versos juveniles, a las lecturas y los recuerdos, si no a 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 a las explicaciones de la clase: han de aplicarse como *sistema*. Deben efectuarse metódica, gradual, regularmente, en local y horas adecuados, a grupos similares de alumnos, sometiendo su asistencia a disciplina y sanción.

En Inglaterra, Oxford se enorgullece de haber generalizado el sistema, bajo la inspiración de Jowett, uno de sus más eminentes educadores del siglo XIX. Puede citarse esta universidad como modelo en el género. Las repeticiones no son allí ocasionales; constituyen un verdadero sistema, al que 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, dos o tres veces por semana, a horas que fija de antemano, a todos sus discípulos, de uno en uno, de dos en dos o en grupos cortos. La tarea es ruda, mucho más pesada que el trabajo de las clases oficiales. Los profesores se fatigan con labor tan continua, y en la cual están obligados a 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 estudiante. El sistema enlaza admirablemente estos dos principios de la bien entendida libertad de estudios: desenvolver en cada educando, exento de toda traba de reglamentación estricta, el carácter y tendencias individuales, e impedirle un exceso de independencia en que podría extraviarse, por la exageración de los sentimientos propios de la juventud y su ignorancia de los propios intereses. El estudioso criterio de los jóvenes alemanes no hace tan indispensable lo absoluto de este sistema inglés de *tutoría* universitaria; puede dejárseles árbitros de sus impulsos; no es necesario que sus profesores les

tracen tan detalladamente un plan personal; por tanto, las repeticiones no tienen allí el alcance y carácter que en Oxford o en Cambridge.

En Francia y demás países latinos, la reglamentación minuciosa y los amplios programas obligatorios declaran oficial, por decirlo así, toda la instrucción pública y no dejan casi margen al sistema de esas "repeticiones", que participan del carácter privado, casi confidencial, y en parte también de la manera familiar de la educación doméstica. Allí el profesor sólo está obligado a dictar su clase y a ajustarse a su programa; los altos guías de la enseñanza son los reglamentos, los cuales trazan a los estudiantes el plan de estudios, cualesquiera que sean sus tendencias y caracteres, como si se dirigiese un rebaño a una dehesa. Si hay profesores que, inspirados por sus buenos deseos de hacer provechosas en lo posible sus lecciones, dan de cuando en cuando audiencias que a repeticiones se asemejan, esto es ocasional, mientras que la pedagogía preconiza tan fecunda práctica como sistema regular y continuo.

Fuera de lo que acabo de observar con respecto a la falta de repeticiones oficiales en la instrucción pública de Francia, claro es que, en las escuelas normales e institutos técnicos de esta nación, se dan clases prácticas. No podía ser de otro modo. El defecto apuntado se refiere, pues, más especialmente a la educación secundaria y universitaria. Estas enseñanzas son allí, y, en los países donde se sigue el modelo francés, demasiado teóricas. No se facilita a los estudiantes, ni el trato con los profesores, ni la investigación personal.

El sistema de repeticiones se aplica desde antiguo en los más acreditados institutos de instrucción secundaria que existen en Alemania y en los países que siguen sus métodos pedagógicos, como Suiza y Austria-Hungría. Además, en las universidades de tipo germano se realizan clases prácticas que se llaman *de seminario*. Están generalmente a cargo de los *Privatdozenten*, y son de notabilísima eficacia pedagógica. Los estudiantes tienen a mano los libros necesarios, y, bajo la dirección y vigilancia del profesor, pueden realizar sus personales

investigaciones. De este modo, estimulándolos para que trabajen por sí mismos, se aumenta y extiende el provecho de la enseñanza dada en las clases teóricas.

§ 22

EL SISTEMA DE REMUNERACIÓN DE LOS DOCENTES POR ANTIGÜEDAD

La remuneración de los docentes por cuotas fijas, mensuales, presenta inconvenientes gravísimos. En primer lugar, habiendo pocos ascensos posibles, quita al docente la esperanza de aumentos graduales y continuos, y desde luego, el indispensable estímulo económico para que sea su carrera el *desideratum* de su vida. En segundo lugar, la familia crece con los años; llega así un momento en que las necesidades son mucho mayores que los recursos. La enseñanza es entonces como un callejón estrecho y miserable, del cual desea salir el maestro cuanto antes, so pena de extraviarse, de padecer terribles privaciones él y los suyos. Por otra parte, dar grandes sueldos desde el principio implicaría un gasto excesivo para el Estado.

Las deficiencias de este sistema de cuotas fijas se salvan por un sistema distinto, de *remuneración por antigüedad*. Páganse al docente los años de servicio; el sueldo aumenta con la experiencia y con las necesidades. El docente ve, por tanto, en su carrera, un porvenir más o menos halagüeño. Puede casarse y formar su hogar, seguro de que, mientras tenga salud y conducta, no ha de faltar el pan a sus hijos. No ve ya en la enseñanza un mero *modus vivendi*, ni desea librarse de ella cuanto antes, para dedicarse a trabajos más lucrativos. Sabe que, al acumular servicios, acumula ganancias. Este pensamiento le incita a persistir en su tarea; refuerza su vocación, si es débil, con un "alma" de acero como la que se pone en el interior de los bastones de caña demasiado frágil y flexible.

Además de la antigüedad, deben considerarse, en la remuneración de los docentes, la ciudad en que viven y la cate-

goría del instituto. La ciudad, porque de su importancia depende hasta cierto punto la carestía de la vida. El instituto, porque conviene mantener en cada uno su tradición, ya que la tradición es también un estímulo de progreso.

La remuneración será diferente según los órdenes o categorías de enseñanza. Puede ir en aumento de la instrucción primaria a la secundariogeneral y de la secundariogeneral a la técnica y la preparatoria. La razón de estas diferencias estriba: 1.º En la mayor preparación; 2.º en la menor cantidad o selección de los docentes; 3.º en las menores necesidades que supone la posición social del simple maestro de primeras letras comparada con la de los docentes de liceos y de institutos técnicos.

En las universidades no es tan indispensable el sistema de antigüedad. Los sueldos son naturalmente más elevados; satisfacen en todo caso las necesidades apremiantes de la vida. Por otra parte, la personalidad científica del profesor universitario le ofrece a menudo estímulo y facilidades para un lucro mayor en la producción de obras o en la aplicación pública de sus inventos y experiencias.

El sistema de antigüedad (*Ancianitätssystem*) se usa muy provechosamente en Alemania para los maestros de instrucción primaria y secundaria. Tres elementos, encabezados por la antigüedad, puede decirse que son parte, además, para fijar sus sueldos: 1.ª El puesto y la personalidad del maestro, o sea su trabajo y años de servicio; 2.º la categoría del instituto; 3.º la importancia de la ciudad en que esté situado.

En cada establecimiento primario o secundario hay varias categorías de profesores: rector, maestros ordinarios, maestros auxiliares. Estas categorías son siempre tenidas en cuenta por los Consejos de educación de las ciudades respectivas para la gradación de los sueldos¹.

1. 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 5.190 a 6.000 (término medio, 5.500); en las restantes, de 4.500 a 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 a 5.100 marcos (término medio, 3.600); en las restantes ciudades, de 1.800 a 4.500 (término me-

§ 23

LA BIBLIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN

Como la educación es producto de todas las manifestaciones de la inteligencia humana, toda obra humana tiene su importancia educativa. La bibliografía de la educación es, pues, una bibliografía universal. Abarca cuanto ha producido el genio o el talento. Pero, entre tanto y tanto libro, pueden seleccionarse algunos cuya lectura es de mayor provecho pedagógico. Ante todo, los que tratan precisamente de la técnica de la enseñanza. Después, los que, sin versar expresamente sobre pedagogía, contienen ideas o doctrinas de tendencia educacional. Dejando por ahora de lado estos últimos—entre los cuales entran los mejores libros de cada literatura—, los tratados de la ciencia y el arte de enseñar son tantos y tan variados, al menos en la producción contemporánea, que me parece indispensable el clasificarlos en ciertos grupos o categorías. Propongo, al efecto, los ocho siguientes: a) *obras y documentos de importancia histórica*; b) *historia de la educación*; c) *historia de la enseñanza argentina*; d) *obras contemporáneas de pedagogía general*; e) *obras de psicología aplicada a la pedagogía*; f) *instrucción pública*; g) *educación de la mujer*; h) *educación de los anormales*.

Entiéndase que la lista resultará por fuerza incompleta, pues no es posible conocer cuanto se haya escrito sobre materia tan vasta y compleja. Además, la clasificación de las obras es sólo aproximativa. Muchas hay que podrían colocarse indistintamente en dos o tres de los grupos mencionados. Toda obra pedagógica fundamental contiene, puede decirse, sus nociones de historia de la enseñanza, sus preceptos doctrinales, sus datos sobre instrucción pública. Por esto, su clasificación en dis-

dio, 3.150). Los maestros auxiliares secundarios ganan en Berlín de 1.500 a 5.000, y en otras ciudades, de 1.200 a 2.400. En cuanto al personal docente de las *Volksschulen* (escuelas primarias del pueblo) y *Kindergarten* (jardines de infantes), está más modestamente remunerado. Además, hay gran variedad de sueldos. Pero no se ha de olvidar, al tratarse de estas remuneraciones, el principio más arriba expuesto: Todos los docentes, ya primarios o secundarios, tienen derecho a reclamar del Estado alojamiento, o, en su defecto, una cuota que lo compense.

tintas categorías responde al tema más amplio y notablemente tratado. No tiene otro objeto que el de facilitar a los especialistas el manejo de tan copiosas fuentes bibliográficas¹.

a) Obras y documentos históricos

PLATÓN, *La república*. JENEFONTE, *El económico*; *La Ciropedia*. ARISTÓTELES, *Política*. PLUTARCO, *De la educación de los niños*. CICERÓN, *La república*. QUINTILIANO, *La institución oratoria*; *Tratado de los estudios*. SÉNECA, *Epistolas*. MARCO AURELIO, *Pensamientos*. SAN BASILIO, *Sobre la utilidad que pueden sacar los jóvenes de los autores profanos*. SAN JERÓNIMO, *Epístola a Loeta sobre la educación de su hija Paula*; *Epístola a Gaudencio sobre la educación de Pacátuli*. ÆNEAS SYLVIUS, *La educación de los niños*. ERASMO, *Coloquio del matrimonio cristiano*; *Del método de los Estudios*; *De la primera educación liberal de los niños*. RABELAIS, *Gargantúa*. MONTAIGNE, *Ensayos*. BACÓN, *Novum organum*. ZWINGLIO, *Del modo de instruir y educar cristianamente a los niños*. COMENIO, *Didáctica magna*; *Janna linguarum reserata*; *Orbis sensualis pictus*. JESUÍTAS, *Ratio studiorum*. LUTERO, *Discurso a la nobleza cristiana*. PORT ROYAL, *Lógica*. NICOLE, *La educación de un príncipe*. ARNAULD, *Reglamento de estudio en las letras humanas*. FENELÓN *Educación de las niñas*; *Telemaco*. BOSSUET, *Discurso sobre la historia universal*. DESCARTES, *Discurso sobre el método*. LOCKE, *Pensamientos sobre la educación*. ROLLIN, *Tratado de los estudios*. ROUSSEAU, *Emilio*. CONDILLAC, *Curso de estudios*. HELVECIO, *Tratado del hombre*. KANT, *Tratado de pedagogía*. LA CHALOTAIS, *Ensayo de educación nacional*. MIRABEAU, *Travail sur l'instruction publique*. TALLEYRAND, *Informe a la Asamblea Constituyente*. J. PESTALOZZI, *Lionhard und Gertrud*; *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*. FROEBEL, *Das Menschenerziehung*. FICHTE, *Discursos a la nación alemana*.

b) Historia de la educación

K. SCHMID, *Geschichte der Pädagogik*. F. PAULSEN, *Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland* (Léipzig). F. DITTE, *Histoire de l'éducation et l'instruction en Allemagne* (París). G. COMPAYRÉ, *Histoire de l'Éducation*; Abélard. HUGHES, *Loyola*. DAWISON, *Ar-*

1. Siguiendo una costumbre generalizada, el autor cita casi siempre las obras de importancia histórica — categoría a —, traduciendo sus títulos. Las obras de las otras categorías se mencionan con los nombres y en los idiomas de las traducciones que el autor ha consultado. Sin embargo, recomiéndanse las ediciones originales en cuanto fuere posible.

totle. J. AMOS, *Comenius*. QUICK, *Educational reformers*. PARMEN-
TIER, *Histoire de l'éducation en Angleterre* (París). KEATING, *Di-
dactica magna*. HUNSDALE, *Mann*. FITCH, *Thomas and Matthew Ar-
nold*. DE GARMO, *Herbart*. BAVER, *Froebel*. P. MONROE, *Source book
for the history of education for the greek and roman period* (Nue-
va York). H. V. LANGLOIS, *Questions d'Histoire et d'Enseignement*
(París). LAFUENTE, *Historia de las universidades*.

. c) *Historia de la enseñanza argentina*

LOZANO, *Historia de la Compañía de Jesús*. G. FUNES, *Memorial
del clero de Córdoba contra los regulares franciscanos* (Córdoba,
1785). JUAN M. GARRO, *Bosquejo histórico de la Universidad de Cór-
doba* (Buenos Aires, 1882). FRAY ZENÓN BUSTOS, *La Universidad de
Córdoba*. JUAN MARÍA GUTIÉRREZ, *La enseñanza pública superior en
Buenos Aires*. NORBERTO PIÑERO y EDUARDO L. BIDAU, *Historia de la
Universidad de Buenos Aires* (*Anales de la Universidad de Buenos
Aires*), tomo I. A. ALCORTA, *La instrucción secundaria*. RAMÓN J.
CÁRCANO, *La Universidad de Córdoba*. MINISTERIO DE JUSTICIA E INS-
TRUCCIÓN PÚBLICA, *Antecedentes de la instrucción secundaria y nor-
mal en la República Argentina* (Buenos Aires, 1903).

d) *Pedagogía general*

F. SCHLEIERMACHER, *Erziehungslehre*. F. HERBART, *Allgemeine
Pädagogik; Umriss pädagogischer Vorlesung*. V. WILLMAN, *Didaktik
als Bildungsehre*. O. FRICK, *Lehrproben und Lehrgänge*. O. JAGER,
Lehrkunst und Lehrhandwerk. C. KEHR, *Praxis der Volksschule*. A.
MATTHIAS, *Praktische Pädagogik*. W. MUNCH, *Geist des Lehramts*.
P. NATORP, *Social Pädagogik*. J. DEWEY, *School and Society*. BUNGE,
La educación. K. V. STOY, *Encyclopédie, Methodologie un Littérature
der Pädagogik* (Léipzig). A. VOGEL, *Systematische Enciplopädie der
Pädagogik* (Eisenach). A. BAUMEISTER, *Handbuch der Erziehungs
und Unterrichtslehre höhere Schulen*. J. P. RICHTER, *Levana*. JOCO-
TOTI, *L'Enseignement universel*. BENECKE, *Doctrina de la Educación
y de la Instrucción*. H. SPENCER, *De la educación intelectual, moral
y física* (Valencia). BAIN, *The science of the education* (Londres).
DUPANLOUP, *L'éducation* (París). H. A. NIEMEYER, *Principes d'édu-
cation, Examen raisonnée du méthode de Pestalozzi* (París). G. A.
LINDNER, *Encyclopädisches Handbuch der Erziehungskunde* (Viena).
J. SULLI, *Etudes sur l'enfance* (París). A. BERTRAND, *L'enseignement
integral; Les études dans la démocratie* (París). THOMAS, *L'éduca-
tion des Sentiments; Morale et Education* (París). GUEYRAT, *Les*

caractères et l'éducation morale (París). DEMOLINS, *A quoi tient la supériorité des anglo-saxons; L'école nouvelle* (París). DE SAUSSURE, *Éducation progressive* (París). J. PAYOT, *L'Éducation et la Démocratie* (París). A. FOUILLÉE, *Les Etudes classiques et la Démocratie; L'Éducation aux point de vue nationale* (París). ALCÁNTARA, *Pedagogia* (Madrid). N. T. MURRAY BUTLER, *The meaning of the education* (Nueva York). J. G. FITCH, *Conferencias sobre enseñanza* (Nueva York). J. JOHNNOT, *Principios y prácticas de la Enseñanza* (Nueva York). F. P. WICKERSHAM, *Métodos de Instrucción* (Nueva York). F. A. SHELDON, *Lecciones de cosas* (Nueva York).

e) Psicología aplicada a la Pedagogía

PRÉYER, *L'ame de l'enfant* (París). B. PÉREZ, *Les trois premiers annés de l'enfant; L'éducation morale des le berceaux; L'éducation intellectuel des le berceaux* (París), PAYOT, *L'éducation de la volonté* (París). A. AMENT, *Die Entwicklung von Sprechen und Denken im Kinde*. W. TIRSTER, *Schule und Charakter*. J. SULLY, *Etudes sur l'enfance*. QUEYRAT, *L'imagination et ses variétés sur l'enfant; Les caractères et l'éducation moral*. GUYAU, *Education et Heredité* (París). A. MARTIN, *La éducation des caractères* (París). G. COMPAYRÉ, *Psicología aplicada a la educación* (París). R. SENET, *Evolución y educación*. V. MERCANTE, *Cultivo y desarrollo de la aptitud matemática del niño* (La Plata).

f) Instrucción pública

V. COUSSIN, *De l'Instrution publique en Hollande; De l'Instruction publique en Allemagne* (París). NAVILLE, *L'Éducation publique* (París). S. S. LAURIE, *Instituts of Education; The training of teacher*. J. GIRON, *Cempuis*. E. DREYFUS-BRISAC, *L'Éducation nouvelle* (París). MAX LECLERC, *L'éducation en Anglaterra, Les profesions et la société en Anglaterra* (París). BECERRO DE BENGOA, *La enseñanza en el siglo XX* (Madrid). A. RIBOT, *La Réforme de l'Enseignement secondaire* (París). G. LEYGUES, *L'Ecole et la Vie* (París). J. P. BALDWIN, *Dirección de las Escuelas* (Nueva York). W. LEXIS, *Die deutschen Universitäten*. L. LIARDI, *L'Éducation supérieur en France* (París). H. MARION, *L'Éducation dans l'Université* (París), M. DUGARD, *De la Formation des Maitres* (París). F. VIAL, *L'Enseignement secondaire et la démocratie* (París). CH. CHABOT, *La Pédagogie aux Liée* (París). G. DUMEMILL, *Pour la Pédagogie* (París). RAPPORT, *Sur l'organisation et l'enseignement primaire public en France* (París, 1900). ENQUÊTE PARLEMENTAIRE sur la Réforme de l'En-

seignement secondaire (París, 1898-1899). A. ALCOETA, *La instrucción pública* (Buenos Aires). A. GUESALAGA, *La Instrucción pública en Alemania*. A. DE VEDIA, *Educación secundaria* (Buenos Aires).

g) Educación de la mujer

A. PIERSDORE, *Frauenarbei und Frauenfrage* (Berlín). LEROY-BEAULIEU, *Le travail de femmes aux XIX siècle* (París). G. GAMBACOTTA, *Inchiesta sulla donna* (Turín). PAOLA LOMBROSO, *Il problema della felicità* (Turín). STAUTON, *The woman question in Europe* (Londres). P. VIAZZI, *Psicologia dei Sessi* (Turín). T. VIGNOLLI, *Note in torno ad una psicologia sessuale*. A. POSADA, *Feminismo* (Madrid). K. SCHIRMACHER, *Le feminisme aux Etat Unis, en France, dans la Gran Bretagne, en Suède et en Russie* (París). MABIONI, *Psychologie de la femme*.

h) Educación de los anormales

SOLLIER, *Psychologie de l'imbécille*. IRELAND, *On idiocy and imbecillity*. SÉGUIN, *Rapport et Mémoires sur l'éducation des enfants normaux et anormaux*. P. PARISI, *Ortofrenia* (Milán). GONELLI, *Ortofrenia*. GONELLI-CIONI, *I Fanciulli deboli di Mente e loro Educazione*. KAELBAUM, *Gruppierung der psychischen Krankheiten*. B. BALMI, *De la folie de la puberté ou ebeprenie*. K. STRÜMPELL, *Die pädagogische Pathologie*.

CAPITULO IV

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACION

§ 24. El postulado de la pedagogía.—§ 25. El principio de la libertad de enseñanza.—§ 26. Las leyes de la educación.—§ 27 Ley de continuidad.—§ 28. Ley de universalidad o de armonía.—§ 29. Ley de especialidad.

§ 24

EL POSTULADO DE LA PEDAGOGÍA

El concepto humano, el concepto civilizado y social de la educación, es el de desarrollar en el educando sus mejores aptitudes y facultades, preparándole para la vida colectiva. La primera dificultad consiste, pues, en determinar qué aptitudes y facultades deben ser desarrolladas, y cuáles son las de mayor utilidad y aplicación. De una manera general, puede decirse que la educación ha de desenvolver armónicamente *todas* las facultades humanas, las físicas y las psíquicas. Pero, de una manera ya especial e individual, hallámonos con que, en la vida colectiva, el trabajo se divide según los individuos. Unos son jornaleros, otros comerciantes, otros abogados, médicos, militares, escritores, etc., etc., y cada cual debe tener una preparación propia de su profesión u oficio. De ahí que la *división del trabajo social* implique una serie de distintas formas y tendencias de la educación. *Cada cual será educado según la parte que le incumba en el trabajo social.*

La posición económica del educando es de hecho importantísimo elemento para fijar su profesión u oficio. Pero, aparte de la sociología y la economía política, la biología proporciona un criterio fundamental a la pedagogía. Este criterio es el de las *diferenciaciones individuales*. Las diferencias específicas o de especie y las individuales son tanto más marcadas cuanto más complejo sea el organismo. En animales de especies inferiores las diferencias orgánicas se reducen, y aumentan en los tipos de especies superiores. Por esto, en ninguna especie se notan mayores diferencias fisiológicas y psicológicas, de individuo a individuo, que en el hombre. Los hombres son todos distintos unos de otros, según edades, sexos, razas; puede decirse que hay tantos tipos humanos como individuos...

Observa Plutarco, en un pasaje famoso de sus obras, que halla menos diferencia entre dos animales de distinta especie que entre un hombre y otro hombre, y, para demostrar ese aserto, se fija especialmente en la "capacidad del alma" y en las condiciones internas. Montaigne, después de citar a Plutarco, va más lejos, y afirma que hay mayor diferencia entre un hombre y otro que entre un animal y un hombre; que "existen en el espíritu humano tanto grados como brazas del cielo a la tierra, y tan innumerables"... Las modernas ciencias biológicas han venido a comprobar luminosamente estas diferencias humanas, al determinar el principio de que la *especificidad* se va marcando cada vez más, conforme se asciende en la escala animal.

Pues bien; para que la educación produzca los mejores efectos, todo sujeto *debe ser educado según su idiosincrasia*. A cada educando corresponde una enseñanza individual; así como no hay dos individuos idénticos, no debiera haber dos enseñanzas iguales. Podría decirse que la eficacia de cualquier sistema pedagógico depende de su adaptación al sujeto educado, a su temperamento, a su carácter, a su capacidad.

La educación ha de respetar ante todo la individualidad del educando. Este es, a mi juicio, el primer principio, el verdadero postulado de Euclides de la pedagogía. Toda la teoría

científica de la enseñanza cabe en la enunciación inicial de este principio: *Cada cual será educado según su idiosincrasia*. O, en otros términos: *Los educadores deben estudiar previamente al educando, para aplicarle la educación que mejor convenga a su individualidad*

La herencia psicofisiológica produce en cada individuo un tipo propio, una capacidad singular, una inteligencia poderosa o reducida, una idiosincrasia imaginativa o práctica... La educación no puede cambiar radicalmente esta materia prima. Su obra se reduce a aprovecharla del mejor modo para el individuo y para la sociedad. Sería idealmente utilitaria y justiciera una organización social en la cual se distribuyese el trabajo según capacidades, sin consideraciones de clase ni de forma: "Cada cual según su capacidad, cada capacidad según sus obras". Mas no ha llegado todavía la hora de esta organización, al propio tiempo socialista y aristocrática. En el actual estado de cosas, el educador no puede prescindir del *factor extraño al educando*, o sea de la posición social de su familia. Y menos debe prescindir aún del *factor propio del educando*, es decir, de su individualidad. Ajustando su acción a uno y otro factor, el educador debe sobre todo desechar una pedagogía contraria a la individualidad del educando. Para que su barca no zozobre, sin dejarse gobernar por la corriente, gobernará en la corriente y no contra la corriente...

El que considero y llamo postulado de la pedagogía, el principio subjetivo, individual o específico, puede tropezar en la práctica con dos principales inconvenientes: la dificultad de que el educador descubra la idiosincrasia real del educando, y el peligro de que no corrija suficientemente su índole, cuando fuere malévola y antisocial...

Ambos inconvenientes son graves, sin duda, pero no absolutos. Conocer al educando no será nunca imposible a un docente inteligente e ilustrado. En todo caso, mientras vacile sobre cuál sea la verdadera idiosincrasia del sujeto, podrá experimentar con él distintos métodos. En estas experiencias propenderá siempre a que se manifieste cuanto antes la vocación definitiva.

Con respecto a los sujetos de mala índole, son indiscutiblemente los más difíciles de educar. El educador fluctúa entre dos peligros: una acción demasiado enérgica puede deprimir y esterilizar la voluntad e iniciativa del educando; una acción demasiado floja sería ineficaz para corregir sus defectos y viciosas inclinaciones... En todo caso, el pedagogo no ha de olvidar que *toda educación debe tener un fin ético*. El resultado del progreso social no es posible sino dentro de una orientación utilitaria, que sólo implica un ideal de moral positiva.

§ 25

EL PRINCIPIO DE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA

De ordinario, cítase en países latinos, so pretexto de cualquier reforma en la instrucción pública, el tan decantado principio de la *libertad de enseñanza*. Cúbrese con este pabellón las más variadas propagandas, las más vagas teorías, cuando no los más impracticables sistemas... Unas veces se llama "libertad de enseñanza" a la de enseñar y aprender, que el moderno derecho político reconoce a todos los ciudadanos; otras, a la organización y reglamentos que conceden las mayores franquicias a los profesores y estudiantes de los institutos oficiales de instrucción... El hecho es que tal fórmula parece significar una *tendencia liberal*; no un sistema, una doctrina, una reforma determinada, sino muchos indeterminados sistemas, doctrinas y reformas. Cada cual, profesor o estudiante, según las luchas y aspiraciones del momento, o la plantea como dogma, o la enarbola como bandera, o la usa como escudo, o la esgrime como arma, o la combate como peligro, o la sofoca como disturbio. En las revoltosas universidades de los pueblos latinos recuerda a aquellos fantasmas legendarios que moraban en los viejos castillos feudales, donde todos, cuando el vendaval azotaba las ruinosas almenas, los presentían, aunque nadie los hubiera visto jamás...

Búsquese la explicación científica de este llamado "principio de la libertad de estudios" en los mejores tratados peda-

gógicos, y generalmente no se la hallará. Más bien se ha de encontrar su origen y fundamento en los debates políticos sobre enseñanza y en las revueltas estudiantiles. Efectivamente, el concepto se planteó por primera vez en Francia, en las sesiones de 3 y 4 de diciembre de 1874 y 15 de junio de 1875 de la Asamblea Nacional. Cuando después de la caída de Napoleón III, el partido Liberal pretendió reformar la universidad de París, so pretexto de bonapartismo y clericalismo, el partido conservador presentó un proyecto de ley de reforma universitaria, que se llamó de libertad de enseñanza (*liberté d'enseignement*). "He leído el proyecto con toda la atención que merece, decía monseñor Dupanloup, y el informe que nos ha sido presentado por el señor Lauboulaye, y, salvo algunas reservas, votaré por este proyecto, porque proclama la libertad de nuestra enseñanza superior, y esta libertad es necesaria para levantar la enseñanza y reparar sus lagunas y desfallecimientos..." Varios miembros del partido Liberal contestaron, con razón, que el partido Conservador Católico sostenía la "libertad de enseñanza" con la esperanza de que la Iglesia reconquistase su antiguo monopolio... Como se ve, antes que un problema técnico, se debatía una cuestión política. Los términos en que quedó planteada perduran hasta el presente. Todavía los partidarios de la educación dada por las congregaciones católicas reclaman del Estado, so capa de liberalismo, el incondicional reconocimiento de los diplomas que éstos otorgan.

En mi opinión, si el principio de libertad de enseñanza ha de tener alguna importancia científica, habrá que abstraerlo de toda lucha política. Para que alcance suficiente precisión técnica, debe más bien colocarse dentro de la teoría y práctica de la ciencia educativa. En este terreno no puede ser otro que el postulado de la individualización de la enseñanza, o sea que la norma fundamental de la pedagogía. Y, si esta norma hubiera de plantearse en forma de política educativa, tal política sería la que propendiese a implantar el sistema más individualista posible, de modo que cada cual se educara según su capacidad y vocación.

Sentado así el principio, obviaríanse muchas estériles dis-

cusiones parlamentarias y hueros artículos de la prensa popular, que, en vez de esclarecer y resolver el problema, tienden a obscurecerlo y a dificultar su solución. No olvidemos que, hoy por hoy, los mayores peligros de la instrucción, aparte de los errores tradicionales de los malos docentes, estriban en los extravíos de la opinión pública y en las pasiones políticas de los gobernantes. Ya que la fórmula de libertad de enseñanza es tan simpática, hay, pues, que colocarla fuera de estas pasiones y extravíos, o sea en la técnica pedagógica.

§ 26

LAS LEYES DE LA EDUCACIÓN

El postulado de la educación es susceptible de ser también enunciado así: *El educante no debe forzar, sino coadyuvar a la naturaleza del educando*. Puede decirse que, instintiva o empíricamente, ésta ha sido la norma de conducta de todos los grandes educadores. La información científica moderna ha venido a darle mayor fuerza y verdad. De ella pueden derivarse, o, mejor dicho, a ella pueden referirse todos los demás principios pedagógicos.

Paréceme conveniente fijar estos principios pedagógicos o leyes de educación. Todos creo que pudieran muy bien reducirse a tres fundamentales: *La ley de gradualidad, la ley de universalidad y la ley de especialidad*.

No son leyes simples y autónomas, sino complicadas e interdependientes. La naturaleza humana es compleja, compleja la sociedad, complejo el concepto del progreso; las leyes fundamentales de la educación, derivadas de sus tres entidades-bases — individuo, sociedad y progreso—, por firmes que se presenten en sus fórmulas generales, no pueden aparecer como principios sencillos y absolutos, cuyas relaciones y concordancias resulten a primera vista a manera de axiomas matemáticos. Lejos de ello, como veremos en su exposición, se presentan a veces en formas aparentemente contradictorias, por la natural complicación de los fenómenos biológicos y sociales.

§ 27

LA LEY DE LA CONTINUIDAD

EL PROCESO DE TODA EDUCACIÓN DEBE SER CONTINUO
Y GRADUAL

Fundamentos de la ley de continuidad.—Todo proceso, en la naturaleza, consiste en una sucesión de causas y efectos; lo imprevisto no es más que una apariencia debida a nuestra ignorancia, pero no una realidad. *Natura non facit saltus*. Leibnitz, aplicando el baconiano aforismo, nos enseña que el desenvolvimiento mental, como la naturaleza, no salta; es *gradual*. Si todo proviene de causas, la graduación de los fenómenos es tanto más evidente cuanto más complejas son las causas. Así, en geología, en el mundo de las substancias inorgánicas, lo más simple de lo conocido, los cataclismos son violentos. En los vegetales, las metamorfosis son procesos ya más graduados. En el reino animal hay rudas transiciones, aunque más aparentes que reales. Estas transiciones son todavía muy violentas y bruscas en los invertebrados, como el momento en que la oruga, convertida en mariposa, rompe la crisálida; en los vertebrados, las transiciones son ya menos enérgicas y frecuentes, y, en los mamíferos, todo proceso estriba en una serie de gradaciones paulatinas.

Sería ilógico suponer, contra la regla y contra toda apariencia, contra toda fisiología, que en la psicología humana, que es el sumum de complejidad de las cosas naturales, no fuera también paulatina la evolución mental. Siendo el principio primero de las leyes que desenvuelvo que el profesor no debe forzar, sino coadyuvar a la naturaleza, resulta que la educación ha de ser continua y gradual, al modo del desarrollo del organismo. Como las inducciones de la fisiología nos enseñan, si se trasladara súbitamente un hombre de la Siberia al Senegal, según el ejemplo de Humboldt, perdería el conocimiento y se expondría a graves perturbaciones; igualmente perdería la ilación lógica de sus conocimientos un estudiante de súbito transplantado de la escuela primaria a la univer-

sidad, y de la misma manera la perdería si se interrumpiesen sus estudios con largos períodos de completo abandono. Ambas circunstancias, los saltos y las interrupciones, propenderían a anular el provecho de la enseñanza. Tan decisiva puede considerarse esta ley de continuidad en lo moral como en lo físico.

Aplicaciones de la ley de continuidad.—La ley de continuidad es aplicable a todos los problemas de la educación, y especialmente a la cuestión de planes de estudios y a los sistemas de ejercicios físicos.

