

nia

l





LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

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 demasada 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 silencioso" (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 ampliadas 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 II

La Educación
Contemporánea

(6.^a edición — Texto definitivo)



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

LB
779
2880
1930
v. 2

LIBRO II

LA EDUCACION CONTEMPORANEA

Manuel López Bernaldo

CAPITULO I

LA EDUCACION DEL CARACTER

§ 1. Definición del carácter. — § 2. La educación del carácter. —
§ 3. El sugerimiento de ideales. — § 4. El sugerimiento de
ideales en la enseñanza del idioma patrio. — § 5. La formación
de hábitos. — § 6. Las cuatro virtudes cardinales que conviene
inculcar desde la infancia. — § 7. La educación sexual.

§ I

DEFINICIÓN DEL CARÁCTER

Pocas palabras se usan, en los idiomas modernos, de más diversa manera que la palabra "carácter". En castellano, en italiano, en francés, en inglés, en alemán, se dice, más o menos: "Juan tiene carácter; Santiago es de buen o de mal carácter; el carácter se forma por la herencia y la educación; los pueblos poseen cada cual un carácter indeleble; hay que formar en el niño el carácter del hombre; cambiar de carácter..." También se dice: "traje de carácter", por "traje de estilo"; "guarda carácter", por "guarda estilo"; "actriz característica", a la que desempeña ciertos papeles cómicos; "caracteres alfabéticos, tipográficos, aritméticos, algebraicos, jeroglíficos, griegos, latinos, arábigos"... En teología, la palabra "carácter" significa "una marca espiritual imborrable que Dios imprime en el alma de un cristiano por alguno de los sacramentos"... El psicólogo busca empíricamente un parentesco entre todas esas acepciones, y lo halla en lo siguiente: *lo que especializa o singulariza...* Pero, ¿es esto todo? Veamos. Tal vez nos ilumine un poco el investigar la historia psicofilológica de la palabra "carácter"...

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

Creo que el primer autor que popularizó una acepción *metafórica* del término *χαρακτήρ* (*charakter*, grabado, estampa) fué Teofrasto, filósofo griego, discípulo y sucesor de Aristóteles, en un bello libro titulado *Caracteres morales*. La metáfora se empleó en el sentido de *estampas de los defectos morales que diversificaban a los griegos*. Dalo a entender así el propio autor en el proemio, no sin admirarse de que, "hallándose Grecia situada bajo un mismo clima o cielo, y criándose todos los griegos bajo una misma educación, resulte que sean entre nosotros diversas las costumbres, y especialmente los defectos".

Ahora bien; bajo el epígrafe común de "caracteres morales", Teofrasto presenta una serie de descripciones o "estampas" literarias, admirablemente grabadas, de defectos o vicios, como la falsedad, la adulación, la locuacidad, la rusticidad, la indolencia, la charlatanería, la vanidad, la jactancia, la maledicencia, etc. Fueron todos esos defectos rasgos morales *diferenciales* de los griegos entre sí. Y la expresión "caracteres" con que Teofrasto los presenta — como si dijera grabados, bajorrelieves, bocetos, esbozos, camafeos, medallones —, parece que pasa al lenguaje común con ese significado metafórico de *rasgos morales*. Así, en el castellano antiguo muchas veces se decía "estampa" por "carácter".

La Bruyère traduce a Teofrasto en el siglo XVIII, y escribe él mismo un tratado que llama *Caracteres y costumbres de mi siglo*, en el cual presenta, a su vez, una serie de defectos típicos de hombres y cosas modernas. Ya tenía muy olvidado el pueblo francés el origen griego y aun la acepción latina de la palabra *character*, y acabó por dar a la palabra *caractère* una significación, no ya metafórica, sino *directa*, muy

semejante a la de Teofrasto y La Bruyère, siempre con relación a los defectos morales que diferencian a los hombres.

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

En las *Misceláneas*, de Carlyle, hay un estudio extraordinario titulado *Characteristics*. Parece que el título se emplea en la elevada acepción, un tanto caprichosa, verdaderamente carlyliana, de algunos rasgos comunes a todos los hombres, pueblos e instituciones, y, sin embargo, poco evidenciados por la filosofía. Se trata de una de las páginas más originales, más profundas, más enigmáticas — en una palabra, más *característica* — de Carlyle. ¿Por qué la habrá llamado *Characteristics*?... Me inclino a creer que una traducción literal de ese título sería: "Características de hombres y cosas".

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

Analícense las formas modernas más usuales de la expresión *carácter*. En todas ellas se notan estas dos ideas

capitales: 1.^a índole, tipo, naturaleza, idiosincrasia; 2.^a voluntad, tesón, decisión, fuerza moral para hacer lo bueno y evitar lo malo. Entonces, combinando ambas ideas, resulta que se llama carácter: en general, la índole moral de las personas; en especial, la *voluntaria* aplicación práctica de esa índole, para el bien y contra el mal.

Infinidad de frases sobre el carácter se han popularizado en todas las literaturas¹. En ellas se opina unas veces que el carácter es invariable, otras que es producto de la educación, otras que fracasa en las grandes crisis, o bien que en las crisis se oculta, y aun que es en los pequeños detalles de la vida donde mejor se descubre, *et sic de cæteris*. Puede decirse, sin exageración, que ninguna palabra dió jamás tanto margen a afirmaciones tan variadas y contradictorias... Es que, indudablemente, el vocablo se usa en las dos apuntadas acepciones: en la ética, de voluntad moral, y en la psicológica, de temperamento y naturaleza... Yo hallo en esta dualidad de la pa-

1. LAROUSSE cita, entre otras, las siguientes frases célebres: "Conservad a cada uno su propio carácter". (Boileau). "Fuera del carácter propio, no se hace nada de bueno". (Voltaire). "Yo no os diría cambio de carácter, porque sé demasiado que el carácter no se cambia". (Thomas). "Ni la buena educación hace los buenos caracteres, ni la mala los destruye". (Fonten). "Los buenos caracteres, se dice, son como las buenas obras: cuanto menos se aprecian al principio, más gustan a la larga". "Se puede juzgar del carácter de los hombres por sus empresas". "No es nuestra condición, sino nuestro carácter, lo que nos hace felices". (Voltaire). "Es en las pequeñas cosas donde el carácter se descubre". (Rousseau). "El verdadero carácter se manifiesta siempre en las grandes circunstancias". (Napoleón I). "La mayor parte de los caracteres naufragan antes de llegar al fin de la vida". (Mad. de Stael). "Las pasiones deterioran las más bellas instituciones y los más bellos caracteres". (Chateaubriand). "Los hábitos determinan un poco el carácter". (Rigault). "El carácter es la combinación más o menos variable de las pasiones en potencia en cada uno de nosotros". (C. Renouvier). "La educación sin objeto fijo engendra los caracteres sin fuerza". (Legouvé). "Cuando se dice que una persona tiene carácter, se quiere hacer, generalmente, el elogio de su voluntad". (Therry). "El primer cónsul parecía dudar de que la Constitución inglesa pudiera convenir al carácter francés, tan pronto y tan vivo". (Thiers). "Se puede considerar el carácter de un pueblo como el resultado de todas sus sensaciones precedentes". (Taine). "Todos los hombres poseen un carácter, pero pocos tienen carácter". (Beauchêne). "Es propio de un gran carácter no calcular las dificultades, sino para vencerlas". (La Rochefoucault). "Todo se puede adquirir en la soledad, menos el carácter". (Bayle). "Es el mayor de los males no tener carácter". (Laya). "El carácter fundamental de la asociación es la solidaridad". (Proudhon). Véase P. LAROUSSE, *Dictionnaire encyclopédique*, palabra *character*.

labra carácter una honda observación psicológica, producto de la experiencia popular, observación que podría expresar en este postulado: *el dinamismo de la volición depende de su conformidad con la idiosincrasia del sujeto*. En otros términos, la energía de la voluntad (carácter ético), aplicada a una acción determinada, depende de que la naturaleza de esta acción concuerde con nuestra propia naturaleza (carácter psicológico). Por eso dice Mad. de Stael que "no es posible hacer nada grande sino dentro de nuestro carácter", y Carlyle proclama la sinceridad, o sea la identificación de la voluntad con el carácter personal, de la acción con el temperamento y el natural del agente, como la condición más típica del grande hombre, del verdadero héroe. El heroísmo implica, pues, una perfecta concordancia entre la manera de ser y los actos. Nunca llegará a ejercer una actuación sobresaliente quien proceda en sus actos contra sus convicciones y carácter. Un carácter sólo contemplativo no será eficaz más que en la especulación; un carácter luchador no sirve para el pacífico trabajo del gabinete y del laboratorio. Perfeccionar el carácter equivale, pues, a dirigir la acción personal con un criterio ético, en una línea de conducta adecuada y propia a la idiosincrasia del sujeto. Cada uno debe encontrar su línea de conducta, y, una vez encontrada, seguirla hasta donde pueda. En su último extremo está el éxito.

Punto menos que imposible es definir científicamente el carácter: debemos, por tanto, contentarnos con descripciones empíricas, relativas a sus factores y elementos científicos. En general, llámase *carácter*, desde un punto de vista psicológico, al conjunto de tendencias y modalidades que determinan la manera de ser del individuo en las manifestaciones de su conducta. Este conjunto se compone de factores hereditarios y adquiridos, de elementos fisiológicos y psicológicos; de ahí que el fenómeno del carácter pueda estudiarse bajo distintas fases. En la preferentemente fisiológica, o sea considerado como constitución física del organismo, se le apellida más bien *temperamento*. Considerado antes en sus elementos hereditarios o innatos que en lo individualmente adquirido, suele denominárselo *natural*. La palabra *carácter* se refiere, más sin-

plemente, al aspecto psíquico del temperamento y a las cualidades adquiridas desarrollando el natural heredado. Pero no debemos olvidar que natural, temperamento y carácter son meras formas analíticas de un solo fenómeno sintético: la individualidad humana.

El carácter será algo como la forma más elevada y consciente del natural y del temperamento, y, por consiguiente, el estado más propio para recibir la aplicación educativa de la cultura humana. Al distinguir el natural, el temperamento y el carácter, no debemos, pues, olvidar que sólo son fases parciales de un fenómeno único y complejo: la individualidad humana en su acción sobre el ambiente. Puede considerarse al carácter la resultante psíquica de la individualidad. Por esto, en la pedagogía contemporánea, se reputa su educación como primer fin de la enseñanza.

§ 2

LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

El pensamiento predominante en las teorías educativas y en las más adelantadas prácticas pedagógicas del siglo XX es en términos generales, la supremacía de la educación propiamente dicha sobre la instrucción. La educación así entendida implica, no determinados conocimientos, sino una orientación ética y capacidad intelectual. La orientación ética se circunscribe frecuentemente, y no sin relacionarla con la capacidad intelectual, al problema de la *educación del carácter*. Puede, pues, principiarse por un estudio de la "educación del carácter" la exposición analítica, crítica y sintética de las ideas y prácticas de la educación contemporánea.

Es de advertir que, siguiendo una proposición de Stuart Mill¹, algunos autores estudian una *ciencia del carácter*, o de la "formación del carácter", especialmente desde el punto de

1. *Système de Logique inductive et deductive*, trad. fran., Paris, 1896, t. II, pág. 446.

vista nacional y colectivo, y la llaman *etología*. La etología, dentro de la corriente de nuestras ideas contemporáneas, sería la mejor base de toda educación individual y social. Tal es al menos el concepto del gran lógico inglés.

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

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

Para esto, la instrucción es de secundaria importancia, porque el carácter depende más de lo que se siente que de lo que se sabe. Como que arraiga en la inconsciencia y en los movimientos reflejos...

Educando el carácter individual, se educa el social; educando el social se educa el individual. Pero conviene, cuando se educa el carácter de un niño, estudiar: 1.º el carácter del niño en relación consigo mismo; 2.º el carácter del niño en relación con su pueblo. Débense corregir los defectos sociales. Por esto, aunque la educación del carácter individual y la del carácter social sean una misma cosa, para mayor claridad expositiva es menester separarlos. Al estudiar la educación del carácter individual pueden concretarse, en abstracto, los ideales que deben sugerirse y los hábitos que se han de inculcar en todos los hombres; al estudiar la educación del carácter social, deben señalarse los principales defectos de raza y de medio que conviene combatir.

El carácter varía con las edades y las vicisitudes de la vida. Es evidente que la edad transforma a lo menos las *apariencias* del carácter. Con todo, fácil es observar que muchas personas de carácter juvenil lo conservan hasta la senectud, y que hay niños que poseen espíritu de ancianos. Se dice que las grandes crisis de dolor, las largas enfermedades, así como la excesiva prosperidad, cambian el carácter de

los hombres. Pero el carácter es algo más que la irascibilidad, la condescendencia, el humor. Generalmente, un cambio de carácter no supone, en realidad, más que la presentación de una fase antes oculta de éste: el desdoblamiento de un otro yo, que dormitaba en la inacción. Hay una base en el carácter de cada hombre que es como la quintaesencia de su espíritu, y que perdura hasta su muerte. Sólo ciertas dolencias muy graves pueden falsearla. En el carácter se halla, por lo tanto, un punto de partida inmutable ("genio y figura"), de donde surge una elipse que la vida puede cerrar o ensanchar. Y es evidente que conviene afirmar los rasgos más nobles del carácter, y que, en la infancia, la educación hasta cierto punto puede hacerlo. Parece evidente asimismo que, una vez formado el carácter, el individuo resulta más apto para aprovechar los favores de la fortuna y más fuerte para resistir los embates de la adversidad.

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

Definido ya el carácter en el anterior párrafo y preconizada en éste su importancia pedagógica, paso a definir también su educación. Recordaré que el uso vulgar envuelve una determinada dualidad en la concepción del "carácter". De esta dualidad podríamos fácilmente inducir que la educación del carácter implica, en general, el desarrollo del poder de la voluntad y del esfuerzo; en especial, la aplicación útil y moral de este esfuerzo. Lo primero corresponde al concepto psicológico del carácter; lo segundo, al concepto ético.

De acuerdo con lo expuesto en el párrafo anterior, es posible dar también una definición más técnica de la educación del carácter. Consistiría ésta: 1° en formar la virtud de la voluntad; 2° en descubrir la mejor vocación del edu-

cando; 3° en determinar su voluntad hacia el cumplimiento máximo de esta vocación.

Pero, ¿cómo formar la virtud de la voluntad? ¿Cómo determinar la voluntad en el sentido de la vocación mejor, de la más íntima y sincera? Para ello, para la educación del carácter, veo sólo dos medios eficaces: *sugerir ideales e inculcar hábitos*.

Oportuno es advertir desde ahora que, cuando se trata de inculcar buenos hábitos en un niño o de sugerirle nobles ideales, no importa que no comprenda ni pueda comprender a sus años toda la conveniencia y eficacia de esos hábitos e ideales. Basta que los anote y guarde en su memoria infantil, como ejemplos impuestos por la autoridad de sus mayores. Cuando su inteligencia madure, y sobre todo en los críticos momentos de la vida, los sacará del archivo de su alma. Entonces llegará a apreciarlos y utilizarlos. Daráse cuenta de que, sin saberlo, llevaba dentro de sí un tesoro de experiencia, de fortaleza, de consuelo. Es necesario salir del hogar para saber cuánto debemos al hogar. Es necesario salir de las aulas para saber cuánto debemos a las aulas. No me ha admirado el hallar, en las capillas escolares de Cambridge y Oxford, ciertas pequeñas urnas que encierran, por expresa disposición testamentaria de hombres buenos y grandes que allí se educaron, su corazón, pulverizado por el tiempo.

§ 3

EL SUGERIMIENTO DE IDEALES

En el alma de cada uno y en la de todos, los ideales son astros que nos guían, como a los reyes magos, hacia la meta de nuestros destinos. Son aquellos sentimientos dominantes que dan unidad a nuestros actos, sinceridad a nuestras empresas y rumbo a nuestras vidas. Navegantes o náufragos en los mares de la miseria humana, ¿qué mejores dones podremos apetecer de la educación que una estrella polar del ideal,

que, a través de las tormentas, nos señale, directa o indirectamente, el rumbo hacia los puertos?

Aunque no se me oculta que esos ideales nacen en cierta manera con el hombre y son producto ante todo de su herencia psíquica, creo que también la educación puede "formarlos". La educación, si no *crear*, puede *encauzar* las individuales *aspiraciones*, designándoles fines concretos: esto es lo que llamo *sugerir ideales*.

El hombre obra siempre bajo la influencia, fausta o infausta, de sus ideales, positivos o negativos. Podrán ser el hambre y el amor, o sea el individuo o la especie, los dos únicos resortes primitivos de su psicología; pero esta psicología, afinada y refinada en millones de generaciones, transformados en su evolución sus primeros instintos, presenta hoy en el hombre civilizado, sobre todo en *l'élite*, infinitas facultades de alta sensibilidad. Dar a estas facultades bellos objetivos de eficaz utilidad para la felicidad de todos y de cada uno constituye el propósito del *sugerimiento de ideales*.

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

Las ideas cambian más que los sentimientos. La inteligencia del hombre no es la inteligencia del niño; pero el corazón del hombre es el corazón del niño. Y, si el campo del progreso presenta como sus últimas capas las fértiles llanuras de aluvión del movimiento económico, su primer cimiento geológico es el hogar. El primer cimiento del hogar es el corazón del hombre, ¡y el corazón del hombre es el corazón del niño!

Para formar el corazón del niño, después del hogar, la escuela. La escuela es una segunda madre. Es una *concomitante* de la acción del hogar. Puede ayudar a los padres, como Cirineo a Jesús en la cuesta del Calvario, pues si la ins-

trucción pública no interviene tan directamente como los padres en formar el corazón de sus educandos, indirectamente puede intervenir. Debe, sin duda, ejercer eficaz influjo en los hogares *del futuro*, tendiendo a arraigar en el alma de los jóvenes el ideal del hogar, ¡sugiriendo el ideal del hogar!... ¿Cuáles hechos demostrarían mejor que éstos la trascendencia de aquella rama de la pedagogía que llamo "sugerimiento de ideales"?

Un ideal es un deseo. "Querer es poder", dice un refrán castellano. "Querer es hacer", dice con no menor energía un refrán alemán: *Wollen ist machen!* Luego, sugerir ideales es *preparar hechos*.

Los ideales que deben sugerirse a la juventud son *abstractos y concretos*. Abstractos, las nociones de *ética y estética*; concretos, los modelos de *individuo, patria y progreso...*

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

Frecuente error del vulgo es suponer que el estadista, el ciudadano dirigente, no necesitan más que astucia y buen sentido para distinguirse en el difícil arte del gobierno; que basta al legislador conocer las necesidades del país, al juez saber las leyes... Sólo la ignorancia de la historia puede preconizar error tan grave, pues la experiencia de la humanidad nos demuestra que no son la prudencia, ni la sagacidad, ni el buen sentido, ni los conocimientos sólidos los más eficaces factores del progreso; antes bien las nobles pasiones, los ideales.

¿Cómo sugerirlo?... El buen sentido nos lo dice. No omitiendo medios. Con la teoría y con la práctica, con la doctrina y con el ejemplo, sobre todo con el ejemplo, que intui-

tivamente concreta y compendia la doctrina; el ejemplo, en la conducta de los mayores en las disquisiciones científicas, en las conversaciones familiares, en los mínimos detalles de la vida; el ejemplo, que, obrando a modo de la continua gota de agua sobre la piedra, acaba por grabar, en el espíritu del niño más rebelde, hondísimo rastro: el concepto del bien y del mal. Repítasele y demuéstresele hasta el cansancio, en todas las ocasiones, en todos los momentos, ya directa, ya indirectamente, que entre un hombre bueno y un hombre malo media un abismo: ¡el de la felicidad! Conocido así el bien, el niño acabará por amar el bien, es decir, por poseer el ideal del bien... Y cuídese de que ninguna autoridad alabe en su presencia los placeres y triunfos del desenfreno, del juego, del fraude, en fin, del vicio, porque esto puede sugerirle *contraideales* que encarnen en su vida la tentación y el mal. Armese poderosamente en su imaginación a su Angel Bueno, para que cuando, allá en los páramos de su alma, le presente batalla su Angel Malo, aquél venza a éste y le derrumbe en la sombra con su espada de fuego...

Toda la educación, desde el *Kindergarten* hasta las universidades, está saturada en Alemania de este principio generador: sugerir a cada uno el ideal de la patria, el de la honestidad y el de la belleza. A enseñar el idioma nacional, la historia, la filosofía y la religión, el maestro, más que a *instruir*, en la acepción estricta de la palabra, tiende a elevar el alma del discípulo, inculcándole sabios aforismos y nobles sentimientos. La unidad del lenguaje y el espíritu fuerte, casi ingenuo, didácticamente heroico, de la robusta literatura alemana, facilitan la tarea. No es posible hallar en otras tantas trozos que canten la altivez cívica, el valor, la bondad, el patriotismo, la nacionalidad. El *Lesebüch*, "libro de lectura", la antología nacional que sirve abundantemente, en sus varios tomos, desde la primera clase hasta la última, es un riquísimo conjunto de nobles ejemplos y sentimientos grandes. Su título mismo es con frecuencia sugestivo de un alto sentimiento, como que el más usado en todos esos *Lesebücher* se titula hoy *Das Vaterland* (*La Patria*).

En Alemania se procede democráticamente en la educación de los ideales: se efectúa del mismo modo en todos los grados y categorías de la instrucción pública. En el Imperio Británico, la educación de ideales se realiza preferentemente en la instrucción de las clases directoras. Es en las grandes *high schools* (institutos secundarios preparatorios) donde se trata de formar al *christian gentleman* ("caballero cristiano") que, desde Tomás Arnold, sirve de norte a la educación inglesa. En las grandes universidades, especialmente en Oxford, el título base para los demás es el de "bachiller en artes", cuyos cursos, aun siguiendo la especialidad "moderna" en vez de la "clásica", tienen por fin principal el estudio de la ética; este estudio es precisamente el culto de los grandes ideales que deben inspirar a las bien organizadas aristocracias. Así es cómo Inglaterra ha hallado a menudo sus cancilleres en Oxford, la Universidad de la ética por excelencia, pues desde Pitt, que fué excepcionalmente *Cambridgeman*, hasta Gladstone y Rosebery, la mayor parte de sus *prime ministers* fueron *Oxfordmen*.

Puede decirse genéricamente que, en todos los pueblos civilizados, la instrucción pública se encarga hoy de formar los ideales de las nuevas generaciones, y puede asimismo decirse que en todas las ramas de la enseñanza cabe y se deben inculcar ideales. Especialmente se cultivan en el estudio de la historia, la moral y la instrucción cívica. La historia presenta los más grandes ejemplos. La moral señala las mejores virtudes. La instrucción cívica enseña al ciudadano sus deberes políticos. Todavía la lógica y las matemáticas forman ideales de sobriedad y precisión; las ciencias naturales, de realismo... Pero más que la historia, la moral, la instrucción cívica, más que todas las asignaturas contribuye el cultivo del patrio idioma. Si la gramática infunde prácticamente la lógica de la frase y del raciocinio, el conocimiento de las más bellas páginas de la literatura es lo que, por la emoción estética que provocan, propende mayormente a infundir el culto de la Belleza, la Verdad, la Patria, el Valor, las más nobles virtudes y los más grandes ideales.