Hemos visto ya cuánto debe preocuparse el Estado de la continuidad de la instrucción, evitando saltos, interrupciones y articulaciones innecesarias. Las transiciones de una a otra categoría de enseñanza han de ser graduales, casi imperceptibles. Obedeciendo a esta ley, en la instrucción pública alemana que se da en los *Gymnasien* y *Realschulen* se aunan o poco menos la enseñanza primaria y la secundaria (salvo la infantil del *Kindergarten*); los estudiantes ingresan en el liceo secundario a los ocho o nueve años de edad, y sus estudios duran de seis o siete a nueve años. Algo semejante ocurre en las *public schools* británicas. He ahí, pues, un principio de aplicación a los planes de estudios de la ley de continuidad, con la que, por otra parte, se ha argumentado científicamente contra el sistema francés de la escuela bifurcada.

En materia de ejercicios físicos, los higienistas propalan hoy más que nunca el principio de la gimnasia sueca, según el cual *la fuerza se adquiere sin sentir*, esto es, poco a poco, por la continuidad y no por el exceso del esfuerzo. La pedagogía moderna basa en este principio indiscutible todos sus sistemas de gimnasia.

Otra aplicación de la ley de continuidad puede hallarse en los sistemas racionales de ferias y vacaciones escolares. Estas deben fijarse, no según el capricho de las fiestas religiosas y patrióticas del almanaque, sino de acuerdo con los climas y estaciones, de manera que no causen interrupciones inoportunas, antes bien saludables descansos, en épocas y circunstancias prefijadas con un criterio científico.

§ 28

LA LEY DE UNIVERSALIDAD O DE ARMONIA

LA EDUCACIÓN DEBE DESARROLLAR TODAS LAS FACULTADES
HUMANAS

La educación debe desarrollar al propio tiempo todas las facultades humanas: mnemónicas, imaginativas, sensitivas, físicas, como quiera que se presenten y se llamen. La educación será física, intelectual y moral.

Creo que conviene exponer este importante principio bajo las siguientes fases: unidad psicológica del hombre, utilidad de los conocimientos científicos para el hombre de letras, utilidad de los conocimientos literarios para el hombre de ciencia, utilidad de la educación general para formar las especialidades, unidad psicofísica del hombre y doble conveniencia de su educación física.

Unidad psicológica del hombre.—El alma humana es una, una en todas sus facultades, una en todas sus fases e idiosincrasias; dividirla es intentar lo imposible. Sensibilidad, inteligencia, voluntad y hasta instinto, constituyen partes íntimamente combinadas de un todo absoluto; la psicología moderna no las separa ya, como en tiempo de Descartes y de Locke. Las tres clásicas “facultades del alma” se desarrollan y funcionan en conjunto; pueden considerarse tan relacionadas como en un cuerpo cualquiera su forma, su volumen y su substancia. La imaginación poética y la sensibilidad son alas para la ciencia; las letras necesitan de la instrucción y el raciocinio...

Utilidad de los conocimientos científicos para el hombre de letras. En el actual estado de los conocimientos humanos, el literato, para dar peso y fundamento a sus producciones, debe poseer sólidamente siquiera los rudimentos de las ciencias, o de ciertas ciencias. Tan evidente me parece esto, que casi daría por innecesario su demostración. Pero existe el ejemplo de una de las naciones más intelectuales del orbe, Francia, que ha practicado a mediados del siglo XIX un siste-

ma de instrucción pública, el de la escuela bifurcada, hasta cierto punto basado en un principio opuesto. Veamos cuáles han sido los resultados de este sistema de estudios secundarios... Pues bien, creo que no existe un solo pensador francés eminente de fines de dicho siglo, que no haya clamado contra esa absurda separación de las letras y de las ciencias, productora de estilistas superficiales y sabios sin horizonte; contra esa por Didón llamada "fatal bifurcación, que ha separado prematuramente de las manos del adolescente las dos palancas de la cultura intelectual: lenguas y matemáticas".

El estudio, siquiera somero, de las ciencias físicas y matemáticas, da lógica y sobriedad al estilo del literato, apartándole de la fácil y peligrosa ruta seguida por ciertos autores que escriben por escribir bien, y no por decir algo útil, algo que valga la pena de ser leído, repetido y sentido... El desprecio burgués hacia la poesía y el perfecto desconocimiento de su trascendencia social, son reflejo, a veces, del poco respeto que con razón merecen del público esos estilistas frívolos y hueros. El cultivo de la ciencia suele poner freno a los desmanes literarios de las medianías ambiciosas, y aun encarrilar, en ocasiones, sus aptitudes con el espíritu del método.

Utilidad de los conocimientos literarios para el hombre de ciencia.—Reconocida la eficacia de ciertos estudios científicos para la formación del verdadero hombre de letras, tócame ahora demostrar la proposición inversa, o sea la utilidad de ciertos estudios literarios para la formación del hombre de ciencia. No porque este corolario de la regla general sea menos evidente que el anterior, dejará de ser igualmente cierto. Para fundarlo, recordaré una muy conocida página de Tyndall. "No pocas veces la ciencia misma, dice este autor, deriva su poder de una fuente científica. Algunos de los mayores descubrimientos fueron realizados bajo el estímulo de un ideal científico. Tal fué el caso entre los antiguos y así ocurre entre nosotros mismos¹". En apoyo de su tesis cita Tyndall observaciones y descubrimientos de notables teorizadores con-

1. *Presidential address, British Association for the Advancement of Science, Belfast, 1874.*

temporáneos como Mayer, Joule, Colding, Lange, Whewel, Buckle, Helmholtz, Huxley, Bois-Reymond. "El mundo comprende, agrega, no sólo un Newton, sino también un Shakespeare; no sólo un Bayle, sino también un Rafael; no sólo un Darwin, sino también un Carlyle. No en cada uno de ellos, sino más bien en todos, está completa la naturaleza humana. Ellos no se repelen, se complementan; no son exclusivos, sino conciliables".

Hay en todas las ramas de la ciencia, hasta en las aparentemente más áridas, algo de humano que vibra al son de la lira; algo que es como el alma misma de las cosas, y que concuerda con nuestra propia alma e inspira sus grandes concepciones. ¿No son éstas, en última síntesis, como una chispa de luz adivinada más que inducida? La inducción constituye generalmente, en los grandes inventores, el trabajo posterior de demostrar lo supuesto, o bien la labor del soldado al seguir el rumbo que le marca el genio conductor. Tal es la ley psicológica, y los casos citados por Tyndall como ejemplos no son los únicos producidos, sino unos pocos, en los que diversas circunstancias han permitido al vulgo notar el *modus operandi* de los teorizadores inmortales. Lamarck es un filósofo, Shakespeare un historiador, Darwin un político, Goethe un naturalista. En cada inventor científico hay un más allá de la ciencia misma, y es la poesía; en cada genio literario, un más allá de la literatura, y es la ciencia reveladora. La separación de ciencias y letras no puede, pues, fundarse, ni en el alma humana, que es un todo, ni en las ciencias y las letras, que son otro todo acaso, menos orgánico. Pero, no hallando su base esta separación en la condición que llamé *unidad humana*, ¿podría hallarla en la opuesta y concordante, o sea en su *debilidad*? Este problema es, precisamente, el que me corresponde desenvolver en la ley siguiente y su exposición...

La educación presenta un campo lleno de contrastes — luces, sombras, penumbras, — que no se puede conocer sin dar a cada matiz su propia calidad: todas las reglas son absolutas, consideradas en sí mismas, y relativas, si se consideran concordantes con otras, al parecer contrarias.

Utilidad de la instrucción científica para formar al ciudadano.—No sólo son indispensables al literato los estudios científicos, sino también a los demás profesionales. El método de estas disciplinas resulta eficacísimo para la formación del carácter. Un ciudadano que ignore los rudimentos de la información científica de nuestro tiempo, será un mal ciudadano. Tendrá sobre todas las cosas ideas falsas y hasta absurdas. El mejor remedio de combatir la superstición y la inercia de la masa del pueblo, es ilustrarlo acerca de los fenómenos que observe, tanto de los naturales como de los sociales.

Utilidad del estudio de las letras para formar al ciudadano.—Muy generalizada está la creencia de que las letras son perjudiciales al espíritu práctico del hombre de negocios y de política; que el ciudadano de criterio positivo y estrecho es más útil a su patria que el gremio que Napoleón clasificara de "ideólogo". Nunca se dió error mayor. El sano cultivo de las letras amplía el espíritu y da vuelos a los sentimientos sanos.

Sin entrar en el estudio de la bellísima doctrina de Carlyle sobre el "heroísmo" de los pensadores, sobre su acción benéfica y profunda, aunque no inmediata, bástenos la comprobación de las siguientes verdades de la historia: el culto popular del pensamiento literario levanta el ánimo del pueblo; es un indicio de su fortaleza e inteligencia de raza; la cultura intelectual, lejos de presentarse como antagónica de la grandeza material, es simultánea; los países dominadores, en su momento de mayor gloria, han sido en la casi totalidad de los casos arrastrados por sus pensadores eminentes...

La ética, el sentido del bien y del mal, no sólo se hereda y se apoya en la tradición, sino también, como hemos visto, en el cultivo de los grandes filósofos y poetas. Este sentimiento es como la lluvia que fecunda los gérmenes; donde no existe, hay sólo páramos y eriales. Y no me refiero al orden psicológico, antes bien, más especialmente, al orden material, o sea técnico y económico.

Un ciudadano sin ideales carecerá de estímulos patrióticos. Y es el culto del idioma, de las letras y la historia nacio-

nal, lo que mayormente forma los ideales del buen ciudadano. Sus altos sentimientos naturales necesitan también desarrollarse, y nada desarrolla mejor el corazón de los hombres que el estudio, siquiera elemental y primario, de las humanidades. Si el Estado no se cuidara de todo esto en la educación de las clases directoras y del pueblo, pudiera llegar un día en que la Nación se compusiera, no de ciudadanos, sino de mercenarios.

Utilidad de la educación general para formar las especialidades profesionales.—“Un hombre cuyo pensamiento no se ha ejercitado más que sobre una sola materia, observa Bain, nunca será un buen juez respecto de la misma”. Por el contrario, engrandeciendo el círculo intelectual en que vive, verá crecer en mucha mayor proporción la suma de sus conocimientos y de su espíritu. En efecto, las ideas no ejercen su acción cada una aisladamente, sino por vía de agrupación y de combinación. Todos los hechos, ciencias y artes que caen bajo el dominio de la inteligencia, se enlazan y prestan mutuo apoyo. Por la comparación y por un proceso de correlación forzoso se establecen el equilibrio mental, la profundidad y seguridad del criterio. De ahí la utilidad que para las especialidades, presenta una educación secundaria vasta y general.

Unidad psicológica del hombre.—Si la psicología moderna ha demostrado que existe una íntima vinculación entre el desarrollo de todas y cada una de las facultades del alma humana, la fisiología contemporánea tiende, a su vez, a demostrar que, siendo el sistema nervioso uno, existe cierta relación entre la fuerza bruta *potencial* del individuo y sus fuerzas intelectuales. La opinión contraria ha sido la prevaleciente, en forma de prejuicio vulgar, hasta estos tiempos, suponiéndose siempre que la delicadeza de las intelectualidades privilegiadas se opone a la existencia de una fuerza muscular hercúlea. El dinamómetro ha venido a revelar que la fuerza nerviosa ingénita de cada individuo no es su fuerza muscular efectiva. Personas que pasan por incapaces de grandes esfuerzos musculares, suelen poseer intensa fuerza nerviosa. En ciertos individuos, el ejercicio desarrolla especiales músculos

y habilidades para dar un máximum real superior al que otros menos ejercitados y con mayor potencia latente podrían alcanzar. Algún fisiólogo llega hasta entrever una perfecta similitud entre la capacidad mental y lo que llama la "fuerza potencial latente". De ahí que la frecuente inhabilidad de los hombres intelectuales para los ejercicios físicos provenga, más que de su naturaleza, de sus hábitos y educación.

Doble conveniencia de la educación física.—No sólo es útil la educación física porque desarrolla la fortaleza del cuerpo, sino también porque indirectamente favorece el pleno desenvolvimiento de la inteligencia. ¡*Men sana in corpore sano!* La labor intelectual requiere una tensión del espíritu que difícilmente se consigue en un hombre débil y enfermizo. Aunque muchos que lo fueron llegaron a descollar en las letras y ciencias, todo nos induce a creer que, mejorando por medio de una adecuada educación su estado físico, hubieran aumentado su potencia intelectual. Además, la higiene del ejercicio, puesto que prolonga la vida, alarga el período de la capacidad productiva del hombre. Únicamente la inspiración poética suele sacar beneficio del factor mórbido; pero esto es una excepción, que no puede constituir regla general en materia educativa ¹.

§ 29

LEY DE LA ESPECIALIDAD

CADA INDIVIDUO DEBE RECIBIR LA EDUCACIÓN PROFESIONAL,
QUE CONVENGA A SU IDIOSINCRASIA

Este principio puede también plantearse así: la educación debe dirigir sus esfuerzos a dar el máximum de desarro-

1. En las universidades inglesas se tienen en tal predicamento los deportes, que los estudiantes juzgan la bondad de los colegios por el número de sus campeones en juegos atléticos. Recuerdo que, estando en Oxford, pregunté a un estudiante distinguido: "¿Cuál es el mejor colegio? — Hoy por hoy, *Balliol College*, me repuso. — ¿Y el peor? — *Jesus College*. — ¿Por qué? — torné a preguntar. — Porque *Balliol* da cuatro *rowing-men*, para las regatas anuales contra Cambridge, y *Jesus* ninguno". Efectivamente, pude averiguar que este último colegio, no obstante la excelencia de sus estudios, era generalmente menospreciado en la universidad.

lo posible a aquella o a aquellas facultades o tendencias naturales que mayormente sobresalgan en el individuo y caractericen su personalidad. La ley presenta dos fases que se complementan y forman su demostración total: una, considerándola con respecto a la evolución social; otra, con respecto a las condiciones individuales.

Demostración de la ley de especialidad, basada en la naturaleza de la evolución social.—Como la evolución individual, la evolución social se evidencia por un proceso de diferenciación progresiva de órganos y funciones. Consiste tal proceso en la formación sucesiva de órganos cada vez más especiales y complejos, y en la coordinación cada vez más perfecta de sus funciones. Ocurre todo esto de un modo semejante a la organización del sistema nervioso de los animales superiores.

Las funciones de la sociedad, la familia y el Estado, confundidas en tiempos prehistóricos es una sola masa, el clan, se han venido especializando a través de las edades, hasta llegar a ser múltiples y distintas. La familia constituye un grupo completamente diverso de la sociedad. Las atribuciones del gobierno se dividen ahora en tres poderes: el legislativo, el judicial y el ejecutivo. Aun las funciones ejecutivas, reunidas antes en un solo cuerpo, constituyen especialidades dispersas entre numerosos funcionarios...

Ahora bien; siendo la educación un resumen y un factor, resumen el más completo y factor el más poderoso de la evolución humana, ¿cómo coadyuva a ese proceso de diferenciación social? ¿En qué forma ha colaborado, y en qué forma, según sus principios científicos, debe colaborar? He ahí el fin de la regla que desenvuelvo: *formar las especialidades*. Las funciones especiales se establecen en virtud de las necesidades

Componíase en su mayor parte de jóvenes galenses, más dados al cultivo de los clásicos que a los deportes. Esto era considerado como prueba de inferioridad. Los estudiantes ingleses barrantan que los hombres débiles de cuerpo son por lo común incapaces de una rica y fuerte producción intelectual. Aunque sobresalgan como estudiantes, luego ha de faltarles vigor suficiente para llevar a cabo grandes obras. Generalizando este concepto, no faltó quien me hiciera notar que, proporcionalmente a su población, Gales producía menos hombres eminentes que las demás provincias de las Islas Británicas.

crecientes de la sociedad, y la educación coopera a formar los órganos, o sea los agentes especiales: médicos, abogados, ingenieros, artistas, sacerdotes, profesores, artesanos, y demás ramos en que se ejercita la capacidad humana, que, cada día, en virtud del progreso, aumentan, se dividen y subdividen.

Demostración de la ley de especialidad, basada en la naturaleza o relatividad de la capacidad humana.—Corta es la vida, largo el saber; pequeña el alma, incomensurable la ciencia; poco lo que puede aprenderse, mucho lo que se debe estudiar para sobresalir en cualquier rama de las actividades humanas. Lo complejo de la verdad, lo difícil de la técnica y lo arduo de la competencia universal imponen esfuerzos intensísimos en todas las profesiones, artes y ciencias. No es posible, pues, derrochar sin criterio, en una unidad tan débil cual la humana, una facultad tan exclusiva como la atención.

Si es verdad que la educación general—científica, moral y estética—, favorece el desarrollo de ciertas especialidades, según la ley anterior, no es menos cierto que las facultades del hombre son limitadas, y casi ilimitados sus totales conocimientos. De ahí que sea imposible dominar el conjunto. El método positivista inductivo que predomina hoy en las ciencias, hace derivar los adelantos del estudio y conocimiento de los detalles, de los innúmeros detalles que apenas puede abarcar, en la limitación de determinadas especialidades, la mente humana. Aristóteles, en su tiempo, pudo ser universal; Bacon y Leibnitz lo intentaron con éxito; y hoy los espíritus científicos, aun cuando admitan parte de la filosofía de Spencer, desconfían de la solidez del conjunto de su obra. Lo mismo ocurre en la más modesta esfera de las prácticas y profesiones; nadie puede ser hoy, al propio tiempo, gran jurista y gran médico.

Diferenciación y correlación de la educación general y especial.—Tratando de armonizar esta ley de especialidad y la anterior, deben distinguirse en la instrucción de cada individuo dos partes: la *general* y la *especial*. La primera abarca la entidad humana en todas sus fases y en todas sus facultades; la segunda, basada y cimentada en la primera, consiste en el cultivo de las especialidades profesionales.

Para evitar equívocos o falsas interpretaciones, debo recalcar bien, como corolario de esta ley de especialidad, el siguiente: *La educación general ha de ser considerada como antecedente de la especial*. No me parece necesario repetir aquí los fundamentos, observaciones y comentarios de la anterior ley II, todos los cuales concuerdan en la comprobación de este corolario. De la definición que he dado de la educación, de las verdades indiscutibles de la *unidad, debilidad y relatividad* de la humana naturaleza, debe resultar esta noción precisa: el hombre necesita, para luchar victoriosamente por la vida, adquirir facilidades singulares en una especialidad profesional cualquiera, a la que ha de consagrar preferentemente su atención, y a cuyo desenvolvimiento contribuirán otras nociones enciclopédicas. Tal es la verdadera doctrina acerca de la diferenciación y la armonía de la educación general y la especial.

Utilidad de la educación especial para formar al ciudadano.—El hombre, además de ser un individuo de una sociedad, es un ciudadano de un Estado. Ciudadano es, según la sabia definición clásica, “quien sabe ser gobernado y gobernar”: ser gobernado, para no representar un elemento subversivo; gobernar, porque como miembro del pueblo soberano, forma parte de la opinión directora y gobernante. Para esto no basta una educación general: hácese también indispensable una educación especial. Tal es el otro papel característico y armónico de la educación, que, según la definición de Platón, debe dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que sean capaces. La educación ha de hacer, por tanto, tres cosas: el “buen animal” a que Spencer se refiere, el buen ciudadano gobernable y gobernante, y el *buen especialista profesional*, que, al vencer en su lucha individual, venza también para el progreso de la patria.

Importancia de la educación especial para formar el carácter.—Singular atención ha de prestar a esta ley III el profesor. Además de toda su importancia especificada en los anteriores párrafos, el principio de la educación especial debe considerarse como el más eficaz tal vez de la pedagogía para formar la *contracción del espíritu*, la tenacidad fecunda, en fin,

la especialidad profesional. Esto requiere carácter; esto forma el carácter individual y nacional.

En un país nuevo como el argentino, por ejemplo, en cuyo carácter nacional en formación se nota como rasgo distintivo la inseguridad, el "diletantismo" de intelectos que no concretan sus fuerzas y energías en especialidad alguna, sino que las desgastan y derrochan en las varias ramas de la actividad humana, este fenómeno tiene sus causas históricas y sociológicas. Estas se refieren, en parte, a la debilidad general de nuestra literatura, nuestra ciencia y nuestra industria: la pobreza de nuestra incipiencia. Cada joven de imaginación, que aquí se inicia, cree divisar a su alrededor infinitos caminos desiertos, y quiere a un tiempo recorrerlos todos, para llegar así al pináculo que se divisa a lo lejos, entre los resplandores de una aurora. Si a esto se agrega la rapidez de comprensión y de expresión características de los pueblos de habla latina y clima cálido, se tiene explicado el espejismo. Por tanto, el profesor argentino debe esforzarse en demostrar a la juventud inexperta que la concentración es indispensable al triunfo, que la comprensión rápida es engañosamente superficial, y que la cumbre, lejos de hallarse tan cerca, es producto de un fenómeno de óptica que acorta largas distancias y penosas sendas en la inmensidad de las pampas. Para condensar el pensamiento y la acción se necesita más carácter que para diluirlos.

El principio de la educación especial considerado respecto de las aptitudes individuales.—Anticuada y falsa es hoy más que nunca, a la luz de las modernas investigaciones, la teoría que considera el alma del niño ineducado e inexperimentado una *tabula rasa*, pues no puede existir un hombre cuya conciencia esté exenta de todo germen hereditario. Como que no pudo nacer, si no fué engendrado en vientre de hembra, ni pudo nacer sin contar, por tanto, millares de ascendientes, de los cuales es una resultante.

La herencia psicológica implica, no sólo transmisión de fuerzas nerviosas generales, sino también transmisión de aptitudes especiales y casi diría de ideas singulares. El "imperativo categórico" del kantismo resulta, pues, una conquista de

la conciencia humana a través de una lucha de cientos de siglos; una representación psíquica grabada en el espíritu con el cincel de diamante de antiquísima experiencia. El sudor y las lágrimas y la sangre de tantas generaciones, encauzados en una Estigia de amarguras, forman el torrente que determina la dirección de todos los conceptos morales y políticos: ¡la ética!

El concepto de la *tabula rasa*, proclamado por ciertos filósofos metafísicos, recuérdame el problema del misterioso homúnculus que los antiguos alquimistas pretendían fabricar en sus retortas, con los más estrafalarios ingredientes. El homúnculus, que Goethe hace surgir en la redoma de Wagner, para asombro del propio Mefistófeles, pudo ser, psicológicamente, una *tabula rasa*; nunca, empero, habría de llegar a serlo un individuo humano, por la sencillísima razón de que nació de padres. Tan sólo con el objeto, acaso inconsciente, de simplificar el concepto de la psicología se inventó esa doctrina, evitando así la complicación de las cosas y fenómenos naturales con una idea meramente artificial. No sin razón exclama el mismo homúnculus goetheniano, apenas creado en la redoma: "Tal es la propiedad de las cosas. A las naturales apenas basta el universo; las artificiales caben en un espacio limitado".

Pero, si resulta falso considerar que el hombre pueda nacer exento de toda propensión hereditaria, como el homúnculus de la medioeval alquimia, más falso sería aún suponer, en el otro extremo, que nace, como Palas, de la cabeza de Júpiter, con una herencia concreta y desenvuelta de disposiciones e ideas, con un alma definida y desarrollada. La verdadera doctrina, sin pretender la construcción de esquemas o principios absolutos de realidad dudosa, nos revelaría el alma humana, antes de los procesos de la experiencia y la educación, como una aparente *tabula rasa*, bajo la cual existen, en estado de potencias latentes, gérmenes psicológicos que llamaría pre-ideas, predisposiciones, preaptitudes. El alma del educando, que parece ser un campo no cultivado e infecundo, es, en realidad, un campo rico en simientes varias, transmitidas por la herencia.

Estas simientes, entre las que las hay útiles y nocivas, de buena y de mala cepa, constituyen la idiosincrasia del individuo. Y esta idiosincrasia debe ser objeto de profundo estudio de parte del educador, quien ha de arrancar los gérmenes venenosos, y favorecer la fecundación, crecimiento, florecencia y fructificación de los gérmenes útiles. Aun entre las varias tendencias útiles, cuyo pleno desarrollo mutuamente se dificultan, el educacionista debe preferir el generoso cultivo de las mejores y luchar contra el absorbente desenvolvimiento de otras de menos provecho.

CAPITULO V

LA DISCIPLINA, LA ORGANIZACION Y LOS Y LOS METODOS DE ENSEÑANZA

§ 30. La disciplina escolar.—§. 31. Graduación de cursos y promoción.—§ 32. Clasificación de los métodos de enseñanza.—§ 33. Principios generales de metodología pedagógica.—§ 34. La enseñanza extensiva y la intensiva.—§ 35. La enseñanza práctica.—§ 36. Utilidad y organización de las excursiones de instrucción.

§ 30

LA DISCIPLINA ESCOLAR

En el lenguaje corriente la palabra "disciplina" tiene dos significados congruentes y conexos: la acción de la voluntad sobre las facultades humanas y el orden orgánico de cualquier colectividad. "Disciplinarse" quiere decir generalmente ejercitar nuestra voluntad, sobre nuestro cuerpo y nuestro espíritu, en una determinada tendencia de mejora o perfeccionamiento. "Disciplinar" es aplicar un método o procedimiento cualquiera para el desarrollo y el orden. Y entiéndese por "disciplina" de una colectividad cualquiera (militar, eclesiástica, universitaria, escolar), el orden social reinante. La palabra proviene del verbo latino *disco*, enseñar.

En los institutos educacionales puede conseguirse el orden o la disciplina por varios modos, que yo reduciría a los dos siguientes: el *sistema autoritario* y el *sistema voluntario*.

Llamo sistema "autoritario" a aquel en que domina el principio de la autoridad o mando del superior sobre el inferior. Su ejemplo más típico está en la disciplina militar. Y lla-

mo sistema "voluntario" a aquel en que el orden es un resultado espontáneo de la voluntad de los congregados o asociados. La autoridad queda reducida al minimum posible, y la libertad individual aumentada al maximum.

El espíritu de dogma y servidumbre, reinante en los siglos medios, dió a la educación escolástica su carácter de disciplina rigorista. Más tarde, como hemos visto, las teorías pedagógicas del Renacimiento y de la Reforma, reaccionando contra semejante sistema, proclamaron la autoridad y espontaneidad de la enseñanza, e iniciaron la nueva tendencia de la educación moderna. Pestalozzi y Fröbel no son más que expresiones de esta tendencia, aplicada a la enseñanza elemental e infantil.

En nuestros días, la antigua disciplina rigorista ha sido en todas partes más o menos quebrantada por el principio libertario e individualista del siglo XVIII. El sistema autoritario se ha reducido en los reglamentos y la costumbre. Sin embargo, puede decirse que impera todavía en casi todos los establecimientos oficiales. Las más autorizadas opiniones lo creen insustituible.

En la instrucción elemental, se han hecho últimamente los más interesantes ensayos de disciplina voluntaria. Merecen especial atención el de la escuela Yasnaia Poliana de León Tolstoi, y el de las *escuelas repúblicas o repúblicas escolares* de Norte América.

La escuela de Yasnaia Poliana, fundada y dirigida por Tolstoi, y también descrita por él en un libro que lleva ese nombre, se caracterizó por su completa falta de reglamentos y de disciplina autoritaria. Cada niño podía hacer lo que quería y aprender como se le ocurriera. Tal era el axioma fundamental del sistema implantado en el establecimiento.

Parece que el sistema dió allí buenos resultados, si bien debió chocar a quienes lo observaron, por circunstancias que Tolstoi precisó. "En primer lugar, nos dice, el desorden u orden libre parécenos tan espantoso, porque estamos acostumbrados a otro sistema según el cual hemos sido instruidos. En segundo lugar, sobre este punto, como sobre otros muchos, el

empleo de la violencia está fundado en una irreflexiva e irrespetuosa interpretación de la naturaleza humana. Se cree que el desorden aumenta, que crece por momentos y no reconoce límites; parece que nada puede detenerlo sino la molesta represión, cuando basta esperar un poco para ver el desorden—como se vería el fuego—extinguido por sí mismo, y produciendo un orden más perfecto y estable que aquel por el cual lo hubiéramos sustituido ¹.”

Extremando su sistema de “abstención”, llega Tolstoi hasta sostener que “la escuela no debe intervenir en la educación, pura incumbencia de la familia; no ha de castigar, ni recompensar por lo que no tiene derecho. Su mejor policía y administración consiste en dejar a los alumnos en absoluta libertad de aprender y de arreglarse entre sí como mejor les parezca...”

Como se ve, Tolstoi restringía así un tanto el concepto de educación. Y, en realidad, él mismo se encargó de refutar su paradoja de que “la escuela no debe intervenir en la educación”... Pues todo su sistema reposaba en el evidente deseo de formar el criterio moral y el carácter de sus pequeños discípulos, si bien empleó para tal fin una actitud pasiva y abstinentemente. No castigaba ni reprendía; pero ante todo se proponía sugerir ideales e inculcar hábitos. Educaba sin saberlo, como aquel personaje de Molière que sin saberlo hacía prosa.

Veamos ahora el otro tipo de disciplina voluntaria, el de las llamadas escuelas repúblicas o repúblicas escolares de Norte América. En la instrucción pública norteamericana se aplica generalmente el sistema inglés del régimen tutorial. El *tutor* escolar o universitario dirige especialmente la parte técnica de los estudios de su discípulo, sin intervenir en las relaciones y dificultades de éste con sus compañeros. Aparte de esto, la abstención de los maestros ha sido llevada a su grado máximo en el sistema de las mencionadas repúblicas escolares, últimamente ensayado en algunas ciudades de la Unión. Hállase cada uno de estos institutos organizado como una especie de colectividad

1. TOLSTOI, *La Escuela de Yasnaia Poliana*, trad. esp., Valencia, pág. 20.

cooperativa de estudios, cuya dirección y administración incumbe a los propios niños.

Los escolares eligen sus autoridades entre ellos mismos, por el voto individual. Los designados forman un consejo directivo, periódicamente renovable, con atribuciones disciplinarias. Los castigos leves son impuestos por los niños elegidos a tal efecto. Las cuestiones importantes se debaten en asamblea general de todos los ciudadanos de la república escolar. En casos graves, la asamblea puede decretar hasta la expulsión del compañero indisciplinado. Este se halla autorizado a defenderse. En fin, todas las atribuciones gubernativas, incluso la reglamentación, están en poder de los pequeños ciudadanos. Los maestros no se ocupan más que en dictar sus clases y en presentar sus observaciones al consejo directivo, para que juzgue y proceda según los casos.

Aunque este sistema parece haber dado a veces buen resultado, no debemos olvidar que su práctica requiere dos circunstancias indispensables: 1.^a Los educandos deben pertenecer todos a una clase social suficientemente culta; de otro modo las diferencias sociales y de cultura quitarían a la república escolar una homogeneidad de capacidades y sentimientos sin la cual son imposibles la armonía y la conciencia general de los intereses individuales y colectivos. 2.^a Los escolares ciudadanos deben tener maestros que les expliquen la naturaleza y el objeto de la asociación escolar. Aunque sin autoridad efectiva y sólo por la persuasión personal, estos maestros ejercerán una vigorosa acción de cohesión y disciplina. El consejo reemplaza a la orden, el ejemplo a la teoría, el prestigio al mando. Sin estas dos condiciones, homogeneidad en los educandos y superior idoneidad en los educantes, las escuelas repúblicas serán antes motivos de anarquía y de ignorancia que enseñanza de libertad y disciplina. En todo caso, el modelo merece tenerse en cuenta para las aplicaciones parciales que puedan ensayarse dentro de otros sistemas y regímenes. La república y la democracia necesitan una sólida preparación que destruya en el niño los sedimentos hereditarios de tantos siglos de servilismo político y religioso.

Planteados los distintos sistemas de disciplina, paréceme imposible resolver abstracta y genéricamente cuál sea el más eficaz. En todo caso, pienso que la eficacia de cada uno de ellos depende del ambiente en que se le aplique, y especialmente de la psicología de los educandos. No debemos olvidar, por otra parte, que el problema de la disciplina abarca dos cuestiones o fases: el orden escolar y la educación del carácter.

En términos generales, diré que el sistema será mejor cuanto menos parte tenga la autoridad para alcanzar el orden. El uso de la autoridad parece indispensable, y su abuso puede aminorar y destruir el carácter y la personalidad de los educandos. El docente debe, pues, colocarse entre estos dos extremos: emplear su autoridad en un *mínimum* posible para conseguir el posible *máximum* de orden y respeto.

El sistema de Tolstoi pudo dar buenos resultados en Yasnaia Poliana: 1.º Porque los educandos son hijos de *mujicks* rusos, esto es, gente acostumbrada a una obediencia no sólo suficiente, sino excesiva y humillante; 2.º porque se trata de una enseñanza elemental, que no reclamaba tanta atención, o sea tanto silencio y compostura.

En cuanto al sistema de las escuelas repúblicas, vimos ya que requiere condiciones especiales. La acción del maestro, para que tales institutos marchen, se hará sentir siquiera en un *mínimum* de influencia moral y de consejos oportunos.

La disciplina voluntaria, en suma, no puede ser por ahora más que un ideal. Toda disciplina es más o menos autoritaria o siquiera educativa. El desiderátum consistirá entonces en llegar al orden sin atentar contra el carácter, en *conseguir la disciplina sin extremar la autoridad*.

§ 31

GRADUACIÓN DE CURSOS Y PROMOCIÓN

Toda organización escolar gira alrededor de una cuestión eje: la graduación de cursos, o sea la división de los educan-

dos en clases o grados, según sus conocimientos y capacidad.

Sistema de promoción escolar.—Dos medios se practican a fin de reconocer en los educandos sus aptitudes para pasar de un grado a otro en una misma enseñanza, o bien la satisfactoria terminación del último grado de esta enseñanza: los exámenes y los certificados de los profesores. Consiste el primero, como todos sabemos, en presentar el alumno a un tribunal examinador, que, previas las pruebas del caso, decidirá de la suficiencia de sus estudios; el segundo, en atribuir a la decisión del respectivo profesor fuerza de sentencia inapelable. Concilia las ventajas de uno y otro procedimiento, un sistema *mixto*, que consiste en dar al voto del profesor mayor autoridad que al de los extraños, en virtud de que nadie puede conocer mejor la preparación de sus discípulos. Al propio tiempo atenúa este sistema las posibles exageraciones impresionistas del profesor, llevando a votar con él a dos o más examinadores.

Exámenes.—Los exámenes pueden ser orales o escritos, y, para su mayor eficacia, mixtos, o sea orales y escritos. Pueden ser anuales o semestrales, de ingreso o de egreso, generales o especiales, de clases, de cursos o de sección, de programa o de tesis.

En Francia, en la enseñanza secundaria, los exámenes más importantes son los que sirven para pasar de un ciclo a otro, o sea de la primera sección, la parte general de estudios secundarios, a la segunda, la parte especial, y mayormente los de bachillerato, es decir, los finales.

Verifican en los *Gymnasien* alemanes tres clases de exámenes: el semestral (*Versetzungs-examina*), *privado y de clase*, por el que se hacen los ascensos de uno a otro curso; el anual, ceremonia pública a la cual se invita a las familias, y que constituye algo como una consagración oficial de los ascensos del *Versetzungs-examina*, y el final, que en cierta manera corresponde al de bachillerato, y que se realiza bajo la inspección técnica de comisarios examinadores nombrados por el gobierno. En las universidades, el principio general es que *cualquier* postulante debe ser admitido a seguir cursos y rendir exámenes; pero estos cursos y exámenes no se consideran

siempre válidos a los efectos del ingreso regular ni de la adjudicación del diploma; pueden ser simplemente estudios libres extraoficiales, que no sólo se permiten, sino se encarecen con distintos estímulos en toda Alemania.

En las *public schools* británicas los exámenes son generalmente privados, y se sigue un complejo sistema mixto. En sus universidades hay exámenes de ingreso (que en Oxford se llaman *moderations*, y que versan sobre religión, griego y latín), y exámenes de ascenso interno. Estos presentan la siguiente particularidad: sólo se pueden rendir con permiso del *tutor* respectivo, cuando él considera a su discípulo suficientemente preparado para ello, lo cual constituye uno de los rasgos capitales del régimen, ya expuesto, de *tutoría* universitaria. En muchas *public schools* se practica el mismo régimen. 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 permitan los programas, el examen que quiera y en la época oficial que le convenga.

En los *Gymnasien* alemanes existen exámenes que llaman *bianuales*, o sea de cada dos años. En efecto, el plan de estudios de los liceos clásicos secundarios exige generalmente *siete* clases, que se deben cursar regularmente en *nueve* años: de la primera a la quinta inclusive, todas duran un año; la sexta y la séptima, cada cual, *dos*, y terminan por los susodichos exámenes bianuales.

§ 32

CLASIFICACIONES DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Llámanse métodos de enseñanza los procedimientos o formas que usa el docente para realizar sus fines de educar e instruir. Estos métodos se dividen y clasifican en distintas categorías, considerándolos desde un punto de vista, ya lógico, ya propiamente pedagógico.

Desde el punto de vista de la lógica se clasifican típica-

mente en dos categorías: el método deductivo y el método inductivo. Según el primero, se infieren principios particulares de principios generales; según el segundo, de datos y hechos particulares se infieren principios o leyes generales.

Esta clasificación lógica de los métodos didácticos parece inaceptable, porque, en realidad, en toda enseñanza coexisten la inducción y la deducción. Todo método pedagógico es, pues, más o menos inductivodeductivo o deductivoinductivo. No es posible razonar sin inducir y deducir; ambas operaciones se comprueban y ayudan recíprocamente. En la práctica no se emplea nunca un método puro y exclusivamente deductivo o inductivo. A lo más, la inducción y la deducción en pedagogía serían tendencias, predominando en una el principio general y en otra el hecho o dato particular.

En tal sentido, la tendencia deductiva puede llamarse método racionalista, por cuanto propende a extraerlo todo de la razón humana. La tendencia inductiva, en cambio, llamaríase método empírico, por cuanto observa y analiza la realidad. Si su observación y su análisis llegan a construcciones científicas, constituye un método ya positivo. A la inversa, la tendencia deductiva del método racionalista constituiría más bien un método especulativo.

De ahí el siguiente cuadro sintético de la clasificación de los métodos de enseñanza, desde el punto de vista lógico:

Métodos de enseñanza	{	Métodos especulativos.	}	Tendencia deductiva Método racionalista.
	{	Métodos positivos . . .	}	Tendencia inductiva Método empírico.

Desde el punto de vista propiamente pedagógico, se distinguen los métodos de enseñanza en intuitivos y teóricos, intensivos y extensivos, integrales y parciales. Método intuitivo es el que procede de la observación directa del fenómeno; teórico, el que describe el fenómeno sin observarlo directamente. Método intensivo es el que se aplica a un solo objeto o gru-

po reducido de objetos, estudiándolos larga y detenidamente; extensivo, el que se aplica a muchos y varios objetos, y les consagra por ello sólo escasa y ligera atención. Método integral es el que desarrolla armónicamente todas las facultades humanas: morales, intelectuales y físicas; parcial, el que desarrolla solamente ciertas facultades y descuida las demás.

También estas clasificaciones de los métodos pueden referirse a la especulación y al positivismo. Constituiría así el siguiente cuadro:

Métodos de enseñanza. .	}	Especulativos .	{	Método teórico.
				Método extensivo.
				Método parcial.
		Positivos . . .	{	Método intuitivo.
				Método intensivo.
				Método integral .

En efecto, los métodos teóricos y extensivos tienden a las falsas generalizaciones, en las que predomina la fantasía sobre la observación, la imaginación sobre el análisis. A su vez, en el método parcial se desarrolla una aptitud como abstra-yéndola del conjunto de las humanas facultades. Por el contrario, en los métodos intuitivo, intensivo e integral, la observación y el análisis predominan sobre la fantasía y se aplican conjuntamente a todas las facultades humanas.

Háblase de un método analítico y de un método sintético. Pero no veo la utilidad de esta distinción, porque todo análisis lleva a la síntesis y toda síntesis proviene del análisis. Sólo como tendencia pueden especificarse estos métodos, correspondiendo entonces la tendencia sintética a la deductiva, la analítica a la inductiva.

Todavía, desde un punto de vista al propio tiempo lógico y pedagógico, podrían los métodos de enseñanza dividirse en dos categorías: el causal directo y el causal inverso. En el primero se infieren los efectos por las causas; en el segundo, las causas por los efectos. Paréceme esta división altamente interesante, pues, en realidad, no puede negarse que en la

adquisición de todo conocimiento se procede, ya de una, ya de otra manera.

Otra forma de dividir y clasificar los métodos es según los ramos, asignaturas y materias. Se habla así de un método matemático, un método físico, un método químico, histórico, geográfico, moral, etc. A este respecto conviene recordar la división de los métodos en la nomenclatura de Stuart Mill, especificando cuatro clases típicas: el geométrico o abstracto, el químico o experimental, el físico o deductivo concreto y el histórico o causal inverso.

No falta, por último, pedagogo que divida los métodos según la categoría de la instrucción en que más típicamente se aplican, es decir, en métodos de instrucción elemental (infantil y primaria), de instrucción general (secundaria y preparatoria) y de instrucción superior (universitaria y técnica).

Vemos así que los métodos de enseñanza se estudian con muy diversos criterios, siendo, por consiguiente, la metodología pedagógica una de las ramas más complejas y difíciles de la ciencia de la educación. En el párrafo subsiguiente intentaré fijar algunos principios y reglas al respecto.

§ 33

PRINCIPIOS GENERALES DE METODOLOGÍA PEDAGÓGICA

Conviene recordar, para sentar en sólido terreno los principios y reglas de la metodología didáctica, ciertos principios generales de pedagogía, que reduciré aquí a los siguientes: 1.º La educación debe adaptarse a la naturaleza del educando, para que él pueda comprenderla y aprovecharla; 2.º ha de permitirse en lo posible, dentro de las limitaciones impuestas por la naturaleza del educando y la materia enseñada, que cada maestro siga su plan personal, según su idiosincrasia y vocación.

Añadiendo a estos principios generales de pedagogía el principio lógico según el que cada asignatura tiene sus peculiaridades y su método especial, llegaríamos a sentar como primera regla metodológica la siguiente: El método de ense-

ñanza que debe aplicarse depende, en cada caso, de la asignatura, los educandos y el educador. Pero, ¿debemos inferir de esto que no sea posible fijar ciertos principios generales de metodología pedagógica, dejándolo todo librado al criterio y la inspiración del maestro? Evidentemente, no. Basta recordar superficialmente la historia de la enseñanza para reconocer que los métodos se han cambiado y renovado en el siglo XIX, con indiscutible ventaja. Hubo antes un método escolástico, que ha sido universalmente desechado y substituido por otro nuevo, por un método verdaderamente pedagógico y científico, cuyo conocimiento es indispensable al docente. Es el caso de preguntarse entonces cómo podría definirse y aplicarse este método de la moderna enseñanza...

Por de pronto, al reconocerse y respetarse la naturaleza del educando, la del educante y la de la asignatura, ya se sienta una norma de metodología didáctica desconocida por la escolástica. Esta norma, en cuanto se refiere a educandos y educadores, puede definirse como el *principio subjetivo* de la educación, que yo llamo de libertad de enseñanza. En cuanto se refiere a la asignatura, será un *principio objetivo* o lógico, pues la lógica no está sólo en nosotros mismos, sino también en las cosas. Al fin y al cabo, objetivamente, la lógica es la calificación y humano reconocimiento del determinismo universal. El determinismo científico consiste en creer que todo efecto proviene de una causa, y que toda causa produce un efecto. Y la lógica, esencialmente, no es más que el estudio de la relación de los efectos con las causas y de las causas con los efectos.

Sentado el principio subjetivo y el principio objetivo de la metodología didáctica, convendría señalar cuáles métodos deben ser aplicados, cuáles deben evitarse. En principio general, páreceme que pueden plantearse los siguientes axiomas: 1.º Debe procederse de lo fácil a lo difícil; 2.º debe enseñarse la verdad en cuanto sea posible; 3.º deben evitarse los métodos que acostumbra a razonar mal. Analicemos uno por uno estos axiomas.

1.º Lo más fácil no es siempre lo más simple, ni lo más

difícil lo más complejo. Debe considerarse como más fácil o más difícil lo que se llega a comprender con mayor o menor esfuerzo, según la edad y capacidad de los educandos. Así, en historia natural elemental, el niño puede comprender la muy complicada naturaleza del hombre y no la sencillísima de la amiba. En cambio, en historia natural superior, por la mayor inteligencia y preparación del educando, será más fácil proceder de los organismos más simples a los más complejos. A veces, lo complejo y difícil es lo más fácil de enseñar a los niños, porque les es más familiar. Por esto, cuando digo que se debe comenzar por lo más fácil, no entiendo que siempre se comience por lo más sencillo, sino por lo más accesible al educando, según su edad y experiencia, en la medida en que él puede comprenderlo.

Entendido así el primer axioma enunciado, preconízase en él la forma intuitiva, objetiva y práctica para toda enseñanza. Siempre es más fácil comprender lo que se ve y se palpa que lo que sólo se oye describir. Un método puramente nominal y dialéctico, en vez de acercar, aparta muchas veces la inteligencia del verdadero objeto enseñado. Además, la hábitua a desconocer la realidad, para pagarse de formas y palabras que, lejos de aclarar, obscurecen el conocimiento.

2.º El realismo constituye la única manera de dar interés a la enseñanza. La enseñanza de abstracciones aburre y cansa. Las ficciones sólo son útiles cuando ayudan el desenvolvimiento mental y moral, y en cuanto puedan presentarse, no como abstracciones, antes bien, si me es permitida la expresión, como realidades ficticias.

3.º El método abstracto, deductivo y racionalista, es exclusivamente aplicable a las matemáticas, porque sólo en ellas se estudian abstracciones. Aplicar este método al fenómeno físico, psicológico o social, será falsear el fenómeno. Como instrucción, esto significa falsear la verdad; como educación, acostumar la inteligencia a un método equivocado.

En general, y sin desconocer las circunstancias especiales propias del principio subjetivo y objetivo de la metodología pedagógica que más arriba he expuesto, puedo ahora sinteti-

zar mis conclusiones en un cuadro sinóptico de los métodos que deben seguirse y los que deben evitarse:

Métodos que deben seguirse	Métodos que deben evitarse
<p><i>Método intuitivo</i></p> <p>(Objetivo, práctico, inductivo, positivo, experimental, concreto, siempre causal.)</p>	<p><i>Método abstracto</i></p> <p>(Formal, teórico, matemático, nominal, racionalista, metafísico.)</p>
<p><i>Método intensivo</i></p> <p>(Aplicado al hecho, caso, fenómeno, sin generalizaciones audaces y falsas.)</p>	<p><i>Método extensivo</i></p> <p>(Generalizador, universal, enciclopédico.)</p>
<p><i>Método integral</i></p> <p>(Que propende a instruir y educa al mismo tiempo todas las facultades humanas.)</p>	<p><i>Método parcial</i></p> <p>(Mnemotécnico, mecánico, puramente instructivo.)</p>

Puede adaptarse este cuadro a todas las categorías de educandos y educadores y a todas las asignaturas. Aun a las matemáticas, recomendando que se apliquen y objetiven en cuanto sea posible. Su objeto es, en primer lugar, facilitar el aprendizaje; en segundo lugar, dar eficacia a la enseñanza. Su utilidad estriba, pues, en guiar al docente inexperto para que su acción sea eficiente y provechosa.

§ 34

LA ENSEÑANZA EXTENSIVA Y LA INTENSIVA

La pedagogía moderna propende a proclamar, en general, la superioridad de la enseñanza *intensiva* sobre la *extensiva*. Preconízase que aquélla debe substituir a ésta — ya como método educativo, ya como contenido instructivo de cada disciplina o asignatura—, no sólo en la instrucción superior y universitaria, sino también en la secundaria, y, en cuanto sea posible, aun en la primaria y elemental.

Ante esta universal tendencia, justo es que nos preguntemos lo que por enseñanza intensiva se entiende. La expresión, de suyo vaga, se emplea en distintas formas y significados. Habría que precisar científicamente su alcance. Opónese generalmente el concepto de enseñanza intensiva al de extensiva, como dos términos o métodos opuestos y aun contradictorios. Veamos si efectivamente existe entre ellos tan irreducible contradicción...

Se apellida extensiva la enseñanza general o completa de una asignatura cualquiera. En cambio, la enseñanza especial o monográfica de alguno de sus temas o partes se llama intensiva. Así definidas una y otra, parece en verdad que se oponen. Diríase dos fuerzas antagónicas, que se disputan, como en duelo científico, el campo de la enseñanza. En tal caso, si escucháramos a los especialistas de nuestros tiempos, habríamos de suponer que el triunfo definitivo corresponderá a la enseñanza intensiva. Como un traste ruinoso e inservible, la antigua enseñanza extensiva quedará fuera de combate y relegada al olvido por los maestros del porvenir.

No veo yo la cuestión de manera tan simple y radical. Habiendo observado y experimentado prácticamente uno y otro procedimiento, el análisis de los hechos me lleva a una conclusión distinta. Pienso que no presentan entre sí una verdadera oposición la enseñanza extensiva y la intensiva. Por el contrario, pareceme que recíprocamente se correlacionan y complementan, como las dos armónicas mitades de un todo único.

No cabe duda que el estudio intensivo y monográfico de un tema especial, implica para realizarse provechosamente, un conocimiento extensivo y genérico de la materia. Si se quiere enseñar el fenómeno de la nutrición en fisiología, ha de ser previo un bosquejo del organismo y sus funciones. Si se enseña intensivamente el contrato de compraventa en derecho civil, es porque se supone que el estudiante no carece de nociones generales sobre los contratos. Puede así decirse que, a cualquier enseñanza intensiva, sirve siempre de base y fundamento una enseñanza extensiva correspondiente.

Por otra parte, la metodología pedagógica aconseja que toda enseñanza, y por consiguiente también la extensiva, debe fragmentarse en sus elementos componentes. No ha de pretender el pedagogo llegar a la síntesis antes de haber hecho el análisis... Pues bien, este análisis, realizado concienzudamente, en cada caso, tiene siempre algo de enseñanza monográfica o intensiva. Hay, pues, que pasar también sobre ésta, aunque con la rapidez necesaria, para llegar a la realmente extensiva, o sea a la síntesis.

En una fórmula genérica y antinómica, diría yo que toda enseñanza intensiva es precedida por otra extensiva correspondiente, y que toda enseñanza extensiva representa el desarrollo general de varias y determinadas lecciones intensivas. De tal modo establecería la conexión e interdependencia de uno y otro procedimiento pedagógico. Con esto llegaríamos a una solución ecléctica de la disputa o discrepancia entre los partidarios de la extensión y los de la intensidad de la enseñanza. Aplicaríase al caso el aforismo de la antigua filosofía: *Totum in unum, unum in totum*.

En efecto, bien enseñada una materia o asignatura, contiene, sin duda, todas sus partes y temas. Inversamente, cualquiera de sus temas y partes, bien enseñados, se han de relacionar con el plan total de la materia. Por muy general que sea el programa de un profesor, si éste conoce su ciencia ya se especializará en alguno de sus puntos, sobre el cual despertará singularmente la atención e interés de sus discípulos. Del mismo modo, por muy especial que ese programa sea, imposible es que un profesor concienzudo no esboce y presente un bosquejo o vista general de la materia.

Hago estas observaciones simplemente para precisar el concepto de la enseñanza intensiva, censurando perniciosas y líricas exageraciones. Pero esto no implica en manera alguna el desconocimiento de su importancia y utilidad. Muy al contrario, reduciéndola a sus justas proporciones, conceptúola excelente tendencia de la pedagogía contemporánea. Completa el antiguo sistema de la enseñanza extensiva, mejorándola de manera considerable.

En primer lugar, como método educativo, ninguna otra

enseñanza forma mejor las facultades de observación e investigación personal. Aun en la instrucción secundaria, y hasta en la primaria, la mayor especialización posible es el procedimiento didáctico más indicado para aguzar la inteligencia. Las generalidades, por el contrario, sin interesar suficientemente, propenden a la superficialidad y *diletantismo*, frecuentes defectos del alma y aun, diré, de la vida moderna.

En segundo lugar, como contenido o resultado instructivo, se aprende mucho más y se olvida mucho menos aquéllo que intensivamente se nos enseña. Escudriñe cada cual en su memoria, y verá que, de la enseñanza recibida en el aula, sólo recuerda ésta o aquélla noción sobre la cual el respectivo maestro consiguió interesarle mayormente. Lo demás, aprendido de modo superficial y enciclopédico, se ha esfumado en su espíritu, dejando apenas fugitivos rastros.

Se trata, en cierto modo, de dar una nueva aplicación al viejo adagio pedagógico: *Multum, non multa*¹. Es decir, mucho de algo y no algo de mucho. Concentrar el espíritu, y no difundirlo locamente. Así como el enciclopedismo es una especie de derroche intelectual, la especialización es un verdadero ahorro. Por esto, la enseñanza intensiva, en general la especialización, viene a ser, no sólo el más provechoso empleo de la capacidad humana, sino también una real economía del más noble tesoro que posee el hombre: su inteligencia.

§ 35

LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

La educación debe ser teóricopráctica. Grave deficiencia es, no sólo el descuidar la práctica o la teoría, sino el separar la una de la otra, pues son como dos mitades de un todo indivisible. El proceso natural de la mente humana es llegar a las abstracciones, partiendo de principios concretos, según el método positivo. Pero, si la inducción es el método más lógico, el

1. *Multum legendum esse, non multa.* PLINIO EL JOVEN, Epístolas, VIII, 9.

más fácil de seguir, la deducción no deja de ser también útil y atrayente. De ahí la conveniencia de combinar la una con la otra. Nada se debe excluir cuando resulta eficaz para la enseñanza. Puede decirse que, más o menos simultáneamente, deben emplearse la teoría y la práctica, la inducción y la deducción, el principio y el ejemplo, la experiencia y la generalización... Tal es la norma que impone a la pedagogía nuestra propia naturaleza. Rousseau seguía esta norma, al sostener que no debe tiranizarse con dogma alguno la mente del alumno, sino permitirle que descubra por sí solo, ayudado por discretas insinuaciones, la verdad que se trata de enseñarle. En efecto, el educando, niño o adulto, puede llegar a descubrir todo lo que se pretende demostrarle, si su maestro es hábil en dirigir el raciocinio, con precisas y oportunas indicaciones... Mas, ¿cómo llega el educando a una conclusión prevista?... Obsérvese cualquier diálogo pedagógico, y se verá que la mente del alumno, a lo menos si es suficientemente intelectual, saca sus resultados por el empleo conjunto de todos los sistemas posibles de raciocinio que instintivamente se le ocurren: generalizaciones, silogismos, inducciones, deducciones, semejanzas, ejemplos... Imítese, pues, a la naturaleza.

La práctica no debe reducirse a los experimentos y exhibiciones en laboratorios, gabinetes y museos; las *excursiones* llamadas de *instrucción pedagógica* o *escolares*, son parte esencial, desde hace más de un siglo, de la educación en Alemania. La idea no es moderna, aunque sí su aplicación general y sistemática. Consideraba Locke, sin tener en cuenta la educación del pueblo, los viajes como elemento indispensable para la educación del *gentleman*. Por su parte, Rousseau preconizó este procedimiento pedagógico, y, aunque no llegó a aplicarlo, inspiró a educacionistas como Salzmann, Bender, Stoy y otros. La primera tentativa de introducir las excursiones escolares, como sistema regular de enseñanza, se debe a Salzmann, quien realizó varias en Schaepfenthal, de 1784 a 1830. En aquel tiempo, Pestalozzi ensayaba a su vez otras a los alrededores de Yverdon.

El sistema de las excursiones de instrucción se ha gene-

ralizado después. Actualmente se realizan sistemáticamente, sobre todo en Alemania. A veces son verdaderos viajes, que duran más de un día. Verificanse, como más adelante veremos, con el mayor orden, y de acuerdo con una reglamentación adecuada.

§ 36

UTILIDAD Y ORGANIZACIÓN DE LAS EXCURSIONES DE INSTRUCCIÓN

Las excursiones de instrucción son provechosas para la educación física, intelectual y moral. El aire libre, el cielo, el bosque, las variedades del paisaje, todo estimula las funciones vitales del educando. Siente entonces más que nunca el *bonheur de vivre*, y esfuerza espontáneamente su atención e inteligencia. Estudiará con amor las cosas y fenómenos de la naturaleza y de la civilización, que tenga oportunidad de observar. Ha de aprender con interés especialísimo cuanto el profesor quiera enseñarle, con pintorescos ejemplos a la vista. La ciencia le entrará por los ojos. Además, lo que así se le enseñe ha de grabarse con firmeza en su memoria, pues asociará las lecciones recibidas con los recuerdos agradables y no faltos de notas cómicas, propios del paseo.

Basta analizar un programa cualquiera de estas excursiones de instrucción, según se practican en Alemania, para comprender su utilidad pedagógica¹. Aparte del ejercicio físico, realizado en libertad, y de la eficacia instructiva de la observación práctica de cosas y fenómenos, las excursiones pueden ser de gran provecho para la formación del carácter, o sea para la educación propiamente dicha, en oposición a la instrucción. En

1. He aquí uno de esos programas de un día de excursión: "1.º Misa temprana en una iglesia católica; 2.º visita a una catedral, con detalladas explicaciones; 3.º contemplación de una fortaleza; 4.º visita a los arsenales; 5.º visita a un monasterio benedictino; 6.º visita a un monasterio franciscano; comparación de uno y de otro; 7.º contemplación de un convento de monjas; 8.º visita a una escuela de artes, con explicaciones sobre las pinturas; 9.º visita a la Biblioteca imperial, donde se hará la estación más larga; 10.º a un asilo de huérfanos; 11.º a un museo; 12.º a una celda donde vivió Lutero".

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 corregir o estimular; las circunstancias ayudan, pues, al mejor conocimiento y corrección del estudiante. Por otra parte, facilitan su vinculación intelectual y moral con el maestro que ha de dirigirle. El paseo mismo, como si hubiera sido descanso, hará más llevadero el trabajo subsiguiente en el aula.

Resumiendo, debo decir que estas excursiones tienen para la educación dos órdenes de ventajas, *directas* e *indirectas*. *Directas*: 1.º. Ocasionan ciertos ejercicios físicos; 2.º. colaboran en la instrucción; 3.º. ayudan en la educación propiamente dicha. *Indirectas*: 1.º. Facilitan en los profesores el pleno conocimiento de sus discípulos; 2.º. vinculan a unos y otros; 3.º. son un provechoso y estimulador descanso para la reanudación de las tareas del aula ¹.

Son aplicables las excursiones pedagógicas, como sistema regular, a la instrucción primaria y secundaria, y sólo ocasionalmente a la universitaria. Consideradas como medio de aprender, pueden servir para el estudio de todas las ciencias, sociales, físicas y matemáticas. Y es lógico que tales excursiones tengan diversa importancia y asuman distintos caracteres, según la edad de los educandos, la categoría de la instrucción y la materia a que principalmente se dediquen.

Requieren las excursiones pedagógicas, que no siempre se limitan a un día de viaje, especial preparación, instructiva,

1. Ziller declara que la verdadera importancia de las excursiones instructivas consiste en lo siguiente: 1.º Ayudar a establecer una estrecha relación intelectual entre el profesor y el educando, la que debe ejercer saludable influjo en la inteligencia de éste; 2.º favorecen el buen desenvolvimiento del carácter, dando a los profesores ocasión de ver a los educandos en una libertad en que se muestran, fuera de la disciplina escolar, tales cuales son, y revelan sus instintos, valor, sentimientos, fuerzas, etc., todo lo cual se presta a excelentes lecciones; 3.º influyen en la instrucción del niño, que vuelve a las aulas con la mente llena de ideas y fenómenos que ha observado. Véanse ZILLER, *Theorie pedagogischen Reisen*; C. DODD, *The schooll journey in Germany* (inserta en *Special Reports on educational subjects*, London, 1896-97); SCHULLZE, *Die Schulreise als organischen Universitäts-Seminar zu Jena, Heft III*, Langensanza, Herman Beyer).

física, higiénica y disciplinaria ¹. Instructiva: deben conocer de antemano los alumnos el camino que van a seguir, los principales fenómenos que se proponen observar, y las tradiciones, historia y monumentos cuya visita se proyecta. Física: deben ser examinados por un médico, y preparados con ejercicios, advertencias y medicamentos, si son necesarios. Higiénica: deben partir equipados de vestuario, utensilios, etc., según una prolija reglamentación. Disciplinaria: para conservar el orden del modo más conveniente, se encargarán a determinados estudiantes funciones de oficiales, guías, conductores de bagajes y demás que se requieran para mayor comodidad general.

Aparte de estas preparaciones, la composición, impresión y repartición de *programas* que incluyan *notas instructivas* es un indispensable requisito de buena organización. Estos programas, con sus mapas y advertencias, deben ser conocidos y consultados por todos y cada uno de los estudiantes, para quienes serán una novedad y un agradable modo de aprender sin esfuerzo materias que, en los libros, parecen áridas. El programa ha de ser completado con un *cuaderno* para notas, en que cada estudiante, bajo la dirección del profesor, deberá apuntar las lecciones de éste y sus impresiones personales, y copiar las advertencias aclaratorias del programa ².

Tales son las nociones fundamentales que deben servir de norma para ensayar, en cualquier instituto educativo, las

1. Salzmán insiste en estos puntos: 1° Instrucción geográfica preparatoria, pues los estudiantes deben ir plenamente preparados con el exacto conocimiento de las regiones que cruzarán, sus límites y circunstancias físicas, sus pueblos, producciones e industrias; 2° una cuidadosa inspección de trajes, calzado y ropa interior; 3° disposiciones que se tomen para conducir el viaje de un modo ordenado. La compañía debe ser dividida en secciones, y cada sección confiada a oficiales, a quienes se enseñarán sus especiales atribuciones. Un estudiante se encargará de servir de guía, otro de cuidar el bagaje, otro de las provisiones, etc.

2. Para mejor conocimiento de la historia y la geografía, son eficacísimas ciertas notas, de las cuales citaré, como ejemplo, las de una excursión pedagógica alemana que cruzaba la ciudad de Armstad: "El emperador Otón I reunió un parlamento en Armstad, en 945. Lutero pasó una vez por Armstad. Gustavo Adolfo descansó allí antes de la batalla de Lützen. El emperador de Rusia se detuvo allí breve tiempo después de la batalla de Léipsig", etc. Estas notas deben ser copiadas por los estudiantes en sus cuadernos de apuntes y explicadas por el profesor.

excursiones de instrucción, no como sucesos extraordinarios, sino como sistema regular, que, bien organizado, puede producir grandes beneficios.

CAPITULO VI

TEORIA DE LA EDUCACION FEMENINA

§ 37. Análisis comparativo de los sexos en su fase biológica.—§ 38. Análisis comparativo de los sexos en su fase fisiopsicológica.—
§ 39. Análisis comparativo de los sexos en su fase sociológica.
—§ 40. La teoría del mimetismo sexual como complemento del análisis comparativo de los sexos.—§ 41. La educación especial de la mujer.—§ 42. La educación profesional de la mujer.—§ 43. La admisión de la mujer en las universidades.—§ 44. La coeducación de ambos sexos.—§ 45. La mujer docente.—§ 46. La educación de la mujer y su salario.

§ 37

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS SEXOS EN SU FASE BIOLÓGICA

Vastísima y bien contradictoria argumentación se hace en pro y en contra de la llamada "inferioridad" de la mujer. Argúyese en pro de esta tesis con datos provenientes de la experiencia histórica y de la información biológica. En cambio, argúyese en contra que la mujer no ha revelado todo el alcance de su inteligencia, porque ha vivido siempre bajo la sujeción masculina. La opinión adversa de tantos teólogos y filósofos sería falsa e interesada. Los datos fisiológicos y anatómicos no tendrían la importancia que se les atribuye...

Pienso que discutir la "inferioridad" de la mujer en esta forma es poco menos que perder el tiempo. No se sabe ni siquiera sobre qué clase de "inferioridad" se discute... El modo científico de plantear el problema consistiría más bien en presentar claramente las *diferencias* fisiopsicológicas de los sexos, y luego inferir de ellas en qué ramos o actividades puede ser de mayor provecho social la aplicación exclusiva de uno

u otro, o bien su aplicación simultánea, y de qué manera se aprovecharía mejor esta aplicación, exclusiva o simultánea. Al efecto presentaré someramente un análisis comparativo de los sexos, dividido en tres fases: la *biológica*, la *fisiopsicológica* y la *sociológica*.

Principiaré por la fase biológica. Pero no sin advertir previamente que sigo ahí una teoría darwiniana, que luego aplico al estudio de la fase fisiopsicológica. Las diferencias fisiopsicológicas entre el varón y la mujer han sido últimamente estudiadas por antropólogos y fisiólogos de notoriedad, como Hæckel, Simmel, Lombroso, Ferrero, Mantegazza, Morselli, Ecker, Sergi, Geddes, Thompson... Sin embargo, no podría presentar sus datos de un modo categórico y definitivo, sino simplemente como los más aceptables. Valgan como tales, con la reserva y prudencia del caso... Y me apresuro a hacer esta manifestación, para evitar esas observaciones de detalle que a menudo hacen los hombres de laboratorio a los de bufete, los naturalistas de criterio demasiado estrecho a los humanistas, tantas veces de criterio demasiado ancho.

En las formas más ínfimas de la animalidad es difícil hallar diferencias notables entre los dos sexos. Pero, apenas pasamos los primeros grados de la escala zoológica, vemos que en los animales inferiores está muy difundido el predominio de la hembra en tamaño y fuerza, predominio que se mantiene largamente y aun alcanza a ciertas especies de aves. En algunos casos, esta inferioridad masculina asume caracteres singulares y curiosos, hasta hacer del macho un parásito o accesorio de la hembra. Adelantando en la escala animal, son raros los casos de diferencias muy marcadas entre los dos sexos, y más todavía los de superioridad de la hembra, y en los mamíferos es general y evidente la superioridad del macho en fuerza y acaso en inteligencia. No puede, pues, afirmarse de un modo categórico superioridad intrínseca en ninguno de los dos sexos. Es que hay que aplicar al fenómeno de la sexualidad un criterio amplio, basado en las leyes de la evolución animal, y este criterio nos revela que la superioridad o inferioridad del macho o de la hembra son independientes del sexo

en sí mismo, pues dependen de las necesidades de la lucha por la vida, esto es, de la adaptación al medio y de la selección natural. En los casos en que la conservación de la especie requiere mayor fuerza en el macho, el organismo de éste se adapta a esa necesidad, y viceversa, en los casos en que la requiere en la hembra. Cada sexo posee así las aptitudes individuales que más le convienen para la conservación de la especie, de acuerdo con sus condiciones de vida. Ahora bien, ¿tienden siempre estas condiciones de vida a desarrollar superioridad muscular e intelectual en el sexo que fecunda con relación al que gesta y pare? Lo único que puede afirmarse a este respecto es que, según parece, lo exigen así en las especies superiores, por regla general y salvo ciertas excepciones.