§ 4

EL SUGERIMIENTO DE LOS IDEALES EN LA ENSEÑANZA
DEL IDIOMA PATRIO

Es el lenguaje la primer palanca de la humana cultura. Quitad al hombre el lenguaje, y retrogradará más allá de la barbarie y el salvajismo, a una época siniestra, a la vida puramente animal. Si la humanidad aprovecha la división del trabajo colectivo es porque sabe hablar, y si utiliza la experiencia histórica a modo de "un hombre que siempre aprende y nunca muere", es porque sabe escribir. Sin la palabra, el pensamiento se pierde en el nebuloso estado de sensación: el pensamiento hablado es como la luz que ilumina, dentro de nosotros mismos, el íntimo teatro de nuestras sensaciones. Por esto saber hablar es saber pensar. Por esto saber hablar es, si no sentir, saber hacer sentir. La palabra hablada y escrita constituye, pues, un hecho tan positivo como las acciones materiales y hasta más positivo aún, si se tiene en cuenta el dinamismo de las ideas.

Los pueblos poseen un alma social, y la mejor expresión de ella es el patrio idioma. ¡Hay que decirlo muy alto! Los hombres "prácticos" no deben ya ignorar el valor práctico del idioma. Los patrioteros que piden "hechos y no palabras", han de saber que el lenguaje es el primero y más grande de los hechos humanos, ¡el Hecho por excelencia! Porque el vulgo—y al decir el vulgo quiero significar una inmensa mayoría—ha dado hoy en mirar con la olímpica indiferencia, cuando no con el desprecio de la ignorancia, todo lo que atañe al estudio y al culto de la lengua nacional. Conveniente es que ese vulgo no olvide que por idioma, gramática y retórica, no se entienden meras teorías filosóficas, escolares pedantismos o purismos pueriles. El problema del idioma es, en parte, el problema del carácter nacional: su culto es el culto del patriotismo; su estudio es el del razonamiento, y, por ende, el desarrollo de la lógica del espíritu.

Sin perjuicio de los estudios científicos en su tiempo y

oportunidad, el conocimiento de la lengua debe ser la base de toda cultura, vale decir, de toda enseñanza. En Alemania, en Inglaterra, en Norte América, en todos los países progresistas del globo lo es, puesto que forma el fondo de la instrucción primaria y una parte principal de la instrucción preparatoria. ¿Por qué no lo habrá de ser también entre nosotros, dado que poseemos, si bien poco cultivado, uno de los más hermosos, si no el más hermoso de los idiomas? ¿Negaremos al castellano su extraordinaria flexibilidad y poliforme riqueza? Me diréis que, en nuestro siglo, comparado con el francés o el alemán, le falta fijeza y precisión, y que es un mal para formar la lógica del carácter nacional y difundir la ciencia... ¡Perfectamente! Pero, ¿no es remediable este mal con el conocimiento y el continuo floreo de la lengua? La lengua castellana es todavía como una vasta y secular selva virgen. El escritor debe entonces considerarse un *pionner*, y penetrar en ella hacha en mano. ¡Y no me citéis a los clásicos, a los magníficos clásicos! Si queremos estar a la altura de la civilización contemporánea, debemos conocerlos, estudiarlos, desmenuzarlos, ¡pero nunca imitar su grandiosa ampulosidad y su ingenuo conceptismo! Ya la gente no se admira como antes, ni tiene tiempo de declamar y oír declamaciones; quiere que la frase sea rápida, fina, lógica, precisa. Como cada hombre, cada siglo tiene su estilo. Y el estilo del siglo, como el estilo del grande hombre de letras, no es todo espontaneidad; tiene también estudio y labor, hacha y podadera. En una palabra, estudiemos y aprovechemos los inapreciables factores y elementos de la literatura clásica: estudiemos a los antiguos... para ser modernos.

Así, no sólo las ciencias contemporáneas nos pueden hacer el alma moderna. A la par, y aun antes de ellas, está el estudio del idioma. ¿Necesítanse mayores argumentos para encarecer su importancia? ¿De qué asignatura se diría, como de ésta, que ilustra, que educa, que dignifica, que forma el raciocinio, que eleva el alma, y que es tan indispensable al pensamiento como el aire al organismo, que es el medio y los extremos, el objeto y el sujeto, el principio y el fin? Razón tuvieron los griegos en basar toda la educación intelectual en

la dialéctica, y los escolásticos en el silogismo, ya que su torpeza para usar el hipérbaton latino los reducía a forma tan rudimentaria y, sin embargo, tan difícil... "La lengua, y sobre todo la sintaxis de la lengua, ha dicho Cánovas del Castillo, es la expresión más acabada de toda raza, de todo pueblo, en cualquier tiempo; no hay que disputarle esta primacía, porque en la lengua van envueltos todos los sentimientos morales, va envuelto todo el espiritual: la lengua es el alma exteriorizada".

La enseñanza del idioma patrio, por su valor tanto instructivo como educativo, presenta en las repúblicas hispano-americanas un problema especial que conviene resolver clara y definitivamente. Háselo enunciado así: "¿Debe propenderse en Hispano-América a conservar la unidad de la lengua castellana, o es preferible la formación de dialectos o idiomas nacionales en cada república?" En otros términos, las naciones hispanoamericanas, aislada cada una o bien en grupos regionales, ¿formarán su propia lengua o hablarán siempre la lengua castellana?...

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

Para comprenderlo, hay que mirar el problema con imparcialidad y altura y no pedir el imposible de una fosilización del arcaico idioma metropolitano, ni pretender el absurdo de una absoluta prescindencia de su inmortal índole. Por

una parte, algunos neologismos y extranjerismos suelen ser indispensables, porque la lengua no da, en su diccionario, todas las *nueces* que irisan el pensamiento cosmopolita de estos pueblos nuevos; por otra, no es factible abstraerse de la antigua alma de la lengua, porque esa alma ni se pierde ni se improvisa. Antes de inventarse la escritura, aun antes de inventarse la imprenta, los idiomas variaban rápidamente, de valle a valle, de generación a generación. Hoy los libros clásicos dan estabilidad al lenguaje, y la escuela y la imprenta lo difunden. Todos los pueblos españoles, por ejemplo, conocen las mismas grandes obras de la literatura castellana antigua y moderna, y se guían por los mismos principios gramaticales. El más ignorante ciudadano de España y América oye hablar y comentar siquiera el español de los periódicos populares. De ahí una tendencia unitaria, lógica y progresista en el estado actual de nuestra civilización... Con diferencias regionales, el idioma entero evoluciona... Y el mejor medio, acaso el único, para que esta evolución sea de progreso y perfeccionamiento, está ya dado: estudiemos a los clásicos, no para imitarlos servil y anacrónicamente, sino para utilizar sus armas y tesoros en el modernizamiento de la lengua, en poner la lengua al diapason de nuestras almas... ¡Estudiemos a los antiguos para ser modernos!

Resuelto así el problema general de la lengua castellana, queda también resuelto el especial problema del porvenir del castellano en América. El tiempo y la cultura le darán la solución que tiende, no a crear distintos idiomas y dialectos, antes bien a modelar, a *adaptar* el vigoroso y rudo lenguaje de los hidalgos conquistadores al nuevo espíritu de sus democráticos descendientes. Y, como el siglo es uno y único en todos los países civilizados del mundo, posible es que la evolución sea semejante en las naciones hispanoamericanas y en España. Todas cuentan para la obra con el riquísimo material de su idioma hablado y sus clásicos... En suma, la evolución es conveniente y fatal; pero ella, antes que destruir, conservará, fijará y depurará, bien que con diferencias regionales, la incommovible unidad de la lengua castellana.

Desde el punto de vista de la educación del carácter, del

sugerimiento de ideales, la clásica literatura española ofrece obras maestras que no podrían en ningún caso sustituirse por las producciones hispanoamericanas. Hispano-América no ha alcanzado todavía una edad de oro de pensamiento y literatura. Las agitaciones de su breve vida independiente no han madurado aún su genio; la mayor parte de sus escritores son hombres de lucha, de aquellos que Daudet llamó "literatos de pie"; sus libros se resienten de la rapidez consiguiendo a la falta de consagración profesional de los autores. Pero no debemos desesperar. Día vendrá en que la cultura hispanoamericana sea un medio propicio a la verdadera gloria literaria, exclusivamente literaria. Entonces las nuevas repúblicas tendrán también sus propios clásicos, dignos de figurar en universales antologías. Para que esto ocurra cuanto antes, ya está indicado el medio: la enseñanza objetiva y subjetiva del idioma. Cultivemos, pues, nuestro idioma, no para la corrección y la retórica en sí mismas, sino para que fecunde nuestro espíritu, a modo de un generoso caudal de agua que deposita sedimentos de humus en ancha superficie. Sobre nuestro suelo privilegiado el sol de la historia hará germinar las ideas como granos de trigo.

§ 5

LA FORMACIÓN DE HÁBITOS

"La costumbre", dice una frase popular, "es una segunda naturaleza". "La función", afirman los naturalistas, "crea el órgano". Todo esfuerzo o estado de conciencia que se repite diaria y regularmente durante un lapso de tiempo bastante largo, enseñan la fisiología y la psicología, tiende a reproducirse *como por sí mismo* cuando se lo ha suprimido, o sea, tiende a aprovechar, casi inconscientemente, cualquier circunstancia para repetirse. En este principio se basa la gimnasia sueca, al sostener que "la fuerza se adquiere sin sentirlo", no por esfuerzos violentos y ocasionales, sino por pequeñísimos esfuerzos repetidos sistemáticamente durante largo tiempo. En el orden psicológico, fácil es advertir que un

ejercicio mental determinado desarrolla aptitudes singulares. Cuesta un esfuerzo suprimirlo si el intelecto ha llegado a acostumbrarse a él. Aun suprimido, se nota su falta, y, llegada una nueva hora propicia, vuelve a realizarse, como impuesto por la fatalidad. Los "intelectuales" modernos, por ejemplo, lo son como por idiosincrasia y por hábito. El periodismo suele producir curiosos casos que demuestran el poder del hábito en la producción literaria. El periodista habituado en largos años a borrar diariamente varias cuartillas, cuando cambia de vida, si goza aún de plena salud, siente siempre la necesidad de escribir. Una inclinación invencible le impulsará a componer de nuevo, ya que no artículos y crónicas, siquiera cartas, memoriales, tal vez libros, lo que se ofrezca.

Algunos psicofisiólogos explican el fenómeno de la repercusión casi involuntaria de los hábitos psíquicos por ciertas localizaciones cerebrales, cuya actividad nerviosa produce mayor irrigación regional de sangre. Como todas las circulaciones locales, la cerebral se efectúa por presión sanguínea de las arterias del cerebro. De ahí que esos autores supongan "casos de anomalías circulatorias" a los más tenaces especialistas, quienes poseen la arteria que irriga las determinadas circunvoluciones de su especialidad, de un diámetro mayor que el normal. Este ensanche podría adquirirse aplicando la voluntad sobre los hábitos del pensamiento; una vez formados, propenderían a repetirse involuntaria, indefinida y eficazmente, mientras circulara sangre sana por el cuerpo. Es un fenómeno casi mecánico; explicaría la predilección de ciertos sujetos por determinadas actividades o estudios, que siguen cultivando a pesar de múltiples obstáculos, como si se substrajeran al medio en que viven. Las predisposiciones hereditarias completan esta explicación. Pero es preciso observar que, según la fisiología, la afluencia de sangre es más un efecto que una causa de actividad nerviosa... De todos modos, en psicofisiología, facilitar los efectos es facilitar las causas.

Queda, por lo menos, empíricamente establecido que *los hábitos tienden mecánicamente a repetirse...* Aplíquese

esta ley psicofisiológica al principio pedagógico de que *los ideales son los directores supremos de la conducta de los hombres*. Por tanto, conviene constituirlos desde la infancia en los *hábitos mentales*, o, mejor dicho, en los *hábitos psicicos*... Pero hay más aún. Ninguna edad resulta tan apta para arraigar en el espíritu humano los ideales como la infancia y la adolescencia, por su psicología sugestionable e ingenua. Milita, pues, una *doble* razón para que la educación trate preferentemente de sugerir ideales desde la niñez: la trascendencia de esos ideales y la mejor receptividad en aquella época de la vida. Si los ideales son las fuerzas directivas de la vida, los hábitos son la práctica de los ideales... Debe cuidarse, empero, que el hábito que se quiera inculcar no contraríe demasiado nuestra naturaleza, porque entonces puede hacerse contraproducente, provocando grandes reacciones inhibitorias o excesivos desgastes.

§ 6

LAS CUATRO VIRTUDES CARDINALES QUE SE DEBEN INCULCAR DESDE LA INFANCIA

Para que los hábitos se arraiguen, deben referirse a los ideales. Los ideales son la teoría de la conducta, y los hábitos de la práctica. Esta práctica se concibe preceptivamente en cualidades positivas, llamadas *virtudes*, que determinan normas de conducta.

El carácter es como una hermosa planta. Los ideales son la semilla, los hábitos las raíces, las virtudes las flores, la conducta el fruto. Y como en el fruto se reproduce la semilla, la conducta lleva siempre en sí su punto de partida, los ideales. La educación del carácter constituye, pues, el interminable ciclo de una vida siempre próspera y fructífera. El buen jardinero sabe que, plantada la semilla y atendido el brote, la planta dará flores, las flores frutos, los frutos nuevas semillas.

Altos ideales y buenos hábitos son formas genéricas que

convendría especificar en virtudes concretas. Si buscamos estas virtudes en los teólogos y los moralistas, fácilmente hallaremos que nuestra ética grecocristiana presenta uniformemente como "virtudes" una serie de cualidades morales que bien pudieran clasificarse en unos pocos grupos; hay muchos términos para designar formas diversas de una misma tendencia. Penetremos, por ejemplo, en la psicología de las virtudes generalmente designadas con los nombres de "modestia, disciplina, urbanidad, reserva, pudor, decoro, sencillez"... ¿No existe en todas estas cualidades un vínculo, una idea madre común, de la que son matices y fases?... Yo pienso que todas las virtudes podrían muy bien reducirse a unos pocos grupos o síntesis. Por esto reduciré la larga lista a cuatro *virtudes cardinales*: 1.^a *verdad* (veracidad, lealtad, dignidad...); 2.^a *modestia* (caridad, disciplina, prudencia, urbanidad, templanza...); 3.^a *trabajo* (constancia, atención, higiene...); 4.^a *carácter* (voluntad, ayuda propia, esfuerzo, tesón...). Ciertamente es que, aun así reducidas, estas cuatro virtudes se relacionan unas con otras, para formar una sola y única noción suprema, llámese Virtud, Deber o Carácter. Verbigracia, el ahorro, que se produce por el trabajo, prevalece por la modestia o moderación, se mantiene por la voluntad o ayuda propia, y se afirma en la verdad, o sea en el odio a las falsas posiciones del que aparenta lo que no tiene y vive del crédito. Además, el carácter es como la esencia de todas las virtudes, individuales y sociales..

Verdad, modestia, voluntad, trabajo, son virtudes tanto individuales como sociales. ¿Es que hay acaso virtudes del individuo que no sean sociales? El individuo es siempre sujeto y objeto único de todas las virtudes. No hagamos, pues, aquí el específico distinguo de lo individual y lo colectivo, y busquemos simplemente la clasificación más sencilla y ejemplar... Esto es lo que necesita el niño para su educación ética y para la formación de su carácter: el ejemplo visible y palpable, y la sencillez, siempre de entender.

Acaso me censuréis la poca originalidad de estas "cuatro virtudes cardinales". Pero yo os responderé que nada sería más peligroso y nocivo que la novelería en la enseñanza

de la moral dada a niños que se desarrollan con la orientación ética propia de la herencia y del ambiente... Por tanto, debemos contentarnos con repetir en este caso lugares comunes, pues, en moral, al menos mientras no "se transmuten los valores", ¿no son, al fin y al cabo, esos lugares comunes la síntesis de la experiencia que el hombre ha adquirido desde la prehistoria, en su aspiración a lo infinito, a costa de su sangre y de sus lágrimas?...

I. Verdad. — El amor a la verdad es la más noble y útil de las virtudes humanas. Nada dificulta tanto el perfeccionamiento moral de los individuos y de las sociedades como los hábitos de disimulo y engaño. En la historia, la sinceridad de los grandes hombres ha sido la más eficaz fuerza de progreso. Es como el dedo de Dios, que marca la ruta a los pueblos. Cuando falta, los pueblos se extravían y pierden.

Pero esta sinceridad, esta visión de la columna de fuego que guía a las multitudes, en la noche del desierto, hacia la Tierra Prometida, hacia una nueva etapa de progreso, no es patrimonio del vulgo. Para las masas populares no hay más verdad que la de segunda, tercera, centésima, millonésima mano... El amor a la verdad podría, pues, concretarse en el culto de los héroes. El pueblo que ama a sus héroes, ama la verdad por ellos enseñada.

La mentira debe castigarse como el más grave de los delitos de la infancia. Es la falta más consciente, pues todos sabemos cuándo mentimos. Y es el hábito más pernicioso, para el que miente y para aquel a quien miente. Nadie ignora que perjudica en términos generales a quien se engaña; pero creo que quien más se perjudica no es el engañado, sino el engañador. No es preciso recurrir al precepto cristiano de "no hagas a tu prójimo lo que no quieras que te hagan a ti mismo", para comprender lo exacto de esta afirmación. El hombre que acostumbra engañar a todos, sea o no creído por los demás, acaba por engañarse a sí mismo. El es su primera víctima. Nunca poseerá un carácter firme, porque, disimulando ante los extraños, disimula ante su propia conciencia sus defectos y debilidades. Puesto que se los representa como mé-

ritos, antes ha de alentarlos que corregirlos. En suma, para ser leal consigo mismo, es necesario serlo con los demás.

II. *Modestia.* — El hombre nace con sentimientos y necesidades personalísimos, egoístas, imperiosos. Pero, destinado por múltiples circunstancias a vivir, desde la hora del nacimiento, en contacto con sus semejantes, debe modificar su egoísmo antisocial disciplinándose, *reduciendo su personalidad con relación al medio ambiente.* Esto, a mi juicio, constituye el *sentimiento* de la modestia. Altruismo, caridad, disciplina, prudencia, respeto, urbanidad, sobriedad, reserva, discreción, pudor, decoro, sencillez, naturalidad, etc., son derivaciones y matices de un sentimiento fundamental que podemos llamar "modestia"... Se diría que el hombre es un animal sociable, porque combate, en su propio interés, sus instintos antisociales. En tal sentido, la modestia es la condición de la sociabilidad. ¡Sagaces psicólogos fueron los redactores de los estatutos de las universidades medioevales, cuando reglamentaban, como en Oxford, bajo el simple epígrafe de "modestia", la disciplina, la jerarquía, el traje, los modales y las costumbres de los *scholasticorum!*

La modestia es, en el mediocre, lo que la sinceridad en el hombre de talento. Es modesto quien se contenta con la verdad común, sin enjaezarla como las mulas de la feria. Es inodesto quien se reduce a su esfera, sin mentir ni mentirse grandezas. Y, así como en el grande hombre la sinceridad es la sabiduría, en el mediocre la sabiduría es la modestia. Con la sinceridad, aquél marca los rumbos; con la modestia, éste los sigue.

Serio defecto representa, en el niño, la irrespetuosidad continua para con sus superiores. Revela un fondo de bajeza y grosería. Para combatirlo hay que imponerle el sentimiento del respeto, con el ejemplo y con la palabra. La utilidad de esta condición resalta en la vida de los hombres notables y útiles. Todo aquel que lleva en sí un principio de superioridad comienza, en la adolescencia, por buscar sus modelos y maestros. Como no puede hallar en él esa superioridad aun latente y en forma de vaga aspiración, la busca en los extraños. Los hombres de talento, de niños, encuentran generalmente sus

héroes favoritos en la historia y en la literatura: un Napoleón en un Alejandro, un Kant en un Rousseau, un Wágner en un Beethoven. Los "varones ilustres" de Plutarco entusiasman, en las aulas, a todo futuro varón ilustre. El hombre superior, al iniciarse, imita siempre a algún precursor, a veces casi sin percatarse de ello. Más tarde, ya en plena madurez, suele romper, dentro del alma, los antiguos ídolos. Parece que su culto tenía sólo por objeto el íntimo deseo de llegar a sobrepajarlos. Así, en el educando mediocre debe exigirse respeto para todos; en el superior, siquiera para algunos.

La petulancia, la fanfarronería, la jactancia, todo es inmodestia, y la inmodestia hace al hombre falso e inútil. Quien de niño se toma libertades de hombre, de hombre se tomará libertades de niño. Y no de niños irresponsables, sino de hombres responsabilísimos debe componerse toda sociedad sana y progresista.

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

La mejor condición de moralidad de un hombre está en saber trabajar. Quien lo conozca, no recurrirá fácilmente al fraude, aunque carezca de ideales. ¡Es tanto más cómodo ser honrado que pícaro!

La potencia productora de un hombre es el coeficiente de sus hábitos de trabajo. Para trabajar bien es preciso tener la costumbre de trabajar. Un hombre bien intencionado que carece de hábitos de trabajo, en el momento en que se ve requerido por muchas tareas se ofusca y fracasa. Los hábitos de trabajo hacen la *disciplina del trabajo*. La disciplina del trabajo constituye un verdadero poder de ordenamiento y

simplificación. Y la disciplina del trabajo es el único preventivo contra el fracaso y la neurastenia.

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

La avaricia, que es un instinto antisocial, se ataca en las escuelas patrocinando asociaciones estudiantiles, literarias y de juegos atléticos, que exigen de sus miembros ciertas cuotas de ingreso y periódicas. Con esto se acostumbra el niño a considerar que las riquezas le imponen deberes de asociación y protección respecto de sus conciudadanos y sus semejantes.

IV. Carácter. — Hay dentro de nosotros mismos, como se comprueba por la introspección, una confusa y múltiple masa de tendencias, de ideas fuerzas, de estados de conciencia que se chocan, se cruzan, se contradicen, se coadyuvan... Pues bien; la virtud del carácter consiste en saber excogitar para nuestra conducta los mejores motivos determinantes, anulando la acción de los motivos indiferentes, mediocres o malos. La selección no se opera siempre espontáneamente. Necesítase un criterio ético para calificar los distintos impulsos, y una vez calificados por nuestros conocimientos y nuestra conciencia, realizada así la selección, para llevar a la práctica los motivos excogitados es menester dominar los que se rechazan. A más, los que se rechazan suelen ser pasiones. El poder de rechazarlas se llama *fuerza de voluntad*, cualidad que es como la piedra de toque en la virtud del carácter. El carácter es a su vez la piedra de toque para todas las virtudes, porque significa su realización. Diríase la Virtud síntesis.

Para desarrollar la fuerza de voluntad, una vez incuicada como ideal, requiérese también adquirir el hábito de usarla. Puede decirse que se desenvuelve por el uso. Para que este uso se realice, el educador tendrá siempre presente que *no se debe constreñir el ejercicio de la voluntad de los educan-*

dos sino en casos extremos. La disciplina, antes que aplanar y mecanizar las individualidades, ha de darles un punto de apoyo para su mejor expansión. El estímulo de excesivos premios y castigos puede ser eficaz para instruir, pero no lo es jamás para educar el carácter. Aun la instrucción que se adquiere por el método jesuítico de castigos y premios, suele producir una concentrada antipatía al estudio, que se rechazará, fuera del aula, con repugnancia, como un plato del que se ha comido forzosamente hasta el hartazgo; otras veces neurasteniza... Al inculcar esos hábitos de trabajo mental debe, pues, temerse que puedan ocasionar, o bien una fuerte reacción inhibitoria, o bien un excesivo desgaste de fuerzas.