Esto no obstante, Darwin llegó a plantear un principio que puede reputarse fundamental. En toda la escala zoológica las formas del macho tienen mayor *variabilidad*, y las de la hembra, por consiguiente, *estabilidad* mayor; aquél propende a variar el tipo medio de la especie, ésta a conservarlo. En el uno predomina la "ley de la formación individual o de la evolución"; en la otra la "ley de la herencia". Innumerables hechos y observaciones comprueban este postulado de la naturaleza. Millne Edwards ve en las hembras "la tendencia a representar el tipo medio de la especie". Brooks nota que el macho es más complejo y progresivo y la hembra más simple y conservadora. Darwin y Millne Edwards advierten, y Lombroso y Viazzi lo recuerdan, que en todo el reino animal la hembra se asemeja al macho joven, y Vogt y Hæckel observan que los recién nacidos de especies diferentes, pero afines, se parecen más que los adultos... Recordando que el desarrollo ontogénico rememora y sintetiza la evolución filogénica, que el desarrollo individual copia la evolución ancestral, esos hechos tienden a demostrar que en todas las especies la hembra mira más hacia el pasado que el macho, y el macho más al porvenir que la hembra. Tal es el principio que caracteriza biológicamente los sexos, principio que no impide que ambos hereden y evolucionen, aunque respectiva y relativamente cada

cual en distinto grado. Lo hago notar desde luego contra interpretaciones exageradas o falsas.

“Geddés y Thompson, por una parte, sintetiza Viazzi, y Sabatier, por otra, en diversos órdenes de investigaciones, demuestran, con la embriología y con la anatomía comparada, que en todas las especies animales el elemento masculino tiene un oficio de dispersión y división, y el femenino uno de concentración, de unificación, de cohesión. Según Alimena, estos particulares oficios en las especies más altas, y sobre todo en la humana, se hacen respectivamente coeficientes de independencia o de solidaridad, de diferenciación o de integración¹⁾”. Ahora bien; como lo ha demostrado Spencer, en su teoría sobre el progreso, éste es, en las especies humanas, producto de paulatina diferenciación, individualización, complicación ascendente. Cuanto más progresa una sociedad, mayores son sus funciones, y, en consecuencia, sus órganos funcionales. Estos órganos, en última instancia, son sus individuos. De manera que, hasta cierto punto, la sociedad y el progreso social están en relación con la diferenciación de los individuos. Por tanto, el principio *biológico* de la sexualidad tiende a transformarse en la ley *sociológica* del progreso. Y, por incumbir mayormente al macho en la naturaleza el proceso de diferenciación e individualización, corresponde mayormente al varón en las sociedades humanas el proceso del progreso indefinido.

Del solo principio biológico se puede inferir, o, mejor dicho, explicar biológicamente, una mayor capacidad intelectual en el varón. En efecto, la suma inteligencia humana es un producto *evolutivo*, siendo la escasa inteligencia animal del mamífero antropoide producto *regresivo*. De ahí cierta superioridad intelectual del sexo masculino, al menos mientras la raza *no degenera*. A la inversa, en época de degeneración es concebible que el sexo femenino, por mantener la mayor inteligencia ancestral, sea más inteligente que el masculino.

Oportuno sería recordar aquí que la transmisión de los

1. P. VIAZZI, *Psicologia dei sessi*, Turín, 1902, pág. 40.

estigmas y enfermedades es menor en la mujer que en el varón. Según Orchanski, la mujer ejerce, en la herencia morbosa, una verdadera función reguladora; tiende a atenuar el virus maléfico, a retrotraer la especie a la línea armónica de la normalidad, y esto tanto en el acto de dar como en el de recibir la herencia. Siendo, por ejemplo, en una familia, el padre tuberculoso, la transmisión de la enfermedad a un hijo varón es máxima, como de cuatro a cinco, mientras que es menor para una mujer, como de tres a cinco; si la madre es la tuberculosa, las probabilidades de la transmisión son más atenuadas, como de tres a cinco para el hijo varón, y más atenuadas aún para la hija, como de dos a tres. Además, el varón tiende a transformar la enfermedad del progenitor en orgánica, mientras que la mujer propende siempre a transformar la enfermedad orgánica en funcional, tanto al recibirla como al transmitirla.

Este hecho de la herencia morbosa, diferente según los sexos, lejos de destruir comprueba el principio de que en la hembra predomina la ley de la *conservación* (la ley de la herencia y de la normalidad de la especie) y en el macho la de la *evolución* (en este caso degenerativa). Y así tenemos que, aplicando el principio biológico, si el hombre es superior a la mujer en cuanto a capacidad intelectual, la mujer es a su vez superior en cuanto a resistencia a la degeneración morbosa.

§ 38

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS SEXOS EN SU FASE FISIOPSIOLÓGICA

Dada la íntima conexión entre la fisiología y la psicología de los sexos, deben ser conjuntamente estudiadas. Difícilmente podrían comprenderse los caracteres específicos del espíritu femenino o del masculino, si se ignorasen las funciones orgánicas de la mujer o del varón. El tipo sexual responde ante todo a las leyes generales de la adaptación, de la selección y de la herencia.

En las especies humanas, la mujer es casi siempre inferior al varón en estatura y peso, inferioridad que aumenta en los individuos con la edad y la cultura. En la mujer, como en el mono y en el niño, el tronco es más largo que en el hombre, con relación a las extremidades inferiores; la pelvis es más ancha, menos profunda, más inclinada; el hueso sacro es menos curvo, más cuneiforme, más amplio, más móvil y tiene mayor carácter pitecoide.

En el hombre predominan el sistema óseo y muscular, y en la mujer el graso y el conjuntivo, lo cual es causa de la mayor redondez de las formas. Además, parece que ella posee una fórmula hematológica que no es completamente igual a la del varón, por el menor número y menor peso específico de los glóbulos rojos, y, en consecuencia, por la menor cantidad de hemoglobina; en cambio, es posible mayor abundancia relativa de glóbulos blancos¹.

El cráneo de la mujer es notablemente inferior al del varón, en peso y capacidad material. Parte de esta diferencia es debida al menor volumen del cuerpo; pero, asimismo, teniendo en cuenta este menor volumen del cuerpo, la relativa inferioridad persiste, aunque atenuada. Tiene también el cráneo de la mujer ciertos "caracteres infantiles", entre los cuales están la estrechez de la parte facial, y, según Ecker, el mayor desarrollo relativo de las protuberancias frontales y parietales. El peso del cerebro es, pues, menor en la mujer, aunque se tenga en cuenta el menor peso total de su cuerpo. La analogía máxima entre el cerebro de la mujer y el del hombre se halla en la juventud; la mínima, en la edad adulta y la vejez. Hay además otros notables caracteres de inferioridad en el cerebro femenino, y menor número de interrupciones en los giros de los surcos del lóbulo frontal.

En todos los pueblos es menor en la mujer la fuerza muscular, y son más frecuentes el ambidextrismo y la zurdería. Estos caracteres demuestran menor especialización, y, por ende, un estadio más antiguo de evolución.

En la mujer son menos frecuentes las enfermedades, y

1. P. VIAZZI, *ob. cit.*, pág. 39.

se nota, como en los criminales, mayor resistencia a las heridas y a las operaciones quirúrgicas. En ella es mayor la duración de la vida, se retarda la senectud, y probablemente son más tardías y menos frecuentes la canicie y la calvicie.

Mucho y muy contradictorio se ha dicho sobre la mayor o menor "sensibilidad" de la mujer, en comparación a la del varón. *A priori*; juzgando por engañosas apariencias e imbuidos en un prejuicio galante, los autores antiguos le suponían una mayor sensibilidad. Con mejores medios de observación, los hombres de ciencia suelen afirmar hoy que posee una *sensibilidad* menor y una *irritabilidad* mayor, lo cual coincide con su mayor desgaste y reposición de materia orgánica. "Creo que en la mujer predomina la irritabilidad sobre la sensibilidad, dice sintéticamente Sergi; irritabilidad que es un primer grado de sensibilidad, y que puede llegar a ser definida, o bien permanecer en su forma primera. Esta irritabilidad es causa más directa y enérgica de movimiento, o sea de manifestaciones exteriores, que la excitación que se produciría por sensaciones definitivas y claras, por estados de dolor y de placer; en parte, queda en estado de tal, y, en parte, pasa al de sensibilidad; pero siempre se transforma fácilmente en movimiento (directo cuando es irritabilidad primaria, indirecto cuando es irritabilidad transformada en sensibilidad). Así, las manifestaciones más simples parecen derivar de una mayor sensibilidad, mientras que derivan de su primer estadio, la irritabilidad". El varón, al juzgar entonces las manifestaciones exteriores de la emoción en la mujer, parte de un falso punto de vista, pues la supone orgánicamente idéntica a él mismo, y sabe que él no produciría tales manifestaciones exteriores sino impulsado por una supersensibilidad de que carece. No imagina que las lágrimas, suspiros y desmayos, por ejemplo, tienen en la mujer una significación distinta o por lo menos mejor de la que en él tendrían.

Todas las cualidades fisiológicas femeninas que apuntan los autores — ya feministas, ya antifeministas, ya indiferentes — tienden a la función suprema de la mujer: la maternidad. Hacia lo mismo tienden sus cualidades psicológicas, que no son más que formas más completas y superiores de aque-

lias. Entre estas cualidades psicológicas se enuncian como *positivas*: mayor simpatía orgánica al mal ajeno que la que siente el varón, mayor ternura hacia lo débil e indefenso, más marcado espíritu de conservación, y, por tanto, mayor constancia y cierto misonéismo, y aun mayor prudencia y equilibrio mental. Serían condiciones femeninas *negativas*: una menor actividad muscular, menor iniciativa, menor originalidad y menor capacidad intelectual y pasional.

De estas condiciones positivas y negativas resulta que el varón es superior a la mujer en las grandes artes del progreso e inferior en la no menos grande arte de la conservación de la especie y de lo adquirido por la especie. Ambas conclusiones concuerdan, como corolarios, con el principio biológico sentado en el parágrafo anterior.

§ 39

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS SEXOS EN SU FASE SOCIOLOGICA

Sin duda, en la historia, la producción artística, filosófica, científica y política de la mujer es muy inferior, en cantidad y calidad, a la del hombre. Lo mismo se percibe fácilmente en la observación diaria. Los más apasionados feministas lo reconocen. Pero arguyen que esta inferioridad de producción se debe, más que a una menor capacidad fatal en la mujer, a que la dominación del hombre no le ha permitido desarrollar todas sus fuerzas; si se lo hubiera permitido, su producción habría podido ser igual a la masculina. También Aristóteles, agregan, consideraba que la naturaleza dividía inexorablemente a los hombres en amos y esclavos, y sin embargo, la experiencia nos demuestra que no existe esta división natural, pues la cultura ha abolido la esclavitud...

Como dejo dicho, no debemos discutir la "inferioridad" femenina, porque esto puede traernos lamentables confusiones. Lo único que puede afirmarse, en mi sentir, y siguiendo la opinión de biólogos notables, es el principio biológico de que al varón incumbe mayormente la ley de la evolución, y, en consecuencia, de la inteligencia y del progreso; que este

principio es corroborado por la fisiología y la psicología; y, finalmente, que también lo comprueban la historia y la diaria observación. Si al hablar, pues, de "inferioridad" se la entiende respecto de la capacidad femenina para la evolución y el progreso, evidentemente la mujer es menos capaz que el hombre, y por tanto inferior. En cambio, bajo otro aspecto (la maternidad, la especie, la conservación), es superior. Y aun así, desde el punto de vista de la ética humana, la mujer debe resultar menos "buena" que el hombre, con mayor propensión al "mal"; por ejemplo, a la mentira y la venganza... Y debe resultar así, porque la ética humana es un producto evolutivo y progresista inventado por el varón, según su idiosincrasia masculina y para halagar y estimular esta idiosincrasia. Pero suponer que el varón ha inventado *conscientemente* contra los intereses femeninos su ética — ¡la ética! — me parece absurdo e infantil. Si esta ética es antifemenina, lo es porque las necesidades del progreso evolutivo que inconscientemente realizaba eran muchas veces contrarias a la naturaleza de la mujer. No es por odio a la mujer por lo que le prohibieron los griegos discutir con el varón acerca del "bien" y del "mal", sino por amor al progreso. No es por odio a la mujer, sino también por instintivo amor al progreso, por lo que se le da a ella en el *Génesis* cierto carácter de inferior y perversa. La mujer nació para ser amada. Si algunas veces el varón la vilipendia, es porque teme que su influencia sea contraria al adelanto social; es porque teme la decadencia y la derrota. Con elocuente énfasis llama muy bien Michelet, al pueblo que decae, "pueblo mujer".

Suponer que la mujer, siendo naturalmente apta para ello, no ha producido como el hombre a causa de la inacción y pasividad a que la forzaran las leyes y las costumbres, es también absurdo e infantil. La historia nos enseña que siempre que una dominación, *justa* en su origen, se hace *injusta* porque el dominador degenera hasta trocarse en *inferior* al dominado, éste, regenerándose, se levanta contra aquél y le iguala o supera en sus derechos. La injusticia de la dominación sirve antes de estímulo que de enervante, así como la bofetada aumenta, en la momentánea reacción que produce, la

fuerza muscular del abofeteado. Si Aristóteles dice que la naturaleza divide a los hombres en amos y esclavos, quiere significar que hay pueblos fuertes y pueblos débiles, y que los fuertes tienden siempre a someter y a aprovechar a los débiles. Y todos los cristianismos y socialismos que se inventen no impedirán jamás que haya sido, sea y será siempre así. Igualmente, todos los cristianismos y socialismos del mundo no impedirán que la mujer del porvenir como la del presente y la del pasado, sea siempre mujer, y nada más que mujer.

Sin embargo, lo que no puede conseguir ninguna doctrina religiosa o política, se produce a veces, aunque transitoriamente, por la *degeneración*. En razas que degeneran, la mujer suele ser más fuerte y más inteligente que el hombre, por conservar mejor su pasado. Tal podría ser, si no es invención de viajeros imaginativos, el pasmoso caso de las cipayos, cuyas hembras diz que poseen más volumen y fuerza muscular que los varones.

No puede dudarse que, en el presente estado social, tiene menores probabilidades de ser relativamente feliz una mujer que posea inteligencia superior que otra que no la posea. Descontenta con su suerte, aquélla imagina que con el advenimiento del feminismo será más feliz...

Y bien, aunque tal cosa ocurriera, pienso que difícilmente correspondería a ese tipo de mujer el mayor lote de felicidad: Siempre estaría descontenta con su destino, por lo nuevo con no ser físicamente tan fuerte como el hombre. En cambio, este descontento no pesará nunca sobre su hermana, la mujer normal. Igualmente, creo que el socialismo, si llegara a ser una "solución", no haría nunca tan feliz al hombre débil como lo es el fuerte. La mujer de inteligencia superior viene así a ser semejante al varón débil, porque ambos son poco aptos para sus respectivos papeles propios y naturales: la una para la *vida doméstica*, y el otro para la *vida social*.

Verdad es que el hombre de genio posee también escasas probabilidades de felicidad, porque su temperamento le impulsa muchas veces a quimeras o desaciertos que el simple buen sentido evitaría; pero el varón de inteligencia superior.

cuando esa inteligencia es equilibrada, tiene, no sólo iguales, sino hasta mayores probabilidades para la felicidad que el mediocre. Y esto nunca ocurrirá a la mujer de superior inteligencia y en ningún régimen social. La felicidad estriba en que cada uno sepa amoldar su temperamento al medio y a las funciones que el destino le asigna. Y el “destino”, dentro del determinismo científico, no es aquí otra cosa que la fatalidad de los principios biológicos, que imponen a la hembra la “ley de la herencia” y al macho la “ley de la formación individual”.

No debe terminar este análisis comparativo de los sexos sin insistir en que el fenómeno dualista de la “ley de la herencia” en la hembra y la “ley de la evolución” en el macho — que expongo, para mayor claridad, en una forma esquemática como absoluta—, no se presenta sino de una manera relativa en la naturaleza. La naturaleza manifiesta tendencioso determinismo, pero no hace esquemas. Así, la “ley de la herencia” alcanza también al sexo masculino y la de la “evolución” al femenino, sólo que en menor grado, sin caracterizarlos. No sería posible la armonía de los sexos sino heredara también el masculino y evolucionase el femenino. La mujer sirve al progreso y el hombre sirve a la conservación, aunque uno y otro de modo relativamente secundario. Tan absurdo como sostener la fecundación espontánea del óvulo maternal, sería negar a la mujer toda originalidad y espíritu de iniciativa, o bien negar a la paternidad algunas aptitudes maternalmente educadoras. La Herencia y la Evolución no constituyen dos hechos opuestos y contradictorios... Son dos formas distintas, dos distintas tendencias de un fenómeno universal y eterno: el fenómeno *único* de la Vida.

§ 40

LA TEORÍA DEL MIMETISMO SEXUAL COMO COMPLEMENTO DEL ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS SEXOS

Al citado error del varón de juzgar a la mujer como si fuera hecha a su imagen y semejanza, se debe el absurdo tópico de la “complejidad del alma femenina”. { Por ser la in-

teligencia femenina menos profunda que la varonil y menos propensa a abstracciones, la psicología de la mujer es más sencilla que la del varón. No obstante, obsérvase en ella marcada inclinación a la astucia, a la doblez, al disimulo, hasta a la descarada mentira... Estas cualidades son consecuencia de la morfología, de la conformación de la mujer, y de su debilidad. Su *aptitud para el fraude* no es más que resultado de su coquetería, de su *aptitud para el amor*. Ella engaña al hombre, se le acerca y se le escapa, con el casi inconsciente propósito de atraerle, de sobreexcitar su pasión sexual. El macho ataca y la hembra se defiende para obligarle a reforzar el ataque: Tal es la ley de la sexualidad. Y, como la hembra no puede defenderse por la violencia, cuando es más débil que el macho, se defiende con el fraude. ¡Este es todo el místico "enigma" de la mujer, este el "misterio" impenetrable, este el secreto de la esfinge de cuerpo de tigre y busto y senos de hembra, de la eterna esfinge de piedra sobre cuyas ancas sopla el simún del desierto, cae la fecundante lluvia de los trópicos y vierte su diluvio de oro el sol de Egipto, el sol de la historia!...

En materia de amor, si la hembra llevara francamente la iniciativa y atacara al macho, los ímpetus de éste, insuficientemente sobreexcitados, correrían el riesgo de disminuir, hasta propender a la extinción de la especie. Las mujeres de la realidad no son tan emprendedoras y agresivas como la de la ficción. En caso de serlo, antes de estimular, hartarían a sus amantes. Las heroínas de novelas son por lo general creaciones artificiosas de autores que las hacen sentir como ellos mismos sienten, es decir, de una manera masculina. Así se ha forjado un tipo femenino convencional. Las mujeres que lo encarnasen en la vida serían simples degeneradas, cuya falta de verdadera aptitud sexual las llevaría a lo que los psiquiatras llaman ya "disolución de la especie por degeneración". Caracteres verdadera y normalmente femeninos, rara vez se encuentran en la literatura, y, cuando se encuentran, proceden, o de pluma genial, como la de Shakespeare, o de pluma femenina bastante espontánea, como la de la señora Marlitt, para libertarse de la depravadora influencia de esa invención masculina de la mujer poetizable.

Los teólogos y los filósofos han padecido falacia semejante al error de los poetas y los literatos. Conforme a su psicología masculina, han creado una *ética de la verdad* (de la sinceridad, de la generosidad, de la lealtad), que es absolutamente opuesta a la femenina aptitud para el fraude. De ahí han inferido que la mujer es "perversa", tan perversa como son los varones afeminados, y la han cubierto de injurias e invectivas. Por no poderlas proclamar ya "demoníacas" como los padres de la Iglesia, Schöpenhauer se contenta con llamarla galantemente "un animal de largos cabellos y cortos alcances"...

¡Pobre mujer! ¿Qué culpa tiene ella de ser mujer? Perversa sería más bien si, descuidando su santo destino de madre, poseyera la sinceridad y franca iniciativa del varón. Supongamos por un momento que sea normalmente más fuerte que él. La hipótesis no es imposible, porque esto ocurre en algunas especies animales. Supongamos también que, a pesar de ser la más fuerte, posea siempre su femenina aptitud para el fraude. Tampoco es imposible la hipótesis, porque la biología demuestra que no hay una correlación absolutamente forzosa entre la debilidad y el fraude... ¿Cuál sería, en tal caso, la ética que predominara en la sociedad humana? Podemos admitir que la femenina, *la ética del fraude*. La verdad, la lealtad, la iniciativa, resultarían condiciones "perversas"; el hombre sería el perverso. Sólo el varón afeminado — así como hoy la mujer varonil — estaría exento de original perversión. El *peccatum originale* sería no la *ruse* de Eva, sino el empuje de Adán.

Cuando se dice que en la sinceridad está el progreso, dícese también que el progreso está en el varón. Cuando se afirma que el papel más bello de la mujer es el de la madre, que una mujer no es mujer mientras no es madre, afirmase que, si en el varón está el progreso, en la mujer está la especie. Y, como el progreso no es posible sin la especie y la especie no es perdurable sin el progreso, tenemos que ni la aptitud para el fraude es perversa en la mujer, ni en el varón la aptitud para la verdad. La perversión en el hombre sería el fraude; la perversión en la mujer, la falta de fraude. de natural coquetería, en fin, el poscer varonil lealtad.

Pero no debe de esto deducirse, extremando las consecuencias capciosamente, que la mujer normal sea incapaz de la sinceridad; el fenómeno no tiene más que un alcance *relativo*. Con relación al varón, sólo con relación al varón, tiene mayores y mejores aptitudes para el fraude, siendo también capaz, por otra parte, de sinceridad y de verdad, aunque en grado menor que él, o siquiera en forma menos general y constante. Además, por una especie de *mimetismo sexual*, si se le permite la expresión, ella, sin ser sincera, lo mismo que sin ser de inteligencia original, adopta fácilmente apariencias de lo uno y de lo otro, para atraer al varón y para defender la prole. Esta rampante aptitud de mimetismo sexual es lo que daba a la hetaira griega, como hoy da a la actriz, notables ventajas para enamorar. No es seguramente necesario para la armonía del hogar que un hombre de superior inteligencia se case con una mujer también superiormente inteligente; mas ella, si le quiere, adoptará por instinto las apariencias de una intelectualidad de que carece. Es, pues, conveniente — apuntémoslo desde ahora—, tanto para la felicidad de la mujer como para su fecundidad, educarla de manera que, en cualquier momento, sepa adaptarse del mejor modo, por este mimetismo sexual, a la idiosincrasia del esposo. Debo, además, observar que las masculinas cualidades de originalidad y de sinceridad impulsiva que finge la mujer, casi sin saberlo, engañan y desorientan frecuentemente al artista, al crítico, al psicólogo, que, por ser hombre, representa el tipo imitado. Por una especie de auto-sugestión, también se engaña a sí propia la misma mujer...

Entendiendo la "perfección" a la generosa manera proteiforme de la naturaleza y no al mezquino modo uniforme de teólogos y de filósofos, la mujer, lejos de ser fatalmente "perversa", puede ser perfecta, al menos cuando ama y se prepara para la maternidad... La mujer, mejor dicho, no es completa sino cuando ama; no es perfecta sino cuando educa.

En síntesis, si por vía de comparación aclarativa consideramos los dos sexos como especies distintas, en la lucha de la vida sexual, la especie imitadora es generalmente el femenino; el masculino, la especie imitada. La aptitud de la hembra para revestirse de engañosas apariencias constituye enton-

ces su mejor manera de subsistir y de vencer... En último término, esta aptitud representa su natural propensión a evolucionar en pos del hombre, a seguir al hombre. Sólo así puede mantener, no rezagándose demasiado por su tendencia conservadora, la armonía de los sexos, que es indispensable para la reproducción y desarrollo del género humano.

También el varón normal es capaz de cierto género de mimetismo sexual, cuando trata de conquistar a una mujer. Entonces disimula sus ímpetus bruscos y oculta sus impresiones violentas bajo fementida sonrisa, finge retiradas y acometidas, y usa, en fin, del fraude femenino. Sabe que la confesión paladina de su *penchant* la llevaría al fracaso, y prepara toda una campaña sutil y diplomática. Este mimetismo es el secreto del antiguo burlador castellano y del versallesco *ami des femmes*; esto, el saber que a la mujer debe batírsela con sus propias armas, constituye la ciencia del corrido hombre de mundo, que exclama más de una vez ante los torpes arrebatos de los jóvenes: *Si jeunesse savait!*... Pero hay una importantísima diferencia entre el mimetismo del varón y el de la mujer: aquél lo usa sólo ocasional y pasajera, y ésta, en cambio, lo suele adoptar como constante y definitivo *modus vivendi*... Y como un *modus vivendi* que se diría total, pues luego abarca por la natural plasmabilidad femenina y por la preponderante influencia del instinto genésico en la psiquis femenina, el conjunto entero de la vida de la mujer. Sin incurrir en omisión grave, considerando cantidad despreciable el pasajero mimetismo masculino, he podido, pues, presentar a lo que llamo mimetismo sexual como un fenómeno propio y casi exclusivo del sexo femenino: del que engaña, imita y es irritable por excelencia.

Según expondré más adelante, la cultura puede utilizar socialmente lo que llamo el mimetismo sexual femenino. A tal efecto ha de sostenerse el principio del *libre acceso de la mujer a todas las profesiones*, y, como su corolario pedagógico, el sistema de la *coeducación de los sexos*. Todo esto, naturalmente, sin excluir la *educación especial femenina*, que estudiaré en el párrafo siguiente.

Esta educación exclusivamente mujeril es, en realidad

la de aquello que tan felizmente apellidó Goethe *lo eterno femenino*. Aunque instintivo y orgánico en la mujer, hay que cultivarlo, que intensificarlo, que refinarlo, para que sean mejores y mayores los frutos de oro que rinda a la cultura y al progreso. De otro modo, cambiando los puntos de vista, que diría animales, las necesidades de la vida civilizada pueden desnaturalizar demasiado a la mujer contemporánea; pueden perjudicar su carácter innato y fecundo, extendiendo más de lo prudente el tipo andrógino de lo que se ha llamado en Alemania el "tercer sexo", el tipo de la mujer hombruna.

La educación moderna debe permitir que existan y se aprovechen las mujeres médicos, abogados, banqueros; pero no debe impulsar a *todas* las mujeres hacia profesiones liberales y "viriles". Dejando que rindan los productos que puedan a la sociedad las que, ya por degeneración, ya por evolución, propendan al "tercer sexo", ha de conservar en la masa femenina el tipo medio de la mujer mera esposa y madre, de la mujer hembra mamífera, de la mujer mujer. Bien pueden coexistir ésta, la mujer antigua, y aquélla, la modernista; el error sería suprimir a una u otra, dado que ésta es útil y aquélla indispensable... Pues bien; dar a la mujer una educación general absolutamente varonil, exenta de toda instrucción especial femenina, tendería a debilitar *lo eterno femenino*. Y, por provechoso que sea el feminismo, *lo eterno femenino* es más provechoso aún: sin él caducaría el género humano...

§ 41

LA EDUCACIÓN ESPECIAL DE LA MUJER

La cuestión de la educación de la mujer moderna presenta ante todo dos fases: La educación especial femenina y la educación profesional. Podría decirse la instrucción especial para la vida privada, y la instrucción profesional para la vida social, en la medida que de ésta pueda participar la mujer. Y, antes de emprender el estudio de la educación profesional, según el moderno criterio feminista, conviene establecer los principios generales de la educación de la mujer para la fa-

milia o para la vida privada. Cualquiera que sea la profesión que adopte una mujer, no puede descuidarse esta educación privada, pues que la naturaleza le ha dado un papel primordial en el hogar, haciéndola el *punto céntrico del círculo de la familia*. Sea cual fuere su vida profesional fuera del hogar, es la compañera del esposo, y la que gesta, lacta y da a los hijos su primera educación.

Para que sepa cumplir sus funciones le es indispensable cierta instrucción puramente femenina, poco necesaria al varón. Debe aprender todas las tareas domésticas indispensables para el sostenimiento de una casa, principalmente costura, cocina, economía doméstica, amor al orden, puntualidad, higiene; debe conocer asimismo sus derechos y deberes respecto de la servidumbre. Como futura esposa sabrá, además de sus deberes morales para con su marido, algo de artes o pasatiempos que puedan hacer agradable a éste su permanencia en el hogar, reteniéndole allí, para que no busque perniciosas distracciones fuera de su casa. Como futura madre, debe poseer sólidamente la educación elemental que ha de dar a sus hijos. A este respecto es conveniente que se enseñe siempre a las niñas, en los últimos grados de las escuelas, rudimentos de pedagogía primaria, ideas educativas generales que puedan tener aplicación en la familia. Y como la mujer es no sólo el punto céntrico del círculo del hogar, sino también lo es del círculo de la vida de salón, debe preparársela igualmente para ésta, con cierta cultura artística y literaria que eleve el nivel de las conversaciones y diversiones sociales. Con esto se propende al progreso general de la clase directora, que luego ha de proyectarse en las demás capas del pueblo, como que toda civilización fué siempre obra de una aristocracia.

§ 42

LA EDUCACIÓN PROFESIONAL DE LA MUJER

Extendido el movimiento feminista por todo el mundo civilizado, constituye hoy, más o menos vaga o concretamente, una aspiración universal. Desde la fregona hasta la encun-

brada señora, la mujer moderna sostiene esta tendencia, para la adquisición de nuevos derechos y de mayores recursos. Difúndese por los pueblos cultos de Occidente y de Oriente, en virtud de la necesidad de aumentar las actividades industriales y la producción de la riqueza. Por tanto, aunque existan marcadas discrepancias acerca del modo de entender el feminismo, nadie niega ya, desde el punto de vista de la pedagogía, que *el progreso de la educación de la mujer es un factor positivo en la ecuación total del progreso*. Luego, siendo el progreso un deber de las sociedades, la educación de la mujer es uno de los primeros problemas. Y este problema se plantea así: *¿Debe educarse a la mujer sólo como madre de familia, e también como ciudadano individualmente aprovechable en la economía social? ¿En qué debe consistir el perfeccionamiento de la educación femenina: únicamente en hacer mejores madres, o también en hacer mujeres profesionales? Tal es la fórmula pedagógica de la llamada "cuestión de la mujer"*.

Hemos visto, en el párrafo anterior, que debe darse siempre a la mujer una educación especial femenina. Ahora bien, ¿ha de permitírsele asimismo, cuando lo solicite, su acceso a todo género de estudios profesionales? Sin ser un feminista absoluto, reputando anticientífica la idea de la igualdad o equivalencia de los sexos, pienso que sí. Pienso que esta cuestión debe resolverse por el eterno principio de la libertad de estudios, o sea procurando que cada mujer siga personalmente aquellos estudios que mejor convengan a su idiosincrasia individual. Es decir, que, cuando su idiosincrasia las impulse a las profesiones liberales, por regla general o por excepción, debe darse a las mujeres toda la instrucción que requiera el conocimiento de estas profesiones y todas las garantías de su práctica. Las aptitudes profesionales de algunas y la utilidad social de sus servicios (a lo menos en ciertas especialidades, como ginecología en medicina e instrucción infantil en pedagogía), son dos verdades tan evidentes y de tal manera al alcance del espíritu menos observador, que toda demostración huelga.

De aquí, pues, la mejor solución del problema de la ins-

trucción profesional de la mujer: se le permitirá el estudio y ejercicio de *todas* las profesiones. Esto en cuanto a la instrucción especial y universitaria. Respecto de la general, lógico es suponer que debe diferir de la masculina en ciertas materias esencialmente femeninas, como son la costura y la economía doméstica. La enseñanza de estas materias autoriza (más adelante veremos hasta qué punto) la separación de las escuelas primarias de niños y de niñas. No existiendo tal enseñanza en las universidades ni en los institutos técnicos, ni presentándose suficiente número de niñas estudiantes para constituir en estas categorías de educación establecimientos propios, su asimilación a los demás alumnos varones se hace indispensable y correcta; aunque para el orden interno cuentan los rectores y maestros con la facultad de establecer los necesarios distingos, según los casos.

El espíritu moderno de la educación femenina obedece, pues, a una *necesidad económica*. Si la mujer tiene aptitudes para algo más que para regentar su hogar, bienvenidas sean estas aptitudes, en provecho de la economía de las sociedades. El principio de la división del trabajo le brinda vasto campo para ensayarse. La sociedad debe facilitar estos ensayos, y para ello el mejor sistema es una generosa libertad de profesiones. La educación debe a su vez ayudar y garantizar la adquisición y ejercicio de todas las profesiones, entendiendo ampliamente, sin distinción de sexos, el sistema de la libertad de estudios. Dejemos a las idiosincrasias individuales de las mujeres el dedicarse a los trabajos en que gusten competir con los hombres y así aumentaremos la concurrencia y el coeficiente total del trabajo, que es también, según modernos economistas, coeficiente del progreso. Tan sencillas parecenme las 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, y, 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 a que le impulsa su temperamento, sin distinción de sexos. Si

la mujer ha de ser excluida por inepta del ejercicio de esta o de 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 mejor división del trabajo social, y su correlativo, el de la libertad de estudios.

Podría argüirse que la naturaleza de la mujer no presenta tanta variedad de idiosincrasias, de *vocaciones*, como la del varón, y que, por tanto, habiendo más uniformidad en su sexo, no es tan lógica la división del trabajo según los caracteres. Diríase que la educación que conviene a una mujer, conviene a todas. Hemos visto ya, que, por regla general, en 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; en la hembra predomina la ley de la herencia y en el macho la ley de la formación individual. En la evolución de las razas, el macho lleva la delantera. Así, en las especies humanas, ha habido hombres de genio, mas sólo mujeres de talento. "La mujer, por regla general, es típica; el hombre, individual. Aquélla tiene una fisonomía media; éste una fisonomía propia".

Pero, aun siendo verdad este principio biológico, es también evidente que, si bien el tipo femenino oscila menos que el masculino y posee más netamente una fisonomía media, dentro de estas relativas oscilaciones y de este tipo medio caben ciertas notables diferencias de idiosincrasias y de aptitudes. Por consiguiente, aunque en menor grado que el varón, siempre pueden aplicarse a la mujer los principios de la división del trabajo social y de la libertad de estudios. Así contesto la posible objeción.

Por otra parte, no creo que se propenda a hacer degenerar a la mujer, por el hecho de facilitarle el ejercicio de las profesiones llamadas "viriles". Creo que, si la mujer degenera, será por otras causas más fundamentales; la sociedad no hará entonces más que *aprovechar el hecho*. Y el hecho, al ser aprovechado, será por lo menos un mal menor, y acaso un mal que por bien venga...

Todavía tendría una nueva observación que agregar en favor de esta libertad de la mujer para ejercer todas las profesiones. La mujer es diferente del varón, y, por consiguiente, puede añadir a la profesión viril, al cultivarla, algo femenino que ésta no poseía hasta entonces. Este algo, distinto de los caracteres exclusivamente masculinos de la profesión, puede ser beneficioso o no... Si no lo es, la sociedad lo desechará seguramente en la lucha por la vida; si lo es, implicará una nueva conquista para la civilización.

§ 43

LA ADMISIÓN DE LA MUJER EN LAS UNIVERSIDADES

De las conclusiones a que he llegado en el párrafo anterior resulta que, para los estudios profesionales superiores, no debe hacerse distinción de sexos. Los institutos preparatorios y las universidades deben ser accesibles a la mujer en todo: en sus clases, promociones, exámenes, diplomas, ceremonias y hasta cátedras.

En las universidades de Oxford y Cambridge se ha discutido largamente la admisión de las mujeres. En la edad media su exclusión fué allí absoluta. Pero, a principios del siglo XIX, haciéndose una concesión a la moderna corriente feminista, se les permitió, por cortesía, que asistieran a los cursos. Actualmente siguen los cursos y se las examina y aprueba a la par de los hombres, pero no se las gradúa. Ha habido casos de mujeres estudiantes sobresalientes; entre otros, tuvo especial resonancia el de miss Fawcett, que, en Cambridge—donde, a diferencia de Oxford, se forma lista por orden de mérito en los exámenes de todos los estudiantes de cada curso—, mereció en matemáticas (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 ningún colegio oficial de la universidad, sino simples cuerpos, cuyos miembros son asimilados a los estudian-

tes *non collegiatae*. En consecuencia, no se las favorece nunca, como a los varones, con premios en dinero (*scholarships*). En las demás universidades de Inglaterra, Escocia, Gales, Irlanda (salvo en la universidad Católica), Canadá y la India se las considera asimiladas completamente a los estudiantes varones.

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 Norte América hay ciertas restricciones para determinadas facultades, aunque el principio sea el mismo de absoluta igualdad.

En 1895, investigando la admisión de la mujer en las universidades, Sadler se dirigió a las "más afamadas del mundo" consultándolas sobre los siguientes puntos: 1.º Las mujeres estudiantes, ¿son admitidas como miembros de la universidad? 2.º Si es así, ¿son admitidas en las mismas condiciones que los varones estudiantes, o en qué otras? 3.º ¿Son admitidas sólo a las clases (*a*), o también a los exámenes (*b*)? 4.º ¿Se les confiere grado, o cierto certificado en lugar del grado?¹ Con las contestaciones que recibió construyó el siguiente cuadro (del cual suprimo a las universidades que no respondieron):

1. Véase *Special reports on educational subjects*, Londres, 1897 página 687.

CUADRO DE SADLER

REGIONES	Número de universidades computadas en este cuadro	Número de universidades en que no se hacen distingos de importancia entre estudiantes varones y mujeres	Número de universidades en que se admiten mujeres estud antes por cohesia o permiso especial para ciertas clases y <i>exámenes</i>	Número de universidades en que se admiten mujeres estudiantes por permiso especial <i>solamente</i> para ciertas clases	Número de universidades en que no se admiten en manera alguna mujeres como estudiantes
Inglaterra	5	3	2	—	—
Gales	1	1	—	—	—
Escocia	4	4	—	—	—
Irlanda	3	1	1	—	1
Canadá	5	5	—	—	—
Australasia	5	5	—	—	—
India	5	5	—	—	—
Francia	16	16	—	—	—
Bélgica	5	4	—	—	—
Holanda	4	4	—	—	1
Dinamarca	1	1	—	—	—
Noruega	1	1	—	—	—
Suecia	2	2	—	—	—
Alemania	21	—	2	14	5
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	—	—	3 (2)
Estados Unidos (N. América)	28 (3)	24 (4)	1	1	1
<i>Totales</i>	139	100	7	21	11

1. La misma regla se aplica en las demás universidades italianas.

2. En uno de estos casos las mujeres son admitidas en ciertas estudios médicos.

3. No se ha clasificado una universidad que admite mujeres en una sola de sus facultades.

4. Tres de estas universidades excluyen las mujeres de una o más facultades.

§ 44

LA COEDUCACIÓN DE AMBOS SEXOS

Admitido el principio de que deben ser accesibles a la mujer todas las profesiones a que aspire, corresponde estudiar, a modo de problema, su corolario pedagógico: si conviene la *coeducación de ambos sexos*. En otros términos, ¿deben educarse los dos sexos en los mismos establecimientos, o bien separadamente, en establecimientos diferentes? La solución de la cuestión no presenta ninguna dificultad para la instrucción universitaria. Indudablemente, si las mujeres siguen profesiones liberales, han de obtener sus diplomas en los mismos institutos y con idéntica preparación que los varones; además, no sería fácil ni económico crear distintas universidades según el sexo de los estudiantes, dado que no abundan tanto las eminencias científicas para las cátedras universitarias y que la instrucción superior no se costea íntegra casi nunca con lo que el estudiante paga. El problema es más difícil de dilucidar respecto de la instrucción secundaria, y sobre todo de la primaria. Danos excelentes bases para resolverlo la teoría de lo que algunos pedagogos modernos denominan *educación integral*, que paso a exponer, siguiendo a Paul Robin, uno de sus más ardientes propagandistas en Francia.

Llámase *integral* esta educación, porque desarrolla en el niño al mismo tiempo todas sus facultades, comprendiendo las tres divisiones ordinarias de la pedagogía: educación física, intelectual y moral. Imagen completa de la vida, la escuela debe preparar al educando, no sólo para la lucha por el sustento, sino también para las relaciones de los dos sexos. "Destinados los varones y las mujeres a vivir juntos en sociedad, deben prepararse, desde la más tierna infancia, ya en sus trabajos y estudios escolares, para la vida que llevarán en común. Ciertamente es que se deben tomar desde el primer momento numerosas precauciones para evitar una precoz perversión, debida a la influencia de nuestra corrompida socie-

dad; pero fácilmente la mezcla de los sexos no producirá ningún incidente desagradable... La inmoralidad, comprobada demasiado a menudo en educandos muy jóvenes, proviene, en efecto, no tanto de la naturaleza humana como de la educación enervante dada hoy en los cuarteles-seminarios que sirven de escuelas públicas, de escabrosas preguntas que hacen los sacerdotes en la confesión auricular, del estudio más o menos prematuro de ciertos clásicos, de la privación del movimiento, tan necesario a los niños; esta inmoralidad desaparecería con un sistema de educación fundado en el conocimiento de las aptitudes y de las necesidades reales de la juventud¹” La parte más interesante de la educación *integral* de los franceses es sin duda la *coeducación de ambos sexos*, expresión que ha sido tomada de los pedagogos norteamericanos.

Las verdaderas ventajas de la coeducación podrían especificarse así: en el *orden moral*, enseña el respeto a la mujer y prepara a ésta mejor para la “lucha de los sexos”; en el *orden material*, propendiendo a que los matrimonios se realicen luego por la llamada “afinidad electiva”, tiende al mejoramiento de la raza; y, finalmente, en el *orden económico-político*, hace más accesibles a la mujer todas las profesiones.

Los inconvenientes con que se tropieza son, por una parte, dado que el varón es más precoz para el vicio y de mayor iniciativa, la desmoralización de las niñas, y, por otra, el descuido de la educación puramente femenina, dando en cambio a la mujer una educación masculina que poco necesita.

Respecto de lo primero, observaré que con una buena disciplina puede evitarse todo peligro. Y hago también notar que la coeducación de ambos sexos no significa el *pêle-mêle* de éstos en la escuela. Basta con que se eduquen ambos en el mismo instituto y asistan a las mismas clases, aunque en las aulas y en los recreos se los aparte, asignándose tales filas de pupitres o tales patios para los varones y tales otros para las mujeres. Claro está que las precauciones disciplinarias serán

1. G. GIROUD, *Cémpuis, éducation intégrale, Coéducation des sexes*, París, pág. 14.

tan estrictas y severas como lo exijan el clima y la raza. Cuanto más meridional sea la raza y más cálido el clima, mayor deberá ser la vigilancia, porque la excitación sexual es entonces más frecuente y prematura que en las razas septentrionales y los climas fríos. Pero, por ardorosa que sea la sangre de un pueblo, creo que siempre la coeducación de ambos sexos en escuelas *mixtas* puede ser benéfica si se da bajo la dirección y vigilancia de maestros prudentes y expertos¹.

Es de recordar, respecto de las forzosas diferencias de educación de uno y otro sexo, que en el último tercio del siglo XIX la educación primaria de la mujer ha propendido de un modo notable a asemejarse a la del varón. Hoy por hoy es más o menos la misma en los países de alta cultura, salvo en la parte de educación exclusivamente femenina (como costura y economía doméstica) y de su correlativo masculino (como labores industriales y ejercicios militares). Pueden, pues, regirse las escuelas mixtas con horarios y maestros comunes, variando sólo las horas en que uno y otro sexo se dedican a aquellas asignaturas respectiva y exclusivamente femeninas o masculinas.

Tal vez se arguyera que la mayor inteligencia del varón dificulta esta coeducación, si no fuera demasiado evidente la mayor precocidad de la mujer. En sus estudios elementales generalmente demuestran ambos sexos capacidad semejante y hasta casi idéntica; así lo comprueban frecuentemente los que tienen oportunidad de apreciarlo. A veces suelen ser las niñas aún más listas y aprovechadas. El hecho se explica porque las condiciones verdaderamente masculinas de la inteli-

1. Los jóvenes de Buenos Aires tienen renombre de precoz y jactanciosa inmoralidad. Sin embargo, habiéndome educado en una escuela alemana mixta establecida en esa ciudad, observé siempre el mayor orden. Se enseñaba con toda eficacia a los alumnos, en su mayor parte criollos, que respetaran a las niñas. Más tarde, en la vida, me he encontrado muchas veces con ex condiscípulas, pertenecientes a las más diversas clases sociales. Todas gozaban de la mejor reputación. En vez de haberlas desmoralizado sus compañeros, creo que ellas los han moralizado... La influencia ha sido doblemente benéfica. Los alumnos varones aprendieron a conocerlas y a apreciarlas, y las mujeres a hacerse conocer y apreciar.

gencia, — la originalidad, la iniciativa, la creación personal — rara vez hallan campo propicio para desarrollarse en las aulas, y menos en las primarias, por el carácter elemental de la enseñanza y la tierna edad de los educandos.

Entre las particularidades del régimen escolar norteamericano, la más célebre y acaso la peor comprendida en el extranjero es la coeducación de ambos sexos. La escuela mixta en Norte América no es la excepción despreciable, sino más bien el tipo preferido. Pero es de notar que el clima, la raza, la tradición y la moral del ambiente hacen allá muy fácil esta promiscuidad, que en otros países sólo podría ensayarse con gran prudencia y parsimonia. Y no cabe duda que, una vez ensayada y amoldada al nuevo medio, producirá también en éste, por las apuntadas razones, una educación más completa y perfecta que la del régimen antiguo de la separación de los dos sexos.

Sintetizando lo expuesto en los últimos párrafos, tenemos que se puede considerar pedagógicamente a la mujer bajo tres formas distintas: la mujer esposa y madre, la mujer característica y profesional, y, finalmente, lo que he llamado el mimetismo sexual femenino. Refiérense estas formas: la primera a la familia, la segunda a la economía social y la tercera conjuntamente a la familia y a la economía. A la primera forma conviene la educación femenina especial; a la segunda, la educación profesional; a la tercera, la coeducación de ambos sexos. Pero podría argüirse que hay contradicción entre estas distintas educaciones, a lo menos entre la femenina especial y las otras dos. Esta objeción parece más superficial y dialéctica que científica y positiva, pues, como hemos visto, es perfectamente factible el uso ecléctico y combinado de esas tres categorías de educación femenina, que, lejos de contradecirse, se complementan y refuerzan entre sí.

§ 45

LA MUJER DOCENTE

Del análisis comparativo de los dos sexos resulta que la mujer puede ser siempre, por sus cualidades maternas,

maestra de instrucción primaria—de jardín de infantes y aun de primeras letras—, tan buena o mejor que el varón. Considero indiscutible que, para la enseñanza infantil, la maternidad es más eficaz que la paternidad, no sólo en la especie humana, sino en todos los primates, y en general en todos los mamíferos, y hasta podría decirse en la inmensa mayoría de los vertebrados. Basado en un romántico amor a la naturaleza, Pestalozzi produjo su genial bosquejo de la instrucción infantil, que aun hoy sirve de modelo, describiendo *Cómo Gertrudis educa a sus hijos*. En la práctica de casi todos los países cultos se entrega el jardín de infantes a la mujer, y, aunque no sea ella la única maestra de instrucción primaria propiamente dicha, parece que su enseñanza da allí resultados hasta cierto punto tan provechosos como la de los maestros varones. Sólo es preferible la enseñanza de éstos, por su mayor vuelo y precisión, en los dos o tres últimos grados.

También en la instrucción secundaria puede emplearse y se emplea a la mujer, pues es casí tan capaz de erudición como el hombre, y a veces le aventaja, cuando enseña, en claridad didáctica y expositiva. En los institutos pedagógicos su intervención resulta punto menos que indispensable, sobre todo en lo relativo a la pedagogía infantil y primaria.

Donde la cuestión de la mujer docente parece de solución menos fácil es en las universidades. Una de las más frecuentes reclamaciones feministas consiste, en efecto, en que se hagan accesibles a la mujer las cátedras universitarias. De solucionarse la cuestión según los liberales principios sentados, no hay inconveniente en que ambos sexos compitan libremente en la alta enseñanza... Sin embargo, es de observar que esas cátedras exigen ante todo originalidad, personalidad propia y creadora, condición que muy rara vez, que casi nunca posee la mujer. Puede ser muy erudita y aun tan metódica como el hombre en la instrucción secundaria, y es preferible a éste en la infantil y aun en los primeros grados de la primaria, por sus cualidades maternas; pero la enseñanza universitaria exige algo más que maternidad, erudición y método, algo esencial y radicalmente progresista e innovador,

o sea algo esencial y radicalmente masculino... Confieso que no concibo a un Abelardo o Kant con faldas; antes me imagino un Bismark y hasta un Napoleón hembras, pues la habilidad política y aun la impulsión guerrera representan actividades más posiblemente femeninas que la enseñanza superior... Conozco una Semíramis, una Juana de Arco, una Santa Teresa, más no sé de ninguna Aristóteles, Lutero o Claudio Bernard, siquiera en potencia, ya que no efectiva... Sin embargo, nada se perderá con permitir a las mujeres la libre concurrencia a todas las cátedras. Lo difícil será dar con quienes posean, siquiera en la pequeña dosis necesaria y común, la cualidad característica del verdadero profesor universitario: la imaginación abstracta, sintética y personal. En toda universidad bien organizada fracasará el maestro que carezca de esta condición. Así, aunque se conceda teóricamente a la mujer su acceso a la alta enseñanza, seguro es que, salvo rarísimas excepciones, ha de fracasar allí, ya en las pruebas anteriores al nombramiento, ya en el ejercicio del cargo.

§ 46

LA EDUCACIÓN DE LA MUJER Y SU SALARIO

El salario de la mujer es inferior al del varón. Aunque con sus excepciones y salvedades, éste es el hecho general e inequívoco en la vida contemporánea. Dánsele distintos fundamentos y explicaciones.

La primera explicación que se ha dado al fenómeno estriba en que el patrón se aprovecha de la *debilidad* de la mujer para pagarle menos. Si ella fuera hombre, si poseyera masculinas energías, requeriría al patrón, por las buenas o por las malas, el pago de un salario mayor, de un salario igual al del hombre. Al varón se le paga más porque se impone y se le teme... Esta argumentación falla si se considera que ningún patrón está obligado a emplear hombres solamente. Si teme sus exigencias, puede reemplazarlos con mujeres (suponiéndose siempre equivalente el trabajo de éstas y el de aqué-

llos). De este modo, sustituyendo al trabajador caro y exigente por el barato y sufrido, realizará la primera ley de la economía política: producir el máximo con el gasto mínimo. Pero esto no ocurre en la práctica. En realidad, la mujer no tiende a sustituir al hombre en todos los trabajos remunerados...

Ocurre entonces una segunda explicación: la de las *necesidades*. El salario de la mujer es menor porque sus necesidades son también menores (y no sólo cuando se trata de las personales, sino también de las de familia, pues respecto de estas últimas, el salario de la mujer no es en general más que *complementario* del que aporta el varón). Leroy-Beaulieu contesta muy bien esta razón, diciendo que no son las necesidades la causa y la regla del salario, sino que, a la inversa, el salario es la causa y la regla de las necesidades, lo que les permite desenvolverse y producirse¹. Y, si la diferencia de las necesidades del varón y de la mujer fuera la única causa de la desigualdad de sus salarios, éstos no serían tan desiguales, dado que las necesidades del uno y de la otra son, en último término, las mismas o casi las mismas. Esa diferencia de las necesidades no consiste, forzosamente, más que en una pequeña cantidad mayor de alimentación para el varón, pues, en todo lo demás, son generalmente comunes a los dos sexos. En cuanto a las necesidades de la familia, es de recordar que no siempre el salario de la mujer es complementario del masculino, y que, si lo es, el hecho poco significa, dado que el salario hace las necesidades y las necesidades no hacen el salario.

Surge aquí como una tercera teoría explicativa, la del poder de la *tradicción*, de la tradicional "inferioridad" de la mujer. Es por preocupación, por prejuicio, por lo que se paga menos salario a la mujer que al hombre. Esta ocurrencia no merece ser tenida seriamente en cuenta. Absurdo sería creer que las preocupaciones y tradiciones predominen directamente, en el industrial y comerciante, sobre el interés, que

1. LEROY-BEAULIEU, *Le travail de femmes au XIX^{me} siècle*. París, pág. 130.

es el móvil primordial, el primer principio de la economía política. Y estas preocupaciones y tradiciones no podrían pesar indirectamente sobre el público para fijar el precio del trabajo, por la sencilla razón de que, en general, ignora cuándo procede un producto del trabajo masculino o del femenino.

Viene, por fin, una cuarta explicación: la ley de *la oferta y la demanda*. "El trabajo humano es una mercancía que se paga tanto mejor cuanto sea más demandada y menos ofrecida". Por tanto, si el trabajo de la mujer se paga menos que el del varón, débese a que es relativamente más ofrecido y menos demandado. Según los fenómenos y las leyes económicas, constituye esto la principal y verdadera razón de la inferioridad del salario femenino (en el caso general de que el trabajo de la mujer no sea inferior al masculino, se entiende). Las otras razones antes apuntadas, si existen, no son aquí más que accesorias o corroborantes de la ley fundamental de la oferta y la demanda.

Es de todo punto indiscutible que, para aquellos trabajos en que comúnmente se emplea a la mujer, la oferta de obreras sobrepaja a la demanda. ¿Por qué este exceso? Sin duda porque las mujeres que trabajan *tienen un campo más reducido de profesiones que los hombres*. Ahora bien, ¿a qué se debe esta reducción? Los partidarios del feminismo absoluto, y hasta los feministas oportunistas, tratan de explicarla con una razón falsa, o por lo menos incompleta. Dicen que se debe exclusivamente a la menor instrucción de la mujer. Si hay mayor oferta de trabajo femenino para ciertos y determinados ramos, es porque la deficiente educación de la mujer le hace inaccesible los demás ramos. Si el varón es apto para todo, es porque para todo se le educa. Si se educara así a la mujer, se la haría también apta para cualesquiera profesiones. De este modo, ampliando el campo de sus tareas profesionales, dedicándose a mayor número de trabajos, no produciría ya un exceso de oferta en esos ciertos y determinados trabajos para los que está hoy únicamente preparada. En apoyo de esta tesis citase el hecho de que, conforme se va educando más y mejor a la mujer, va siendo, desde fines del

siglo XIX, cada día menor la oferta de su trabajo en los ramos inferiores, únicos que le eran accesibles cuando se la mantenía en absoluta ignorancia. Siguiendo la progresión, debe llegar el día en que, educada a la par del hombre, la oferta de su trabajo sea igual también, y por consiguiente igual el salario.

De la teoría que he expuesto al hacer el análisis comparativo de los sexos, resulta que este razonamiento, partiendo de una base falsa, llega a conclusiones falsas. No es verdad que, educándose a la mujer lo mismo que al varón, pueda ésta poseer todas las variadas aptitudes y vocaciones de éste, pues, como hemos visto, en la mujer predomina el tipo medio de la especie; su individualidad es menos marcada que la del hombre; posee menor variedad de inclinaciones y vocaciones... "Las funciones del cerebro femenino son menos diferenciadas", dice Simel. "La mujer es típica, apunta Max Nordau, y el hombre original... Poca diferencia hay entre la princesa y la lavandera; la esencia común de una y otra es su naturaleza femenina, que es la involuntaria repetición del tipo genérico."

Por eso, por más vasta que sea la educación de la mujer, su oferta para los trabajos que mejor se adapten a su tipo genérico y común, será siempre relativamente mayor que la del hombre, que, por su originalidad y variabilidad, tiene más ancho campo de actividades. En educación, por ejemplo, vimos que el varón puede aspirar a enseñar en las tres categorías de la instrucción pública: primaria, secundaria y universitaria, y que, en cambio, a la mujer sólo le es fácilmente accesible la primera, un tanto difícil la segunda y casi imposible la tercera. Así, la oferta de trabajo femenino será excesiva en esta primera categoría, mientras que la del trabajo masculino se repartirá con mayor libertad y amplitud entre las tres. Y esto suponiendo, por vía de hipótesis, a las tres categorías igualmente importantes y productivas... Porque, en realidad, por su mayor poder de inteligencia y de creación original, corresponden al hombre las actividades más impor-

tantes, que si no son siempre las más productivas, lo son por lo menos casi siempre.

En consecuencia final, tenemos que el salario de la mujer tiende a mantenerse inferior al del varón, más que por las circunstancias del ambiente sociológico, por las leyes biológicas de la sexualidad humana. Pero la diferencia entre el salario de la una y del otro, aunque nunca pueda desaparecer en absoluto, será tanto menor cuanto más alta sea la condición social de la mujer y más completa su preparación para la vida colectiva.

CAPITULO VII

EDUCACION DE LOS ANORMALES

§ 47. Importancia y utilidad de la ortofrenia.—§ 48. Clasificación de los anormales.—§ 49. Clasificación pedagógica de los frenas-ténicos.—§ 50. Los institutos educativos de los anormales pedagógicos.—§ 51. Las escuelas de tardíos y atrasados.—§ 52. Psicología de los educandos anormales.

§ 47

IMPORTANCIA Y UTILIDAD DE LA ORTOFRENIA

Los conocimientos generales de la neuropatología, o sea de las afecciones nerviosas y de los distintos tipos neuropáticos, resultan doblemente útiles. Por una parte, es conveniente formarse un criterio para distinguir y clasificar esas dolencias, a causa de su frecuencia y generalidad. De este modo se evitan muchas apreciaciones crueles e inexactas sobre los actos y la conducta de los nerviosos. El saber prevenir sus hechos puede salvarnos de perniciosas consecuencias y de resoluciones extremas.

Por otra parte, la psicología neuropática no es esencialmente distinta de la psicología normal, antes bien su exageración y caricatura. La manía de las persecuciones y la megalomanía, por ejemplo, representan sólo formas caricaturescas del instinto de conservación. El estudio de la psicología del neurótico nos da, pues, preciosos datos para el estudio de la psicología del hombre sano.

Lo mismo que para la vida en general, para la pedagogía en particular, el claro conocimiento de los educandos neuróticos y de su enseñanza presenta doble utilidad, relativa a la educación de esos casos mórbidos y anormales, y también a la educación de los sanos y normales. Además, no debemos olvidar que, para el regular funcionamiento de escuelas y li-

ceos, conviene separar o excluir los estudios anormales, cuyo ejemplo es siempre perjudicial y antidisciplinario.

En los tiempos actuales suele llamarse *ortofrenia* el estudio de la educación de los anormales. La importancia de este estudio resalta mayormente si se considera que la criminología moderna suele ver en el delito un producto de la morbosidad del agente. La neuropatología y la psiquiatría señalan a su vez un sistema terapéutico único verdaderamente eficaz contra las neurosis y psicosis de los degenerados: una educación apropiada, física, moral e intelectual. Constituye ésta el mejor medio de prevención contra los futuros actos delictuosos de los niños anormales. Y es de advertir que la morbosidad del sujeto, por intensa que sea, no excluye alguna aplicación modesta de sus débiles actividades, a ciertos trabajos fáciles y sencillos, como la horticultura y la jardinería. Con una preparación adecuada puede salvarse a los degenerados del hambre, del delito y de la holganza.

La ortofrenia es, pues, conveniente: 1.º Como prevención contra el delito; 2.º para utilizar la escasa capacidad del frenasténico; 3.º porque proporciona datos a la pedagogía normal, y 4.º porque separa de las escuelas de educandos sanos elementos malsanos e ineducables por los medios usuales y comunes.

§ 48

CLASIFICACIÓN DE LOS ANORMALES

Dada la extensión de la familia neuropática, su muchedumbre y variedad de tipos, compréndese fácilmente las grandes dificultades de nomenclatura y de terminología con que se tropieza desde el primer momento para clasificar a los anormales. Degeneración, neurosis, psicopatía, etc., son aun términos bastante vagos e inseguros. En forma genérica, podría intentarse una primera clasificación de los anormales en tres grupos: los *infrahombres* (locos, idiotas, imbéciles, cretinos), los *degenerados medios* (degenerados comúnmente llamados "superiores", atrasados, neurasténicos) y los *superhombres* (hombres de genio) ¹.

1. Véase el Apéndice, §§ a, b y c.

Pero esta clasificación es más literaria y sociológica que fisiológica y médica. Entre las clasificaciones médicas, las más antiguas son, en razón de lo reciente de las investigaciones y estudios de psiquiatría, las de Magnan y Esquirol. Magnan divide a los degenerados mentales en cuatro grupos, según el desarrollo de su inteligencia: 1.º idiotas; 2.º imbéciles; 3.º débiles de espíritu, y 4.º degenerados simples o superiores. Esquirol, que tiene por criterio de la intelectualidad el lenguaje, distingue así los tres primeros grupos de Magnan: 1.º idiotas de primero, segundo y tercer grado, según que hablen o no hablen nada; 2.º imbéciles, inferioridad evidente de la expresión, y 3.º pobres o débiles de espíritu, cuyo lenguaje es casi fisiológico.

El *idiot*a representa el tipo ínfimo en la escala de la mentalidad, porque su idiotez es síntoma de una *afección orgánica* de sus centros nerviosos. El estado embrionario de su inteligencia se manifiesta físicamente por falta de desarrollo del cerebro en peso y volumen, en calidad y cantidad (microcefalia), y generalmente por lesiones gruesas microscópicamente comprobables. "La degeneración física es la regla en la idiotez, dice Esquirol, y su signo evidente y vulgar es la pequeñez del cráneo, en el que se ha encerrado el cerebro antes de su completo desarrollo, con gruesas suturas y resistentes paredes que le impiden la menor expansión. Esta microcefalia congénita y la atrofia consiguiente del cerebro pueden tener distintas graduaciones, que se acompañan por modalidades especiales del lenguaje".

El tipo del *imbécil* es diverso del tipo del idiota. No es psicológica ni fisiológicamente tan inferior, y a más de su grado superior en mentalidad existe entre ambos una diferencia médica fundamental. Según Gilbert Ballet, el imbécil es "un degenerado funcional con estigmas de insuficiencia", aunque no con monstruosidades o deformaciones físicas. La idiotez, como dejo apuntado, es una afección orgánica de los centros nerviosos, mientras que la imbecilidad implica simplemente cierta *debilidad mental*.

Los *débiles de espíritu* del tercer grupo son degenerados de imbecilidad vaga incipiente.

Los *degenerados simples o superiores* del cuarto grupo son individuos aparentemente normales, cuya degeneración, al menos antes de la autopsia, se manifiestan más en el orden físico que en el psíquico. Más adelante concretaré los principales rasgos típicos de su psicología. Su inferioridad fisiológica parece como vergonzante y disimulada, y apenas llega a revelarse, a veces, en tal o cual estigma, como la oreja en asa, la asimetría, el labio leporino.

Al *inferhombre* de mi clasificación corresponden las tres primeras categorías de la de Magnan y sus equivalentes de la de Esquirol. El cuarto grupo de la Magnan es el del *degenerado medio* o simple *degenerado* de la mía. El *superhombre*, que constituye en ésta el tercer y último grupo, no está incluido, por las razones apuntadas, en los cuadros de los psiquiatras. He aquí una demostración gráfica de mi clasificación psicológica y sus correlativos de las clasificaciones médicas de Magnan y Esquirol:

		MAGNAN	ESQUIROL
DEGENERADOS	1. <i>Infrahombres</i>	1. Idiotas	1. Idiotas del 1.º, 2.º y 3.º grado, según que hablen o no hablen nada. 2. Imbéciles, inferioridad evidente de la expresión. 3. Pobres o débiles de espíritu cuyo lenguaje es casi fisiológico.
		2. Imbéciles	
		3. Débiles de espíritu	
	2. <i>Degenerados medios</i>	4. Degenerados superiores o degenerados simples	(Frecuentemente son exhibicionistas de la palabra: declamatorios, grafómanos.)
		3. <i>Superhombres</i>	

Es curioso que sea el *lenguaje* articulado, y aun el escrito, uno de los síntomas más decisivos de que dispongan los psiquiatras para la clasificación *médica* de los degenerados. Pienso que, para la clasificación *psicológica*, no se puede disponer de mejores datos que el lenguaje articulado y aun escrito. En efecto, como se verá más adelante, el síntoma más evidente para la clasificación de los degenerados medios o simples degenerados es, a mi juicio, el *exhibicionismo de la palabra*, que adopta las formas de *verbomanía* o *grafomanía*, según sea hablada o escrita. El más luminoso rasgo de la superhombría es la palabra rica, expresiva, elocuente, de los grandes poetas, filósofos y oradores. Con verdad observa Sainte-Beuve, en un estudio sobre las *Memorias y Arengas de Napoleón*, que el hombre de genio, aunque no se dedique a las letras, posee a veces un poder extraordinario de expresión, un poder *supernormal* de palabra, al menos cuando trata temas referentes al ideal de su vida. Algunos, como Montaigne, se adelantan a su siglo y escriben en la lengua de los venideros. Otros, como Dante y Lutero, extienden, fijan y *nacionalizan* su idioma.

§ 49

CLASIFICACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS FRENASTÉNICOS

Las clasificaciones de Magnan y de Esquirol se reputan ya anticuadas. Las de los tratadistas actuales descartan generalmente el cuarto grupo de Magnan, los “degenerados superiores o degenerados simples”, para clasificar el conjunto de los llamados *frenasténicos*, que abarca los otros tres grupos de este autor, es decir, los idiotas, los imbeciles y los débiles de espíritu.

De una manera general, Bourneville define todo el grupo de los frenasténicos bajo la rúbrica de “idiotas”, diciendo que “la idiotez consiste en un detenimiento del desarrollo congénito o adquirido de las facultades intelectuales, morales y afectivas, acompañado o no de desórdenes motores y de perversiones de los instintos”.