Uno de los hechos que pone mayormente a prueba la disciplina de las escuelas, es el de los incidentes y querellas personales de los alumnos... ¿Debe intervenir siempre en tales emergencias el maestro?... Dos objetos puede tener esta intervención: restablecer el orden y hacer justicia al agraviado. Pues bien; de estos dos objetos, en general, sólo uno me parece plausible: restablecer el orden, cuando el desorden sea mayúsculo. En cuanto a hacer justicia al agraviado, pienso que no es éste el mejor sistema de formarle el carácter... Debe dejársele que use de sus puños en defensa propia, sin acostumbrarle a la idea de que siempre hallará una autoridad más fuerte que le defienda, porque no ha de ocurrirle esto más tarde, en las batallas de la vida... ;Que aprenda a defenderse con el filo de sus uñas, y, si teniendo razón, lleva la peor parte en la riña, que aprenda a defenderse mejor! De todos modos, por débil que sea, no se le ha de herir gravemente, y, cuando caiga, del suelo no ha de pasar... Si tiene ideales, esas luchas, antes que agriarle, le templarán el carácter... Y si no los tiene, ¡ahí está la educación para inculcárselos en cuanto posible fuere!

Ni el maestro ni los padres deben considerarse como representantes de la justicia divina y absoluta, en el hogar o en la escuela. El maestro es un simple representante del orden social externo; los padres, del criterio social interno. En el régimen escolar deben evitarse, pues, los procedimientos demasiado restrictivos e impositivos. El maestro dará al alumno todas las libertades compatibles con la eficacia de la en-

señanza. No tomará parte en sus conflictos personales con los condiscípulos. Sólo aconsejará indirectamente, y al ser requerido. Antes que provocar las delaciones, al menos cuando no sean muy urgentes y no se refieran a casos graves en que peligre la moralidad del establecimiento, vilipendiará la delación. Pero no olvidará jamás, en este régimen de abstención y de *laissez faire*, que en todas las enseñanzas debe propenderse a formar el juicio ético del educando. El maestro no intervendrá así en la conducta práctica, sino ilustrando el criterio del discípulo.

Cada uno debe poseer, debe acostumbrarse desde niño a poseer, su yo personal, valiente, hermético como una torre almenada; cada yo debe poseer sus cualidades y virtudes típicas. El hábito de la voluntad hace la voluntad. Hay que tatuar en el corazón del niño este cruel aforismo: *El hombre fuerte es el hombre solo*. Y, para que él no deduzca de ahí ideas pequeñas y mezquinas, ha de decirsele: "No busques más apoyo que el de tus propias fuerzas. Reconcéntrate en ti mismo, y desenuévelas hasta donde alcancen. Sé caritativo, sé bueno; pero no esperes que los demás sean contigo buenos ni caritativos. No imites a ciertas indefensas avecillas que, cuando se asustan, cierran los ojos para no ver el peligro. Tenlos siempre abiertos, muy abiertos. Derrocha el amor humano para con todos, mas no lo esperes de todos para contigo. Si no depositas confianza en el mundo, el mundo no podrá burlarse de tu confianza. Fíate antes del egoísmo de los hombres que de su generosidad. Sé útil a tu patria, y así te harás digno de aprecio. Respétase a quien obra bien, porque es provechoso a los otros. Ten fe en ti mismo, y, ya que no en los hombres, en la inercia de las cosas. Sé tú el único timonel de tu nave, y, cuando llegue bien cargada a buen puerto, realiza tus ganancias. Si tu mercadería vale, no han de faltarle compradores. Mira al mundo, mira a los hombres de frente, como demostrándoles que, si bien no necesitas ayuda, estás dispuesto a prestarla. No te amilanen las quiebras ni las ingratitudes. Son incidentes fatales de la lucha, y la vida es lucha. Aun en los momentos de mayor gloria, piensa para que el enemigo no te tome desprevenido, en la posibilidad de

un descalabro. Igualmente, en el momento de la derrota, piensa en la posibilidad de alcanzar otra vez la victoria. No hay dicha completa, ni desdicha. Modera tus deseos y ambiciones dentro de lo factible y relativo, que, si por espíritu de desenfrenada especulación, lo arriesgas siempre todo, alguna vez has de perderlo. Sé, pues, bueno sin debilidad, honesto sin misticismo, fuerte sin arrogancia, sincero sin indiscreción, orgulloso sin vanidad, ambicioso sin desenfreno; en fin, sé hombre".

§ 7

EDUCACIÓN SEXUAL

Practicáanse en la actualidad varios sistemas de educación sexual, que podrían reducirse a los siguientes: 1.º el teológico o religioso, conforme a rígidos principios dogmáticos; 2.º el del silencio absoluto, deformación del teológico o religioso; 3.º el positivo, derivado de los modernos estudios fisiológicos, psicológicos y sociológicos.

El primero, expuesto por los teólogos medievales y originariamente aplicado por la escolástica, resulta del concepto místico del Bien y del Mal; diríase que del mismo concepto teológico del Hombre. Considera la sexualidad como un estigma, como el *peccatum originale*, que relaja el cuerpo y corrompe la esencia divina del alma, y, la castidad ascética, como una de las más bellas y ejemplares virtudes humanas. Por tanto, reprueba y castiga con el eterno juicio de Dios toda "concupiscencia" que se aparte del comercio carnal permitido por el sacramento del matrimonio... Mientras no se exagere el mérito de la castidad y abstinencia, y según los climas, razas y condiciones sociológicas del medio ambiente, es, pues, este primer sistema, una doctrina monogámica, moral e higiénica.

El segundo, derivado del primero, consiste en cubrir con un velo de silencio y misterio todo fenómeno sexual. Reputa imprudentes en la enseñanza las menores alusiones a la sexualidad, porque podrían despertar apetitos en una edad en que conviene, para el mejor desarrollo físico y moral del educan-

do, mantener incólume la castidad infantil. Abandónase a las circunstancias y a la experiencia del educando la formación de un criterio sobre esa importantísima función de la vida humana.

El tercero estriba en mirar el problema de frente, no bajo su fase mística y teológica, sino con los principios positivos de la moral y la higiene. Se revela al niño en hora temprana el misterio de la generación y su importancia; se le aconseja, para que sepa vencer las malas tentaciones, que no adquiera hábitos perniciosos y se conserve puro de cuerpo y de espíritu hasta que le llegue la hora del matrimonio.

Aplicase el primer sistema en las escuelas católicas, típicamente en las jesuíticas, por medio de la enseñanza de la "doctrina cristiana" y de la confesión. El segundo, en casi todos los hogares de los países llamados latinos y en sus escuelas laicas. El tercero tiende a sistematizarse en las escuelas sajonas, protestantes y laicas.

El problema de la educación sexual presenta alta importancia ética y corporal. La "crisis de la pubertad" es una época delicadísima en la educación de todo adolescente, porque su organismo físico y psíquico sufre un cambio completo. Las impresiones recibidas durante esta época crítica suelen ser duraderas y casi decisivas. Pues bien; conviene prevenir la crisis y encarrilarla... Pero, ¿cómo? El sistema teológico resulta demasiado dogmático; provoca fácilmente la rebelión, porque discrepa del espíritu de nuestros tiempos. El positivo puede ser imprudente, arrastrando al impudor y al cinismo. El del silencio deja demasiado campo a las impresiones del exterior, por lo común desmoralizadoras; si conviene siempre en el cristiano recogimiento de un hogar, puede quitar a la educación escolar un resorte eficaz para formar al buen ciudadano... Mis conclusiones serían, por lo tanto, las siguientes:

1.º Según la idiosincrasia del educando y el carácter de su ambiente, conviene uno u otro sistema, o bien su combinación.

2.º En general, lo mejor es una *aplicación ecléctica* de todos ellos, conservando el del silencio en el hogar, y el teoló-

gico en la instrucción religiosa (cristiana interconfesional, si fuere posible).

3.º Conviene una instrucción sexual positiva, pero sin acentuarla ni especializarla, que consista en *no desfigurar los hechos en la enseñanza de la historia, la historia natural, la moral, etc., antes bien en presentarlos en su verdadera forma, para sacar de ellos consecuencias prácticas.*

Cada sistema tiene, por consiguiente, sus aplicaciones, según los educandos (su edad, su carácter) y los educantes (el hogar, la escuela o colegio), siendo insuficiente o peligrosa la aplicación aislada y exclusiva de cualquiera de ellos. Esto por ahora, a principios del siglo xx... Porque preveo que en un futuro no muy lejano habrá más tolerancia y liberalidad en materia sexual. Entonces tal vez convendrá aplicarse, ya sin restricciones, clara y categóricamente, por todos los educantes y para todos los educandos de bastante edad e inteligencia, el sistema de una positiva educación sexual.

CAPITULO II

LA EDUCACION DOMESTICA

§ 8. Importancia del estudio de la educación doméstica. — § 9. Diferencias del objeto y método entre la educación doméstica y la instrucción pública. — § 10. El sistema individualista típico de la educación doméstica anglosajona. — § 11. La moralidad del sistema respecto de las relaciones entre padres e hijos. — § 12. La moralidad del sistema respecto del matrimonio. — § 13. Ventajas políticas y económicas del sistema. — § 14. Correspondencia entre la legislación y la educación doméstica. — § 15. El régimen tutorial de la instrucción pública anglosajona. — § 16. La tendencia individualista en el régimen tutorial. — § 17. El espíritu individualista prototípico de la educación norteamericana. — § 18. Los sistemas de educación doméstica y la idiosincrasia del educando.

§ 8

IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN DOMÉSTICA

La mayor parte, si no todos, los tratadistas de educación y pedagogía, omiten el estudio de la educación doméstica o del hogar. Repútanla de escasa importancia, o bien sin conexión con las demás ramas de su ciencia, y algunas veces hasta rebelde a toda exposición sistemática. Estos conceptos son erróneos, a mi entender, en virtud de los siguientes principios, de indiscutible evidencia:

1°. La educación doméstica es la que da al niño sus ideas matrices y sus más íntimos prejuicios. Por consiguiente, tiene fundamental importancia, y merece la atención del moralista, del psicólogo y especialmente del pedagogo.

2°. La educación, en su conjunto, doméstica y pública,

constituye un proceso unitario y orgánico. Las distintas partes que la componen deben ser armónicas y concomitantes. De otro modo, la educación del hogar destruiría parte de la educación de la escuela, o viceversa. De ahí que, aun reduciendo la pedagogía al estudio de la instrucción pública, no puede ignorar o desconocer la acción de la educación doméstica.

3.º La instrucción pública de los niños ha tomado muchos de sus métodos y formas de la educación doméstica. La educación materna constituye el mejor procedimiento de la enseñanza infantil.

4.º Por empíricos y variables que sean los procedimientos de la educación doméstica, deben obedecer a sanos y sólidos fundamentos de moral, de psicología, de lógica. Por tanto, puede muy bien constituir una rama científica de la pedagogía.

§ 9

DIFERENCIAS DE OBJETO Y MÉTODO ENTRE LA EDUCACIÓN DOMÉSTICA Y LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

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

Objeto especial.—La educación del hogar tiene por principal y casi exclusivo fin *educar* el temperamento, formar el carácter, el criterio, los sentimientos; sólo por excepción se

dedica a *instruir*, o sea a enseñar ciencias y artes. En cambio, la instrucción pública y privada que se encomienda a maestros, escuelas, colegios y universidades, de particulares o del gobierno, ocúpase no sólo en educar, sino también en instruir.

Método o modus operandi.—La educación doméstica, como veremos en los siguientes párrafos, debe proceder por un método *pasivo*; la instrucción pública (abarcando en tal denominación los establecimientos particulares que inspecciona el Estado), por un método *activo*.

Ambas cuestiones, la del *objeto especial* y la del *método o modus operandi* de la educación doméstica y la instrucción pública, tienen su base en tres elementos: las vinculaciones de la familia, la edad de los educandos y su psicología.

Además, debe notarse que la educación doméstica es dada por los padres y recibida por los niños, desde la cuna hasta que llegan a tener uso de razón. Conforme van aproximándose a esta época, el valor educativo del hogar disminuye por grados; conforme aumenta el educando en edad y criterio, decrece la influencia de la familia... Inversamente, el valor de la instrucción pública crece proporcionalmente a la individualidad del educando, hasta la completa posesión de su madurez psíquica. En otros términos, la importancia de la educación doméstica es tanto mayor cuanto menor sea el niño, puede decirse, y, la de la instrucción pública, tanto mayor cuanto mayor sea el estudiante.

§ 10

EL SISTEMA INDIVIDUALISTA TÍPICO DE LA EDUCACIÓN DOMÉSTICA ANGLOSAJONA

Concibo dos sistemas típicos de educación doméstica: el llamado "francés" o "latino", el de la *dependencia*, porque considera a los hijos como prolongación de la personalidad de los padres, quienes someten la conducta de aquéllos a estricta vigilancia y reglamentación, restringiendo su iniciativa e individualidad; y el que se denomina "anglosajón", que yo lla-

maría *individualista*, porque, a la inversa, propende a que los hijos desenvuelvan, con relativa libertad, su personalidad y carácter.

Según este último sistema, los padres deben inculcar en los hijos, como soplo supremo que los inspirará en todos sus actos públicos y privados, el sentimiento, la idea y el hábito de la independencia. Enseñarán al niño a considerarse una entidad aislada, una potencia individual, con criterio propio para juzgar a los hombres y las cosas, y con armas personales para vencer en *the struggle for life*. "No consideran que sus hijos les pertenezcan, que sean como una cosa, como una continuación de su personalidad, una especie de supervivencia de ellos mismos; no los tratan como a niños, sino como a personas adultas, como a personalidades aparte; encaminan la educación más para las necesidades de lo futuro que por las preocupaciones de lo pasado; tienen especialísimo cuidado del desarrollo físico, del desenvolvimiento de la fuerza bruta; los hacen desde muy niños prácticos en las cosas materiales de la existencia; les hacen aprender generalmente, cuando no manifiestan una imaginación superior, oficios manuales; les enseñan todas las novedades útiles; usan poco en la forma de su autoridad imperativa, que empequeñece el espíritu y mata la personalidad; y sobre todo (éste es el rasgo fundamental de esa enseñanza varonil) los niños aprenden que, llegados a la mayor edad, los padres no se encargarán de hacerles su posición".¹

He ahí, en Inglaterra, el mejor de los sistemas que puede imitar la educación doméstica (*home education*): el que forma hombres más fuertes y capaces para la vida colectiva. He ahí el más eficaz de los métodos para *constituir el carácter* de los hombres, la seguridad en el criterio, la buena fe que da el conocimiento de las propias responsabilidades, la iniciativa que inspira el sentimiento de la individualidad, de las propias fuerzas, del papel que cada uno está llamado a asumir para sí mismo, para su familia y para su patria. Y, de la parcial educación del carácter de cada uno, se compone el es-

1. Véase E. DEMOULINS, *A quoi tient la supériorité des Anglo-saxons*, París, págs. 102-112.

piritu colectivo del pueblo, o sea el carácter nacional, piedra angular de todas las grandes concepciones, puesto que una concepción sólo es grande cuando es sincera, y sólo es sincera cuando resume el alma de la sociedad que la ha engendrado. El carácter nacional o espíritu colectivo de los anglosajones puede calificarse de individualismo social, es decir, de individualismo disciplinado, organizado y verdaderamente republicano.

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

Desastrosos suelen ser, en cambio, los efectos de aquel sistema de educación doméstica que algunos publicistas franceses califican de "antiguo" y "latino", según el cual los padres consideran a los hijos como cosas suyas, como simples *prolongaciones de su personalidad*, y los guían tan imperativa y minuciosamente, que les trazan los horarios de sus días y hasta les eligen carrera y esposa; sistema según el cual los hijos ven por los ojos de los padres, oyen por sus oídos, piensan con sus cerebros. Pues esos hijos, perdiendo su iniciativa, su propia individualidad, marchan apoyados en su guía universal, y se acostumbran de tal manera a este apoyo, que el día en que les falta, la hora en que necesitan afrontar solos las graves luchas y responsabilidades de la vida, carecen de impulso y de valor. Son como inválidos a quienes arrancan de pronto sus muletas, y que, privados de esa antes constante ayuda, flaquean y caen, incapaces de mantenerse en equilibrio en la ruda avalancha de los hombres y las cosas. Da Macaulay un gráfico símil de este sistema educativo, cuando compara

la posición del duque de Anjou, al ser elevado al trono de España bajo el nombre de Felipe V, con la de un hombre que ha vivido aherrojado a un muro, la tutela absoluta de su abuelo Luis XIV, y que, una vez libre de esa tutela, entregado a su propia individualidad e iniciativas — una vez caído el muro — cae él también al suelo, incapaz de moverse, por la larga y forzada inacción. Ya en vida de aquél autor, pues, como en todos los tiempos, la *home education* debió ser en Inglaterra lo que no es ni fué jamás en Francia: un baluarte de individualismo. En efecto, ningún príncipe histórico se educó allí como Felipe V. Y esta fase de la educación anglosajona, esta fase que constituye su mayor excelencia, su única excelencia acaso, es, como la filosofía de Hobbes, Bentham, Mill, Spencer, fiel trasunto del carácter nacional.

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

Hay una época en el desarrollo de los jóvenes, época de transición, en que el sistema anglosajón de política paterna se impone mayormente como el más saludable, a veces como el único saludable, para que la futura virilidad del adolescente desenvuelva hasta el máximo sus innatas fuerzas: la crisis de la pubertad. Prodúcese esta crisis en un período de total sacudimiento psicofísico. Son sus síntomas característicos una serie de ímpetus más o menos impulsivos y absurdos, según los temperamentos. Diríase que el su-

jeto siente dentro de sí un empuje revelatorio de nuevos poderes desconocidos, a los que, tomado por sorpresa y por falta de costumbre, no deja siempre desarrollarse en formas lógicas y tranquilas. Entonces es cuando el adolescente empieza a comprender, a sentir toda la belleza moral de los ideales que sus padres y primeros maestros han debido inculcar en su alma, porque ha llegado el momento de que esos ideales le contengan e iluminen. Ve más claro, como si ciertos contornos difusos de algunas imágenes silenciosas que guardaba en su espíritu se fueran precisando poco a poco. La observación personal, alguna precoz y amarga experiencia, deben desgarrar. de un momento a otro, las nieblas que hasta entonces le disimularan las bases humanas — tan humanas, ¡demasiado humanas! — de lo que es bueno y lo que es malo... Nunca debe ser más parca, más sobria en imposiciones, que en aquel crítico trance, la educación doméstica. Es necesario dejar que el joven reciba sus golpes, pues le aprovecharán más que las admoniciones y reprimendas. Que recoja de la vida misma, al iniciarse en la vida, sus duras advertencias; que trague solo sus lágrimas en las primeras noches de insomnio, para que, al levantarse al siguiente día, tenga más tino en su conducta. Mientras no pida consejo, hay que “dejarle hacer” lo que libremente se le ocurra, bueno o malo, imponiéndole esta única idea fuerza: que él solo y sólo él será responsable de las consecuencias de sus actos.

Naturalmente, para el caso extremo de una falta grave, irreparable, debe pender sobre él la tácita amenaza de un castigo muy serio. Hasta conviene que se determine en algunos casos este castigo, para tales y cuales desmanes, en una pena concreta, como expulsión de la casa paterna, ingreso forzado en el ejército o en la marina, aprendizaje en fábrica en calidad de obrero... Luego, mientras no incurra en esa pena capital, que haga el adolescente lo que quiera...

¡Ya le impondrá el mundo, y no muy tarde, la sanción de la experiencia, enseñándole que quien siembra abrojos no recoge flores en los caminos del siglo!

Los méritos del sistema esbozado, méritos que precisaré en los siguientes párrafos, pueden reducirse a estos cinco incisos: 1.º Propende a consolidar el respeto y la disciplina en los hogares; 2.º propende a basar los matrimonios en la "afinidad electiva"; 3.º propende al mayor incremento de las aptitudes individuales para la producción de la riqueza; 4.º propende a desarrollar la preocupación del bien público; 5.º y, como resultado total, propende a cimentar en las costumbres el *individualismo práctico*, que se traduce en el carácter, la ayuda propia, el trabajo, la disciplina, la responsabilidad, la independencia, el ahorro, la dignidad, la responsabilidad personal y social.

§ II

LA MORALIDAD DEL SISTEMA RESPECTO DE LAS RELACIONES ENTRE PADRES E HIJOS

Es frecuente atribuir al "egoísmo británico" el sistema anglosajón de educación doméstica. Dícese que con tal procedimiento "se relajan los lazos de la familia". En mi opinión, lejos de ello, se afianzan.

Al reconocer al hijo desde niño su personalidad, se le imponen responsabilidades de hombre. El ejercicio de la independencia estimula, por lo general, en el adolescente, el cariño hacia sus padres. Nunca ha de sentir con mayor vehemencia la necesidad de su consejo y apoyo, que al luchar por sí mismo con sus brazos débiles aún. Es instintivo en el alma humana el apreciar las cosas y los hombres de acuerdo con su importancia y eficacia.

El fundamento de la vida del hogar es el respeto de los hijos a los padres. Cuando falta, la familia se desquicia y disgrega. Pues bien; la demasiada familiaridad de los hijos para con sus padres acaba siempre por corromper la disciplina de la casa. Si el hijo se ha acostumbrado a ver en sus padres una especie de siervos que no viven más que para satisfacer sus caprichos y veleidades, encontrará naturales su

tolerancia y su complacencia. Se creará árbitro y dueño. Así, lógicamente han de ir aumentando sus pretensiones. Si se hace intolerable para los padres y éstos cambian de actitud, se sorprenderá, se creará víctima de la injusticia y tal vez llegará a rebelarse. El *enfant gaté* es siempre irrespetuoso. Sólo en el caso de que posea gran cordura y generosidad de ánimo dejará de producir entre los suyos trastornos y dificultades. Todo esto puede evitarse sana y previsoramente con el sistema anglosajón de educación doméstica. En el caso de que los padres se sientan débiles para aplicarlo, deben pensar desde temprano en las funestas consecuencias posibles si no dominan su desmedido amor. Harán un gran mal a los hijos por desear hacerles demasiado bien.

§ 12

LA MORALIDAD DEL SISTEMA RESPECTO DEL MATRIMONIO

Si algo ha demostrado la biología, es que el individuo vive como para la especie. La procreación constituye sin duda una de las principales funciones de la vida del hombre. La familia, por otra parte, es la base fundamental de la sociedad. De alto interés resulta, por tanto, indagar cuál de los dos sistemas típicos de educación doméstica, el de la dependencia o el de la independencia, resulta más conveniente para una saludable organización del matrimonio. A mi juicio, sólo el sistema individualista y anglosajón, al dar a los jóvenes el hábito de la responsabilidad y conciencia de sus actos, los prepara eficazmente a ese efecto. Les proporciona los medios de conocer a los hombres y al mundo, y, al mismo tiempo, deja plena libertad a la "afinidad electiva". Cada uno sabrá de antemano que ha de sobrellevar las consecuencias de su casamiento. Evita así las enojosas intromisiones de padres y de suegros en el manejo de las casas, y facilitar la formación del nuevo hogar sobre los más sólidas bases: el amor, el trabajo y la previsión¹.