Schüller, Sollier, Ireland, Voisin, Bourneville, y otros muchos psiquiatras, presentan sus personales clasificaciones desde puntos de vista ya fisiológicos, ya psicológicos, o bien combinadamente fisiopsicológicos. En todo caso, pedagógicamente, los frenasténicos pueden dividirse en unas cuatro categorías: idiotas, cretinos, imbeciles y tardíos¹. Considerados respecto de su capacidad para el lenguaje, distínguense además otros grupos: los tartamudos y los sordomudos.

1.º La palabra *idiot* viene de *idios*, solo, solitario. Etimológicamente significa, pues, un ser *extrasocial* o colocado fuera de la sociedad y hasta de la naturaleza.

El idiota es el grado más bajo en la escala de la degeneración. "Las facultades intelectuales están reducidas casi a nada; pero, en cambio, los centros corticales posteriores y los medulares funcionan generalmente bien". Las lesiones son orgánicas. Abundan estigmas de degeneración física, como el estrabismo, la deformidad craneana, la hemiplegia, la paraplegia, el labio leporino.

La medicina no da, puede decirse, para el idiota otro tratamiento o terapéutica que una educación higiénica y vigorizadora: El aire libre, el ejercicio adecuado, la alimentación sana.

2.º "*Cretino* viene del francés *chrétien*, o sea "cristiano", inocente, inofensivo". Es ésta una enfermedad que abunda en los sitios palúdicos.

Pedagógicamente el cretino puede equipararse al idiota. Sométese a la misma educación rústica y material.

3.º "El *imbécil*, del latín *imbecillis*, o sea débil, denota un individuo pobre de inteligencia, y por ende, incapaz de atención suficiente". A diferencia del idiota, puede considerársele un ser *antisocial*². En efecto, sin mayor inteligencia que el idiota, su indolencia, su falta de sentido moral y su carácter impulsivo le hacen agresivo y peligroso.

La lesión morbosa es menor en el imbecil que en el idiota; por eso se dice que la enfermedad de éste es "orgánica" y

1. P. PARISSÉ, *Ortofrenia*, Milán, 1899, pág. 15.

2. P. PARISSÉ, *ob. cit.*, pág. 22.

la de aquel "funcional". Casi todas las categorías de imbéciles son susceptibles de instrucción y, por consiguiente, desde este punto de vista, son mucho menos infelices que los idiotas. Sus condiciones son también diversas de las que caracterizan a los idiotas. Generalmente el imbecil es bien conformado y se parece al individuo normal. Sin embargo, precisando los rasgos de su fisonomía, su cráneo suele ser más pequeño que el de los hombres normales; presenta la frente estrecha y aplana-da, los pómulos salientes y la cara demasiado larga.

En el orden psicológico y ético, los psiquiatras, especialmente los de la escuela francesa de Magnan y Esquirol, hacen extensas descripciones de sus perversas cualidades. Los imbéciles son fatuos, egoístas, vanidosos, mentirosos, y están desprovistos de sentido moral. Son impresionables, pasando fácilmente del llanto a la risa. Son cobardes e impulsivos.

A pesar de la debilidad y del que llamaría carácter difuso de su inteligencia, suelen poseer aptitudes parciales, generalmente artísticas, sobre todo para la música. Puede decirse que cada imbecil tiene alguna aptitud susceptible de desarrollarse, si se consigue vencer su natural inconstancia y fijar su atención.

En la educación del imbecil deben, pues, tenerse principalmente en cuenta los dos siguientes puntos de vista: Formar el sentido moral y desarrollar la mejor aptitud del sujeto.

No es fácil la educación moral del imbecil. Su inclinación a la mentira, su disimulo, su cobardía con los fuertes y su arrogancia con los débiles presentan un conjunto psíquico hard-to-discipline and ethically orient. . . El sistema más eficaz me parece, en todo caso, el del predominio de la fuerza, del rigor, de la severidad implacable. Hay que mantenerlos sujetos por el miedo. Hay que hacerles cobrar un temor tal a las autoridades sociales, que este temor les contenga, oriente y circunscriba.

En cuanto a la educación de sus aptitudes parciales, el educador debe ante todo descubrirlas. Una vez descubiertas, debe cultivarlas. La dificultad de lo primero estribará en no dejarse engañar por la excesiva petulancia del educando. La de lo segundo, en el cultivo de las facultades especiales, para

lo cual convendrán aquellas artes o actividades más capaces de atraer la atención del sujeto. A este respecto, la música es generalmente el arte que avasalla mayormente la atención de sus intérpretes, sin duda por ser la que les produce sensaciones más intensas.

4.º Distinguese generalmente el *tardío* del *atrasado*. El primero (llamado *tardivo* por los psiquiatras italianos) es consecuencia de un retardo de desenvolvimiento en evolución. El segundo (*arriéré* en francés, *arretrato* en italiano) entraña más bien un detenimiento en su desarrollo ya terminado. El tardío tiene en tal caso una mentalidad superior al imbécil. El atrasado es más bien un caso o forma de idiotez o de imbecilidad. Débese observar, sin embargo, que bajo la denominación genérica de "tardíos" y de "atrasados" se clasifica frecuentemente, en ortofrenia, todo el grupo de anormales en su desenvolvimiento, fisiológica y psicológicamente superiores a los idiotas y a los imbéciles.

Psicológicamente, "la debilidad del juicio y el desenvolvimiento irregular de las facultades mentales" constituyen un rasgo común y característico de todos estos atrasados. Según Legrain, se hallan frecuentemente en ellos la bóveda palatina ojival, estrabismo, hernia congénita, eclampsia, etc.; pero el signo característico que se encuentra en casi todos es una marcada asimetría facial.

"El tardío, dice Parisse, se desenvuelve, en cuanto a su inteligencia, más lentamente que los muchachos de su edad. Es un retardado en toda la línea de los progresos, y este retardo, cada día más considerable, acaba por establecer entre él y sus compañeros normales señaladísima diferencia. El tardío o débil de mente, si bien no carece de imaginación y hasta de espíritu invocativo, no llega jamás a los pensamientos grandes, a las ideas elevadas y fecundas. Todas sus obras llevan el sello de su debilidad mental. El temperamento es muchas veces linfático, los tejidos lacios, la circulación de la sangre poco activa, la respiración corta, el pecho estrecho, la cara pálida, el ojo poco móvil, los cabellos a menudo ralos...¹". Propende

1. PARISSÉ, ob. cit., pág. 26.

a imitar, mas carece de voluntad. Es emotivo; pasa fácilmente del llanto a la risa.

En las escuelas de educandos sanos y normales el tardío es un elemento de atraso y de desorden. No aprovecha personalmente la enseñanza y perjudica a sus condiscípulos por su incapacidad e indisciplina. En cambio, es muy capaz de aprovechar una educación adecuada a su idiosincrasia y a su debilidad. Esta debe ser dada en ciertos institutos técnicos y especiales.

§ 50

LOS INSTITUTOS EDUCATIVOS DE LOS ANORMALES PEDAGÓGICOS

Dadas la extensión de la familia neuropática y su variedad de tipos y caracteres, claro es que se aplican distintos procedimientos y que existen diversos institutos para la educación de los anormales. Pueden considerarse al respecto las siguientes categorías:

1.º La educación terapéutica y disciplinaria de los idiotas, imbéciles y cretinos. Constituye un asunto más bien médico que pedagógico. Se da en manicomios y hospicios de dementes. Su eficacia es generalmente escasísima. Los anormales inferiores no son susceptibles de llegar a un grado de instrucción y de capacidad bastantes para dirigirse a sí mismos y ganarse la vida. Sólo pueden ocuparse en tareas groseras y breves, y deben vivir bajo perenne tutela.

2.º La educación de sordomudos, en escuelas especiales y por procedimientos técnicos.

3.º La educación de tardíos o atrasados, en institutos pedagógicos llamados generalmente "escuelas de tardíos" o de "atrasados". Estos establecimientos son de indiscutible importancia social y de verdadera significación pedagógica. Actualmente los tienen todas las grandes naciones, unas veces en las ciudades populosas y otras en el campo.

Como la tartamudez y otros defectos del habla son asaz frecuentes en los tardíos o atrasados, generalmente se anexiona a sus escuelas una de tartamudos. Es conveniente relacionar esta enseñanza de los tartamudos con las escuelas de tar-

díos, y no darle autonomía como a las escuelas de sordomudos, por cuanto la tartamudez y los defectos del habla representan síntomas y estigmas propios de la morbosidad de los tardíos. Además, la enseñanza de los tartamudos no puede considerarse una especialidad tan marcadamente técnica y médica como la de los sordomudos; éstos forman como un mundo aparte, y aquéllos, en cambio, son susceptibles de una pedagogía general, según su desarrollo y capacidad.

4°. Pueden citarse como establecimientos de educación de los frenasténicos las "cárceles correccionales de menores". Corrígense allí, por medio de una severa educación, los hábitos de vagancia y de indisciplina. Estos establecimientos, al propio tiempo carcelarios y escolares, son regidos y administrados por el Estado. Para ingresar en ellos se necesita una orden de autoridad competente, que puede ser dada por jueces del crimen o por jueces civiles. Por los primeros, cuando se trata de menores delincuentes; por los segundos, cuando lo pidan los padres, tutores o el ministerio de menores, como medio disciplinario.

La educación que se recibe en las cárceles correccionales de menores debe ser práctica; consiste principalmente en la enseñanza de un arte manual o un oficio. El mayor inconveniente de esta enseñanza es que se da por el tiempo ordenado por el juez, y no por el que fuere necesario para el completo aprendizaje del arte u oficio. En todo caso la disciplina carcelaria servirá de correctivo contra la exagerada indisciplina de educandos tardíos y degenerados. Puede inculcar en su ánimo desde temprano, y en cierto modo preventivamente, un sano terror a la autoridad social.

El mejor género de cárceles correccionales de menores es, sin duda, la colonia agrícola. La vida de campo y el trabajo rústico pueden fácilmente regenerar a tantos pequeños infelices entregados prematuramente a la vagancia y propensos al crimen...

De cualquier clase que fueren los establecimientos de corrección y educación carcelaria, es conveniente que su organización se realice con el meticoloso y enérgico empeño de separar a los menores en categorías, según su cultura y criminali-

dad. El objeto de estas separaciones es evitar que el ejemplo de los peores, los más viciosos e incorregibles, contagie a otros menos pervertidos y más educables. A este respecto requiérense archivos completos con exactas y minuciosas informaciones sobre cada menor: la causa de su ingreso, el tiempo de corrección, la posición social de los padres, un prolijo examen médico y antropológico, y otro no menos prolijo examen psíquico y pedagógico.

§ 51

LAS ESCUELAS DE TARDÍOS Y ATRASADOS

La frecuencia y profusión de anormales pedagógicos en las grandes ciudades hace indispensable la existencia de escuelas especiales para educarlos. El tipo más generalizado de estos institutos es el de las llamadas "escuelas de tardíos" o "atrasados". Funcionan tales escuelas en los centros más populosos de Europa y Norte América. Todas han sido organizadas según principios pedagógicos y médicos. La cuestión es apartar de las escuelas regulares a los educandos frenasténicos, para evitar su mal ejemplo, y darles la única educación que pueda serles eficaz y provechosa. De paso anotaré que la existencia de clases independientes para tardíos y atrasados en las escuelas regulares, no es un medio satisfactorio para resolver el problema de su educación. La sola afluencia de educandos frenasténicos, aunque se les enseñe separadamente, puede perjudicar la disciplina y moralidad del establecimiento. Además, la ortofrenia debe considerarse una ciencia autónoma, una nueva especialidad, diversa de la pedagogía común.

Presentaré como tipo de escuelas de atrasados la de Bruselas. En 1897, el Consejo comunal de esta ciudad creó, a título de ensayo, una escuela de enseñanza especial para los "niños atrasados", es decir, para aquella categoría de alumnos que, diseminados al azar en clases correspondientes a su edad y desarrollo físico, se veían en la absoluta imposibilidad de seguir regularmente el mismo programa que los de-

más. "Su presencia constituía en las escuelas una traba para la marcha ordinaria de los estudios, sin contar con que, por otra parte, daban a los condiscípulos deplorable ejemplo. Los anormales perdían el tiempo, vegetaban sin provecho intelectual alguno, y, si algo adquirían, era disgusto y antipatía por la escuela. En lugar de desenvolverse su inteligencia, obscurcíase paulatinamente hasta que, obligados a abandonar el aula, salían a aumentar el número de los perversos, de los excluidos de la sociedad.

"Practicáronse diversos ensayos en favor de estos desgraciados. Primero se les colocó en clases inferiores, cuyos programas, menos recargados, parecían convenir mejor a su capacidad. El experimento no dió resultado; al contrario, se comprobó que la naturaleza indolente de los niños era de pernicioso influencia para los demás alumnos. Después se organizaron clases denominadas de "atrasados", con un programa restringido. Limitábase a lectura, escritura y reglas elementales de la aritmética, mas tampoco tuvo éxito la tentativa. Porque la enseñanza puramente indispensable, en vez de concurrir al desarrollo intelectual, sólo sirve para reforzar la pesadez mental de los atrasados. Entonces se pensó en la creación de escuelas especiales, donde recibirían una enseñanza apropiada a su grado de inteligencia y según métodos particularmente estudiados y adaptados."

Los motivos de admisión en la escuela pueden reducirse a cuatro: 1.º Por degeneración o defectos psicofísicos; 2.º por causas disciplinarias graves; 3.º por evidente debilidad de espíritu, a pesar de una buena índole; 4.º por un grande atraso pedagógico. Los ingresados por esta última causa son los más. En los primeros se engloban individuos cuyo oído es rudimentario y atacado de vegetaciones glandulares, que presentan serias deficiencias oculares, o perturbaciones patognómicas en el sistema muscular, tartamudos, etc., etc.

"El estudio constante que hacemos en la escuela, y que proseguimos en las demás de Bruselas, se me ha informado allí, nos confirma en la verdad establecida de que el alcoholismo de los padres es la causa principal de la degeneración de

los hijos. En segundo término, el medio moral en que se desarrollan, la acción funesta del padre o de la madre, o de ambos conjuntamente; en fin, la influencia hereditaria de otros vicios... El niño comienza por desviarse poco a poco, hasta convertirse de un atrasado pedagógico en un atrasado morboso."

Para comprender lo que entienden por "atrasados" los médicos y profesores de la Escuela de Atrasados de Bruselas, sintetizaré aquí sus propias observaciones. "Los atrasados, dicen, cualesquiera que sean las causas de su estado y considerados en conjunto, revelan siempre condiciones especiales comunes: *desatención, fatiga intelectual rápida, comprensión lenta y defectos psíquicos* diversos, resultantes del poco desarrollo de uno o varios de sus sentidos, o bien de la falta de evolución de los centros de asociación. Los alumnos provienen casi todos de familias menesterosas, y la mayoría son verdaderos abandonados, si no física, al menos moralmente. De ahí la necesidad de preocuparse, ante todo, de resolver los numerosos problemas médicopedagógicos que presentan. El régimen escolar ha sido atentamente estudiado, a fin de adaptarlo a la índole psicológica anormal de los alumnos. Adoptáronse los mejores métodos referentes a la higiene y a la educación física; a la aplicación de la enseñanza al trabajo incipiente del cerebro; a los medios prácticos para despertar o desarrollar los sentidos y el mecanismo psíquico rudimentario, y, finalmente, a la disciplina y educación moral.

"Pero como aparte de las condiciones generales cada cual tiene sus singularidades típicas, fué necesario dilucidar una nueva cuestión: la individualización de la enseñanza, la agrupación lógica de las clases. Para conseguirlo, fuera del reconocimiento particular de alumno por alumno, hase establecido un "registro" con los datos que suministra la escuela parroquial que los envía, los que comunican los padres, la familia, los mismos niños, y los que se toman en el examen médico y psíquico en el acto de su ingreso. Todos los semestres, además, el "registro" se aumenta con las observaciones de los maestros durante el curso... Médicos y profesores nos guia-

mos por ese "registro", formado por un cúmulo de las más interesantes anotaciones respecto de cada alumno." Cada alumno tiene su registro, de acuerdo con el siguiente formulario:

EXAMEN DE LOS ALUMNOS

Nombre y edad.
 Vida escolar anterior.
 Datos de la escuela anterior.
 I. Constitución médica.
 II. Caracteres exteriores.

a) CARACTERES GENERALES

Pesado—o no.
 Cuidadoso—o no.
 Proporciones.

b) CARACTERES DE LA FISONOMÍA

Joven—vieja.
 Triste—alegre.
 Falsa—abierta.
 Fija—variable.

III. Los padres.
 IV. Examen antropológico.
 V. Examen psíquico.

a) INSTINTO

1. *Alimentación* . . . —¿El niño es voraz?
2. *Instinto sexual* . . . —Erotismo.
 —Vicios.
3. *Sociabilidad* . . . —¿Es afectuoso de carácter?
 —El niño, ¿se aísla?
 —¿Es peleador?
 —¿Es huraño?
 —¿Es difícil?
 —¿Es cruel con los animales?
 —¿Cómo trata a sus compañeros?
 —¿Rompe, quiebra?
 —¿Es hipócrita, mentiroso, decidido, autoritario?

b) SENTIDOS

1. *Músculos.—Sentido muscular* —Habilidad manual. Trabajo manual. Dibujo. Escritura. Marcha regular. Actitud muscular mientras habla.
 —¿Son regulares los movimientos gene-

rales del niño?

—Corea y tics.

—Dinamometría.

—Verificación del sentido muscular.

2. *Vista* —Estrabismo. Movimientos asociados de los dos ojos. Ojos. Miopía. Presbicia. ¿Tiene o no el iris coloración uniforme? ¿Son semejantes los dos iris? En caso de ptosis, determinar si hay o no diferencia en la coloración. Telas. Colores. ¿Cuál es el color que prefiere el niño? ¿Distingue los colores del punto de vista cuantitativo?
3. *Oído* —Audición. ¿Cuál es el minimum? ¿Es capaz de diferenciar los sonidos? ¿Es sensible al ritmo y al tono?
4. *Tacto* —El frío. El calor. Suave, rudo. Diferencia de peso. Estesimetría de la extremidad del índice.
5. *Gusto* —Salado. Azucarado. Acido. Amargo.
6. *Olfato* —Intensidad.
7. *Palabra* —¿A qué edad comenzó a hablar? ¿Habla de manera normal? ¿La palabra es monosílaba o no? ¿Tiene la constitución del sordo mudo? Diferentes defectos. Tartamudez inspirada, expirada, mixta, nasal. Ceceo, balbuceo, farfuleo, etc.
8. *Lectura y escritura*. —¿Sabe leer y escribir?
—Conservar una página escrita por él.

c) INTELIGENCIA

1. *Atención* —¿La distracción es debida a la dispersión de la atención?
—¿A una falta completa de atención?
—¿Qué actividad despierta particularmente su atención?
—¿Tiene atención visual? ¿Auditiva?
2. *Memoria* —Memoria de los movimientos, de los hechos. Particularidades de la memoria desde el punto de vista de la enseñanza.
3. *Comparación* —¿Nota las semejanzas o diferencias?
4. *Imitación* —¿Tiene aptitudes excepcionales? ¿Dibujo, música, etc.
5. *Reflexión*
6. *Inteligencia*
7. *Imaginación*

d) EMOCIONES

—¿El niño llora o ríe fácilmente? ¿Es impresionable, irascible, ratero, temeroso?

VI. Observación de la manera de jugar.

Admítense alumnos desde la edad de seis años en adelante. Los atrasados se revelan tarde, y por esto son relativamente raros en los jardines de infancia. Las anomalías aparecen en el tercero o cuarto año de frecuentar la escuela; sin embargo, hay algunos que ya en sus principios presentan caracteres mórbidos. A éstos los mandan los directores de las escuelas primarias. Su actividad cerebral es por demás rudimentaria, y, como sería imposible instruirlos a la par de los alumnos de ocho, nueve o diez años, hase creado para ellos una clase de "espíritus simples", transición entre los jardines de la infancia y la escuela primaria. El régimen es suave y la enseñanza absolutamente individualista.

Los alumnos están divididos en dos grandes categorías: la de los *pasivos* y la de los *indisciplinados*. Por la diferencia del régimen disciplinario que a unos y otros conviene, se impone la separación.

Los más numerosos son los atrasados pedagógicos que no han franqueado nunca el umbral de la escuela, o que han asistido con irregularidad. Tienen de nueve a doce años, e ingresan absolutamente ignorantes; pero su cerebro es relativamente normal y capaz de actividad. Sucede que en las escuelas comunes se observa la mala costumbre de colocar a estos niños con otros de seis o siete años, cuya evolución cerebral no es semejante a la suya. Por eso son tantos. El sistema es pésimo, antipedagógico; dañoso a la vez para normales y atrasados. En la escuela de atrasados se les da una enseñanza apropiada a las condiciones médicopedagógicas en que se encuentran. Se los divide en secciones, según las anomalías que demuestren. Existen chicuelos de acabado aspecto normal en apariencia, y con tales defectos, que los hacen difíciles y malos. Perdidos en el conjunto, se librarían de la vigilancia. Se hallan, pues, separados y severamente dirigidos. Podría suponerse que el régimen severo es cruel, y que más bien produce resultados contraproducentes, mas no es así; en general, mejoran de carácter.

En los atrasados morbosos son frecuentes la cólera y la brutalidad. Las crisis impulsivas o intermitentes de algunos

son tan intensas, que ponen en peligro la autoridad de los maestros y la disciplina de la escuela. Su ejemplo es contagioso. Hay, pues, que expulsarlos. Sometiéndolos después a un tratamiento disciplinario y moral, en establecimientos adecuados, los accesos disminuyen, y se llega gradualmente a perfeccionar la naturaleza rebelde de esos niños.

En la escuela de atrasados no ingresan los verdaderos infrahombres, esto es, los idiotas e imbéciles. No es para esta clase de enfermos; es únicamente para los atrasados capaces de recibir cierto grado de instrucción. Aquéllos necesitan otro género de atenciones.

Existe un curso especial de tartamudos, conforme al siguiente plan:

MOTIVOS DEL ENVÍO

1. Desenvolvimiento psíquico insuficiente o anormal. Debilidad de atención.
2. Indisciplina notoria permanente.

CRISIS MÚLTIPLES DE INDISCIPLINA

3. Tres años de atraso en los estudios.
4. Defectos serios de la palabra.

DOCUMENTOS PARA AGREGAR AL BOLETÍN DE ENVÍO

1. Antecedentes escolares.
2. Antecedentes sobre los
 - a) Padres.—¿Gozan de buena salud?
 - ¿Su moralidad?
 - ¿Son alcoholistas?
 - b) ¿El niño ha estado enfermo?
 - ¿No ha presentado defectos en el trabajo de los sentidos, vista, oído, tacto muscular?
 - Onanismo.
 - ¿En qué materia hace el niño más progresos?
 - ¿Es atento, perezoso? ¿Su indisciplina es constante o periódica?
 - ¿Es ratero, ladrón, mentiroso, violento?
 - c) ¿A qué régimen intelectual o disciplinario ha sido sometido el niño?

En los programas generales se asigna un lugar secundario a aquellos estudios que exigen mayor esfuerzo de la atención. Las nociones científicas y literarias quedan reducidas a sus menores límites, con el objeto de dar mayor tiempo a estudios objetivos, trabajos manuales y ejercicios físicos.

El empleo del tiempo en clase es el siguiente:

POR SEMANA 29 $\frac{1}{4}$ HORAS

Educación física

Recreo	3 $\frac{1}{4}$ horas
Gimnasia	3 "
Excursiones	3 "
Trabajos manuales	2 $\frac{1}{4}$ "

Educación estética

Canto	1 $\frac{1}{2}$ horas
Dibujo natural	1 $\frac{1}{2}$ "
Idem geométrico.	1 "

Educación científica

Cálculo mental y escrito	4 horas
Sistema métrico	1 "
Formas geométricas.	1 $\frac{1}{2}$ "

Educación literaria, cívica y moral

Lectura y recitación	3 horas
Instrucción y lenguaje	1 $\frac{1}{2}$ "
Otras materias	2 "

Nótase en la síntesis de este programa la preponderancia de la educación física sobre la científica y literaria. La razón está en que los defectos o impedimentos de muchos niños obligan a prestar suma atención a los ejercicios gimnásticos, que desarrollan el cuerpo, despejan el espíritu y cimentan la disciplina.

§ 52

PSICOLOGÍA DE LOS EDUCANDOS ANORMALES

Así como el pastor distingue la oveja negra en su majada de ovejas blancas, todo maestro debe saber distinguir, entre sus educandos normales, al educando anormal o frenasténico. La dificultad estriba en que no se pueden exigir al pedagogo especiales conocimientos de psiquiatría. El no es capaz, en ningún caso, de practicar un riguroso examen médico. Lo único que pudiera, pues, pedírsele es ciertas nociones ge-

nerales de psicopatología, que, aplicadas a los casos dudosos, le sugieran la conveniencia de un examen médico. A tal efecto parece oportuno bosquejar los grandes rasgos que caracterizan la psicopatía de los anormales. Creo que son susceptibles de sintetizarse en los cinco siguientes: *desarrollo anormal, impulsividad, falta de sentido moral, afán de ostentación y sugestionabilidad*. Analicemos una por una estas cinco condiciones, que reputo de fácil percepción para el pedagogo.

1.º *Desarrollo anormal*. — Según vimos, el desarrollo de los frenasténicos es siempre más o menos atrasado. No obstante, en algunos niños de degeneración media o superior, obsérvase frecuentemente cierta precocidad para determinadas artes o funciones mentales. Su capacidad parcial crece, en tal caso, con perjuicio de la inteligencia total. De ahí que la propensión prematura a especializarse pueda considerarse síntoma degenerativo. Conviene, pues, combatirla con una educación completa y armónica. Si no se procede así, lo probable es que esa temprana especialización produzca pronto en el niño cansancio y *surménage*.

2.º *Impulsividad*. — El rasgo fundamental, se ha dicho, de esa casta llamada por Maudsley, “zona intermedia” o “pueblos fronterizos”, es la impulsividad mórbida. En este solo síntoma condensaría yo “los dos grandes hechos que, según Collin, dominan la existencia del degenerado”: *obsesión e impulsión*. “Sus pasiones y sus instintos son tan violentos, dice Legrain, que los hacen juguetes de sí mismos”. Esta debilidad de la voluntad consciente es precisamente otra fase de impulsividad. Lombroso la llama “epilepsia psíquica”, porque, en efecto, empíricamente, sin base fisiológica, se observa una extraña semejanza entre el ataque histeroepiléptico y esos vértigos de acción casi irresponsable y fatal. De este rasgo psíquico es acaso el único que puede considerarse común a toda la familia neuropática, desde el monstruo idiota hasta el hombre de genio.

3.º *Falta de sentido moral*. — El degenerado presenta, como rasgo psicológico invariable, la *falta de sentido moral*.

No distingue los matices de la moral. Hay demasiado *yo* en su cosmos. El superhombre es, ante todo, altruísta, no obstante parecer casi insensible cuando le impulsa la pasión de la patria o de la ciencia, por ejemplo, a las cuales sacrificará cuanto se le ocurra, sin los remordimientos del hombre normal. Su ideal es social o internacionalmente el bien público. No sólo distingue el bien del mal, sino que, en aras de altos objetivos, basa su vida y encarrila su voluntad hacia el bien y contra el mal. Nadie distingue mejor que él los matices de la ética, aunque en ciertos momentos sacrifique impávido esta ética a su ciencia, a su arte, a su gloria. No vacila en emplear todos los medios cuando se ha propuesto un fin; pero, aunque estos medios sean en ciertos momentos pérfidos y hasta inmorales, el fin es moral y generoso. Como si en su *equilibrio de violencias* sufriera por todos, dirige sus fuerzas a remediar el mal de todos. Esta actividad por el bien representa la esencia misma de su vida. Nada de esto ocurre en el simple degenerado. No tiende hacia el bien por sus fuerzas mórbidas, y ni siquiera lo distingue espontáneamente. Sólo la educación puede, con arduo trabajo, hacerle adquirir ideas sociales, a las que su temperamento parece refractario.

Cierto es que las enfermedades atacan no sólo a los organismos débiles sino también a los fuertes y que la medicina defiende a unos y a otros pero a este respecto debe observarse: 1.º que, por lo general, salvo excepciones, las enfermedades sobre todo las de la infancia, son más peligrosas en los organismos débiles que en los fuertes; 2.º que aquéllos resultan de hecho más beneficiados que éstos.

Se ha dicho que los degenerados son pequeños, rencorosos, envidiosos, orgullosos, fatuos... Todo este sedimento de bajezas podría englobarse en una sola condición: su monstruoso, su mórbido egoísmo, su egoísmo de antropeide, de cinocéfalo, de bestia carnícora. Y precisamente este egoísmo es lo que constituye, por las tendencias altruístas que forman las bases de nuestra ética filosófica y cristiana, lo que llamo falta de sentido moral, locura moral. Después de tantos siglos de vida social y culta, sólo la degeneración puede borrar esos rasgos de nuestra psicología. Bajo esta fase, la degeneración psí-

quica es tan *regresiva* y *atávica* como la somáticofisiológica. El egoísmo idiosincrásico del degenerado es lo que le hace considerar al mundo como una entidad secundaria, creada para su goce exclusivo, y, cuando tiende hacia el tipo superior, como un vasto escenario decorado expresamente para que él se luzca en los primeros papeles de la comedia humana...

El primer síntoma de esa falta de sentido moral se manifiesta en el niño por una inclinación a mentir, no por necesidad, sino por el placer de engañar al prójimo. De ahí que deba castigarse la mentira como el más grave de los delitos de la infancia. Cuando no es congénito en el niño el sentimiento de la verdad, o, mejor, la predisposición al sentimiento de la verdad, se trata de que, *aunque adquirido*, lo posea. Lo que poseen intrínseca y extrínsecamente los degenerados, lo que sintetiza su psiquis, en suma, es aquella condición idiosincrásica de la cobardía, que, según San Ignacio de Loyola, emparenta a la mujer con el demonio: "Son fuertes de grado y débiles por fuerza". Si bien en lo físico sustituyen a veces esta cobardía por una impulsividad, más que valiente, temeraria, y en lo psíquico por ciertos estados de mórbida energía, como algunos misticismos extravagantes y absolutos; este rasgo es acaso el más fundamental de sus desequilibrios psicopáticos. Está en el polo opuesto de la serena prudencia del hombre normal y del divino valor del superhombre, que se propone un fin y lo cumple contra todos los obstáculos.

4.º Afán de ostentación. — Característico es, en el degenerado medio, el afán de ostentación. Manifiéstase comúnmente en su manera de vestir y en actos más o menos absurdos, que tienen por sólo objeto llamar la atención y dar que hablar. Suele también revelarse de una manera mucho más peligrosa: la tendencia a divagar, a disertar, a argumentar y a componer, larga, superficialmente, sin fundamento, sin objeto, sin rumbos conscientes, como por inspiración...

El afán de ostentación por medio de la palabra asume dos formas: la oral y la escrita. La grafomanía puede considerarse casi inofensiva, porque el lector se da rápidamente cuenta de la inocuidad de los escritos de los degenerados:

opúsculos, folletos, poesías. Pero, cuando el principio mórbido se extiende a lo que llamaré declamatomanía, puede ejercer funesta influencia en un auditorio impresionable.

Esos degenerados seudosuperiores hablan por hablar, ora con énfasis oratorio, ora con volubilidad y gracejo. Rebuscan giros grandilocuentes y palabras altisonantes, no por la idea que representan, sino por el efecto que provocan. Siempre parodian la ingenua sinceridad del reformador que pisa en terreno firme; nunca la sátira alegre y vibrante del espíritu elevado a quien la resistencia del medio hace impotente. Algunas veces lloran, jamás ríen...

¡Pues bien, hay que luchar en la enseñanza contra la morbosa charlatanería de los nervios, que puede, sin duda, contagiar a los hombres sanos y normales!... Efectivamente, ha atacado la bifurcación del plan de estudios secundarios en Francia, relacionándola con tan ingrato vicio. En oposición a esta tendencia moderna a la divagación, las universidades inglesas y las norteamericanas se niegan a crear un doctorado en artes¹. Combátenla, en Alemania, el rigor de los estudios y el espíritu de método y disciplina.

Sugestionabilidad. — La educación poco o nada puede hacer en el carácter del infrahombre. Este es como refractario a toda idea, o por lo menos, singularmente versátil. No se puede escribir en un río. No se pueden sugerir ideales a una pared. Sobre el superhombre, la educación tiene también escasa influencia, porque, encastillado en sí mismo, se autoeduca y rechaza orgullosamente toda sugestión exterior. Pero el degenerado medio proporciona a la educación un vasto campo de ensayo, pues es orgánicamente *sugestionable*.