1. Los datos y observaciones del presente parágrafo están tomados en parte del TAINÉ, *Notes sur l'Angleterre*, París, 1907, págs. 89-169.

Bien conocido es el sistema de educación de una *jeune fille* en la burguesía francesa... Entregarla al cuidado de los sirvientes antes de los cinco años de edad; de ahí hasta los nueve o diez, a la enseñanza de una institutriz; luego se la coloca en el "convento", donde nunca adquiere sino una instrucción superficialísima; y, cuando raya en los veinte, se la saca de allí, se le fija un dote, y se la presenta en sociedad, donde todo parece oponerse a las libres expansiones de la juventud...

Éducasela así en una artificiosa ignorancia, apartada de la sociedad, evitándole sus fiestas y luchas, que se reservan a la gente casada. Sus conocimientos en artes y en ciencias son harto superficiales para que pueda utilizarlos, en caso de necesidad. Dedicar sus mejores horas a los trapos. Su libertad de acción se halla coartada por una serie de torpes prejuicios y críticas, y no puede, sola o acompañada de jóvenes de su edad, no digo viajar, ni aun pasear por las calles. Hace poco ejercicio, lo que suele producirle clorosis y exacerbarle la histeria. Por su forzado desconocimiento de hombres y cosas, toma a veces malos senderos su femenil malicia. Por ese desconocimiento y esta malicia, por una especie de anemia psicológica, por su falta de mundo y de acción, resulta incapaz de defender por sí misma su pudor con la energía necesaria. En un país en que una servil galantería se postra de rodillas ante la gracia y elegancia de las mujeres, sin saber apreciar otras condiciones más útiles, la joven se empeña en ser superficial y frívola, para no correr el riesgo de que su ciencia, su lenguaje y su criterio puedan tildarse de pedantescos. Conceptúa un insulto que se la suponga *bas bleu*...

Al poco tiempo de presentada en sociedad, encontrado el novio, se la compromete y se la encierra hasta el día del casamiento... La ligera educación que le dieran las religiosas, y su breve permanencia en la casa paterna, vienen a constituir toda la experiencia con que entra en el "gran mundo" una dama "distinguida". Por esto ha podido defi-

nir, con mucha exactitud, el novelista Feuillet, así a una mujer "distinguida": "¡la que no se distingue!".

No siendo considerada por el hombre como una compañera, confidente, colaboradora y hasta émula; no siendo tenida su psicología por igual, sino por inferior, la mujer francesa, que representa algo como una muñeca ídolo, no se cree luego obligada a echar sobre sus hombros el peso de la responsabilidad de la vida. Su ideal es más bien ser una niña mimada y casi irresponsable que una mujer fuerte. Y su carencia de libertad y de fuerzas para ganarse por sí sola el sustento, le hacen considerar el matrimonio mal avenido un muy aceptable objeto de sus miras. Como recibe un dote relativamente alto, que se entrega al esposo; como el matrimonio se estipula por sus padres, hasta el punto de considerarse indelicadeza en un joven el dirigirse abiertamente a la niña antes que a aquéllos, y, como el pueblo francés se caracteriza hoy por cierto espíritu de avaricia, resulta el casamiento, en la mayoría de los casos, interesado. Los norteamericanos llaman a los preliminares de esas "uniones de conveniencia" *the tale of gold*, "el cuento del oro"... ¿No implican, en realidad, una traición, una estafa, un "cuento del tío" que se hacen los novios a su propia felicidad, a su honor, a su patria?...

Paralelamente al ideal burgués de la educación de una niña, el de la educación de un joven, en Francia, diríase que es hacerle para siempre un *enfant sage*, sumiso, incoloro, inocuo... ¿Cómo se elegirán entonces el uno y la otra por esposos?... Pero aquí es donde interviene un tercer factor, el *factor extraño*, del que la literatura contemporánea nos ha dado los datos más repugnantes: la avaricia, que hace de cada hogar un desierto. Los novelistas realistas traen inauditos detalles para describir hasta dónde arrastra a veces a los matrimonios aristocráticos y burgueses el deseo de que su familia se componga de un hijo único, o de dos o tres a lo más; así la fortuna, que se divide democráticamente por las leyes, no debe luego ser demasiado fraccionada. Y la moda que se imponen las clases ricas trasciende — ¡oh, es-

nobismo! — como un úkase, a aquella parte del pueblo en que, por sus condiciones de cultura, es viable la imitación de tan enfermizos ejemplos. Recordemos que la parte más sana de las sociedades se compone de esos borregos de Panurgo, que siguen siempre el rumbo marcado por los delanteros; los que se apartan o escapan del corral, salvo rarísimas excepciones de intelectualidad superior, son los más ruines. Los rezagados son generalmente débiles o sarnosos. Los pocos espíritus que se remontan son águilas, y los borregos de Panurgo carecen de alas para seguirlos.

Como las niñas, también los jóvenes educados según el sistema francés se casan frecuentemente por interés y por consejo de sus padres. Unas veces, porque se prolonga artificialmente la tutela hasta una edad en que debiera haber terminado; otras, porque cuando se sienten hartos de sus correrías y calaveradas, pueden hallar un honroso retiro abusando impunemente de la ignorancia y la abstención del mundo en que se mantiene a las niñas casaderas. Esa ignorancia, que no es siempre inocencia, y esta abstención, que nunca es voluntaria, suelen ser circunstancias que impulsan a las jóvenes a desear el matrimonio, más que como medio de formar un hogar cristiano, como una salida de su obligatoria reclusión de *jeunes filles*, para lanzarse a lecturas, teatros, bailes, exposiciones, bazares de caridad y otras diversiones de la vida social que su edad apetece y las costumbres les prohíben. El marido es entonces un Lohengrin que viene a librarlas del hastío; pero su barca no llega remolcada por el blanco cisne de las ilusiones, sino movida por la codicia del pirata. El cuarto de hora de tentación es, para esas pobres niñas, un mal momento de la vanidad que, en ocasiones, aprovechan, más que sus galanes, sus padres, para imponerles un “buen partido”. (Son criaturas, y se las puede engañar con juguetes y diversiones. Bien dicen los madrileños, cuyas costumbres son semejantes a las francesas, que cuando “un hijo de Adán da fin, una hija de Eva da comienzo”. Y esta hija de Eva da comienzo uniéndose sin ideales a un hombre a quien no ha elegido por su pro-

pio impulso, y a quien acaso no la liga ni el vínculo de la simpatía; hambrienta de esas fiestas y goces mundanos de que tanto ha oído hablar sin haberlos podido conocer; incapaz por su ignorancia de ocupaciones serias que distraigan su mente, ocupada en los detalles del traje y otras pequeñas vanidades, y rodeada de ciertos "caballeros", que no han sido modelados, seguramente, según el patrón ideal de lo que los ingleses llaman un *gentleman*, ya que Tomás Arnold se extraña tanto, sin escandalizar a Taine, de no haber hallado un solo ejemplar en Francia. Esos cazadores furtivos tenderán a su virtud toda clase de redes, y ella afrontará el peligro cruzando el "mundo" del brazo de un marido que no la ha elegido por pasión. ¡Pero el amor es una necesidad psicofisiológica tan tiránica, que si no lo hallan en el hogar, uno y otro, so pena de enfermedad o desequilibrio, deberán buscarlo fuera del hogar!...

El cuadro desalienta. Veamos ahora el reverso, o sea la manera como la *home education*, como el espíritu de lo que algún autor francés llama *education nouvelle*, produce el matrimonio o tiende a producirlo en el Reino Unido. El joven, que desde su más tierna infancia está acostumbrado a ejercitar su iniciativa, a manejarse solo en sus dificultades, a costearse sus gastos con su trabajo y a una existencia del todo independiente desde su mayor edad, es libre en absoluto de requerir en persona la mujer hacia quien su corazón le impulsa. Puede dirigirse a la *girl*, sin solicitar previo permiso de los padres de ésta. No hallará como obstáculo el absurdo prejuicio francés que le obliga a considerar tal paso indigno de la escrupulosidad de un caballero. Como no se dota generalmente a las niñas sino con una cortísima suma, destinada a cubrir gastos menudos, llamada *pinnmoney* ("dinero para alfileres"), y como los padres dejan casi el total de su fortuna al hijo mayor o a ciertos hijos varones, el interés no será cebo, así como la necesidad no fué aliciente. Formado en un hogar moral, vibra desde sus primeros años en su alma el anhelo de formar lo a su vez, anhelo que no ha sido desvirtuado por experiencias de concubinato, pues

la sociedad y la familia son intolerantes a este respecto. Jamás una madre inglesa o alemana escucharía a su hijo las confidencias que soportó al suyo Mme. de Sévigné, y que aun repitió a su propia hija. Los jóvenes mismos reprueban ciertas jactancias, que en otros países son harto corrientes. La edad, el clima, el medio, la disciplina, el espíritu religioso, el patriotismo, los viajes, la costumbre de vivir gran parte del año en el campo, todo propende a que el varón mire el matrimonio desde el punto de vista más elevado, y al *home* como el retiro más amable para curar las heridas que se reciben en las batallas de la vida y en los torneos de la vanidad.

Esto en cuanto a los hombres. No contribuye menos al eximio resultado el espíritu y la educación de la joven anglosajona. Como su instrucción es vasta, sólida y práctica, como posee algún arte o ciencia que pueden ser su profesión en caso de necesidad, no ve con horror la eterna soltería, siempre posible. El estado de *spinster* independiente por su trabajo o por su fortuna, de *tía* trabajadora y libre, no es ridiculizado en Inglaterra, sino considerado como útil y noble. Sus estudios hacen entreverlo a la joven como un *modus vivendi* no muy penoso y que puede darle alta notoriedad en la enseñanza, las artes, la literatura. En la última ha llegado a sobresalir más que en otros países, como lo prueban los ejemplos de las señoritas Thackeray, Gaskell, George Elliot, Carlota Bronté, Isabel Bronwing, María Corelli. Su experiencia del mundo y su admisión en la vida social, no le hacen desear el matrimonio como un medio de clavar el diente en el fruto prohibido del cercado ajeno o de gustar las diversiones que tanto gustan a las jóvenes de todas las razas. El ejercicio continuo fortifica su cuerpo, así como el régimen de libertad fortifica su espíritu. Hasta en las tablas, en medio de múltiples y poderosísimos excitantes, frecuentemente se conserva pura (suele seguir la carrera como un medio de hallar un esposo de más alta esfera social); que a este respecto, la actriz inglesa merece, sobre sus colegas de otras razas, los honores de una virtud relativa...

Virilmente fortalecida de cuerpo y espíritu, la doncella

anglosajona se lanza valerosa y despreocupadamente al mundo, para escoger, sirviéndose de complejos y variados *flirts*, al marido que le convenga, sin que haya peligro de que nadie abuse de una debilidad que no tiene, ni de una inocencia exenta de malicia, pero llena de conocimientos y de energías morales. Si en otras partes (¡oh, bárbaros extranjeros!) el acto de engañar a una soltera se suele reputar una *viveza*, casi un mérito, ella sabe que eso, en su patria, se reputa una infamia. Así, se da un lugar de camarada y candidato, que el hombre, por su flema, su respeto a la mujer y el aprecio de sus fuerzas, no trata de atacar con galanterías sino cuando lleva sanas intenciones. Bien sabe ella que tanto como las costumbres, la protegen las leyes; que el jurado condenará al hombre que le dé palabra de casamiento y falte a su compromiso, por el solo delito de haberle mentido y robado un tiempo precioso, ¡la juventud!, a pagarle una indemnización considerable, que le proporcionará más provecho que ridículo. Porque “el *humour* británico no ridiculiza la extravagancia, sino la inmoralidad”. Cuando se halla sola entre hombres, está segura de que nadie la burlará, ni vejará en forma alguna, que si un hombre le faltase al respeto, todos los demás presentes, por el espíritu de moral solidaria de la nación inglesa, eficazmente la defenderían. Por ello puede viajar sola y entregarse, bajo la salvaguardia de la honorabilidad de sus conciudadanos, a las tareas que le agraden¹

Y, si en Inglaterra, Gales, Irlanda, y en todas las colonias británicas se respeta, so pena de indemnización, el contrato de esponsales, en Escocia el matrimonio se formaliza por el simple consentimiento de las partes, manifestado por escrito o ante un testigo. Hay en la frontera escocesa, a pocas horas de Londres, una famosa herrería, la de Gretna Green, donde se realizan los casamientos que en Inglaterra dificultan las leyes. Basta la mutua voluntad expresada en un documento que allí se firma ante el herrero, quien, en vez de echar la bendición a los novios, da un golpe de martillo sobre el yunque, para significarles que ya están casados. El cargo de herrero

1. TAINE, *ob. cit.*, pág. 99.

casamentero se viene heredando desde varias generaciones, y constituye una costumbre y una tradición local. Los novios vuelven después a Londres, tan indisolublemente casados como si lo hubieran sido ante el registro civil y por el arzobispo de Canterbury. En Holanda, los novios, para conocerse mejor, suelen viajar juntos y solos; si durante ese viaje se convencen de que no existe entre ellos verdadera "afinidad electiva", rompen el compromiso, sin que sufra en lo más mínimo la reputación de la joven.

Aunque no se haya calificado jamás al pueblo anglosajón de "galante", ninguno sostiene mejor los fueros del sexo femenino, en razón de una moral muy lógica, que defiende lo indefenso y lo débil... Hay en la galantería latina mucho de egoísmo pagano; en la sencillez sajona, mucho de caridad cristiana. Cuanto más donjuanesco es el tipo característico del hombre de mundo, menor es su consideración con las mujeres, y la sociedad inglesa execra la legendaria figura de don Juan... Recuérdese que la imagen de lord Byron, su poeta, ha sido excluida del zócalo de la estatua del príncipe Alberto, en el Hyde Park, de Londres, donde se hallan las de los más grandes poetas nacionales y extranjeros... Dejando de lado lo que puede haber de hipocresía en este pudor ostentoso, reconocamos su belleza moral y su utilidad práctica. Sólo con tales principios es posible el espíritu individualista de la *home education* anglosajona y la fecunda expansión del feminismo, que aporta a la producción nacional tantas nuevas fuerzas, que otros ambientes esterilizan en una inacción forzada.

¡Felices las jóvenes que no ven en el matrimonio el único rumbo posible de su vida! El dilema suele ser, en Francia, Italia y países similares, para la joven honrada, himeneo o mojigatería. El injusto y absurdo menosprecio que provocan las "solteronas", sobre todo si son pobres, las obliga a buscar en su fuero interno un consuelo y hasta un baluarte para satisfacer su dignidad... ¿Y dónde hallar este consuelo y baluarte, sino proclamándose "elegidas" de Dios? Es decir, superiores a aquellos que estúpidamente las burlan, y ante cuyas burlas ellas invocan la Divinidad con estos términos: "Perdonadlos, Señor, que no saben lo que hacen". Ellas sólo sa-

ben lo que ellos hacen, y se proclaman superiores a su destino, ¡y aun a sus detractores! Es justo. Es su desquite. Es el desquite fatal de su humanidad, vilipendiada y desconocida. ¿Cómo inculparlas entonces, pobres inocentes, de su triste situación, que debería provocar en pechos varoniles más simpatías que desprecio? En los países de habla castellana, las costumbres han consagrado esta frase odiosa que, respecto de las mujeres, significa “no casarse”: “quedarse para vestir imágenes”. ¿Por qué no propender a que se queden... para cualquier cosa, el magisterio, las artes, la literatura, la medicina, que sea de mayor utilidad social y represente un mejor derivativo para llenar el vacío de un marido? ¡Que busquen su lámpara, aun dentro de la misma piedad cristiana, esas frágiles mariposas sin hogar, en otras actividades menos pueriles que el arreglo de altares!... ¡Cuánto más noble es la libertad de una hembra anglosajona, que no teme a los hombres, ni ansía en su juventud el matrimonio como único destino honroso! Sólo después de estudiar y conocer a los candidatos, ella se casará o no, según su criterio. Pero, si se casa, basará su hogar sobre esta piedra divina: el amor, previo y consciente. No será sorprendida, ni engañada, ni forzada. Aceptará al esposo, si le encuentra, con toda la conciencia y libertad que requiere el resolver problema tan fundamental de la vida como el escoger la persona a quien deberá entregar todas sus fuerzas, todos sus afectos, todos sus ideales... ¡Si el hombre vive para la especie, que aprenda a no coartar las leyes de la naturaleza con pequeños prejuicios e indignas preocupaciones!

Compárense este y aquel cuadro. El contraste de luz y de sombra es demasiado violento para que sea necesario hacer resaltar el absurdo de uno y la excelencia de otro sistema de educación, privada y pública, pues, aunque para evidenciarlo haya yo recargado exageradamente los tintes, a estilo de Taine y de ciertos pintores impresionistas, el dibujo de los contornos es exacto. Todos sabemos, por confesión de la propia parte, por la estadística y la literatura, cuánto disminuye la población de Francia, y cuánto han decaído la moralidad, el poder y la riqueza de una nación que, siendo inteligente entre todas, disculpa el concubinato y sonríe al adulterio...

En cambio, el hogar inglés puede considerarse modelo. La piedra angular de la grandeza de Inglaterra y la clave de su espíritu colonizador es el *home*. Esta palabra significa, al propio tiempo que hogar, patria. Ningún pueblo más apto para la colonización, porque ninguno sabe implantar mejor su casa en tierra extranjera, como foco de vida espiritual y de nacionalidad; como incommovible baluarte de virtud y de fuerza; como refugio templado y confortable contra los rigores de las cosas y los ataques de los hombres; como un pedazo de la patria misma, a la cual se llega así a tener presente en la India, en el Canadá, en Australia, en el Cabo, en los antípodas, pues por doquiera un hogar inglés es un pedazo sagrado de Inglaterra. El secreto está en la manera íntima de concentración del hombre en su casa. Esta concentración explica cómo acumula allí revistas, libros, obras de arte, comodidades, todo lo que pueda constituir la en deleitoso retiro para pasar la mayor parte del tiempo. Las viviendas anglosajonas tienen así un *cachet* singular e inconfundible, desde la bodega, siempre bien provista en relación con los medios de vida de la familia, hasta el *drawing room*, la sala, que nunca es salón (solamente lo poseen los aristócratas ricos), y que siempre presenta, sin someterse a estilo alguno, un amable conjunto de muebles cómodos y de objetos interesantes. El ama de un *home* anglosajón, cuando visita por primera vez en confianza la casa habitación de una familia burguesa y latina, después de ojear los muebles lujosos y de estilo, impropios para el uso diario, que dan a la sala y antesala el aspecto de salones de recepción, pregunta siempre cuál es el *sitting room* de ese hogar, dado que su *drawing room* no se presta a tal uso... Y la verdad es que el hogar carece de *sitting room* adecuado, es decir, de una habitación para pasar confortablemente todas las veladas y las tardes de días festivos, en familia; pieza alhajada expreso y diversa de los *sitting rooms* ocasionales, que se pueden constituir en el comedor, en la biblioteca, en el tocador... Es porque la "función hace el órgano", y en ese hogar latino la gente parece ave de paso; sólo va a su casa a comer, dormir y trabajar, y a veces también a recibir a los amigos, pero no a hacer la deliciosa e insustituible tertulia de

familia. Aparte de la sangre, el clima es el primer culpable, porque el calor y el sol invitan a tomar aire, a pasear tranquilamente por las calles el *bonheur de vivre*; y el frío, la ventisca, y la lluvia, a buscar, después del ejercicio confortante, un agradable rincón junto a la chimenea, que los mismos españoles de otros tiempos llamaron "hogar". Por falta de sol, no se concibe la Puerta del Sol en las inmediaciones del Leicester Square.

En todos los detalles de una casa anglosajona, aun en las de baja categoría, se revela el cariño con que sus dueños la alhajan, dándole un aspecto de bienestar que sorprende y hace de suponer al extranjero una posición económica e intelectual superior a la real.

Y nunca resulta más típico este hogar en las casas de campo (*country houses*). Es que la *home education* británica prepara mejor que ninguna otra al individuo para la vida de campo en el seno de la familia. El *country gentleman* se esfuerza más que nadie en reunir en su nido, como una urraca, cuanto pueda ser agradable para sí, los suyos y sus huéspedes, ya en tiempo de nieves, que es cuando resulta más abrigada y simpático, ya en la estación de las flores. Preguntadle por qué atesora allí con afán pueril una serie de chucherías casi siempre desprovistas de valor intrínseco, y os responderá que son pequeñas cosas *homely*, que hacen su retiro *homely*. . . Tratad de traducir este adjetivo, que representa la cualidad esencial del *home*, o, mejor dicho, el cúmulo de cualidades que constituyen la grande atracción del *home*, y no hallaréis término exacto en otros idiomas. . . Porque en su forma típica, sólo en pueblos de habla inglesa existe la cosa, y, como todos sabemos, nadie inventa palabras para lo que no conoce.

Antes de concluir tan interesante tema, creo deber complementar mi contestación a aquellos que achacan como un defecto al sistema de la educación doméstica anglosajona el que quite a la mujer el encanto de su feminidad, la despoje de sus cualidades de tal, para transformarla en un ente *sui generis*, sin los femeninos encantos y sin las fuerzas masculinas. Contra esto debe objetarse que, si por feminidad se en-

tiende frivolidad e ignorancia, valiera más que no existiese; que la maternidad exige conocimientos y energías; que la "mujer fuerte", ya que esa expresión en tal sentido se emplea, es un factor de tranquilidad para el hogar y de progreso para la patria, pues, como compañeras del esposo y como educadora de su prole, contribuye a lo futuro; y, en fin, que una sana y sólida educación a la inglesa, como lo demuestran los hechos, lejos de convertir a la delicada mujer en arpía, encauza para común utilidad las facultades de la hembra moderna, cuyos bríos ingénitos no excluyen los aterciopelados matices de la psicología de su sexo.

§ 13

VENTAJAS POLÍTICAS Y ECONÓMICAS DEL SISTEMA

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

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

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

individuales acrisola el criterio de las responsabilidades sociales.

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

En suma, las capitales ventajas que presenta el espíritu de la educación doméstica individualista *para el Estado* son: facilitar el buen gobierno por la formación de ciudadanos idóneos y mejorar las condiciones económicas por aumento del trabajo nacional. Es decir, encarrilar la acción política de todos y aumentar la riqueza de todos.

§ 14

CORRESPONDENCIA ENTRE LA LEGISLACIÓN Y LA EDUCACIÓN DOMÉSTICA

Como la costumbre, también la ley ejerce cierta influencia sobre el carácter nacional y sobre el espíritu de la educación. Y no me refiero aquí a los estatutos que rigen la instrucción pública, cuyo poder sobre la enseñanza es demasiado inmediato y evidente, sino a las leyes generales, y especialmente a las que reglamentan la *familia* y las *sucesiones*.

El rasgo típico de independencia, de individualismo social y disciplinado de la educación inglesa, tiene su mejor campo de cultivo, como se ha dicho, en la *home education*.