Es mucho más sugestionable que el hombre normal. Los

1. En la universidad de Oxford he presenciado una escena que me reveló hasta qué punto se indignan allí los profesores contra la charla insubstancial. Rendía sus exámenes de ingreso, que son facilísimos (*moderations*, rudimentos de griego, latín y Santas Escrituras), un aspirante de palabra fluida y fácil. Interrogábasele sobre el Evangelio, y, según su costumbre divagaba insolentemente. La impaciencia de los examinadores crecía por grados, hasta que uno, sin poderse contener, le interrumpe con esta insólita pregunta: "¿Cuántos pescados recogió San Pedro en la pesca milagrosa?..."

psiquiatras llaman a esta cualidad, propia también de los histéricos, *emotividad*, o sea excesiva facilidad para conmoverse. Al niño normal, que posee enérgicas predisposiciones hereditarias para distinguir el bien del mal, basta insinuarle algunas ideas morales para que, por sí mismo, los distinga y ame al uno y odie al otro. Tiene este punto de semejanza con el superhombre. El degenerado medio no posee esas predisposiciones congénitas para distinguir el bien del mal; pero sus maestros deben sugerírselas. A un niño normal no puede enseñársele que lo bueno es malo y lo malo bueno, porque sus predisposiciones hereditarias rechazarían pronto el absurdo. Un superhombre, desde niño, lo combatiría con tal violencia, que, en ocasiones, podría hacer peligrar su equilibrio y aun su salud fisiológica. A un degenerado medio es fácil sugerirle cualquier criterio: si se le educa en un medio místico, se le hace místico; si en un medio depravado, se le hace depravado. No hay en él fuerzas que combatan las ideas que sus maestros quieran imponerle. ¡Es lo que se le hace!

FIN

APENDICE

NOTAS RELATIVAS A LA EDUCACION DE LOS ANORMALES

§ 1. Extensión de la familia neuropática.—§ 2. Psicopatía del hombre de genio.—§ 3. Escasa importancia pedagógica de la educación del degenerado inferior y del hombre de genio.—§ 4. La psicopatía y los fines éticos de la educación.—§ 5. Causas y remedios económicos de la degeneración.

§ I

EXTENSIÓN DE LA FAMILIA NEUROPÁTICA

Cada día es mayor, según las investigaciones de la ciencia, la sombra funesta que la degeneración proyecta sobre la especie humana. Colosal resulta el árbol genealógico de la *familia neuropática*. Arraiga en el último cieno de nuestra naturaleza, y yergue su copa hasta las nubes. En sus ramas más bajas fructifica el crimen, en las medias florece la locura y en su cabeza resplandece el genio. Sólo la medianía le es extraña, pues el vicio, la extravagancia y la originalidad diríanse vegetaciones parásitas que germinan en su tronco. Por eso se ha escrito que la descendencia de un degenerado es como la nidada de una gallina que hubiera empollado huevos de todas las aves del corral, y aun de las de rapiña, sus más feroces enemigas.

La patología, al estudiar las metamorfosis de la herencia, descubre no sólo las relaciones de las neurosis y psicosis entre sí, sino también sus misteriosos vínculos con todas las enfermedades hereditarias, hasta con las aparentemente de índole más diversa, como la gota y la diabetes.

Pueden clasificarse *grosso modo* las distintas formas de la degeneración en tres vastas categorías: la *inferior*, la *me-*

dia y la *superior*. La inferior y la media propenden a rebajar la fisonomía moral del individuo; la superior a elevarla.

Aparte de esto, existe un estado patológico, vagamente conocido, que dificulta la clasificación de los degenerados: la histeria. Aunque todo histérico tiene algo de degenerado, y todo degenerado algo de histérico, los *grados* de degeneración y de histerismo adquirido no son siempre idénticos.

En lo físico, el histérico sorprende al médico inexperiencedo, *parodiando* involuntariamente enfermedades ajenas en órganos relativamente sanos, como el corazón o el estómago. En lo psíquico, imita admirablemente síntomas de superhombria, por decirlo así, hasta el punto de dificultar el diagnóstico. Su fanatismo mórbido se asemeja en ocasiones tanto a la firmeza y la sinceridad del hombre superior, que suele confundírseles. Confundiéndolos, equivocándolos, se atribuye con frecuencia al histérico la alta constancia objetiva característica del superhombre...

El tipo del *degenerado inferior*, que llamaré *infrahombre*, es psiquiátricamente conocido. Pertenecen a esta categoría el idiota, el imbecil y el criminal nato. Su terapéutica entra más en el dominio de los alienistas y penalistas que en el de los psicólogos y pedagogos.

También se halla fuera de la acción de la pedagogía el *degenerado superior* o *superhombre*. Considero tal al hombre de genio. Sin embargo, los psiquiatras lo excluyen por lo general de sus clasificaciones; sostienen que es un producto *evolutivo*, al que nunca, desde un punto de vista antropológico, podría considerarse *regresivo*, esto es, degenerado. Páreceme este orden de ideas muy propio de nuestra dignidad de hombres, pero acaso indigno de la franqueza de la ciencia. Todo me induce a pensar que el genio implica, en su aparición en las razas y en los individuos, un fenómeno mórbido, o, más bien, un conjunto de fenómenos mórbidos. Caracterízase, en efecto, por su impulsividad, y por otros rasgos de obstinación, alucinaciones y persecuciones, que nunca son frecuentes en los hombres medianos y normales. Del delirio poético se dice que participa de la infancia y de la lo-

cura. El cruel egoísmo de los grandes políticos y capitanes no es un rasgo que pueda ser común al tipo psíquico hereditario, después de largas centurias de cultura europea y cristiana. La paciencia febril de los investigadores, la inspiración de los inventores y el aquilino vuelo de los grandes filósofos, constituyen, en realidad, fenómenos que la psicopatología tiende a calificar de impulsiones más o menos morbosas... Por tanto, no es necesario citar casos de neurosis más ostensibles, como las hipocondrías de Mozart y de Beethoven, y como las alucinaciones que, en forma de demonios familiares, asediaron a Sócrates y a Pascal.

Si se analiza con detención la ascendencia y la descendencia de los hombres de genio, llégase a obtener datos har- to precisos, a veces elocuentes. Y reina, sobre lo fundamental del fenómeno, entre todos los autores que han tratado de *viris illustribus*, desde Plutarco hasta Lombroso, una evidente *concordancia de datos psicológicos*, ya que no de doctrina.

Esa especie de *pudor humano* que cohibe la franqueza de los psiquiatras, podría reducirse, en último término, a su temor de clasificarse a sí mismos, su ascendencia y descendencia, en el execrado árbol genealógico de la familia neuropática. ¿Por qué? No deberían avergonzarse de lo irremediable; bien pudieran enorgullecerse de una verdadera superioridad moral, la mayor posible, aunque entronque con la idiotez y la locura. Además, la degeneración inferior de la casta del superhombre no es fatal, pues que la mejora de las condiciones de su alimentación, por una parte, y su matrimonio con una mujer sana, por otra, pueden hacer volver al tipo normal a su descendencia, como ha ocurrido, en circunstancias bien desfavorables, con la casa imperial de Rusia. En cuanto a la ascendencia, tampoco se la denigra al suponérsela con tendencias a desviarse de la normalidad, pues esta desviación, para llegar al hombre de genio, debe ir forzosamente en progresión hacia lo superior. No por rebajar, antes bien por honrar a Pepino de Heristal, se grabó sobre su losa: *Caroli Magni pater*. En estos casos, la derivación de las razas es como el aumento de un gran caudal de agua que va convir-

tiéndose por saltos en torrente, hasta lanzarse con el estruendo máximo de una catarata.

Como entre el hombre de genio y el hombre mediano existen infinitos grados y tipos, podría preguntarse si la psicopatía de aquél alcanza también al "hombre de talento". Sin duda, nada absoluto puede afirmarse a este respecto. Hay hombres de talento neuropáticos, como los hay normales. Sólo cabe observar que cierto género de talento, como el poético, es propio de gente nerviosa e impulsiva; en cambio, otros géneros, como la aptitud para los negocios, existe más bien en temperamentos sanos y robustos. Cuando los hombres o mujeres talentosos causan al público la impresión de "geniales", adolecen por lo general de algunas anormalidades más o menos vagas y sutiles. En todo caso, conviene recordar que, tanto el talento y el genio como la anormalidad psíquica, constituyen fenómenos muy complicados, varios y difíciles de clasificar y de comprender en teorías y reglas generales. Estas no pueden alcanzar, por consiguiente, más que un valor aproximativo, y están sujetas a frecuentes y desconcertadoras excepciones. El hombre es lo más complejo que ha sido dado observar al hombre mismo.

§ 2

PSICOPATÍA DEL HOMBRE DE GENIO

En el párrafo anterior he incluido lo que vulgar y científicamente se denomina "hombre de genio" en la larga familia de los neuróticos. Esta tesis de la "neurosis genial" choca generalmente al público, en virtud del culto agradecido de los pueblos a sus espíritus más representativos y progresistas. Hállole, sin embargo, los visos y fundamentos de una verdadera hipótesis científica. Aduciré en su apoyo algunas observaciones, de carácter más bien psicológico, dejando a los antropólogos el estudio de los rasgos y caracteres fisiológicos.

El *pudor humano* de los psiquiatras, casi diría el "orgullo humano", trata de comprobar lo absurdo de la teoría psiquiátrica del genio, estudiándolo positivamente, caso por caso. Se

citan uno y otro, y más y más hombres de genio, pretendiendo evidenciar la absoluta normalidad psicofisiológica de todos y de cada uno de ellos. Pero esos exámenes son parciales e incompletos. Son parciales, porque respiran admiración. Son incompletos, porque generalmente se refieren a datos fisiológicos, somáticos, y rara vez a datos puramente psicológicos. Además, todos esos elementos de juicio han sido previamente adulterados por el respeto. Los psiquiatras dejan de ser médicos para constituirse en poetas y cantar, en prosa científica, las grandes glorias. Ensalzando de tal modo a prójimos, y aun a compatriotas, alaban a su especie, alaban a su patria, se alaban a sí mismos, para íntima y secreta satisfacción de su vanidad de hombres y de ciudadanos. Por otra parte, no quieren ser francos, por un instintivo temor de que se los tache de envidiosos. El público podría decir: "Es una vergüenza; porque tiene talento ese autor, envidia al hombre de genio". Y todo eso, que no es a veces sino vanidad y cobardía, se disfraza con pomposos nombres de modestia, justicia y verdad.

Otras veces, la ambición de esos poetas que usan el antifaz del crítico, les inspira la ingeniosa idea de colocarse tácitamente ellos mismos entre los sujetos de sus ditirambos. Piensan que "comprender es igualar". Hase dicho así de Carlyle que, si bien él no se nombra entre sus "héroes", se considera uno de ellos. *Ca va sans dire*, pensaría Carlyle. Cantar las virtudes de los grandes hombres es casi poseerlas. Para quien no las tiene propias, implica poco menos que apropiárselas; es vestirse, para lo futuro, con las plumas del grajo. Esta sensación debió sentir Boswell el vicioso, al narrar la virtuosa vida del doctor Johnson, en una de las más admirables biografías que se hayan escrito. Sería, pues, necesario que los críticos, al estudiar al genio, dejaran de lado la ficción y la vanidad, o, si se quiere, la poesía y la gloria, y empleasen métodos más científicos. No basta ya afirmar con grandes puntos de exclamación que Goethe y Bismarck fueron normales, y aun *hipernormales*. Es necesario explicar por qué los biógrafos de Goethe se pasan de su donjuanesca per-

fidia, imposible en una medianía, y por qué los críticos extranjeros de Bismarck se indignan de la maquiavélica perversidad de su política francoprusiana, que nunca hubiera inventado el pecho burguesamente generoso del emperador Guillermo. Pues bien; esa crueldad congénita constituye uno de los rasgos más característicos de todos los degenerados. En los *inferiores* es continua; en el *superior*, ocasional, porque él es generalmente altruísta. Y como los casos de Goethe y de Bismarck, creo que pocos o ninguno resisten a la autopsia minuciosa de un psicólogo sagaz.

En dos órdenes de manifestaciones se revela, a mi modo de ver, la patología que diría psicológica del genio: primero, en su *modus operandi*, en la manera de proceder en sus empresas; segundo, en la índole de sus facultades mentales.

Las únicas pasiones que llegan a dominar a un animal perfectamente sano de cuerpo y espíritu, son el hambre y el amor. Fuera del hambre y del amor, todo lo demás puede interesarle, pero medianamente. Si el hombre normal se apasiona por los negocios o por la patria, siempre podrá verse en el fondo y esencia de su psicología una propensión limitada y egoísta: el *cherchez la femme*, que dicen los franceses, o bien el placer del lucro, por los halagos y triunfos que procura a la sensualidad y vanidad humanas. En cambio, lo único que alcanza a interesar fundamentalmente al hombre de genio es la pasión de su arte o ciencia, de su actividad mental. Esta pasión es lo que absorbe su atención, lo que encadena su voluntad, lo que gasta su vida. Como prueba del poder extraordinario de tal sentimiento, basta citar las anecdóticas "distracciones" de los hombres de genio. Esa facultad de substraerse de las necesidades animales—el amor, el hambre, el reposo—, ese *modus operandi* del genio, que puede olvidar sus necesidades animales para entregarse a su ideal superhumano, ¿no es un fenómeno característicamente anormal... , o sea patológico? Si todos los hombres fueran genios, ¿qué sería la especie humana?...

Pasemos a examinar ahora la mentalidad del hombre de genio, y veamos si esta mentalidad es tan anormal como su

modo de comprender la vida. Veamos si las facultades intuitivas, sensitivas y pensantes del hombre de genio, lejos de ser monstruosas, son siempre correspondientes a su raza, su sexo, su edad, su medio ambiente. Dejando de lado todo lo que, exageradamente por cierto, se ha dicho de la clarividencia (medio ambiente), precocidad (edad) y superioridad (raza) de los hombres de genio, me ocuparé en un fenómeno, generalmente pasado en silencio, y sin embargo de evidente valor sintomático. Si es cierto que el hombre de genio se sobrepone a su medio ambiente, iniciando reacciones e innovaciones violentas: a su siglo, presintiendo el lenguaje y las ideas de lo futuro; a su raza, superándola; a su edad, cuando de niño adivina con experiencia de hombre, también es cierto que frecuentísimamente se sobrepone a su sexo físico y psíquico usando *modalidades mentales* del opuesto. Podría llamarse a este fenómeno *hermafroditismo intelectual*. La expresión no debe parecer cruda, porque se refiere puramente a la intelectualidad.

Asigna la naturaleza a la mujer una psicología típica. En primer lugar, por su papel de esposa, es más débil, más dúctil, más sumisa y más disimulada que el varón. En segundo, por sus funciones de madre, es más irritable, más tierna, más altruista, más abnegada. En tercero, por la conformación física de su sexualidad, es menos emprendedora, más pasiva, más imaginativa, más coqueta, más accesible, y resiste mejor la castidad. Estos tres grupos de condiciones de esposa, madre y hembra, dan ese bellísimo conjunto de armonías que se llama la mujer. En cambio, el varón normal, por sus deberes y derechos de padre y jefe, resulta más activo, más absoluto, más egoísta, más constante y más leal. Para ejercer su autoridad y alimentar su casta, es emprendedor y laborioso. Ahora bien; el psicólogo que analice sin prevenciones el temperamento de un hombre de genio, le descubrirá frecuentemente una serie de cualidades característicamente femeninas, que jamás se observan en un hombre normal. Si es político, posee muchas veces, para con la opinión nacional y las cancillerías extranjeras, una suspicacia, una maleabilidad feme-

nas. Si humanista, una generosidad, una abnegación maternal. Si místico, una castidad de doncella. Aun el hombre de ciencia, cuando es genial, es porque a sus condiciones de labor y voluntad une la de ser femeninamente astuto para arrancar a la naturaleza, como engañándola, sus secretos. Diríase que la psiquis de un hombre de genio es tan completa porque es doble: es la de un hombre vigoroso, reforzada por la de una mujer. Constituye esto el fenómeno que llamo *hermafroditismo intelectual*, condición absolutamente diversa de lo que algunos psicópatas modernos llaman *hermafroditismo psicológico*, es decir, condición que no se liga fatalmente con la sexualidad física ni con la psíquica. Supongo al hombre de genio tan normal en sus inclinaciones sexuales como Cervantes o Lope de Vega; pero esta normalidad sexual no excluye una *anormalidad intelectual*, la que resulta de poseer en su psicología, conjuntamente con grandes cualidades varoniles, los rasgos más evidentemente femeninos. Estudiando con detención la psicología de cualquier hombre de genio, se descubre fácilmente esta extraordinaria duplicidad.

Muchas veces la parcial feminidad psicológica de la mentalidad del hombre de genio resalta singularmente en su vida, porque, obedeciendo a una ley de contrastes, se casa con mujeres hombrunas. Al casarse Mahoma con la viuda Kadijah, bastante mayor que él, en edad, fortuna y gobierno, procedió, más que como un varón que trata de formar un hogar, como niña que busca una "unión de conveniencia". Sócrates reveló poseer un espíritu mucho más sutil, más fino, más femenino que su esposa Xantipa. Aristóteles era femeninamente impresionable. Platón, femeninamente casto y generosamente maternal; Demóstenes, susceptible como una hetaira. Cicerón fué mucho más sensible, más voluntarioso, más vanidoso e irritable que su cara esposa Terencia. Se dice que las mujeres sobresalen exclusivamente en el estilo epistolar, el que mejor se adapta a su idiosincracia; y nadie, ni Mme. de Sévigné, ha sabido escribir cartas como Cicerón. En todas las ingeniosas astucias de su política demostró Julio César un espíritu complicadamente femenino. San Luis, rey de Francia, fué como una madre admirable para su pueblo. Pedro el

Grande era mucho más flexible e irritable que Catalina II. Rousseau, que confiesa o se jacta de haber sido tan desnaturalizado padre de sus hijos, se distinguió por un fogoso cariño maternal para con la humanidad; es infantil suponer que esta pasión, que le ha inspirado tan elocuentes párrafos, no fuera heroicamente sincera. Kant y la mayoría de los grandes ideólogos han sido asombrosamente castos.

Nada más delicadamente femenino que el estilo con que se expresan Julieta, Ofelia, Desdémona; para hacerlas hablar así, Shakespeare, por un poder de abstracción y de dualidad psicológica, debió identificarse con sus sentimientos. Las rencillas del rey Voltaire y el rey Federico en el castillo de Potsdam eran psicológicamente como las de dos sultanas en cualquier serrallo, aunque ellos rivalizaban por la gloria. Los grandes poetas románticos son a menudo femenilmente irritables y pueriles. Infinitamente más impresionable, más versátil, más mujer que lady Byron, era su hijo lord Byron. Goethe heredó de su madre, como lo ha dicho, su naturaleza imaginativa (*das Lust zu fabuliren*), y fué orgánicamente veleidoso y locuaz. Schiller era de una naturaleza generosa, delicada y modesta. En Heine palpitaba un sentimentalismo de histérica; en Poe, una medrosidad de histérica. En los versos de los poetas modernos, que buscan la "sensación nueva", hallada por Hugo en una composición de Verlaine, vibran ondulaciones de mujer, caricias de gata. Impresionables como sensitivas son todos los grandes músicos; por esto se gastan pronto y acaban fácilmente en misántropos e hipocondríacos. Chopin fué mucho más femenino que Jorge Sand. El casamiento de Napoleón con Josefina de Beauharnais recuerda, en más de un punto, el de Mahoma con la viuda Kadijah. La política papal, modelada por hombres de genio como Inocencio III y Gregorio VII, es política femenina. Femenina también es la castidad y el abnegado altruismo de los grandes santos cristianos. Y así, entre políticos, filósofos, artistas, poetas, investigadores, músicos y santos, podrían citarse innumerables ejemplos. Y entre todos hay uno que, por respeto, por culto, valdría más callar. Hubo un hombre en Galilea, tan completo, tan poderoso.

que, si bien nació en un establo, se llamó Hijo de Dios. Este hombre poseyó la humildad de todas las esposas, la ternura de todas las madres y la castidad de todas las vírgenes. Tan característica fué la duplicidad intelectual de su contextura transitoriamente humana.

Aparte de estos fenómenos preferentemente psicológicos, la fisiología enseña que en la mujer hay mucho más desgaste y reposición orgánica que en el varón. Y, en el hombre de genio, según es de presumir por la actividad febril de su vida, debe haber más desgaste y reposición orgánica que en el hombre normal.

Ahora ocurre preguntar: ¿por qué si el hombre de genio posee tantos rasgos psicológicos femeninos, hubo, sí, mujeres de talento, pero pocas o ninguna mujer de genio? Creo que la explicación de esta duda no es difícil. En efecto, según los naturalistas, en casi todas las especies de animales, y singularmente en las más elevadas, la hembra es la que mejor conserva el tipo medio de la especie. Por su conformación física, es evidentemente al macho a quien corresponde *adelantarse* en el papel activo de las iniciativas, y a la hembra *estacionarse* en el papel pasivo de la maternidad. En las bestias, la fuerza de transformación evolutiva obedece sólo a las condiciones mesológicas a que se adapta su existencia; si el industrioso castor modifica en un detalle cualquiera sus construcciones, es porque las aguas de la región lo han obligado a ello, so pena de muerte. En el hombre, el esfuerzo del progreso, de innovación y rebelión, existe, en todas las condiciones mesológicas. En la bestia, el exterior obliga a las transformaciones, que, por tanto, son lentas y ocasionales; en el hombre, al menos cuando pertenece a las razas más fuertes, el esfuerzo de progreso existe, aunque no se modifiquen extrínsecamente las condiciones mesológicas, porque obedece a una modalidad intrínseca de su psicología. Así, no necesita, como el castor, la amenaza de un peligro inminente, para progresar en arquitectura. De ahí que las innovaciones humanas sean más violentas e intensas que las transformaciones evolutivas animales. Pero esos vuelcos, por su misma intensidad y violencia,

son saltos, son *momentos anormales* que marcan las etapas de la historia. Por su anormalidad no se puede suponer que sean súbitamente colectivos, porque entonces lo anormal sería la regla de la colectividad. Lo anormal debe ser siempre excepcional. Pues bien; lo que marca el empuje en esos instantes excepcionales, es el hombre de genio. Este da bruscamente el primer paso, y los demás le siguen como brutos que cambian de medio ambiente. Por eso se ha dicho que una abeja que construyese un alvéolo cuadrangular o triangular, o un toro que capitanease hasta la muerte a los de su especie antes de dejarlos uncir al yugo, serían casos de genio. Mas tales casos no se producen sino en el hombre. Por tanto, el hombre de genio es el más emprendedor, el más valiente iniciador entre los seres humanos, y, por tanto, el que *más se aparta del tipo medio de su especie*. Por esto debe ser, según las leyes sexuales de la naturaleza, un animal macho.

Para mayor claridad dilucidaré el mismo argumento en otros términos. Hay dos clases de lucha por la selección de las especies: la lucha animal, o sea de las diversas especies animales entre sí, y la lucha humana, o sea de las diversas razas humanas entre sí. El objeto de estas luchas es la derrota y aniquilamiento de la parte más débil, para que quede triunfante la más fuerte. Son las luchas por la vida misma, dado que todos, bestias y hombres, no podrían reproducirse ilimitadamente en los términos de la tierra. Para la lucha animal, bastan el hambre y el amor, el individuo y la especie; para la lucha humana, se necesita un tercer factor, el progreso, *la aspiración a lo infinito*. Si falta, la raza o nación corre el riesgo de perecer, como ha ocurrido con la mayor parte de los pueblos aborígenes de América. El progreso, la aspiración a lo infinito, puede ser, pues, un simple resultado de *mejores aptitudes animales*... El portaestandarte de estas aptitudes es, por consiguiente, en la lucha humana, lo que es en la lucha animal el ejemplar que más se aparta del tipo medio, o sea el animal macho.

Pero, en la lucha animal, vencen siempre la salud, la fuerza física; en la lucha humana triunfan la inteligencia y

la civilización, que no siempre implican salud ni fuerza... De lo cual resulta que si, en las especies animales, el ejemplar más fuerte, el que triunfa, debe ser el más sano, o por lo menos uno de los más sanos, en la lucha humana puede bien ser, fisiológicamente, un individuo anormal y aun enfermo. Una cosa es la evolución de la estirpe y otra la evolución del pensamiento.

Podría también recordarse que la naturaleza, al menos en las especies superiores, no da saltos. El genio es un salto de la naturaleza. Por ende, el genio es un caso anormal. Y, en fisiología, todo lo anormal es morbosos o patológico.

Aparte del estudio de los individuos geniales, una de las más concluyentes pruebas de la "neurosis genial" se ha de hallar en la observación de la descendencia de esos individuos. Si el hombre de genio constituyera un caso *antropológicamente* evolutivo, sus hijos y nietos deberían heredar y transmitir sus calidades, avanzando hacia el perfeccionamiento de la raza. Lejos de esto, el hombre de genio no es casi nunca un buen animal reproductor. Salvo rarísimas y discutibles excepciones, su descendencia es poca y mala. Desde este punto de vista, podría, pues, considerársele, a la par del degenerado medio, un elemento "regresivo" de la especie, si es que este término técnico resulta apropiado para significar simplemente degenerativo.

En conclusión, si *sociológicamente*, o sea considerándole como creador y propulsor de ideas y sentimientos sociales, el hombre de genio debe reputarse un elemento evolutivo, en cambio, *antropológicamente*, es decir, como miembro o expresión de una raza, es más bien degenerativo o regresivo. ¡Y vaya lo uno por lo otro! ¡Nada más útil a los progresos de la humanidad y nada más bello que el superhombre! Por esto, cuando le comprenden, los hombres le admiran y le veneran. La admiración y la veneración obcecán el *pudor humano* de aquellos autores que, contra los datos y argumentos apuntados, confundiendo su *papel antropológico* con su *papel socio-*

lógico, le proclaman normal, ¡y aun *hipernormal*! Hay cierta lógica sentimental en esos autores. Si su experiencia de médicos les enseña que lo morboso es lo más repugnante, ¿cómo declarar mórbido lo que hay de más hermoso? Si conceptúan la salud animal el más apreciado don del hombre, no pueden reconocer como enfermedad lo que hay en el hombre de más apreciable: el progreso, el infinito, ¡el genio!

§ 3

ESCASA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN DEL INFRAHOMBRE Y DE LA DEL SUPERHOMBRE

Los degenerados inferiores, o infrahombres, y los hombres de genio, o superhombres, especialmente los segundos, representan casos de excepción. Nacen, puede decirse, como fuera de la sociedad. No obstante que los hombres de genio señalan a ésta su ruta, y que los degenerados inferiores propenden a minarla en sus bases, tanto la educación de los unos como la de los otros resulta un problema de secundaria importancia. Mucho mayor la tiene la del degenerado medio, psiquiátricamente reconocido o no.

El superhombre se autoeduca. Aplica toda su voluntad a forjarse su vida. Tropieza acá, salta allá, más lejos vuela, y al fin halla por sí mismo la meta de su destino. Resulta siempre un tipo *equilibrado*; pero su equilibrio no es, en manera alguna, la tranquila inocuidad del hombre mediano. Yo lo denominaría *equilibrio de violencias*, porque se lo constituye en medio de las múltiples pasiones de su psicología, abundantísima en líneas fuertes. Sainte-Beuve define al hombre de genio diciendo que es “un rey que crea su reino”. Más bien puede considerársele un dios que se crea a sí mismo.

Si se desdoblaran todos los temperamentos, todas las individualidades como superpuestas que constituyen un superhombre, resultarían las personalidades más variadas, más vehementes y contradictorias. “El estilo es el hombre”, se ha dicho. Pues bien; en Shakespeare, hanse notado más de quin-

ce estilos perfectamente diversos. Cuando tantas personalidades superpuestas forman el todo orgánico de un hombre de genio, éste se ve asediado por decenas, centenas, millares de impulsos, a veces antagónicos. Pero, entre todas estas fuerzas, su voluntad tiene siempre un punto de apoyo en lo que constituye el ideal de su vida, en su acción, en su obra. No obstante las hondas crisis de su psicología complicadísima, viene así el hombre de genio a hallar eso que llamo su autoequilibrio o equilibrio de violencias. Y por cierto que es más firme que el *equilibrio de vacío* de un simple mediocre. Este último puede romperse bruscamente en cualquier momento de entusiasmo colectivo; aquél es más sensible a las influencias exteriores. Se conserva incólume, porque el superhombre generalmente posee en sí mismo todo lo que de afuera puedan traerle, y ya ha medido, pesado y desechado esos ajenos factores o ideas-fuerzas de desequilibrio mental o de criterio. Cuando piensa o siente en tal o cual sentido, no es porque no se le ocurra pensar o sentir en tal o cual otro, sino porque, una vez producido en su fuero interno el choque de contradicciones, ha elegido un rumbo y una convicción. Por esta interna seguridad, las censuras de los criterios miopes o superficiales propios del equilibrio de vacío de los medianos le exasperan hasta la cólera, le entristecen hasta la hiponcondría. De ahí lo que llama Carlyle la "sinceridad del héroe", el camino que sigue firmemente, paso a paso, sin vacilar, sin detenerse, en la unidad de sus actos y de su vida.

El vulgo se admira altamente de este fenómeno, que supone un esfuerzo titánico de voluntad. Y, sin embargo, el esfuerzo de voluntad es en él casi *involuntario*; es un resultado fatal de su organismo vagamente morbozo. No puede elegir otro camino. Su dilema es: o voluntad o desequilibrio, o gloria o neurastenia. Si no encauza en una línea de conducta sus potentes y varias fuerzas internas, se desequilibra; si las encauza, sobresale entre todos los hombres. No puede llamarse a descanso, porque su equilibrio de violencias encubre una continua lucha de *fuerzas latentes*. Si se apoltrona un lapso de tiempo, pronto tiene que estallar la chispa de su genio y en-

cenderle de nuevo. Aunque lo quiera (¡oh, más de un hombre de genio lo ha de haber deseado con todo el vigor de su alma!), no puede hacerse filisteo, embrutecerse, pues en su espíritu oirá entonces una voz divina que, como a Lázaro, le diga: "¡Levántate y anda!"

A pesar de lo involuntario de la mórbida voluntad genial y de lo cándido de la admiración popular, nada más justo que el culto al héroe y al heroísmo. Y no sólo por la utilidad extrínseca en estimular al genio en beneficio de la sociedad, sino porque, aparte de esta utilidad, merece intrínsecamente el aplauso y el laurel. Su vida es activa lucha, la más activa y también la más bella de las luchas humanas. Parece que la herencia hubiera acumulado muchas almas en su alma, y los desdoblamientos de su *yo* son dolorosos, caóticamente dolorosos. Su equilibrio de violencias es el equilibrio de las luchas sangrientas de su psiquis. En todo momento tiene que dar dos órdenes de batallas: las externas, con el medio ambiente y a favor del medio ambiente, y las internas, aun más crueles, contra sí mismo y a favor de sí mismo. ¡Su alma es un sempiterno campo de batalla! Por tanto, resulta de estricta equidad que, a quien se martiriza (voluntaria o casi involuntariamente, eso no importa) por el bien público, le devuelva el público bien por bien. Y, en virtud de esta doctrina psicológica, mi culto por los grandes hombres de la historia en nada se asemeja a la admiración del vulgo, y ni siquiera a la alabanza sonora de Carlyle. Es una simpatía la más intensa de mi espíritu, que tiene la elocuencia de la compasión y del silencio. Cuando traspuse una tarde, después de haber presenciado una sesión del Parlamento, los umbrales de Wéstminster Abbey, y contemplé, empapado en Hume y en Macaulay, a la derecha de la entrada, la estatua de la tumba de Chattam, con las manos en trágica actitud de lucha, y con una inscripción al pie, que decía: "Dió a su patria una grandeza que ella nunca conoció antes de él", y más lejos el busto de Byron, los monumentos de Pitt, Fox, Nelson; cuando me encontré rodeado de los sepulcros de casi todos los superhombres de Britania y recordé sus luchas internas, sus melancolías e hipocondrías,

me sentí tan conmovido, que nunca podré olvidar aquel momento de mi vida. Entonces, palpándome a mí mismo, me dije que, para mi tranquilidad burguesa, era una felicidad tan grande el haber nacido mediocre, exento de la psiquis mórbida del genio, como exento de escrófulas y epilepsias. Sería tal vez el mío un sentimiento pequeño, egoísta. ¡Demos gracias a los dioses, oh, ciudadanos, de poder ser a veces egoístas y pequeños!

El hombre es un animal que aspira. Esta es la única definición psicológica que yo podría dar del hombre. Pues bien; en las sociedades, cada función tiene sus individuos-órganos que la producen. Para la función de curar, hay médicos; para la de construir, arquitectos. Para la función de aspirar, hay superhombres. Cada función perfecta produce o modela un órgano perfecto. Por esto, cuando una sociedad prospera por sí misma y no por acto imitativo, cuando una sociedad *sabe aspirar*, su principal órgano para esta función de perfeccionamiento es el superhombre. Así, en esa sociedad, el superhombre congénito nunca puede ser un "fracasado" (un seudosuperhombre que prometía cumplir, por su aparente idiosincracia, grandes aspiraciones sociales, y cuya vida no llena su promesa). Sólo podrá serlo en un medio que carezca de esa potencialidad, porque sólo se desarrolla hasta su plenitud un órgano, cuando le es posible el ejercicio de su función. Un órgano cuyo funcionamiento normal se dificulta o imposibilita, forzosamente ha de atrofiarse, y un obstáculo o imposibilidad relativos, producen atrofia relativa.

§ 4

LA PSICOPATÍA Y LOS FINES ÉTICOS DE LA EDUCACIÓN

En el progreso de las sociedades, mucho me temo que tenga más trascendencia la acción de los hombres anormales que la de los normales, aunque el número de aquéllos sea menor que el de éstos. El anormal es más sutil, más nervioso, llega a los más altos puestos, y modela el arte, la política, la lite-

ratura, todas las manifestaciones de la vida contemporánea. Su criterio es contagioso.

No siempre son los varones degenerados, como en los salones, afeminados e inocuos, ni, como en las tabernas, penden-cieros y cobardes. Los hay de acción y hasta de pensamiento. Mas pensamiento y acción, en tales casos, deben resentirse, tarde o temprano, de la psicopatía del agente.

Aunque el vulgo suela llamarlos "desequilibrados", a veces disimulan su desequilibrio con una constancia sorprendente. Llevan una vida moral y modesta; opinan con reposo y parsimonia. La gente llega a "creer" en ellos, les atribuye "talento". Sólo el ojo clínico del psiquiatra, después de detenido examen, puede descubrirlos entre las muchedumbres. Como engañan hábilmente, fuerza es desconfiar de esos degenerados que aparentan las formas del hombre normal y las luchas internas del superhombre... Son los más peligrosos, porque en el momento menos previsto salta *su* liebre. Si tienen ambiciones, se disfrazan y autosugestionan hasta que ocupan altos puestos, y entonces, sólo entonces, si no hallan contrapeso, se revelan en actos absurdos e incoherentes, que presentan al público como medidas de salvación social. Nada más arriesgado que confiarles el timón de cualquier nave (casa comercial, instituciones, ¡el Estado!), porque en algunos de los vértigos de su impulsividad, virando mal de repente, la harán extraviarse, encallar, naufragar. Luego, para ponerla a flote, harás indispensable deslastrarla de valiosísima carga, y perder en reparaciones y en desandar el camino equivocado, paciencia, tiempo y dinero. Son cómicos *bona fide*, que no han de morir a lo Goethe, pidiendo "más luz", sino exclamando a lo Augusto: "¡Aplaudid, ciudadanos, que he representado bien mi comedia!" Sin ser grandes hombres, los parodian, no en las intenciones, sino en la palabra, en la actitud, en el gesto, y, aunque hicieran el bien, si pudieran, no sería justo que recogieran los laureles de aquéllos, porque no sufren sus tragedias interiores. Casi siempre son audaces en la forma, casi nunca originales en la idea. Imitan al superhombre, así como retrata al inferhombre, detrás de los ba-

rrotos de su jaula, el orangután, que los antiguos llamaron "hombre de las selvas". ¡Son al superhombre lo que el orangután es al hombre!

Todo un abismo de conducta se abre entre el superhombre y el tipo del degenerado ambicioso, su pseudo émulo. Aquél dirige su mirada a lo futuro, en un estado pasionista que es casi la inconciencia del sonámbulo; éste obra para el presente, en busca de efectos teatrales y de éxitos inmediatos. Aquél sueña en las consecuencias lejanas; éste jamás las prevé, pues le basta el aplauso del momento. El uno detesta el singularizarse en las exterioridades, por lo que el profano suele calificarle de "modesto"; el otro adora esas singularizaciones, que el vulgo embaucado supone síntomas de "genio". El uno lleva, abstraído en sí mismo, encastillado en su propia alma, rumbos fijos hacia la estrella polar del ideal de su vida; el otro cambia como veleta, según los vientos del favor del pueblo o del poderoso. El uno, si a veces anhela la popularidad, es más que como un medio, como un fin; el otro la pretende rabiosamente más como un fin que como un medio. El uno es inexpugnable torreón que se alza solitario en una cumbre; el otro, un desierto de arenas movedizas...

En suma, la difusión y generalización de las neurosis y la frecuente falta de sentido moral en los degenerados medios, hace necesario ocuparse seriamente, en las sociedades contemporáneas, de cimentar y reforzar el criterio ético. Sólo la educación, dado su carácter y aplicaciones, puede cumplir esta función suprema. La legislación y la política, las letras y las artes, la filosofía y la religión, constituyen, en realidad, distintas formas de la educación social. Esta lleva a la práctica lo que aquéllas preconizan de un modo hasta cierto punto teórico.

La anormalidad relativa de los degenerados se manifiesta en diversos rasgos genéricos: egoísmo, indolencia, falta de probidad, prodigalidad, sensualidad, etc. Trae Jenofonte, en cuatro líneas maestras, un retrato admirable de la degenerada juventud del siglo de Pericles en Atenas. "Tratan de los asuntos de la república, dice, como si les fueran extraños"; "han

perdido todo respeto a la vejez"; "derrochan el tiempo. en pavonearse, envidiarse y perjudicar más a los propios conciudadanos que a los extranjeros"; "se injurian y denuncian en asambleas de círculo y reuniones públicas"; "no contentos con descuidar sus fuerzas, ridiculizan a quienes las cultivan"; "viven como mujeres"¹. . . La humanidad no ha cambiado fundamentalmente desde aquellos tiempos. La misma descripción podría aplicarse a los degenerados medios de nuestros días.

Para mejorar la juventud de su época, preconizaron los filósofos griegos una adecuada educación ética y estética. La pedagogía contemporánea aconseja, para el mismo mal, el mismo remedio. No en vano proclama Herbart la conveniencia de que la educación tenga, ante todo, un fin moral, y Tomás Arnold señala como objetivo de la enseñanza, formar el *christian gentleman*. Vimos ya que, en las universidades inglesas, se da una suprema importancia a los estudios éticos².

A la juventud de nuestros tiempos, como a la ateniense del siglo de Pericles, para que sepa ser gobernada y gobernar, hay que enseñarle, sobre todo, el arte y ciencia del bien. Antes que en la cultura económica y física, débese adiestrar a los jóvenes en el cultivo de ese árbol supremo, de cuyas ramas penden, como frutos, todas las ciencias e industrias humanas. Sólo a su sombra atesoran los hombres. Yo resumiría esta verdad en la siguiente fórmula: la ética es el primer principio de la viricultura. Hay que hacer a los niños buenos y

1. JENOFONTE, *Memorabilia*, V, xv, 14-16.

2 A la salida del local de exámenes, en la universidad de Oxford, hay una gran verja de hierro, cuyos anchos pilares de cal y canto rematan en sendos bustos de los grandes autores griegos y latinos, sobre cuyos textos se rinden las pruebas estudiantiles. Es inveterada costumbre que, cuando un estudiante ha sido reprobado (*plough*, según su *argot*), al retirarse busque entre aquellos bustos al del autor del texto en que se le ha rechazado. Luego trepa por el pilar, casi en andas de sus bulliciosos camaradas, y, en venganza, araña, ¡oh profanación!, la antigua cara del profeta. . . Pues bien; Homero, Herodoto, Tucídides, Plauto, Horacio, Virgilio, Lucrecio, Tácito, están casi intactos; pero las uñas de los reprobados han gastado la piedra, hasta el punto de dejarlos ciegos, desnarigarlos, desorejarlos y borrarles la fisonomía toda, a Platón y a Aristóteles. Indicio es éste de que los exámenes sobre ética griega son singularmente severos, sin duda por la importancia que los examinadores atribuyen a esa asignatura.

morales, para que luego ellos se hagan hombres fuertes y prácticos.

Hombres "prácticos" y escuelas "prácticas" que los formen, buena falta hacen en la economía de los pueblos. Por esto es conveniente el sistema de *escuelas paralelas* secundarias, es decir, la coexistencia de liceos humanistas y colegios prácticomodernos. El Estado no puede forzar a todos los educandos a seguir un solo rumbo; debe permitir que el público favorezca, según su criterio, ya a los institutos de una categoría, ya a los de otra. En las ciudades en que existen varios liceos de instrucción secundaria, la solución es fácil. Donde no existe sino uno, es necesario adaptarlo al carácter físico y sociológico de la región. Pero excluir en absoluto el humanismo de toda la instrucción secundaria, aunque tuviera por resultado hacer hombres "prácticos" de la totalidad de los alumnos, traería a la larga más perjuicios que ventajas, aun en el orden económico, y especialmente en el orden económico...

El hombre anormal amolda su buen criterio innato, "su buen sentido", a la moral del medio. El simple degenerado carece de un criterio moral congénito. Y el hombre superior se fabrica una moral para su temperamento, cimentándola en ese fondo inmovible de seriedad y rectitud que es siempre piedra angular de su psicología. Si su criterio discrepa con el del medio ambiente, no duda un instante de sí mismo; duda del medio, y, o predica o desprecia. Predica, ya fogoso como Savonarola, ya sereno como Kant, si halla un campo propicio a la reacción. Sólo cuando no lo halla produce las grandes sátiras, a lo Juvenal, a lo Cervantes, a lo France. Aunque nada entienda de la burla superficial de la gente mediocre, su ironía suele ser ariete demoledor. Los hombres que más se enojan, son los más buenos. Los hombres que más se ríen, son los más tristes. Pues bien; el primer deber de la instrucción pública es desbrozar el terreno de peñas y malezas, para que la palabra del futuro humanista sea predicación y no sátira. ¡Que sea enojo antes que burla! Por la supina potencia de este deber, reputo la educación, antes que la hacienda, la política y la guerra, rama capital de todo gobierno civilizado.

Todo esto demuestra, sacando deducciones prácticas inmediatas, la conveniencia de que la instrucción secundario-preparatoria sea humanista. Aunque el genio no necesite tanto de esta instrucción, puesto que él, por su naturaleza congénita, forzosamente se autoeduca, menester es presentarle un ambiente apropiado para que rinda sus frutos y el público sepa aprovecharlos. De otro modo se le asfixia, o bien se hace infecunda la tierra donde debieran germinar sus ideas. Se pierden las fuerzas y la acción del superhombre, o anulándolas en sí mismas o imposibilitando su fácil aprovechamiento. Esto puede constituir uno de los más graves males sociales. No importa que se produzca apenas un superhombre por cada generación si ésta se halla suficientemente preparada para comprenderle.

Elevar el nivel moral de una nación es incitarla a pensar y a obrar. En último término, es pensar y obrar. Aun la riqueza, aun haciendo de la riqueza la *ultima ratio* del progreso, nadie contribuye mayormente a producirla que el humanista, el filósofo, el hombre de letras, el poeta. Se dice que Alemania debe su prosperidad actual a su comercio e industria. En mi sentir, Goethe y Kant, por ejemplo, han colaborado en la producción de la riqueza nacional, más eficazmente que los grandes comerciantes e industriales. Kant, propendiendo en primera línea a cimentar la buena fe social e individual; Goethe, apoyando un espíritu poético panteísta, que ha sido luego efficacísimo para dar flexibilidad a la inteligencia de sus compatriotas.

El incremento y la difusión de las psicosis y neurosis en nuestros tiempos se presta a graves reflexiones. Hace temer la posibilidad de que dé nacimiento a una era de egoísmo y de disolución de la familia y de la sociedad. ¿Hacia dónde marcha la anémica humanidad contemporánea, ya vagamente degenerada y acaso decadente? ¿Qué ética nueva substituirá la vieja ética social? Este es el punto obscuro de mi cosmos. Ni los más poderosos telescopios de los astrónomos han podido penetrar en ese hueco que forma una inmensa mancha negra e insondable al pie de la Cruz del Sur, llamado el Saco

de Carbón. Pues yo tengo también en la esfera de mi pensamiento un Saco de Carbón que todavía no pueden sondar mis telescopios. Está al pie de la Cruz del Gólgota.

A veces he creído, es verdad, divisar allí una estrella incógnita que viene del norte. Simboliza algo como el anticristianismo de Nietzsche. Tal debe ser la religión de los degenerados, porque es la negación absoluta de toda compasión, el cinismo de todos los goces, el exterminio de todos los débiles, el pleno egoísmo moral. Y la llamé "ética nueva", porque no es la de Hobbes, ni la de Bentham, ni siquiera la de Epicuro, sino la de Nietzsche, el vidente que muere loco en un manicomio. El mismo lo dijo, y yo hasta cierto punto lo creo, que el *Also sprach Zarathustra* (*Así hablaba Zarathustra*) es uno de los más hermosos libros que en Alemania se hayan escrito. Un degenerado, intelectual superior, me confesaba: "Adoro a Nietzsche, porque hallo en Nietzsche la condensación filosófica de mi fisonomía moral". Esta frase me ha quedado en el oído, porque quiere decir que si viene una ética nueva, esta será la *ceguera moral*, la ética de la degeneración, *la moral de la inmoralidad*. Nietzsche la ha llamado la "transmutación de todos los valores". De la moralidad, no sólo de la cristiana y europea, sino también de todas las morales que, en último término, significan cohesión, armonía, sociabilidad. La ética nietzscheana implica insociabilidad, desarmonía, incoherencia. Por esto no representa, en puridad, ni ética, ni religión, sino caos. En tal caso, los degenerados serían simples *precursores* de la normalidad del porvenir.

§ 5

CAUSAS Y REMEDIOS ECONÓMICOS DE LA DEGENERACIÓN

Ante el alarmante aumento de las neurosis y psicosis, o sea de la degeneración humana, no puede dejarse en claro el estudio de las causas de tan ingrato fenómeno. La primera que se le ocurre al observador estriba en la complejidad de la vida moderna, en el exceso de preocupaciones, en el descuido de las actividades animales en medio de la lucha humana. Antójase que puede todo esto constituir un factor concomitan-

te, pero nunca una causa primordial. No se pone neurasténico sino quien tiene predisposiciones a la neurastenia. No se vuelve alcoholista sino quien es alcoholizable, es decir, quien tiene en su sistema nervioso predisposiciones congénitas (o alguna vez adquiridas) para el alcoholismo, o sea quien por una degeneración de sus centros nerviosos llega a ese estado que se llama "sed de alcohol". Ésta no es posible en un hombre normal, es decir, orgánicamente sano. Sería absurdo creer que Pitt, una de las almas más bellas de la historia, se alcoholizase por capricho. Sólo un estado enfermizo de su sistema nervioso, debilitado por su herencia paterna de Chattam, que fué gotoso e hipocondríaco, puede explicar sus malos hábitos de alcoholista. El bacilo de Koch entra en todos los pulmones, y, sin embargo, no se propaga sino en aquellos que se hallan en estado de contagiarse. No se vuelve loco de amor sino quien siente un amor de loco; no es locura de amor lo que aquejé a doña Juana de Castilla, sino amor de locura. Una instrucción vasta, enciclopédica, no produce la neurastenia sino en individuos propensos, esto es, *neurastenizables*. Un hombre normal es refractario a esa instrucción, que nunca puede pasarle de la superficie, y es refractario también, por lo tanto, a la consiguiente neurastenia.

Se habla del *confort* de la vida moderna, que afemina la especie, pues sus comodidades tienden a eximirla de todo ejercicio físico. Esto, hasta cierto punto, puede ser verdad. Pero mayor verdad es que nada vigoriza más la especie que la nutrición, y la nutrición es tanto más adecuada en general, y mientras no implique exceso, cuanto mayor es el *confort*.

Indudable es que la inacción de los ricos, decaídos por su vida antihigiénica, y el trabajo de los pobres, debilitados por el moderno maquinismo, representan factores primordiales de la generación contemporánea. Pero, ¿por qué decaen los unos y se debilitan los otros? ¿Dónde hallar entonces la causa primera de la degeneración, o más, bien, del excesivo incremento de esta degeneración contemporánea?...

Las ciencias médicas tienden a demostrar que no existe más de una sola *causa genérica* de todas las degeneraciones:

la *intoxicación*. La intoxicación, a su vez, tiene causas parciales, *directas* e *indirectas*. Son causas directas la absorción de materias tóxicas (alcohol, mercurio, etc.), y la herencia de un virus determinado (como, por ejemplo, el de la sífilis o el de la tuberculosis). Pueden considerarse causas indirectas aquellas que, sin constituir la intoxicación misma, predisponen al organismo para recibirla, o lo debilitan para combatirla con eficacia. Tales serían la herencia de una debilidad orgánica y general, la nutrición insuficiente (alimenticia, o, por así decirlo, respiratoria), la alimentación inadecuada o excesiva, la fatiga, la inercia, etc. De acuerdo con estos elementos, podría construirse el siguiente cuadro:

Causa genérica
de toda degeneración. . . . }
INTOXICACIÓN.

1. Causas indirectas ó pre-
disponentes de la intoxicación. . . .

- 1. Inacción, ejercicio insuficiente } Riqueza
- 2. Fatiga, ejercicio excesivo o inadecuado } Miseria
- 3. Nutrición (alimentación o respiratoria) insuficiente } Miseria. . . .
- 4. Alimentación excesiva } Riqueza
- 5. Herencia de predisposiciones. . . . } Miseria y riqueza.

ESTADO SOCIAL

- 1. Por absorción (alimentación, respiración ó contacto de materias tóxicas, v. gr.: alcohol, mercurio, etc.) } Miseria. . . .
- 2. Por contagio del virus. . . . } Miseria y riqueza.
- 3. Por herencia directa del virus (v. gr.: sífilis hereditaria). } Miseria y riqueza.

2. Causas directas de intoxicación. . . .

Aparte de lo apuntado en el cuadro que antecede, señalaría yo un nuevo factor de la degeneración contemporánea. Aunque mi idea parezca a primera vista una paradoja, representa para mí una convicción. No la he encontrado buscando la difícil originalidad, sino en la desinteresada investigación de la verdad científica. Es amplia y simple. Hará sonreír a los médicos y pensar a los filósofos... En una palabra, a mi juicio, *los actuales progresos de las ciencias médicas* constituyen uno de los más rápidos vehículos y poderosos coadyuvantes de la degeneración contemporánea. Voy a explicarme.

La cirugía, la terapéutica y la antisepsia han alcanzado tan pasmosos adelantos en los últimos tiempos, que la mortalidad disminuye de día en día. Se conserva la vida de los enfermos más graves. Se da al sietemesino más débil una vida de incubación artificial. Se curan o estancan las enfermedades más peligrosas. Estas enfermedades y deficiencias orgánicas mataban, en épocas antiguas, rápidamente. Los enfermos se eliminaban por sí mismos. Hoy se conservan para sí y *para la generación*. ¿Qué puede resultar de su descendencia? La medicina nos enseña que todas o casi todas las enfermedades son hereditarias. Cualquier estado morbo del individuo debilita su plasma generador, esa substancia prima insustituible, que, según la hipótesis de Weíssmann, se trasmite siempre la misma, de padres a hijos. La herencia modifica y metamorfosea el principio de debilitamiento adquirido en las enfermedades curadas o estancadas, como la tuberculosis, la gota, la diabetes, el cáncer, la sífilis, las vesanias. Todos los estados patológicos, al transformarse al través de la herencia, y aun siendo debidamente atendidos por clínicos y cirujanos, dan por último resultado un debilitamiento congénito en los centros nerviosos. Esto es precisamente la degeneración. Los cruzamientos continuos de gérmenes sanos y gérmenes debilitados por la herencia producen, por consecuencia, el alarmante incremento de las anomalías de la especie, o sea, no ya la degeneración individual o parcial, sino la degeneración total o *social*. No hay, pues, tanta exageración cuando el psiquiatra extiende las ramas del árbol genealógico de la familia neuro-

pática sobre los cuatro puntos del horizonte. La sociedad acaba por degenerar en todas sus esferas. Ya no se trata de uno o dos órganos enfermos, sino de un vasto cuerpo apestando por el acarreo de la sangre. La amputación no es posible, porque la dolencia está en todos los nervios, en todas las venas. El remedio de ciertas amputaciones parciales (como, por ejemplo, la expulsión de algunos partidos políticos u órdenes religiosas, o la extirpación de ciertas costumbres o instituciones) es insuficiente o absurdo. No se cura una enfermedad que infecta todo el organismo cortando un brazo o una pierna tumefactos.

Podría decirse que los progresos de la medicina, al mejorar la suerte aislada de los individuos dolientes, desmejora la especie... En las últimas revistas médicas alemanas he hallado casos de habilísimas operaciones quirúrgicas que llegau hasta hacer aptos para la reproducción a enfermos que, por una monstruosidad física congénita, siempre correlativa de una grave degeneración psíquica, no lo hubieran sido jamás, como si lo prohibiese la naturaleza misma. El cloroformo, el bisturí, la antisepsia y la aguja, bastan en esos casos para producir ese ingrato prodigio que podría llamarse la *difusión de la degeneración*. Diríase que la civilización ataca a la naturaleza en su papel más hermoso: la selección de las especies, la vida. ¡Pero la naturaleza toma su desquite de la civilización! ¿Quién vencerá? La duda no es posible... ¡Esperemos que la civilización avance cuanto antes y se entregue, desfallecida y derrotada, en brazos de la naturaleza vencedora!

Aparte de la insuficiencia de los auxilios que prestaba la antigua terapéutica a la humanidad doliente, las grandes convulsiones sociales—pestes, hambres, guerras—, y las grandes intransigencias—religiosas, políticas y jurídicas—, contribuían en primera línea a eliminar a los degenerados. En Buenos Aires, por ejemplo, las revoluciones, la tisis, la fiebre amarilla y el cólera han barrido al elemento negro, que a fines de la época colonial representaba casi una mitad del censo, y hoy constituye insignificantísima fracción. Algo semejante ha sucedido en todos los países americanos con las razas aborígenes, y en

las provincias andinas de la República Argentina con los "cuidos". En las guerras antiguas exterminábase al pueblo-hembra vencido. En la edad media, la hoguera en que se achicharraban centenares de "brujos" fué una herida saludable por donde el cuerpo de muchas naciones supuró el fétido humo de sus neuróticos. La Inquisición, en sus orígenes, antes de viciarse extremando sus crueldades contra los herejes europeos, cuando se limitaba a suprimir a los africanos, era en todas las Españas reacción de salud y no úlcera de gangrena. Por esto el pueblo, que, cuando no se enloquece, tiene el instinto de su salvación, la llamó "santa". Por ese instinto de conservación social, en Oxford y Cambridge, ni los aspirantes al doctorado en derecho estudian la moderna criminología (para ejercer como *barristers* les basta un examen sobre los estatutos penales ante la Corte de los Lores), pues se teme que los jurados populares, si se empapase la clase directora en psiquiatría, disculparan todos los delitos como neurosis, anulando así las funciones de selección, justa o injusta, de cárceles y patíbulos.

Ahora, la higiene pública, la generalización de la instrucción, los adelantos de las industrias, el desproporcionado reparto de las riquezas, el relativo *confort* difundido en ciertas clases sociales, el maquinismo, las confraternidades políticas, religiosas y jurídicas de hombres y pueblos, la poca frecuencia y menor crueldad de las guerras, que casi se limitan a un duelo de ejércitos, facilitan la obra de la medicina en la perpetuación de la casta paria de los degenerados. Es una *selección al revés*, o *contraselección*. Ya no existen, como antaño, aquellas grandes y periódicas y continuas y saludables amputaciones sociales. En todos los tiempos hubo degenerados; pero los actuales no se exterminan como los cartagineses o los "brujos" medioevales, ni seguirán a Pedro el Ermitaño para ir a morir de "mal de Oriente" en Tierra Santa. El mejor medio de su eliminación, cuando se llega al caso extremo de la disolución por la herencia, es hoy, podría decirse, *voluntario*, el suicidio. En las universidades alemanas varios moralistas han publicado en los últimos lustros obras de una lógica admirable sosteniendo el *deber* del suicidio en ciertos casos que

detallan con científica minuciosidad. Pero, según esos mismos Aristarcos, ¿son tan pocos los degenerados que poseen el *valor* del suicidio! Hoy se quedan en sus casas o en los hospitales, atendidos por un sabio médico, pagado o gratuito, para su bien personal y el mal de su especie. Crecen y se multiplican, contagiando la parte sana de la población, al amparo del progreso. He ahí cómo mi tesis, aunque lo parezca, no es, por desgracia, una paradoja. No se trata, en verdad, de una teoría etiológica, pero sí de una exacta observación sociológica.

Podría argüírseme que la degeneración no es nunca estacionaria. Es progresiva hacia la normalidad, o regresiva hacia la muerte. El degenerado que se reproduce, engendra hijos mejores o peores que él, y no iguales a él. Si mejores, tienden, en una, dos o tres generaciones, a volver al tipo normal; si peores, la raza desaparece en tres o cuatro generaciones.

Por ejemplo, primera generación neurasténicocongénito; segunda, locura; tercera, muerte en la infancia, idiotismo. O bien, primera generación, neurasténicocongénito, y hasta locura; segunda, neurasténicocongénitos, desequilibrados, normales. Esto es verdad en cuanto a la degeneración *absoluta* médica, somática. Pero, ¿no existe también una degeneración *relativa*, más psíquica que física? Dentro de los términos extremos de degeneración y de normalidad absoluta, ¿no caben ciertos matices medios, ciertas oscilaciones, paliadas, disimuladas y al mismo tiempo provocadas por nuestro estado social contemporáneo? Es indiscutible que vibra en la atmósfera un algo amenazador y nefasto; un si es no es de degeneración; un debilitamiento y Nirvana, que, si bien no son la muerte, parecen un continuo, un lento, un insensible desplazamiento hacia la muerte... Se me dirá que uso y abuso de expresiones inseguras, más literarias que científicas... Sin embargo, insisto en que los médicos están acostumbrados a no considerar más degeneración que aquella que se presenta con caracteres fisiológicos, teratológicos, lo cual no excluye la existencia de *otra* degeneración menos evidente, pero más terrible; vaga, pero positiva; enmascarada, pero real. Esta degeneración es la contagiosa, la endémica, la colectiva... No desconozco que

a sus más marcados rasgos, claro es que de orden psíquico, ha de corresponder otros físicos, somáticos; pero estos últimos indicios suelen ser tan ocultos y sutiles, que ni la misma autopsia podría siempre descubrirlos. La psicofisiología no está todavía suficientemente adelantada para conocer todas las correspondencias del espíritu y del cuerpo y para precisar sus posibles "localizaciones" en el sistema nervioso. De las dos categorías de degeneración que distingo—la médica, individual y absoluta, y la sociológica, general y relativa—, sólo la primera ha sido hasta ahora plenamente estudiada por los médicos. La segunda se ha ocultado a sus investigaciones, no obstante constituir también un fenómeno mórbido, puesto que aparta el tipo humano de la normalidad y la salud, y propende hacia el debilitamiento y la muerte. Es que, en suma, se nota como una impresión de conjunto, inspirada por el conocimiento de la historia; casi diría que representa una concepción metafísica de la historia. Y nada más opuesto que la metafísica al espíritu detallista de la medicina. He ahí por qué los médicos se empeñan en ignorar la degeneración social, o bien, cuando la vislumbran, la atribuyen a una generalización excesiva y momentánea de casos individuales, debidos a la intoxicación por alcoholismo, tuberculosis, maquinismo, etc. Esta explicación no basta. Si se colocaran conjuntamente sobre la mesa de autopsias y disecciones de un laboratorio el cadáver de un hombre de las cavernas, el de un soldado de Alejandro, el de un caballero medioeval de esos que usaron las gigantescas armaduras de hierro que aun se ven en los museos (conservados frescos como el mamuth que se halló intacto en el frigorífico natural de los hielos siberianos), y también el de un hombre contemporáneo, el método experimental de los médicos podría llegar a interesantísimas conclusiones. Tal vez se descubriera que, en estos últimos dos o tres siglos, aunque el hombre no haya disminuido notablemente en estatura y volumen, ha disminuido en progresión alarmante la fuerza vital de su organismo.

Los psiquiatras declaran que, aparte de las mejoras pro-

ducidas por la nutrición y el ejercicio, la terapéutica carece de remedios eficaces para curar la degeneración. La cirugía puede disimular y aun subsanar muchos estigmas físicos paralelos a otros morales; pero no puede eliminar el elemento mórbido del sistema nervioso de un degenerado congénito. Si es así, ¿cómo combatir el mal?... Ante todo, nuevos progresos de las ciencias médicas podrían preconizar un sistema *preventivo* adecuado, ya que no existe uno curativo eficiente. En la teoría esto es muy factible. Aun en la práctica, no puede desconocerse que la higiene social ha alcanzado últimamente notables adelantos. Pero sus beneficios son todavía harto mediocres. Se han mejorado grandemente en algunos países las condiciones ambientes de las clases bajas. Por desgracia, esto no impide que se sigan en parte *seleccionando* al revés, como más arriba he dicho refiriéndome a toda la sociedad. Hasta ahora, pues, la higiene social y la medicina preventiva resultan inoportunas y hasta contraproducentes respecto del problema de la degeneración colectiva...

Por el momento, uno de los paliativos más provechosos de ese terrible mal es la educación. Aunque no lo cure, puede salvar a la sociedad de muchas de sus más perniciosas consecuencias, al menos en el orden ético y político. Si la característica psicológica del degenerado es su falta de sentido moral, y si, al mismo tiempo, resulta fácilmente sugestionable, muy bien puede mejorarse su espíritu y conducta, hasta cierto punto, inculcándole buenos hábitos y sugeriéndole ideales... Pero el degenerado, aunque sugestionable, es olvidadizo y versátil. Por tanto, la tarea de formarle el sentido moral debe ser larga, repetida, continua. Esto, considerando que toda la enseñanza influye siempre sobre la personalidad moral de los educandos, justifica en parte la extensión y duración de la instrucción pública general. Acaso los pedagogos y hombres de Estado que sostienen tal sistema, a pesar de sus inconvenientes, hayan presentado la necesidad de combatir la anormalidad degenerativa de los educandos con un exceso enciclopédico de estudios. En todo caso, nunca han considerado el problema

desde este punto de vista que se diría psiquiátrico. En los pueblos como en los individuos, hay dolencias que se someten a tratamiento, pero que no se confiesan.

ÍNDICE

Pág.

CARLOS OCTAVIO BUNGE.....	5
---------------------------	---

CAPITULO I.

CONCEPTO Y NOMENCLATURA DE LA EDUCACIÓN. — 1. Concepto biológico de la educación. — 2. Concepto psicológico de la educación. — 3. Concepto sociológico de la educación. — 4. Concepto de la instrucción pública. — 5. Concepto de la educación como una ciencia. — 6. Nomenclatura y divisiones de la educación. — 7. Educación y ética. — 8. Educación y patriotismo.....	7
--	---

CAPITULO II.

LOS TRES ELEMENTOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN. — 9. Existencia de tres elementos fundamentales en la educación. — 10. Noción del individuo como sujeto de la educación. — 11. El desarrollo individual y social del hombre. — 12. Doble acción de la educación respecto de la herencia. — 13. Noción de la sociedad como el agente de la educación. — 14. Noción del progreso como el fin último resultado de la educación. — 15. Unidad en las distintas concepciones del sujeto, el agente y el fin de la educación.....	26
---	----

CAPITULO III.

EL ESTUDIO Y LA PROFESIÓN DE LA ENSEÑANZA. — 16. La utilidad del estudio de la educación. — 17. Los sistemas de enseñanza pedagógica. — 18. La práctica y crítica pedagógicas. — 19. La profesión del magisterio. — 20. El sistema de residencia de los docentes. — 21. El sistema de repeticiones y de clases prácticas. — 22. El sistema de remuneración de los docentes por antigüedad. — 23. La bibliografía de la educación.....	40
---	----

CAPITULO IV.

Pág.

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN. — 24. El postulado de la pedagogía. — 25. El principio de la libertad de enseñanza. — 26. Las leyes de la educación. — 27. La ley de continuidad. — 28. Ley de universalidad o de armonía. — 29. Ley de especialidad.....	65
---	----

CAPITULO V.

LA DISCIPLINA, LA ORGANIZACIÓN Y LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA. — 30. La disciplina escolar. — 31. Graduación de cursos y promoción. — 32. Clasificación de los métodos de enseñanza. — 33. Principios generales de la metodología pedagógica. — 34. La enseñanza extensiva y la intensiva. 35. La enseñanza práctica. — 36. Utilidad y organización de las excursiones de instrucción.....	85
--	----

CAPITULO VI.

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN FEMENINA. — 37. Análisis comparativo de los sexos en su base biológica. — 38. Análisis comparativo de los sexos en su fase fisiopsicológica. — 39. Análisis comparativo de los sexos en su fase sociológica. — 40. La teoría del mimetismo sexual como complemento del análisis comparativo de los sexos. — 41. La educación especial de la mujer. — 42. La educación profesional de la mujer. — 43. La admisión de la mujer en las universidades. — 44. La coeducación de ambos sexos. — 45. La mujer docente. — 46. La educación de la mujer y su salario...	106
---	-----

CAPITULO VII.

EDUCACIÓN DE LOS ANORMALES. — 47. Importancia y utilidad de la ortofrenia. — 48. Clasificación de los anormales. — 49. Clasificación pedagógica de los frenasténicos. — 50. Los institutos educativos de los anormales pedagógicos. — 51. Las escuelas de tardíos y atrasados. — 52. Psicología de los educandos anormales.....	139
---	-----

APÉNDICE

NOTAS RELATIVAS A LA EDUCACIÓN DE LOS ANORMALES. — 1. Extensión de la familia neuropática. — 2. Psicopatía del hombre de genio. — 3. Escasa importancia pedagógica de la educación del degenerado inferior y del hombre de genio. — 4. La psicopatía y los fines éticos de la educación. — 5. Causas y medios económicos de la degeneración	165
---	-----

9

SCHENONE HNOS. & LINARI
PASCO 735. — BUENOS AIRES

GR 11213 1



UC SOUTHERN REGIONAL LIBRARY FACILITY
A 000 250 304 3

University of California
SOUTHERN REGIONAL LIBRARY FACILITY
Return this material to the library
from which it was borrowed.

SR
2 WEEK
APR 22 1990

LD
URL
APR 27 1990

REC'D LD-URL
LD
URL
MAY 11 1990
JUN 09 1990