Cimentase esta educación en la manera de ser social y económica de la familia inglesa, que, a su vez, está justificada y sancionada por el derecho civil, el *common law*. El hogar inglés debe en gran parte su carácter a la *magistratura testamentaria* ejercida por el padre. Goza éste de absoluta libertad para repartir sus bienes entre los hijos como quiera y disponga, ya en vida, ya para después de su muerte. No existe la *legítima forzosa* a favor de los hijos, ni el padre está obligado a establecer a los varones ni a dotar a las mujeres. La autoridad paterna resulta así mayor. Como el hijo no puede esperar una herencia segura, tratará de hacerse digno de merecerla. Desde niño se le acostumbra a que no cuente con nadie sino consigo mismo, de modo que el beneficio de la sucesión de sus padres será hasta cierto punto como un premio que reciba por sus aptitudes y conducta. De este modo se procura desenvolver su iniciativa y estimular sus esfuerzos. Se le obliga indirectamente a trabajar, a perfeccionarse, a distinguirse, para no incurrir en la reprobación del magistrado testamentario. Se le imponen al propio tiempo la acción del que todo se lo debe a sí mismo, y la autoridad del padre que puede privarle de su herencia. Se da impulso al torrente de su carácter, y se le canaliza...

Esto no es posible en países en que la familia se rige por leyes diversas. Así, la *legítima forzosa* que establecen a favor de los hijos el Código de Napoleón y otros muchos que lo siguen, quita autoridad al padre y responsabilidad a los hijos. Saben éstos que, de todas maneras, mientras no incurran en los muy graves y excepcionalísimos motivos legales del desheredamiento, pueden siempre contar con su *hijuela*. Nada les importa que el padre apruebe o no su conducta. Tampoco se sienten estimulados al trabajo, puesto que la herencia no ha de faltarles. Acaso lleguen hasta a desear secretamente que se les entregue cuanto antes, deseosos de riqueza y de placeres. Todos estos males se evitan o disminuyen con un sistema más liberal, si no de *libertad de testar* (que tiene también sus inconvenientes), siquiera de amplias *mejoras*, como el de la antigua legislación española.

§ 15

EL RÉGIMEN TUTORIAL DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA INGLESA

Grave error es suponer, con la casi totalidad de los autores contemporáneos que han tratado el asunto, que la instrucción pública en Inglaterra procede con el mismo sistema de *pasividad* que la *home education*. Verdad es que esta instrucción pública tiende, con relación a la continental, más a *educar* el carácter que a *instruir*. Pero, aun en esta función, sigue un método de tutela, de reglamentación, de disciplina; un método perfectamente *activo*, puesto que obliga al educando, se le impone, le aconseja, le dirige, le castiga, tanto o más que en Francia misma, donde se habla mucho de su exagerado liberalismo. Aunque tiende al mismo fin que la *home education*, procede por vías diversas. Como he dicho, la una deja que las circunstancias se produzcan, y que el educando sufra por sí solo las consecuencias de sus actos, evitando la excesiva influencia, el tiránico consejo, o sea el reemplazo de su voluntad por la de sus padres; la otra provoca las circunstancias, las produce, las encauza, y enseña sobre ellas con la palabra y el ejemplo, y a veces por medio de una disciplina casi militar, imperativa, categórica.

¿Por qué, ocurre preguntar ahora, el genio práctico de los ingleses, que conceptúa como fin exclusivo de la *home education* y como fin principal de la instrucción pública la formación del carácter, procede en ésta de una manera impositiva y en aquélla de modo tan liberal?... Hay para todo esto, a mi juicio, una sencilla razón psicológica... El peligro que presenta la continua intromisión positiva de la acción paterna en el desenvolvimiento del hijo, estriba en que con ella se tiende a disminuir la iniciativa y personalidad del niño, sustituyendo un criterio fuerte por un criterio débil, una voluntad adulta por una voluntad infantil. ¡Pero la in-experiencia necesita un guía seguro! Si este guía es el maestro, ¿existe el mismo peligro de reemplazar una personalidad por la otra? Cuando son los padres los maestros,

ello es indudable, pues el prestigio extraordinario que tienen para el hijo es causa de que éste aminore ante tal fuerza su iniciativa y personalidad, hasta el punto de reducirlas a cero; puede confiarles su responsabilidad y su porvenir. Cuando el educador es un extraño, carece de este superior prestigio, y no destruye la responsabilidad del pupilo ni asegura su porvenir. Por tanto, no existe el mismo peligro en el absolutismo de la educación del profesor que en el de los padres. El joven necesita un piloto para no naufragar en el mar de las primeras pasiones y luchas de la vida; cuanto más determinado sea el rumbo que este piloto le marque, tanto más segura será la marcha de su nave. Si hay inconvenientes en que esa línea sea trazada con mano de hierro por la educación doméstica, no los hay para que lo sea en la instrucción pública por profesores y maestros idóneos, penetrados en la importancia de sus funciones.

He ahí, pues, el alto papel social de los *tutors* de las escuelas y universidades inglesas: marcar a los escolares, con sus consejos, el camino que deben seguir en los primeros pasos por el mundo. Cuando ingresa un niño en uno de esos establecimientos educativos ingleses, su *tutor*, previo conocimiento de su idiosincrasia, le confecciona el programa; le indica si debe seguir una escuela fácil o una escuela de honores; le aconseja, le prepara, le ilustra, y hasta le señala cuál ha de ser su orientación cuando abandone las aulas. En las universidades el *tutor* es un segundo padre, que tiene sobre el primero, además de la ventaja señalada de no imponer demasiado profundamente su individualidad a la del educando, la de ser un hombre técnico que conoce mejor que un particular la ciencia y arte de la educación. Su bien inspirada influencia no llega hasta entorpecer y debilitar el criterio personal del educando, como tan frecuentemente sucede con la de aquellos a quienes la naturaleza encarga de la educación doméstica.

Según los principios de la *home education* inglesa, los padres, considerando la evolución psíquica del niño un fenómeno lógico en el cual no necesitan forzar la marcha natural de su desenvolvimiento, tratan a los hijos como indi-

vidualidades separadas, y no como cosas que les pertenezcan o entes incapaces de criterio y de iniciativa; usan lo menos posible de una autoridad despótica, que debilitaría el espíritu y la personalidad de los jóvenes; y desde muy tierna edad les enseñan, y esto es fundamental, que no se encargarán de hacerles su posición... Resumamos ahora la obra de los maestros: orientar el criterio; infundir sanos principios de moral cristiana y política; desarraigar malas inclinaciones y sentimientos; proponer altos ideales; desarrollar nobles pasiones; marcar los mejores rumbos para que lleguen luego a cumplir del mejor modo su destino de hombres y ciudadanos; usar del imperio y del castigo contra la indisciplina y la rebeldía; provocar circunstancias difíciles para enseñar a dominarlas; en fin, coadyuvar con sus consejos y órdenes y castigos a que se haga el individuo útil a su patria y a la humanidad, no sólo formándole el carácter, sino imponiéndole aquellas lecciones que sean indispensables y que el modo pasivo de la educación doméstica tiende más bien a evitar... Compárese uno y otro cuadro de atribuciones, y se verá que el papel del profesor resulta más concreto, más imperativo, más absoluto. Por tanto, conceptúo un error el considerar que *toda* la educación inglesa se caracteriza por una pasividad uniforme; hay que diferenciar (lo que no han querido distinguir ciertos autores franceses contemporáneos, como Demolins) el espíritu de la *home education* y el de la instrucción pública. Ambos se complementan, hasta formar el espléndido fenómeno de la educación individualista inglesa.

En la lengua, que es siempre la cristalización del pensamiento nacional, hallo una demostración, la más gráfica, de esta interesante manera anglosajona de considerar al padre como un profesor y al profesor como un padre; de esta antinomia que llamo *pasividad* de la educación doméstica y *actividad* de la instrucción pública... Los jóvenes llaman a menudo *my governor* al padre y *my tutor* al maestro.

Governor quiere decir la persona que gobierna, y gobernar es un verbo que significa, en todos los idiomas, y más que en todos en el inglés, la idea de dirigir según leyes, fórmulas,

ceremonias, estatutos, costumbres; la idea de mandar, no absoluta y caprichosamente, sino templada y constitucionalmente; no la idea de un imperio minucioso sobre los detalles, de una alta superintendencia en pro del orden, de la moral y del progreso, antes bien la idea del respeto a la individualidad, de la abstención del cacicazgo, del culto a las libertades humanas... En efecto, todos esos principios rigen la educación del hogar en Inglaterra.

En inverso sentido, la palabra *tutor*, de origen romano, sugiere el concepto de una relación de padre a hijo artificialmente creada por las leyes y las costumbres, para que una persona extraña guíe al segundo en reemplazo del primero. La naturaleza, que alarga y debilita la infancia humana y que alimenta en el corazón de los padres inmensa ternura para con la prole, ha inspirado un concepto singular de su poder sobre los hijos, como el más íntimo y previsor; la autoridad paterna se sustituye, en caso de orfandad, por la tutoría; luego, la tutoría constituye una especie de paternidad artificial... Tal es el concepto inglés del *tutor*, llamándose así al maestro principal, al primer técnico de la instrucción de un educando.

He ahí, pues, en esas dos sencillas expresiones—*my tutor, my governor*—, la síntesis más completa de esta doctrina que desarrollo sobre los dos diversos procedimientos de la educación doméstica y de la instrucción pública en Inglaterra. Deberían adoptarse en las demás naciones civilizadas, dado que, en punto a educar el carácter, ya que no en otras fases de la educación, bien se puede tomar por modelo racional el sistema anglosajón. No olvidemos que el poder de la nación británica se explica, más que por las riquezas de su tierra, por la energía de su pueblo.

El método de la educación anglosajona, podría, pues, concretarse en esta doble fórmula: *libertad en el hogar, restricción en las aulas*. Forma lo primero el individualismo; lo segundo, la disciplina social. En cambio, la educación que se da ahora a los jóvenes en ciertas naciones latinas podría sintetizarse en una fórmula inversa: *restricción en el hogar, libertad en las aulas*. De ahí que produzca el clásico tipo del estudiante latino, ridículo matamoros de veinte años, libre-

pensador fanático, venenoso neocatólico, artista simbólico, intelectual difuso o farsante romántico. Su característica sería siempre la insubordinación, contra todo consejo, contra toda escuela, contra todo maestro, cuando no contra toda conveniencia social, y toda política, y toda moralidad. Parece que no tuviera otra misión sobre la tierra que protestar, insubordinarse y despreciar a los demás, y enronquecer y desgañarse en círculos y tabernas, atacando y denostando continuamente, ora a la burguesía, ora a la plebe, ora a la tradición, ora a la reforma, pero siempre a la autoridad, al orden, a las leyes... ¡Cuánto más *libre* es en realidad el estudiante anglosajón, que acude a la capilla, que consulta con sus *tutors* todas sus dudas, políticas y morales; que detesta cualquier desmán contra el orden establecido; que los domingos por la noche (muchos lo hacen en Oxford y Cambridge) llega hasta formar grupos en las calles, para predicar una religión sana y liberal, en el fondo más luterana que inglesa, escocesa o católica, y para cantar salmos en coro! No es libertad política; no es libertad de acción, de disciplina, de pensamiento, lo que falta, sino *lo que sobra* en la instrucción pública que recibe el estudiante latino; más bien merma aquello que conceptúa una bien entendida libertad de estudios, o sea el método y sistema según el cual se da a cada individuo la educación que conviene a su idiosincrasia, *siguiendo el dictamen de sus maestros*. Estos maestros (*tutors*) son quienes dictan en Inglaterra a cada cual su plan de estudios; quienes, según la capacidad del alumno, le indican si debe seguir la escuela fácil o la difícil, si será *passman* o *classman*; quienes le examinan casi semanalmente, le indican libros para que se instruya, le dan consejos morales y políticos... Nada de esto admite el estudiante latino, siempre el primero en reclamar contra lo absoluto de los planes y programas de su liceo o universidad, citando acaso "la libertad de los estudiantes ingleses"... Otra sería su declamación si no ignorase que el sistema británico importa un régimen de tutoría, y que sólo como un régimen de relativa tutoría se puede practicar ordenadamente, en la instrucción pública, como se verá más adelante, eso que llamo libertad de estudios.

En efecto, si no son convenientes los planes y programas enciclopédicos y obligatorios, que fuerzan a todos los estudiantes a seguir rumbos determinados, cualquiera que sea su respectiva índole intelectual, debilitando así su iniciativa y personalidad, ¿cuál puede ser el guía de los estudios sino el dictamen autorizado del maestro o de los maestros a quienes se encomiende el educando? Este es naturalmente incapaz de forjarse a sí mismo ese plan, por su mal entendido interés de terminar cuanto antes, y por su ignorancia e inexperiencia; en caso análogo se hallan los padres; luego, sólo quedan los maestros... Pero no todos los de cada instituto pueden emplear el tiempo en formar a cada estudiante su plan y en discutirlo; basta la autoridad de uno solo, precisamente el que se llama *tutor* en las escuelas y universidades inglesas. Cada alumno tiene allí el suyo. Suponiendo que haya, como sin duda los hay, en los grandes institutos de los pueblos latinos, maestros aptísimos para desempeñar esa delicada tutela, ¿cabe suponer que se sometiera a él con la disciplina inglesa el estudiante latino, cuya característica es la vehemencia, la innovación, la guerra al pasado?... No se arguya, pues, que la libertad es poca para el régimen educativo de Francia, por ejemplo, sin especificar de *cuál* libertad se trata: si de la que comúnmente se entiende por tal, sobra; si de libertad de estudios, falta, y es precisamente por la sobra de aquélla (y en virtud del carácter nacional) por lo que no podría fácilmente instituirse. El mal es grave allí; pero el remedio que tantos proponen de "aumentar las libertades de la instrucción pública", citando erróneamente el ejemplo de Inglaterra, sería un mal mayor, si se refiriese a los estudiantes y no a la enseñanza de los profesores. Las principales deficiencias de la instrucción pública francesa estriban, ya en lo absoluto de esas trabas de hierro que se llaman planes y programas y que no dejan desarrollarse libremente la enseñanza, ya en la intemperancia e indisciplina de los educandos. Ambos males son congruentes.

§ 16

LA TENDENCIA INDIVIDUALISTA EN EL RÉGIMEN TUTORIAL

Con el objeto de presentar clara y nítidamente, en el párrafo anterior, la antinomia entre la pasividad de la educación doméstica inglesa y la actividad del régimen tutorial, he exagerado un tanto las descripciones y principios, hasta arribar a la fórmula extrema de "libertad en el hogar y restricción en las aulas". Para confusiones y equívocos, ha llegado el momento de reducir mis términos a sus justas proporciones...

En realidad, la antinomia no es tan absoluta e irreducible; significa sólo una tendencia bifurcada, establecida con el profundo criterio práctico, con el hondo sentido de la vida que caracteriza las costumbres inglesas. Ni la independencia es tan completa en el hogar, puesto que el padre ejerce con el tradicional espíritu puritano, y en virtud de la libertad de testar, la magistratura testamentaria, ni las restricciones son tan severas e imperativas en las aulas, dado que en tal caso la escuela pudiera destruir o debilitar el individualismo de la educación doméstica... Si se supusiera, por ejemplo, que la instrucción pública obra en Inglaterra por el método de imposición continua de la educación doméstica francesa; si se creyera que los *tutors* de las escuelas y colegios británicos proceden de una manera tan meticulosa y absoluta como los padres franceses, tal idea sería falsa. Demasiado amantes son los ingleses de la libertad, y demasiado respetuosos del individualismo para que ello sea posible jamás, en el hogar o en el aula. Error sería también suponer que la educación de los maestros ingleses consiste en el modo sentimental de románticos como Saint-Pierre y Rousseau. Nada más contrario al genio de su raza.

El solo alcance de la doctrina que he desenvuelto sería entonces el siguiente: el método de la instrucción pública, o sea el procedimiento educacional de los maestros, debe ser más activo e impositivo que la educación doméstica. Y aun así

se presentaría en cierto modo exagerada la antinomia. Podría aun reducirse a estos términos: con relación a la educación continental, la educación doméstica inglesa da mayor iniciativa e individualidad al educando; la instrucción pública se las da menores.

Pero aun conviene aclarar mejor esta última parte, la referente a la actividad impositiva de la instrucción pública, para señalar cómo la escuela inglesa coadyuva también, a pesar de su régimen tutorial, en la tendencia individualista de la educación doméstica. Conviene recordar al efecto que en las escuelas se da, al propio tiempo, educación intelectual y educación moral... Pues bien; el régimen tutorial se refiere preferentemente a lo intelectual; en lo moral, el *tutor* deja franca libertad al educando, sobre todo en cuanto se refiere a sus relaciones con los compañeros. A este respecto, nada más típico que la costumbre denominada el *fagging*.

El *fagging* es una verdadera servidumbre, hasta una tiranía, que soportan, en las escuelas inglesas, de parte de los mayores, los estudiantes menores. El *fag* debe obediencia y pleno homenaje, como a su señor natural, al compañero más antiguo y de más edad. Es casi su criado a veces. Ha de obedecerle, aunque le mande hacer la cama y tóstarle el pan para el te. Si no cumple, castígasele con bofetones y puntapiés; se le zurra hasta hacerle sangre... Tal costumbre se practica en los colegios más aristocráticos, como Eton y Harrow, y con los hijos de pares y de duques.

Las víctimas lo soportan sin quejarse a los maestros; así lo manda el honor escolar. Además, es un principio inconcuso que el maestro no es el representante de la justicia ni de la humanidad; debe abstenerse de intervenir, siempre que no se trate de lesiones graves, aun cuando se le requiera. La costumbre lo establece así. Todo estudiante nuevo ha de pagar su contribución como *fag*.

En pleno siglo XIX, el sistema es de asombrosa barbarie y crueldad. Taine ha podido observarlo en formas todavía rudas y groseras¹. Hállabase en los biógrafos de

1. Véase H. TAINE, *Notes sur l'Angleterre*, págs. 135-169.

lord Byron la anédocta documentada que con mayor elocuencia demuestra la rudeza del *fagging* en tiempos en que aquel poeta se educaba en Harrow, entre una juventud aristocrática por la sangre, la fortuna y el talento. Cuentan que, sometido un día un niño, que luego fué nada menos que el ilustre Peel, “a la ley de uno de esos tiranos de mayor edad que él, se le condenó al castigo de palos. El pequeño tirano se preparaba a propinarlos, dándoselos sucesivamente en la parte interna del brazo, y retorciéndolo de manera que el dolor fuese más agudo...” Lord Byron, que era íntimo amigo del niño vejado y presenciaba la ejecución, tan hondamente conmovido como se puede suponer de su sensibilidad extraordinariamente intensa, se interpuso preguntando “cuántos palos había que dar a la víctima”... “¿Qué te importa?”, le contestó el ejecutor. “Es que, si os fuera igual, dijo humildemente lord Byron, quisiera recibir la mitad.” Hay que estudiar desde su infancia el carácter del autor del *Child Harold*, para comprender cuáles fueron su singular altivez, el orgullo indomable de su fibra y de su raza, nunca desmentido desde la más tierna infancia, como atestiguan unánimamente sus contemporáneos, sus cartas y cuantos indicios hayan podido recoger sus biógrafos; sólo considerando ese temperamento se puede comprender cuán absoluta, cuán inviolable sería la costumbre de aquella crueldad tradicional, para que tal carácter no pudiera manifestar contra ella mayor protesta que la oferta de recibir los golpes en cambio del *fag* a quien se castigaba.

En las universidades, ciertas rudas burlas tradicionales que los estudiantes antiguos (*seniors*) se permiten con los bisoños (*freshmen*), continúan el sistema escolar del *fagging*. Pero, pasadas estas primeras burlas, la antigüedad resulta más bien un título de cortés respeto, y no razón de una tiranía, que la edad de los estudiantes haría aquí mayormente irritante. El espíritu moderno ha paliado hoy la forma de aquellos desmanes, que no son ya tan brutales como en los tiempos de aventuras del célebre Mr. Vernant

Green. Recordemos con él este clásico verso de Swift, que resume el valor pedagógico de tan *bárbaras* costumbres:

A college joke to cure the dumps...

En resumen, el *fagging* es y ha sido, desde hace siglos, una costumbre sagrada en los liceos ingleses; ni el estudiante vejado se queja a la autoridad escolar, por un puntillo de infantil dignidad, ni la autoridad escolar interviene si no hay queja. La *self help* es la primera noción del individualismo filosófico y práctico del pueblo inglés. Así, en su sistema de instrucción pública, por una pasividad neutral de las autoridades, se obliga a veces al niño a que use de sus puños en su ayuda propia, para abrirse camino y conquistarse su posición social en su pequeño mundo, en lucha contra el despotismo de la jerarquía y de la fuerza. Empero, como en otros tantos rasgos, la forma, ya que no el espíritu de las viejas *public schools*, evoluciona. La antigua rudeza escolar, típicamente sajona, se ha atemperado por la idea-fuerza del *christian gentleman* que Tomás Arnold concretó como ideal de la instrucción pública inglesa. El *fag* no es ya un triste esclavo del estudiante más antiguo y mayor que le dirige; es más bien su criado. Y cada día es menor su servidumbre. El espíritu humanitario de los nuevos tiempos templó las intemperancias y crudezas de los antiguos pueblos guerreros, aun en la patria de Hobbes. Sólo deja en pie el principio de abstención de los maestros y mayores en las luchas de los educandos entre sí. Que ellos se defiendan como puedan, y con sus uñas y con sus dientes. El régimen tutorial se refiere casi exclusivamente a los estudios y a las ideas. En cambio, en la vida que diríamos social de los escolares se confirma y sanciona, hasta la injusticia, el espíritu individualista de la educación doméstica. Las personales luchas del niño, la experiencia de los peligros y placeres del poder, la temprana noción del esfuerzo individual y su ejercicio, el *fagging*, en una palabra, puede ser como un crisol donde se purifique oro; oro para fabricar un par de monedas que el hombre puede meterse en el bolsillo; monedas de curso fácil en todos los países y clases sociales, que no se

pierden y siempre tienen el valor de talismanes: la *disciplina* y la *reserva*.

§ 17

ESPÍRITU INDIVIDUALISTA PROTOTÍPICO DE LA EDUCACIÓN NORTEAMERICANA

Cítase de continuo la educación inglesa como la más eficaz para formar el carácter. El modelo es muy digno de ser estudiado bajo esa fase; pero su espíritu individualista ha adquirido, desligándose de ciertas trabas de histórica tradición monárquica y aristocrática, proporciones tal vez más netas en los Estados Unidos de Norte América. Los yanquis, que siguen los viejos rumbos de la *home education* británica, son maestros en el difícil arte de educar el carácter. Basta, para probar esta maestría, la observación siguiente: en casi toda la América española han caído la industria y el comercio, al menos sus empresas más lucrativas, en manos de extranjeros inmigrantes, con quienes sólo excepcionalmente puede rivalizar la iniciativa de los criollos; en cambio, en Norte América le es ahora muy difícil progresar al extranjero, por la competencia siempre triunfante de los nacionales. No se achaque su victoria a preparación especial, a una *instrucción industrial* adelantada, sino más bien al carácter. Quienes conocen la vida yanqui, bien lo saben. Los norteamericanos triunfan por su espíritu práctico y emprendedor, y no por saber mejor un oficio o profesión. Saben aprovechar las circunstancias para adoptar el trabajo que más les convenga, cambiando según las oportunidades. Más que por sus conocimientos especiales, se distinguen por su carácter audaz y acomodaticio. En Norte América, como en Inglaterra, la base de la educación del carácter están en la *home education*, en lo que he llamado la *pasividad* de la *home education*, es decir, en el eterno *dejar hacer* a los niños lo que se les ocurra, para hacerlos responsables de sus consecuencias. Pero ni en Inglaterra misma se ha llevado tal vez a más alto grado que en los Estados Unidos este sistema. Procédese allí inculcando al niño estos tres prin-

cipios: que él es responsable de sus actos y que sólo se elevará por sí mismo (*self help*); que, para crearse una buena posición social, es indispensable formarse, siguiendo la senda que guste, una posición económica independiente; que esto se consigue únicamente probando la suerte (*to try his luck*). Con tales principios, padres y maestros tratan en Norte América de levantar el ánimo de sus hijos, para su prosperidad y la de su patria.

Así educados, alcanzan a menudo los niños un precoz desarrollo para el comercio y las especulaciones. He aquí una gráfica anécdota que refiere un diario de Nueva York sobre el desarrollo prematuro de los habitantes del Oeste, anécdota que, a pesar de su ironía, es un halago para la vanidad nacional: "Jhonnie, dice un hacendista distinguido a su hijo menor, te daré un dólar si cavas el cuadro de terreno donde quiero hacer el nuevo jardín de tu hermanita". "Está muy bien, contesta éste, quedando al punto pensativo; mas le pediré a usted que me adelante el veinticinco por ciento del precio estipulado en nuestro contrato, no porque ponga en duda su buena fe, sino porque necesito la suma como base de fondos". "¿Qué quieres decir, Jhonnie?" "Voy a explicárselo, padre. El quarter (cuarta parte de un dólar) que usted me dará lo sepultaré en el cuadrado de tierra; después reuniré a mis compañeros y les diré que un pirata ocultó en otro tiempo un tesoro en aquel sitio. Comprenderá usted que, cuando uno de ellos haya encontrado el quarter, los demás cavarán a porfía; el trabajo quedará concluído y yo tendré el setenta y cinco por ciento de beneficio sin cansarme; y además...". "¿Qué otra cosa hay?" "Además, si encontrase el quarter yo mismo, los otros trabajarían con igual ardimiento, y el negocio resultaría más beneficioso aún; sería la misma jugada que aquella de que hablaba usted ayer a mamá, refiriéndose a cierta niña". "Y el padre derramó lágrimas de alegría, agrega el periodista, pensando cuán triste iba a ser, para Jay y Rufus, el día en que su hijo llegase a la edad de hacer negocios"¹.

1. P. DE ROUSSIERS, *La Vie americaine*, París, 1872, pág. 430.

§ 18

LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN DOMÉSTICA Y LA IDIOSINCRACIA
DEL EDUCANDO

Descritos los dos sistemas de educación doméstica, el impositivo y el individualista, la superioridad del último es evidente. Pero, en la práctica, la educación doméstica consulta poco la doctrina; se guía más bien por la costumbre y se ajusta a la idiosincrasia o naturaleza del educando. Aunque teóricamente se demostraran las ventajas del sistema individualista, ¿daría los mismos resultados en educandos de distintas razas y diversos climas? ¿No se fundará la costumbre en la experiencia, hasta el punto de que el sistema impositivo resulte el mejor, si no el único eficaz, en los países en que se aplica?... Siempre ha gustado a los filósofos dirigir doctrinariamente la conducta de los hombres como si fueran títeres. La máxima tácita, pero fundamental en la mayoría de los educadores, el postulado de Euclides de la pedagogía racionalista, parece ser éste: "El hombre es lo que se le hace." Yo he pensado muchas veces si no sería más exacto decir que se hace al hombre como él quiere que lo hagan...

El sistema anglosajón de educación doméstica negativa, ¿no resulta en gran parte de la naturaleza de un niño que manifiesta desde temprano la iniciativa y el buen sentido típicos del genio de su raza? En cambio, ¿no convendrá el sistema imperativo a niños fantásticos e impresionables, a niños de climas más calientes y temperamento latino?...

La educación que recibe el niño de sus padres depende en gran parte de la naturaleza del niño. A pocos padres se les ocurriría dirigir meticulosa y tiránicamente la conducta de hijos que de suyo se manifestaran independientes, enérgicos y arriesgados. Y, por el contrario, a hijos vacilantes, timoratos y débiles, la prudencia paterna, casi diría la caridad paterna, guía en formas poco adecuadas para el libre ejercicio de su individualidad. Se puede dejar que sigan

temporariamente una senda tortuosa quienes revelan condiciones para reaccionar; pero no se puede dejar ensayar, ni por vía de experimento, en esa senda tortuosa, erizada de breñas y espinas, a niños sensibles, sugestionables y quizá hasta degenerados. Por otra parte, niños sensibles y sugestionables requerirán en todo momento la ayuda de sus padres, quienes difícilmente han de negarla; niños fuertes y conscientes no han de solicitar con tanto mimo esa ayuda, deseosos de dar golpes y recibir golpes. Aquéllos ansían el *dolce far niente* de la responsabilidad; éstos aspiran a iniciarse en *the struggle for life*. Este aspecto de la pedagogía se relaciona estrechamente con los fenómenos de la herencia y de la degeneración de hombres y pueblos...

Obsérvese el efecto de los castigos, según quienes sean, por la raza y el medio ambiente, los niños castigados. Los castigos corporales suelen ser una excelente medida para enderezar, a lo menos en casos de faltas graves, a los niños germanos y sajones. Cuéntanos Léssing que la mejor lección que recibió en su vida fué "un bofetón a tiempo" (*eine Ohrfeige sur rechten Zeit*), aplicado por un extraño con motivo de haberle visto hurtar una manzana cuando era adolescente, al pasar por un mercado público. ¿Hubiera producido ese bofetón el mismo efecto en un niño del Mediodía, nervioso, colérico, rápido y vengativo? Me atrevo a dudarlo. Los castigos corporales violentos ejercidos sobre individuos latinos, y especialmente hispanoamericanos, producen la rebelión, la indisciplina, la irrespetuosidad, el desprecio y aun el desquite, ¡cuando no, si son muy frecuentes, la desvergüenza! No se puede tirar lo mismo de cualquier sogá: las más gruesas y mejor tejidas ofrecen una resistencia mayor; las más delgadas se rompen. Ningún padre francés, por ejemplo, ni el más humilde, permitiría que su hijo se sometiera al *fagging* de las *public schools* más aristocráticas de Inglaterra, a la par de los hijos de los pares. Semejante tratamiento podría hacerle rencoroso, escéptico y perverso, y hasta tal vez propendiese a anular para siempre su dignidad, y aun a falsearle el criterio de lo bueno y lo malo. En escue-

las hispanoamericanas, el *fagging* sería imposible; el revólver de los más débiles, por débiles que fueran, contendría bien pronto los puños de los fuertes. De niño he cursado, en Buenos Aires, una escuela alemana donde los castigos corporales eran reglamentarios, y allí pude observar que, con gran prudencia, los maestros, que castigaban diariamente con su varita (*Spanisches Rohr*) a los alumnos alemanes, no tocaban jamás a los criollos. ¡Y no porque fueran más aplicados! Igualmente, conozco numerosos casos que demuestran que la severa disciplina de ciertos colegios de jesuitas españoles, practicada en Sud América, pierde mucho de su eficacia. Así, pues, el problema apuntado en este párrafo, aunque se relaciona más directamente con la educación privada, no carece de importancia para la instrucción pública.

Con todo, creo que el estudio crítico de los sistemas educativos puede ser de gran utilidad práctica. Creo que, "aunque no se puede gobernar contra la corriente, se puede gobernar con la corriente". Más aún, ¡que casi nunca conviene dejarse gobernar por la corriente! Cualquiera método pedagógico será aplicable a cualquier individuo, si se le sabe adaptar a las peculiaridades de éste. Por tanto, no resulta tan descabellada la base, tácita o expresa, de la pedagogía racional... Supongamos que "el hombre es lo que de él se hace"... Y, ¿cómo formarle mejor que sometiéndole, a veces contra las tendencias naturales de su alma, a los más eficaces procedimientos de enseñanza?... Si es una ilusión de nuestro orgullo suponer que se pueda construir y reformar libremente el espíritu del niño, tal ilusión se cimenta en lo más profundo de la naturaleza humana: su aspiración al perfeccionamiento y progreso.

CAPITULO III

LA EDUCACION POLITICA Y RELIGIOSA

§ 19. Importancia y dificultades del estudio de la educación política y religiosa. — § 20. Los sistemas de educación desde el punto de vista religioso. — § 21. La escuela confesional.—§ 22. La escuela cristiana interconfesional en Inglaterra. — § 23. La escuela cristiana interconfesional en Alemania.—§ 24. La escuela laica. — § 25. La educación pedagógicamente considerada. — § 26. La educación política — § 27. La educación según el socialismo. — § 28. La educación según el anarquismo.

§ 19

IMPORTANCIA Y DIFICULTADES DEL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN POLÍTICA Y RELIGIOSA

Preciso es consignar, ante todo, que el problema de la educación política envuelve también el de la educación religiosa. Ambos están tan íntimamente relacionados, que, en cierto modo, un sistema de educación religiosa implica un sistema de educación política, y viceversa. Además, para el uno y el otro rigen los mismos principios sociológicos y pedagógicos. La mayor antigüedad de los sistemas preferentemente religiosos y su espíritu de trascendencia social, inducenme a considerar primero el problema desde el punto de vista de las creencias, para aplicarlo luego al punto de vista de la organización política.

Clasificar los sistemas que se aplican actualmente en las distintas naciones del mundo civilizado, en materia de instrucción religiosa, o, mejor dicho, políticoreligiosa, es tan fácil como deficiente. Penetrarse de los distintos espíritus de

sectarismo que han inspirado esas formas de sistemas, y revelar sus complejidades psicosociológicas, sería obra de tanto esfuerzo como de eficacia doctrinaria.

Los autores se limitan, generalmente, a la descripción y clasificación. Sencilísimo es exponer que, en virtud de tales y cuales antecedentes históricos, la instrucción pública es hoy "laica" en Francia e "interconfesional" en Inglaterra. Pero estas formas, ¿son definitivas, son transitorias, son espontáneas, son reflejas? ¿Disfrazan un alma nacional antinómica, o la desnudan? ¿Qué fenómenos encubren o demuestran por qué factores se producen, qué consecuencias tienden a producir? ¿Son realmente idénticos en su fondo los sistemas iguales en su forma—el interconfesional de Inglaterra y el de Alemania, por ejemplo—, u obedecen a psicologías diversas, aunque se traduzcan en formas semejantes?...

Siguiendo la manera adoptada en el curso de esta obra, trataré aquí también, como fin principal, de indagar el espíritu de la instrucción religiosa y de describir secundariamente sus formas, según los modelos educacionales de los más adelantados países contemporáneos. Pero evitaré el dar a las apariencias de los sistemas mayor alcance que el de *simples datos* de la íntima psicología de esos fenómenos sociológicos, en el anhelo de penetrarme empíricamente de esta psicología por métodos simultáneos de observación, comparación, análisis y deducción. Con el mismo sistema estudiaré también, en este capítulo, las cuestiones fundamentales del sectarismo político en la instrucción pública, tanto o más importantes que las del religioso, dado que uno y otro espíritu están tan íntimamente ligados en sus manifestaciones y efectos, que se rigen por los mismos principios.

Por arduas y complejas que se presenten las dificultades propias del estudio de la educación políticoreligiosa, deben ser vencidas, dado que el esfuerzo responde a formar uno de los conocimientos capitales del educador: la orientación de las creencias y sentimientos sociales que inculca en los educandos. Los partidos conservadores, como los liberales, todos parecen hoy bien penetrados de la importan-

cia de la educación de las nuevas generaciones para el porvenir de sus respectivas causas. De ahí que la enseñanza sea un objetivo de sus esfuerzos; cada tendencia, cada secta, cada grupo brega por hacer sentir su acción en las escuelas, liceos y universidades.

La cuestión de la enseñanza política y religiosa presenta distinta importancia según los grados o categorías de la instrucción. En la instrucción primaria y secundaria su influencia puede ser decisiva: la edad de los educandos y la amplitud de los programas facilita la imposición de creencias. En cambio, la instrucción universitaria, cuando es verdaderamente tal, se desenvuelve, fuera de las pasiones partidistas, en las altas regiones del desinterés científico y especulativo. Los docentes cultivan el saber por el saber; los educandos poseen ya su mentalidad casi formada. La ponderación y el aquilatamiento de tendencias son, por tanto, cualidades naturales de esa enseñanza. Diríase que, por su significación intelectual, la universidad admite toda tendencia, toda opinión científica, hasta el punto de que las escuelas y opiniones exageradas y extremas se contradicen y anulan entre sí. Por esto, en su conjunto, la instrucción superior constituye la resultante de la enseñanza toda, y, salvo en las grandes crisis de progreso, la universidad es siempre moderadamente liberal o liberalmente moderada. La ciencia pura, o se abstrae de los principios políticos y religiosos sin combatirlos ni defenderlos, o los defiende y combate en una esfera del pensamiento a la cual no puede ni debe alcanzar la tutoría del Estado. De ahí dos consecuencias importantes: 1.^a Una universidad política, exclusivamente democrática, católica o socialista, es un contrasentido, pues supone un espíritu de secta imposible en los estudios superiores; 2.^a el Estado no debe intervenir en la institución universitaria para acallar enseñanzas que supone antisociales, sino más bien propender a neutralizar estas enseñanzas con el libre desenvolvimiento de otras que las rebatan y compensen. Sólo en un régimen de libertad puede desarrollarse la evolución del pensamiento, que es como el alma de todo progreso intelectual.

La instrucción puramente técnica de oficios y profesiones industriales y mercantiles no ofrece en sus programas campo apropiado a propagandas políticas ni religiosas. Ofrecelo, en cambio, la instrucción pedagógica y normalista; siendo ella el eje de la instrucción primaria y secundaria, se regirá por los mismos principios. Puede, pues, considerarse que la cuestión de la educación política y religiosa, sin ser aplicable a la instrucción superior y técnica, es de trascendental importancia para la instrucción general primaria y secundaria y para la instrucción pedagógica y normalista.

§ 20

LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA RELIGIOSO

Tres maneras típicas hay de considerar la religión respecto de la instrucción pública: 1.^a Como única fuente de *verdad absoluta*, de bondad y de belleza; 2.^a como un *símbolo útil*, más o menos real o convencional, propio para fijar los conceptos éticos y levantar los ideales del pueblo; 3.^a como *peligroso resabio* de añejas supersticiones, doblemente peligroso porque contradice y contraría los progresos científicos, y porque favorece el dominio político del clericalismo.

Cada uno de estos conceptos responde al carácter nacional y a los antecedentes históricos de los pueblos que lo aplican. 1.^o La creencia radical de la religión como verdad única es propia de las formas bárbaras del catolicismo en la edad media. Predominó en la instrucción formulista, dogmática y nemotécnica de la escolástica. Es la idea matriz de la enseñanza en las congregaciones religiosas, especialmente en la jesuítica, y tiene todavía grande influjo en España. Por su espíritu excluyente de toda instrucción religiosa que no pertenezca a la creencia o "confesión" adoptada, este régimen se llama *escuela confesional*. 2.^o El concepto de la religión como función social útil se origina en el "libre exa-

men" del protestantismo, y halla hoy su mejor campo en el temperamento idealista de los alemanes, traducido con frecuencia en un panteísmo, ya filosófico, ya científico. El profundo buen sentido del pueblo inglés ha aceptado también esta concepción, que al mismo tiempo es moderada y liberal. Reina asimismo en Norte América. Aplicándola a la instrucción pública produce el sistema de la *escuela cristiana interconfesional*. 3.º El rechazo de toda concepción teológica y el temor de que la enseñanza religiosa favorezca reacciones retrógradas mantienen, en todas o casi todas las repúblicas democráticas modernas, el principio de la *escuela laica*.

§ 21

LA ESCUELA CONFESIONAL

Puede definirse la escuela confesional como el sistema de instrucción pública en que el Estado patrocina o permite, en sus establecimientos oficiales, la enseñanza religiosa de una determinada Iglesia nacional. El clero de esta Iglesia tiene entonces a su cargo, si no toda la instrucción, forzosamente la religiosa. Los niños deben formarse en las creencias impuestas por el pasado y representadas por la clase directora. Tal sistema es propio del catolicismo. Hasta fines del siglo XIX ha regido en España, Perú, Chile, Ecuador y otras repúblicas hispanoamericanas, al menos mientras estuvo en el poder el partido conservador.

El mantenimiento de esta escuela confesional en España se explica por la fuerza de la historia. La unidad de los pueblos peninsulares se cimentó, mientras duró la guerra contra los moros, en la unidad de creencias. Oponíase a un fanatismo otro fanatismo: la Cruz al Islam. Y, de tal modo, que el alma del pueblo se impregnó toda en hondos sentimientos políticoreligiosos, que luego se manifestaron en las grandes guerras religiosas de Carlos V y de Felipe II. Por otra parte, el carácter conservador de la monarquía mantuvo más tarde la enseñanza religiosa como un medio, el más eficaz, de pro-

paganda política, pues la democracia liberal atacaba en bloque los privilegios y el poder del clero, de la aristocracia y de la corona.

Importa a esta escuela confesional falsear doblemente los fines de la enseñanza. Por una parte, dificulta el desarrollo de la ciencia, supeditándola al dogma. Por otra, evita la democrática difusión de los conocimientos, puesto que impulsan al pueblo a rebelarse contra el yugo monárquico y clerical.

Bajo su fase, no ya práctica y política, sino técnicamente pedagógica, presenta también el gravísimo inconveniente de llevar la lucha política al seno de la escuela. La tendencia liberal del pensamiento moderno tiene que chocar contra la enseñanza dogmática del clero. De estos choques, resultan anárquicos antagonismos entre los docentes, según sus creencias. También de parte de los educandos, por influencia del hogar y del medio ambiente, son de esperar protestas y rebeliones. Y, aun cuando se dominen sus ideas mientras dura la enseñanza, al salir de las aulas, una vez que estudien o siquiera piensen libremente, el espíritu del siglo producirá en los ex educandos inevitables reacciones, tanto más violentas y progresistas cuanto más tiránica y anacrónica haya sido la educación religiosa.

Oportuno es recordar que la acción de la escuela, si no quiere ser anulada por la influencia de las ideas ambientes, puede, sí, modificarlas; pero que jamás podrá atacar con éxito, por interés político, las convicciones y la ilustración del siglo. En tal caso el ambiente resultará más fuerte que la escuela. Los libros, los periódicos y las conversaciones familiares ejercerán más poderosa presión en el ánimo de los educandos que la teología de sus confesores... Debe, pues, llegarse a la conclusión de que el sistema confesional lleva a la escuela, con todas sus amarguras y reacciones, la lucha políticoreligiosa, de la cual sólo ha de resultar una precoz perversión de sentimientos sociales. En cambio, privadamente, en el hogar o en la iglesia, esta educación puede ser siempre dada, sin los mismos peligros, por quienes la reputan conveniente.

§ 22

LA ESCUELA CRISTIANA INTERCONFESIONAL EN INGLATERRA

La *escuela interconfesional* consiste en la enseñanza de los principios históricos y morales del cristianismo, que se suponen aplicables a todas las iglesias y confesiones cristianas. Es un producto del protestantismo, sólo posible donde coexisten dos o más iglesias protestantes, y propio de pueblos de temperamento místico e idealista. Se funda en un concepto utilitario de la ética, cristiana; su base es la creencia de que los principios religiosos son propicios a la organización social y al desenvolvimiento de la cultura. Estos principios se consideran susceptibles del estudio y la crítica que autoriza el libre examen. La interpretación de cualquier Iglesia puede conducir a la salvación. Ningún concepto fundamental prescribe su exclusivismo. Lo importante es cultivar el espíritu cristiano, como quiera que se presente.

En países donde no existe más religión que la católica, o donde el catolicismo constituye la religión oficial, no es posible tal sistema. La Iglesia católica funda su unidad política en la dogmática unidad de sus interpretaciones. No tolera la liberalidad del interconfesionalismo. El peligro del dominio clerical queda siempre en pie cuando enseña sus creencias, porque no admite otras confesiones que la discutan y equilibren. Así, la enseñanza cristiana interconfesional no puede justificarse en los países católicos como en los protestantes; en aquéllos, la enseñanza religiosa propende siempre, por la naturaleza de la Iglesia romana, a la propaganda política.

El pueblo inglés ha sabido amalgamar su espíritu utilitario y sus profundos sentimientos religiosos. Por tanto, allí la enseñanza tiende hoy al ponderado espíritu de la escuela cristiana interconfesional. Gladstone, jefe del partido liberal, la sostuvo contra el espíritu demasiado exclusivo de algunas confesiones.

Hay tres circunstancias que han quitado a la instrucción pública en Inglaterra la exclusión confesional de otros siglos: 1.^a La abundancia de iglesias que se contradicen y luchan (episcopal nacional, presbiteriana escocesa, *no conformista*, galense, católica, calvinista, cuáquera, etc.; 2.^a el espíritu liberalmente cristiano de moderación y tolerancia; 3.^a la menor intervención del Estado en la enseñanza, con relación a otros países. Estas circunstancias concomitantes tienden hacia un interconfesionalismo general en la instrucción. Sin embargo, éste no es un hecho, hasta ahora, más que en ciertas escuelas públicas primarias y secundarias. En las viejas universidades de Oxford y Cambridge, por ejemplo, no se gradúa en teología más que a los miembros del clero nacional. Y de todo ello se induce que, aun cuando muchos autores proclamen el sistema de la instrucción pública interconfesional en Inglaterra, es éste un fenómeno complejo y relativo, que todavía no ha llegado a su plena evolución.

Como sabemos, la idea madre de la instrucción pública británica, más que instruir, es formar el carácter. El hombre letrado, el técnico, pueden considerarse *menos indispensables* que el buen ciudadano; y formar el buen ciudadano se considera el fin de esa instrucción. Ahora bien; paréceme indiscutible que el bien entendido espíritu cristiano es generalmente una *fuerza de salud* para el carácter de un pueblo. Y al decir el espíritu cristiano, no me refiero a ningún fanatismo religioso, sino por el contrario, a una noble tolerancia para todas las ideas y principios levantados, aunque se contradigan entre sí, y a una viril intransigencia para toda hipocresía y bajeza.

En efecto, la educación inglesa, que siempre vivió alentada por cierta llama de puritanismo, no se contagio del espíritu antirreligioso de los enciclopedistas y filósofos del siglo XVIII, y menos aún de la violencia de la Revolución francesa; jamás fué laica. Cuando hubo de desfallecer su espíritu místico, a raíz del neohumanismo, surgieron varios hombres de temple que trabajaron por conservarla en su viejo cauce cristiano. Entre ellos sobresalió Tomás Arnold, instituido en 1828 *headmaster* (rector) de Rugby, que consiguió de modo

sencillo, pero tenaz, fijar rumbos dentro de las clásicas tradiciones a la educación inglesa moderna; propuso, como su objeto y fin, formar el *christian gentleman*. Consideraba al "caballero cristiano" el mejor elemento para el progreso, el mejor tipo de miembro dirigente de un país enérgico y moral. Sacerdote de espíritu serio, austero casi, supo siempre inspirar un sentimiento de respeto no exento de temor, por su completa naturalidad y la franqueza de su lenguaje y maneras, por la confianza paternal que manifestaba a sus discípulos, por su rectitud intransigente para con los maestros, por su voluntad enérgica en la administración y dirección de uno de los mayores y más importantes colegios. Todos sus sentimientos de *gentleman*, de inglés y de cristiano (aunque no propiamente de "beato"), manifestados en su constante acción de profesor y rector, en sus sermones dominicales en la capilla del colegio, en sus artículos y obras, marcan el rumbo que debió seguir posteriormente la educación en Rugby, y, por generalización, también en las demás *publics schools* de Inglaterra. Tal fué su obra: una prueba y un ejemplo, no de intransigencia sectaria, antes bien de amplio, generoso y valiente espíritu cristiano.

Otro pedagogo inglés, el artista Ruskin, llevó el mismo espíritu, la misma idea, la misma predicación, en conferencias, cartas, obras y en el ejemplo personal, a la educación del pueblo, por medio de la *university extension*, o sea la "expansión de las universidades", para enseñar gratuitamente a las clases pobres. Las universidades, en sí mismas, no necesitaban tanto de esas predicaciones, porque nunca se contagiaron mayormente, desde los triunfos de Wycliffe, del espíritu del siglo.

El ejemplo, las doctrinas y el espíritu de Arnold, Ruskin, sus colaboradores y continuadores, corroborados por la tradición y el carácter nacionales, han sido fecundos; puede decirse que han fijado a la educación británica su temperamento actual: formar el *christian gentleman*. Ni Ruskin ni Arnold hicieron del problema cuestión de secta, pues lo que creyeron útil para el individuo y para la sociedad es el espíritu cristiano, y éste puede hallarse lo mismo en la Iglesia de Ingla-

terra, que en la de Escocia, que en la de Roma; en San Agustín, como en Calvino, como en Lutero. Tal es el principio, que, como todos los que rigen las costumbres inglesas, tiene su utilidad práctica; ese sentimiento cristiano moderado, *unsectarian*, constituye una sólida base moral de la educación, y, por otra parte, no corre el peligro, más arriba señalado, de perturbar la escuela con las luchas políticorreligiosas. ¡Y estas luchas resultan harto desagradables actualmente en el Reino Unido! El protestantismo británico, dividido en múltiples sectas, es, en cierto modo, algo como un resabio ingrato de las antiguas rivalidades y guerras de las "naciones" del Sur y las del Norte: en Inglaterra existe la Iglesia episcopal; en Escocia, la presbiteriana; en Irlanda, la católica; en Gales, la "no conformista". Aun en la propia Iglesia oficial, se asoma aquí y allá el cisma; pugnan la *high church* y la *low church*. Bien contrario al sentido práctico inglés sería llevar tales disidencias—que a veces son antipatías, a veces odios— al alma de los niños en las escuelas; el interconfesionalismo, aunque no encaje sino imperfectamente en la manera estricta y absoluta, en la manera puritana típica en los ingleses de considerar la fe, protestante o católica, representa una sana solución. El *christian gentleman* es un producto posible en todas las sectas del cristianismo.

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

Perpétúase así el viejo espíritu puritano de la educación

anglosajona en la burguesía y la aristocracia. En cuanto a los hombres del pueblo, la instrucción no puede hacerlos "caballeros cristianos", pero las costumbres pugnan por formar, completos "creyentes"...

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

Como más arriba se ha dicho, el alto sentido común y práctico de la pedagogía inglesa nunca ha podido ver con placer que sus escuelas se conviertan en campo de sorda lucha políticorreligiosa. Por más que grite a veces la pasión sectaria, en la manera relativamente sencilla de creer de ese pueblo (que toma lo religioso como estricta verdad..., o como la "mentira convencional" de una verdad estricta); por más que el pueblo no considere enteramente discutibles a los evangelios, antes bien como una "roca inexpugnable", según frase popularizada al servir de título a una obra del mismo Gladstone; por más que la crítica vulgar haya rechazado tan apasionadamente en Carlyle, uno de sus mejores pensadores, ese concepto germano ultramoderno de la religión símbolo; a pesar de todo eso y de todas sus luchas, el buen criterio de la educación inglesa ha luchado victoriosamente por salvar del contagio las almas de los niños. En efecto, la educación inglesa se propone, como su principal fin, formar el carácter del alumno, pero formar el carácter de iniciativa y de personalidad del individualismo inglés. Y, para formarlo, el primer principio es dejar que el niño se desenvuelva solo, como árbol fuerte, al que no atacan vientos que lo doblen ni atan ligaduras que lo deformen...

Tal ocurre en la *home education*, desde la *nurse*y, donde

los padres no se entrometen para reemplazar con su criterio y experiencia la iniciativa infantil; tal en la escuela, tal en la universidad. Ahora bien, ¿cómo podría desarrollarse independiente y libre ese criterio en materia religiosa si se viera acechado por apasionados sectarios que arrastrasen su inexperiencia en pos de sus prédicas fogosas? La escuela sectaria sería, en las actuales circunstancias políticorreligiosas, una verdadera palanca contra el ideal individualista de la educación inglesa. Por consiguiente, justo es que se la combata, y de hecho se la combate. Entre los informes de las comisiones oficiales investigadoras de las *public schools*, es el más memorable el de la que, presidida por lord Taunton, practicó su misión en 1857 y 1858; fué publicado en veintiún volúmenes. Entre los capítulos de cargo, muchos se refieren al "exclusivismo religioso, que hace impopulares esas escuelas". Los efectos de este exclusivismo, pues, han sido notados y combatidos por el pueblo y el Estado. La doctrina de Arnold, difundida en la opinión y el gobierno, clamaba por la tolerancia cristiana en las escuelas; Ruskin la deseaba para la clase obrera, y muchos continuadores de ambos pedagogos proclamaban esa tendencia de enseñanza cristiana interconfesional, con todas las ventajas del ideal cristiano y sin los gravísimos peligros del sectarismo...

Las comisiones investigadoras oficiales acusaban a la enseñanza religiosa de exclusivista, y Gladstone, la mayor figura política del Imperio, a fines del siglo XIX, patrocinó el interconfesionalismo en la instrucción pública. La revolución religiosoeducativa implica, pues, toda una protesta y reacción contra la vieja intransigencia y el absolutismo de las creencias inglesas. Hase llevado a cabo, más que por decretos que la inicien o la impongan, por la voluntad particular que la generaliza y la opinión oficial que la aprueba; y, más que en defensa de su Iglesia nacional, en pro de un alto ideal ético y pedagógico. El *christian gentleman* constituye ese ideal de los mejores, ya que no de todos los maestros británicos, y tiende hoy a realizarse con el relativo espíritu cristiano de su sistema interconfesional.

De todo esto resulta que el interconfesionalismo de la

instrucción pública inglesa es un fenómeno relativo impuesto por el fondo puritano del carácter nacional, por su espíritu educativo de individualismo y por las circunstancias político-religiosas. No puede considerarse, por tanto, como un fenómeno simple y uniforme, según se repite de continuo, sin indagar, siquiera brevemente, las causas y antecedentes del sistema, la lucha ciega que encubre, el objeto práctico que se propone, y el sentimiento nacional a que obedece.

§ 23

LA ESCUELA CRISTIANA INTERCONFESIONAL EN ALEMANIA

Los alemanes profesan un concepto propio de la religión. Por su innato misticismo, por el triunfo del "juicio privado" en sus iglesias protestantes, por el panteísmo idealista característico de su filosofía clásica; en fin, por su temperamento nacional, los alemanes propenden a una generosa concepción de las creencias. Estas son siempre verdad, para ellos, mientras sean espontáneas y sinceras. Carlyle, genial intérprete de la cultura alemana, sintetiza admirablemente tal opinión. "Todas las religiones son símbolos, nos dice. El puritanismo más riguroso tiene su confesión de fe, representación intelectual de las cosas divinas. Todas las creencias, las liturgias, las formas religiosas, las concepciones de que se reviste el sentimiento religioso, son *ídolos*, cosas vistas. Todo culto debe cumplirse mediante símbolos, mediante ídolos: podemos decir que toda idolatría es comparativa, y que la peor idolatría no es más que una idolatría mayor." Piensa que el cristianismo es un mito hermoso y útil: "la adoración del dolor". Pero este mito es imperfecto y necesita reformas. "Su templo, fundado hace dieciocho siglos, yace en ruinas, cubierto de vegetaciones parásitas, habitado por criaturas dolientes. No obstante, avanza tú: en una cripta baja, cuyos arcos se componen de fragmentos que amenazan desplomarse, encontrarás aún el altar y la lámpara sagrada que arde eternamente". "Mas sus guardianes no lo conocen ya. Una serie de decoraciones oficiales lo oculta a la mirada de los hombres. La Iglesia pro-

testante del siglo XIX, como la católica del siglo XVI, necesita una reforma". Todas las Iglesias necesitan hoy reformarse. Apenas conservan la poesía de su espíritu primitivo en sus formas, sólo en sus formas. "Porque la Iglesia es el vestido, el tejido espiritual interior que administra la vida y la cálida circulación de todo el resto; sin él acabaría por aniquilarse el cadáver y hasta el polvo de la sociedad. Empero, en nuestro tiempo, esos hábitos eclesiásticos se han roto miserablemente por los codos. Cosa peor aún: los más se han reducido a simples formas vanas, a máscaras bajo las cuales no alienta ya ninguna carne viva, ningún espíritu, donde no hay más que arañas e inmundos escarabajos hacinados en horrible montón. Y esa máscara fija aún en vosotros sus ojos de vidrio, con un espantoso simulacro de vida. Desde hace una o dos generaciones, la religión se ha retirado de ella, y en rincones que nadie ve teje silenciosamente nuevos vestidos, con los que volverá a presentarse para reanimarnos a nosotros, a nuestros hijos, a nuestros nietos".¹

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

La concepción alemana es, pues, más amplia que la inglesa.² El fin ético de la religión, su utilidad moral, no pesa

1. Véase TH. CARLYLE, *On Heroes*, Londres.

2. H. TAINE, *Histoire de la littérature anglaise*, tomo V, pág. 234. Paris, 1886.

ya tan absoluta y categóricamente. La creencia se respeta y cultiva por lo que es en sí misma, por su fuerza, por su belleza. El cristianismo tiene un valor subjetivo más que objetivo. Hasta se puede ser cristiano sin creer en los milagros bíblicos. El "protestantismo laico" de Harnack constituye un sentimiento cómodo, tolerante y elevado, que tiende a generalizarse en el propio clero luterano.

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

Comentando la exposición carlyleana de la religiosidad de los alemanes, hace notar Taine que este idealismo polimorfo no excluye un buen sentido práctico para la vida. Ya hemos notado en el alma inglesa su típica dualidad de utilitarismo y puritanismo. En el alma alemana adquiere ésta un carácter más firme aún; tanto se marca, que Didon la llama "bicefalía" de los alemanes.¹ Son prácticos, positivos, logreros para proceder; para pensar, soñadores, idealistas, místicos. Consideran materialmente la ciencia; idealmente la filosofía. Llegan hasta hacer de la psicología una ciencia positi-

1. P. DIDON, *Les Allemands*, París, 1884, pág. 37.

va, casi exclusivamente fisiológica, y construyen sistemas con Kant, Hegel y Fichte. Sueñan y racionan, sienten y obran de manera tal, que parecen *unos* cuando sienten y sueñan, y *otros* cuando piensan y proceden. Diríanse pródigos en lo ideal y egoístas en las realidades de la vida. Los mismos socialistas alemanes dejan completamente de lado, como estorbo, sus altos ideales de internacionalismo cuando de Alemania se trata. Son más complicados que los latinos, quienes generalmente piensan, sienten, hablan y proceden según una sola línea psicológica; en el alma germánica hay tantas y tan diversas líneas, que no se pueden comprender sin dividir, por lo menos, esas dos fases de su "bicefalía", o, si se quiere, de lo que yo llamaría "sincretismo". Un buen francés, según el testimonio de Taine, calificaría su modo de "loco o malvado".

De esta manera de alma resulta que la escuela cristiana interconfesional es más típica y completa en Alemania que en Inglaterra, y también más espontánea. Implica en su más lato sentido el ejercicio del "juicio privado" propio del libre examen. Hasta admite confesiones no cristianas, como la judaica, cuando no se las considera peligrosas para el ambiente político. No se ha necesitado allí, como en Inglaterra, intervención siquiera crítica del Estado y propagandas especiales; la intransigencia sectaria ha caído por su propio peso, por anacrónica, y la mayor parte de los institutos no hace generalmente cuestión confesional de la enseñanza religiosa. No se quiere educación luterana, calvinista, cuáquera o católica, sino cristiana y nada más que cristiana.

§ 24

LA ESCUELA LAICA

El sistema de instrucción pública que excluye toda enseñanza religiosa denominase *escuela laica*. Esta es un producto genuino de la Revolución francesa, y representa el más grande y fecundo triunfo de la democracia en los antiguos

países católicos. Hoy existe en casi todas las repúblicas democráticas, empezando por Francia.

La monarquía se cimentaba, durante la edad media, en la teoría del derecho divino. Los reyes eran como delegados y ungidos de la Divinidad. Gobernaban, pues, asistidos por la Iglesia y el clero; secundábalos la nobleza. Nobleza y clero constituían las clases privilegiadas, que la corona sostenía y representaba. Por esto, el movimiento democrático de la filosofía del siglo XVIII atacó el mal en sus raíces, en la teoría del derecho divino, contra la cual proclamó la del contrato social. Todos los hombres son iguales en derechos y deberes; todos son originariamente soberanos; los gobernantes son meros representantes del pueblo... Para que esta doctrina triunfase por completo, era preciso refutar definitivamente la que iba a destruir y a reemplazar los principios teológicos de la monarquía medioeval. Fué así como, apenas triunfante la Revolución, preocupóse de organizar la instrucción pública, apartándola del dominio y censura de la Iglesia. Lanthénay, Daunou, y sobre todo Lakanal y Condorcet, plantearon un sistema de educación puramente laico. El enemigo, es decir, la religión, quedaba desalojado de escuelas y liceos.

El fin de la escuela laica es, pues, político: la democracia. Hay que evitar que el clericalismo ejerza su acción sobre los espíritus valiéndose de los institutos nacionales. Va en ello la salud de la república.

Sólidamente asentada la democracia, la Iglesia católica ha dejado de ser ya un peligro para la república, y la reconoce resignándose a un hecho fatal. Después de la caída del segundo imperio, en Francia, la propaganda católica no es propiamente monárquica. Sin embargo, el Estado mantiene en las repúblicas modernas la escuela laica contra las continuas y hábiles reivindicaciones del clericalismo, para evitar que la teocracia pueda también encarnarse en los gobiernos republicanos. Se teme doblemente el triunfo de la causa romana, por la fuerte influencia del dogma para el desenvolvimiento de la cultura y por la opresión fatal de los gobiernos teológicos sobre el desenvolvimiento económico del pueblo, especialmente de las bajas clases sociales.

§ 25

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA PEDAGÓGICAMENTE CONSIDERADA

Desde un punto de vista puramente pedagógico, ¿cuáles son las ventajas, y cuáles los inconvenientes de cada uno de esos tres modos típicos de considerar la religión y de aplicarla a la instrucción pública? El laico absoluto, inspirado por los filósofos y enciclopedistas del siglo XVIII, y puesto en práctica por la Revolución francesa, tiene, según sus parciales, la ventaja de salvar a las nuevas generaciones de todo fanatismo antiprogresista, así como la de apartarlas de un ultramontanismo antipatriótico. En cambio, según sus detractores, presenta el no menos grave inconveniente de privar a los jóvenes de los beneficios de la moral cristiana. Faltos de este norte luminoso, corren el riesgo de naufragar en las borrascas de la vida. Achácanse al modo estrictamente creyente de la enseñanza católica tradicional y de la vieja educación puritana los peligros de fomentar la ignorancia y la intransigencia, y de corromper interesadamente el criterio y el corazón. También se la ataca porque lleva al seno de la escuela agrias luchas religiosas. Consideradas así las deficiencias de la escuela laica y de la confesional, queda el sistema interconfesional alemán y anglosajón, sin los defectos y con las ventajas de los otros: difunde una generosa y sencilla moral cristiana, benéfica al progreso; evita en las escuelas las amarguras de las discusiones políticoreligiosas; purifica el mismo concepto de la religión, sometiendo sus defectos a la crítica filosófica, más no política; patrocina el respeto de las creencias, que es el mejor fundamento de la dignidad humana; amplía el criterio con el estudio de la religión, y lo eleva con el conocimiento de la literatura mística...

Como se ve, se pueden sostener la escuela interconfesional, la enseñanza obligatoria del cristianismo, con argumentos harto menos arcaicos que el escolástico de la "salvación del alma": con el de la felicidad individual y con el del progreso de la patria. "El único fin, la única esencia, el único uso de

toda religión pasada, presente o futura es conservar viva o ardiente nuestra conciencia moral, que es nuestra ley interior. Toda religión ha servido para recordar más o menos lo que más o menos bien sabemos: la diferencia absolutamente *infinita* que existe entre un hombre bueno y un hombre malo; y mandarnos amar al uno infinitamente y aborrecer al otro infinitamente, es forzarnos infinitamente en no ser el uno y ser el otro". Así dogmatiza Carlyle; así sienten y piensan los pedagogos interconfesionalistas alemanes; así algunos preclaros educacionistas ingleses...

Muchos distinguidos pedagogos consideran *insustituible* el principio de la escuela interconfesional. En realidad, no existe por ahora ningún sistema de moral que pueda formar satisfactoriamente el criterio ético de la juventud, es decir, que pueda llenar el vacío que deja la falta de religión en pueblos acostumbrados desde los tiempos prehistóricos a fundar su ética en las creencias. Por otra parte, tampoco el estudio crítico del cristianismo podría llenar el vacío que dejase una educación desprovista de estudios de ciencias y de filosofía. En vez de contradecirse unos y otros conocimientos, se complementan. Constituyen el todo de la educación política, moral y filosófica del estudiante alemán. El resultado es que las varias actividades de la mente se equilibran, y el joven siempre sale ganando, para sus actuaciones en la vida, estos dos sanos elementos: el conocimiento crítico de la religión de su país y de su época, y un alto ideal cristiano. Podrá luego ser socialista, demócrata, epicúreo; pero siempre llevará en sí esas dos viriles fuerzas de poder individual, que, en el conjunto colectivo, son fuerzas nacionales.

La manera de aplicar esta doctrina en los establecimientos alemanes es la siguiente: con la continua práctica de los salmos, que se cantan diariamente en escuelas y colegios, y oportunamente en las universidades; con el estudio de la religión, al cual dedican dos o tres horas semanales en todos los grados o años de escuelas y colegios (salvo algunas veces en los cursos superiores), y con la crítica del dogma, tan activa más que en cualquiera otra parte del mundo, en las universidades de Alemania, donde se escriben anualmente sobre el

asunto millares de folletos y tratados. Puede decirse que, en los planes de instrucción pública alemana, constituye la religión—el estudio y la práctica del cristianismo—materia de preferencia, pues es la que más se repite, la que bajo más diversas formas se cultiva y se practica, la que se generaliza a toda suerte de institutos educacionales, y la que casi siempre encabeza planes y programas. En segundo lugar viene el estudio de la lengua, y después, en tercero (haciendo cómputos generales), el de las ciencias, la historia o las matemáticas, según la categoría o índole de la escuela o liceo. Oportuno es anotar lo para aquellos espíritus que proclaman la enseñanza “práctica” y estrecha como desiderátum *económico* de la educación moderna.

También es oportuno hacer notar que tal estudio interconfesional resulta posible sólo en pueblos que, por su carácter nacional y su ilustración, abundan en espíritus elevados, que sienten la religión, no a la manera estrecha de un antiguo inquisidor, sino al generoso modo de un Carlyle o de un Harnack. Desgraciadamente sólo es posible hallar tales intérpretes en gentes de temperamento sinceramente místico... En otros países, por conveniente que fuera la instrucción cristiana pedagógicamente considerada, en la práctica podría entrañar un grave peligro de retrogradación y oscurantismo.

§ 26

LA EDUCACIÓN POLÍTICA

Las escuelas confesionales y cristianas interconfesionales, así como la escuela laica, estudian el problema de formar opiniones, ya positiva, ya negativamente, desde un punto de vista religiosopolítico. La enseñanza confesional es propia del clericalismo; la interconfesional, de una aristocracia conservadora al modo del imperialismo inglés o del germánico; la laica, de la democracia republicana. Pero, ¿no sería posible abstraer completamente la religión y considerar en sí mismo el problema de la educación política?

Siendo esto evidentemente posible, la cuestión de la edu-

cación política podría plantearse así: ¿debe la educación formar *opiniones políticas* concretas, o producir sólo una manera lógica de raciocinio, un criterio, una cierta *capacidad política*? De lo anteriormente expuesto se desprende, ante todo, que existe una gran diferencia entre lo uno y lo otro. *Formar una opinión* es inculcar artificiosamente un juicio o prejuicio; *educar una capacidad* es ejercitar las facultades del raciocinio y la crítica, para que el educando pueda hacerse luego una opinión personal. Lo uno es avasallar con una convicción; lo otro dar imparcial libertad al espíritu para discurrir acerca de las humanas contradicciones. Lo uno, poner trabas a la razón; lo otro, darle impulsos. De aquel modo, se mata o se pretende matar la iniciativa del pensamiento; de éste, se nutre la inteligencia para que, a su tiempo, pueda libremente remontarse hasta donde alcancen sus alas. Además, el empeño pedagógico de imponer una opinión en la adolescencia suele producir en los espíritus vigorosas reacciones psicológicas, que determinan, por contraproducción, opiniones diversas de las que se pretendieron inculcar. En cambio, la simple educación del criterio puede provocar, exenta de reacciones, opiniones más conscientes y arraigadas.

En ese sentido resulta exacto el principio individualista de la educación inglesa, o la manera polimorfa y panteísta, por decirlo así, del amplio sistema alemán. A la inversa, desde un punto de vista pura y estrictamente pedagógico, el sistema de la Revolución francesa, aunque justificado por razones políticas, resulta falso, al menos si extrema su propensión a formar e imponer su credo liberal. En esto, su error, aunque menos grave, por amoldarse mejor al progreso y al siglo, es no menos antipedagógico que el de la enseñanza confesional. Sostengo así que todo partidismo franco y decidido debe reputarse peligroso y absurdo en pedagogía, por ser contrario a la naturaleza humana y al principio de la libertad de estudios, cuyas bases científicas y cuya utilidad social expondré más adelante.

Todavía en materia religiosa, por su trascendencia, la educación puede a veces dejar hondos rastros en el espíritu. La educación política en sí misma es siempre menos eficaz.

Presenta la historia de Francia los ejemplos más elocuentes de esta ineficacia, en lo político y aun en lo religioso.

Durante el siglo xvii y hasta fines del xviii, los jesuitas fueron allí los mayores educadores de opiniones. ¿Con qué resultados? La Revolución demostró que no ellos, sino sus contrarios, filósofos y enciclopedistas, que no educaban oficialmente, triunfaron sobre el espíritu del pueblo en aquella máxima evolución de ideas. Desencadenada la Revolución, los jacobinos impusieron sus doctrinas a la instrucción pública; era como un dogma del contrato social, que el Estado educaba para el Estado; y su enseñanza, esa enseñanza laica, individual y libérrima en política, ¿qué produjo? El imperio, que no fué la imposición de una clase social, sino una manera aceptada en su momento histórico, con júbilo, por una gran parte de la nación.

Pero nadie tal vez ha pretendido tiranizar más la educación, sujetar más estrictamente la instrucción pública a sus planes y doctrinas, que Napoleón I, quien llegó a afirmar, en el Consejo de Estado del 11 de Marzo de 1806, el siguiente principio: "En la implantación de un instituto docente cualquiera, mi fin principal es dirigir las opiniones políticas y morales". Su plan educativo era vasto, profundo, y también artificioso, como casi todas sus concepciones. Su fin primordial, su único fin, como él mismo lo declaró al fundar y reglamentar la instrucción pública, era "dirigir las opiniones políticas y morales" de la juventud a favor del imperio y de su política. Con tal objeto ideó aquel pasmoso mecanismo de una educación puramente oficial, bajo la tutela de una grande Universidad de París, regida por un "gran maestro" (*Grand Maître*), funcionario importantísimo del Estado, *político más que pedagógico*. Desterrados los jesuitas, quería reemplazar su enseñanza por la de otros cuerpos oficiales de "jesuitas laicos" que trabajaran para el imperio, "así como aquéllos lo hicieron para Roma". Exigía el mismo desposorio con la enseñanza, aunque sólo por períodos de dos a seis años, la misma asiduidad, el mismo fanatismo excluyente y aun el mismo modo de emulaciones provocadas, de vigilancia continua y de concursos públicos y teatrales. En lugar de

“J. H. S.”, campeaba el escudo nacional; en vez del “A. M. D. G.”, un *Vive l'Empereur!*, que debía interrumpir las lecturas de Virgilio y las demostraciones de Newton... Si algún particular llegaba a fundar un gran instituto y a acreditarlo, como M. de Lanneau, que en su colegio privado de *Saint Barbe* educaba cerca de un millar de jóvenes, inmediatamente el Estado, costara lo que costara, lo debía anexionar a su sistema oficial, a su *máquina de opiniones*. Ese particular exclamaría luego, como el mismo M. de Lanneau: “No soy ya más que un sargento mayor de estudios lánguidos y fraccionados..., bajo la férula del tambor y los colores militares”. Si en un momento el emperador quería captarse la buena voluntad de Roma, admitía, por fórmula, no la generosa enseñanza cristiana interconfesional, sino la católico-sectaria...

¿Qué rastros dejó esa grandiosa construcción en el espíritu del pueblo francés? La historia demuestra que ninguno. Caído el militarismo imperial, impopular su política, viene la Restauración y la República.

El fracaso de la educación napoleónica prueba, a mi juicio, que la educación partidista es ineficaz cuando está en desacuerdo con la tendencia nacional. En cambio, cuando concuerda, puede ser un coadyuvante al desenvolvimiento del país. Tal ocurre con el imperialismo de la educación alemana y el de la inglesa, imperialismos cuya propaganda envuelve sólo accesoriamente las creencias. Se trata, pues, de sistemas poco o nada religiosos, más bien exclusiva y típicamente políticos, como el que ideara Napoleón antes de aliarse a la Iglesia romana. El secreto de su éxito está hasta ahora en su aceptación por una mayoría de la clase pensante y directiva, ya que no por todo el pueblo.

§ 27

LA EDUCACIÓN SEGÚN EL SOCIALISMO

La democracia individualista preconiza el más sencillo sistema de educación política: difundir los conocimientos

sin tendencia sectaria. Pero el socialismo o la democracia colectivista aspira, según sus más caracterizados partidarios, a una completa reforma de ese sistema.

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

Basta enunciar tales cuestiones para penetrarse de su gravedad. Parece indiscutible que no hubo jamás, ni podrá haber, un gran movimiento social que no repercuta, directa o indirectamente, en la educación. Allí es donde manifiesta primero el triunfo de sus ideas, con reformas violentas, la revolución vencedora; allí donde los conservadores combaten, estimulan y provocan las reacciones futuras. Si se quiere un ejemplo, estúdiense el neohumanismo del siglo XVIII, las reformas educacionales consiguientes a la Revolución francesa y las reivindicaciones continuamente intentadas por ciertas escuelas jesuíticas. Resulta, pues, axiomático que el socialismo no puede luchar sin tocar a la educación: su ingerencia es fatal. Pero la educación *general*, la primaria y secundaria, está en casi todos los países contemporáneos, o en manos del Estado, o bajo la superintendencia del Estado, y ningún Estado es hasta ahora francamente socialista. Por tanto, el socialismo no puede aún haberla conquistado. Las universidades, por la elevación de su papel intelectual, sean o no autónomas, deben sustraer en su enseñanza a la intervención *partidista* del Estado. El profesor universitario "socialista de cátedra", no es un simple perturbador a quien pueda hacer callar un decreto del P. E. El ideal escolástico de la universidad sectariorreligioso y el napoleónico de la

universidad sectariopolítica son hoy anacronismos, repudiados por toda opinión ilustrada: el pensamiento sólo puede ser grande cuando es libre. Y el pensamiento de las universidades ha de ser por excelencia vasto, generoso, complejo, contradictorio, para que el porvenir de la patria se remonte en alas del progreso.

En resumen, el socialismo debe fatalmente luchar por ingerirse en la instrucción pública; el individualismo antisocialista y conservador, por combatirlo allí en forma preventiva. Pero el único campo posible de acción educativa socialista o antisocialista es la instrucción general (primaria y secundaria), pues la superior se halla, por su excelsa naturaleza, libre de semejante entrometimiento de influencias externas; ha de obedecer a los ideales, sean cuales fueren, de cada una de las altas personalidades que constituyen su cuerpo docente, a quienes debe dejarse libre espacio para desenvolver en toda su amplitud su capacidad.

Descartando, pues, las universidades, y reduciéndonos a la instrucción general, examinemos ahora las dos hipótesis arriba planteadas. Si el socialismo es inevitable, ¿cómo podrían encauzarse sus ideales en la instrucción pública, y cuáles podrían ser los resultados de esa enseñanza? Si es evitable, ¿cómo podría el Estado hacer servir la instrucción pública de medio preventivo antisocialista, y con qué ventajas e inconvenientes?...

Indispensable es, para la resolución de estas cuestiones, descubrir en qué consiste lo que generalmente se entiende por educación socialista. El programa de Gotha pide la "educación popular, común e igual en los establecimientos del Estado". Según Bebel, se cuidará que ningún alumno sea pospuesto a los demás en los medios de instrucción y educación, en el vestido y en el sustento. Tal es el ideal de la educación socialista, al menos para los cabecillas populares, ya que no para los pensadores socialistas más o menos heterodoxos: *igualdad en la instrucción*.

Aparte de la verdad o falsedad de las teorías económicas del socialismo, pedagógicamente, científicamente, su espíritu educacional presenta ciertas deficiencias, que podría sin-

tetizar en esta forma: desconociendo la desigualdad de las clases, tiende a desconocer las *desigualdades de individuo a individuo*, y de este desconocimiento resultaría destruida la libertad de estudios tal cual la concibo, esto es, por *diferenciación de idiosincracias individuales*. Según esta teoría de libertad de estudios, *cada* educando debe recibir una instrucción singular, *diversa* de otras, propia para desarrollar *en él* todas sus fuerzas y actividades innatas. Nada más contrario a tal doctrina, a sus bases biológicas y psicológicas, que el aplanamiento de las idiosincracias individuales, que la mecanización de todas las inteligencias en moldes idénticos, en una palabra, que la *democracia intelectual*. La libertad de estudios implica, en su esencia íntima, en su verdadero espíritu, todo un proceso de *aristocracia por diversificación psicofisiológica*, para que, como he dicho, cada uno produzca los mejores frutos de que sea susceptible, desempeñando el papel que le designen su temperamento y su capacidad en el reparto social.

No se me oculta que esta teoría no se halla en contraposición abierta con las últimas conclusiones del socialismo científico, sino que más bien las corrobora. Pero este socialismo científico, este ideal del "socialismo de cátedra", no es lo que hoy predomina en el espíritu de la revolución socialista, en que todo, a lo menos para una enorme mayoría de partidarios, es proceso de democratización y uniformidad de las clases sociales. ¡Y nada más contrario a los principios filosóficos de la educación! Sólo para evitar esas ingratas consecuencias conviene mantener a la instrucción pública alejada de todo sectarismo socialista, que atacaría el verdadero espíritu, tan intrínsecamente aristocrático, de la libertad de estudios.

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

inculcarle, cuyas reacciones son siempre perjudiciales, así para el individuo como para la sociedad.

La opinión oficial del Estado es, por ahora, en los países de mayor cultura, más o menos antisocialista. Por tanto, los gabinetes y los parlamentos tratan, en todas partes, de defenderse contra un orden de ideas que, justa o injustamente, consideran un peligro. Para combatirlo se cuenta con estos medios preventivos: la fuerza y la idea. La fuerza se ha manifestado singularmente en leyes especiales de policía. Nada menos eficaz, pues sometiendo la *Causa* a medidas odiosamente severas, se la realza y ennoblece ante el espectador indiferente, que compone la mayoría del público, de manera que las simpatías puedan conquistarle adeptos. Las grandes revoluciones se hacen, más que por raciocinio, por sentimiento. Es así como poco a poco, los Estados contemporáneos, en un común acuerdo tácito entre conservadores y socialistas, han venido derogando las leyes policiales "de excepción". La opinión pública las ha condenado de antemano. Excluida, pues, la fuerza, por contraproducente, queda la idea como palanca de fuerza. ¿Y cómo podría luchar mejor la idea, para los fenómenos sociales de lo futuro, que formando las opiniones de lo futuro? ¿Y dónde formarlas, sino en las escuelas? Ahora bien; el Estado es, en último término, y aunque las altas regiones de la instrucción superior no deban caer ni caigan bajo su imperio inmediato, el primer maestro del pueblo. ¿Podría el Estado servirse de la instrucción como medio preventivo antisocialista? He ahí uno de los más delicados problemas contemporáneos de instrucción pública.

De acuerdo con los principios desarrollados, pienso que el Estado no debe, bajo ningún concepto, hacer las escuelas y colegios órganos de propaganda política. ¿Ha de permitir por ello que docentes fanáticos propaguen sus ideas socialistas en institutos oficiales o particulares? En los oficiales es indiscutible su derecho para excluir, según lo expuesto, *todo* sectarismo, cualquiera que fuese, y por el solo hecho de serlo. Además, creo que debe, en virtud de su derecho de inspección, si no prohibir (lo cual sería contrario a la libertad humana de enseñar y aprender), excluir de toda garantía oficial

a los institutos socialistas de educación general: no reconocer sus programas ni diplomas, ni permitirles incorporarse a su instrucción. Y entiéndase que esto no significa desconocer la razón o sinrazón de las doctrinas socialistas, pues tales medidas obedecerían tan sólo al principio de que debe evitarse todo sectarismo en la educación, más que por pasiones de política, por verdades incommutables de pedagogía.

Sin embargo, no debe dejarse al educando, so pena de darle una instrucción incompleta, en absoluta ignorancia de las doctrinas socialistas: la ética en materia de socialismo, por una parte, y la economía política, por otra, le instruirán, no sectaria, sino *críticamente*. El Estado ha de velar por ese complemento indispensable de una buena educación moderna, así como, según los anteriores párrafos, no puede excluir de su enseñanza los principios y la historia del cristianismo. Cristianismo y socialismo podrían, pues equipararse desde ese punto de vista pedagógico.

§ 28

LA EDUCACIÓN SEGÚN EL ANARQUISMO

Vulgarmente se califica de "anarquismo" la tendencia política que propende a destruir el actual régimen social por medios violentos, para sustituirlo después por un régimen de absoluto individualismo, en que cada cual no tenga más ley que su voluntad y capacidad. Nada más contrario a la tendencia socialista. El socialismo basa su concepción social en una ética de utilitarismo colectivo; la ética del anarquismo sería más bien la del egoísmo puro. Los más notables desarrollos de esta teoría se hallan en Max Stirner y Nietzsche. Su importancia, como novísima concepción de la moral y del derecho, bastante difundida entre los intelectuales, me impulsa a estudiar también sus efectos posibles en la teoría y práctica de la educación.

La tendencia anárquica tiene hoy su base teórica en una doctrina trascendental de ética que podría y hasta suele llamarse anticristianismo. La reacción del neohumanismo del

siglo XVIII contra la escolástica medioeval, lo ha preparado. Los progresos de las artes políticas, la proclamación universal de los derechos del hombre, los principios postlamarckianos de las ciencias físicas y naturales, la exuberancia del individualismo positivista, las sordas amenazas del socialismo, todo ha contribuido a producirlo. La ambición de los filósofos que aspiraron a ser portavoces del nuevo espíritu, lo ha concretado. Y he aquí que, en los modernos tiempos, y como creación de ética ultramoderna, surge este anticristianismo, la moral del egoísmo puro, la propaganda del anarquismo intelectual.

No es la metafísica subescolástica; no es el deísmo rousseauiano; no es la sátira antirreligiosa de los buenos tiempos de Voltaire; no es el cristianismo materialista de Renán. No es nada y lo es todo. Pero sus raíces están más bien en la filosofía de la Voluntad, expuesta por Schopenhauer. Su abuelo remoto, que no puede hallarse en Rousseau, porque Rousseau era romántico, se descubre en Hobbes. El "estado natural" del hombre-fiera de Hobbes, en perpétua guerra de individuo a individuo y de sociedad a sociedad, y no la fase social de contrato, es lo que, en último término, proclama el Anticristo, personaje ideal aun inconcreto: *Homo humini lupus!* Este "estado natural" de guerra se desbordaba rudamente en la prehistoria y aún en la historia, cuando los hombres luchaban como brutos por la alimentación y la generación, por el individuo y la especie; hoy la lucha animal, se ha transformado en la lucha humana. Pero, ¿qué es el hombre sino un animal complejísimo, esto es, un ser con instintos y necesidades animales? La lucha humana viene a resultar así, para el Anticristo, el "estado natural" de guerra del hombre-fiera primitivo, por la alimentación y la generación; mas sus triunfos no son ya meros efectos de la fuerza, sino de la inteligencia. El Anticristo no entiende de caridad sino para sí mismo, y la caridad es la piedra angular de la doctrina de Cristo. El Anticristo representa la filosofía de la acción destructora y vencedora; la negación más categórica del Nirvana, con el cual estrechamente se emparentan el Nuevo Testamento, Jesús y Buda. El Anticristo es una figura ideal que

encarna el espíritu universal, así como Cristo encarnaba otro espíritu no menos universal: el de Dios. El Anticristo, finalmente, es una voz que en nuestra época habla cada día más alto, como un trueno del infinito, y nos dice al oído: "Nuestro fin es alcanzar la mayor felicidad; lo bueno es el poder; lo malo, la debilidad; lo moral, la acción; lo natural, la fuerza; la virtud, el valor; la piedad, la imperfección; la destrucción del más débil, el triunfo; el triunfo; ¡la felicidad!".

Nadie ha resumido mejor que Nietzsche la naturaleza íntima del Anticristo, aunque más por síntesis, a la manera de los antiguos profetas, que por análisis, al modo de los filósofos modernos. He ahí una de sus mejores definiciones, que se diría un salmo a un doble Dios, tan repugnante cuando muestra su sonrisa de cinismo como atrayente cuando fija su mirada de voluntad: "¿Qué es lo bueno? Todo lo que exalta en el hombre el sentimiento de poder, la voluntad de poder, el poder mismo. ¿Qué es lo malo? Todo lo que arraiga en la debilidad. ¿Qué es la felicidad? El sentimiento de que el poder aumenta cuando una resistencia es vencida. No el contentamiento, sino todavía el poder; no la paz ante todo, sino ante todo la guerra; no la virtud, sino el valor ("virtud" en el estilo del Renacimiento, *vertu*, virtud desprovista de moralidad cristiana). Perezcan los débiles y los fracasados; tal es el primer principio de nuestro amor a la humanidad. Y que aun se los ayude a desaparecer. ¿Qué es lo más perjudicial, que nos infesta cual el vicio? La piedad por los *déclassés* y por los débiles: el cristianismo".

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

dentro de las restricciones sociales. Debe dejarse que obre la naturaleza, coadyuvada y no forzada por la obra del hombre (Rousseau). El niño, como la mujer, por su debilidad psicofisiológica, necesita el amparo del más fuerte. Falto de esta protección bienhechora, puede ser juguete de sus malos instintos y de los malos ejemplos. Si se encastilla en sí mismo, si se le aísla en su propia debilidad, rodeado de adversarios más vigorosos, se produce un fenómeno psicológico de fácil comprensión: la depresión de su ánimo. La tristeza de su impotencia presente le ofusca hasta hacerle perder la esperanza de su futura virilidad. Con esto peligra su desarrollo psicofisiológico: el ánimo apocado no trabaja, la melancolía enerva la actividad del cuerpo. El espíritu y el cuerpo, para el diario ejercicio de sus facultades, necesitan cierta alegría de suficiencia, cierta despreocupación, cierta tranquilidad, que difícilmente pueden infundirse en educandos encerrados en el aislamiento de su incapacidad. Y es casi fatal que, en la ferocidad disimulada de una masculina educación henchida de espíritu individualista, se produzca algo de esa depresión. Por tanto, para fortificar el ánimo deprimido, debe considerarse resorte importantísimo en la educación moderna el cristianismo, religión de piedad, religión de consuelo. La del Anticristo es religión de estímulo, de guerra implacable, religión de fuerza y de exterminio en las luchas de la vida.

Sin entrar a discutir aquí los principios del cristianismo, pienso que ninguna ética es más adecuada para fortalecer el ánimo del niño, para su mejor proceso de crecimiento. Sin estudiar la religión en sí, lo cual sería apartarme del tema de esta exposición, y dando ya como posible cualquiera de las hipótesis de su verdad o falsedad, la pedagogía no puede menos de proclamar el cristianismo, si no como un principio incommutable, como un *medio* eficaz de educación. Más tarde, el natural libre examen del estudiante formará su criterio en la materia. Los sentimientos cristianos que se le inculquen en la escuela, no serán obstáculo a su libertad de pensamiento, en su continuo contacto con la contradicción, y, aun cualesquiera que sean sus posteriores creencias, esos sentimientos le servirán, al menos, de amable paliativo en las guerras por

el sustento y la preponderancia, es decir, en las luchas del individualismo que, en último término, son las del hombre-fiera primitivo de Hobbes y las de la fiera-hombre actual del Anticristo.

Planteando a la inversa mi raciocinio, podríase argumentar que el espíritu del cristianismo, religión de amparo y caridad, religión de los débiles, ha de perjudicar al riguroso ejercicio de las fuerzas individuales del educando. En vez de lanzarle a la palestra de la acción, ¿no la invitará al reposo de la voluntad? En vez de enardecerle para la lucha, ¿no le atenuará y apocará el carácter?...

La solución de tan complejas y arduas cuestiones tiene por fuerza que ser, ante todo, cuestión de *sujetos*. Posible es que el cristianismo, como *medio* educacional, llegue a enervar la voluntad de individuos de suyo tímidos e ineptos para el esfuerzo sostenido y pujante. En cambio, esa misma doctrina robustece el ánimo del educando, que es débil en la menor edad, y fuerte por las potencias innatas que sólo esperan el cultivo de la educación y las circunstancias de la autoeducación para manifestarse hasta su plenitud. De ahí que, como medio educativo, el cristianismo ha de coadyuvar a la eliminación de los débiles e inútiles, y al vigorizamiento de los fuertes y útiles, mientras que el espíritu del anticristianismo, como medio educativo, tiende a disminuir y enervar a todos, cualesquiera que sean sus aptitudes y condiciones.

Curiosísimo ejemplo de esta tesis nos presenta la historia en la educación eminentemente católica que se dio a los indios en las misiones jesuíticas establecidas en las colonias españolas de Sud América, durante los siglos XVII y XVIII. En efecto, la *materia prima*, los educandos, eran elemento indígena; vale decir, elemento débil, elemento enervado psicofisiológicamente... ¿Qué efectos produciría la educación cristiana que recibieran aquellos hombres-niños de sus maestros espirituales, señores de su voluntad? Los guaraníes, raza que llenaba todo el vientre de Sud América, del Amazona al Paraná, fueron los principales sujetos de aquella cristiana educación de mansedumbre y de piedad; para indagar su capacidad intelectual, baste este hecho conocidísimo y com-

probadísimo: en estado salvaje, no sabían contar más que hasta tres. Pues bien; las circunstancias históricas vinieron a demostrar, del modo más gráfico, los resultados que podía producir, ensayada en tales elementos, la educación jesuítica... Expulsada la Compañía por decreto de Carlos III. ¿qué consecuencias dejó en las copiosas tribus abandonadas? Más débiles y más ineptos que nunca, los indígenas cayeron rápidamente en una idolatría *sui generis*; y, luego, en la lucha por la vida, los han ido venciendo poco a poco los hombres y las cosas, los sucesos y las circunstancias, hasta hacerlos desaparecer casi del mundo de los pueblos vivos... El cristianismo, lejos de aumentar su fuerza, *acreció* su debilidad. En vez de impulsarlos de nuevo y con nuevos bríos a la lucha en que fueron tan bárbaros (sus venganzas eran anteriormente tales, que después de años de enterrados sus enemigos, exhumaban sus huesos para pisotear el cráneo), los llenó de mansedumbre, los entregó inermes a manos opresoras. En cambio, ese mismo cristianismo, esa misma enseñanza, esa misma educación cristiana, ¡cuántos principios de potencia ha desarrollado hasta en apogeo en pueblos de valiente nervio y de sangre emprendedora! Diríase que es fuerza para el fuerte y debilidad para el débil, así en los individuos, como en los pueblos. Y en tal caso, tratándose de razas fuertes, pienso que el espíritu cristiano, mientras no implique fanatismo, resulta aún de alta eficacia en el triple proceso de formar al hombre, de seleccionar la raza y de coadyuvar al progreso social.

CAPITULO IV

LA EDUCACION CLASICA Y LA EDUCACION MODERNA

§ 29. Importancia capital de la cuestión. — § 30. Diversos criterios para juzgar la utilidad de los estudios clásicos. — § 31. El espíritu del estudio de las letras clásicas en Alemania. — § 32. El espíritu del estudio de las letras clásicas en Inglaterra. — § 33. El espíritu de la enseñanza de las letras clásicas en Francia y demás pueblos latinos. — § 34. Conclusiones generales .

§ 29

IMPORTANCIA CAPITAL DE LA CUESTIÓN

La utilidad de la enseñanza obligatoria de las letras clásicas (griego y latín) en la instrucción secundaria, la forma, oportunidad y extensión de estos estudios, constituyen hoy una de las más debatidas cuestiones pedagógicas. En la crisis que en este momento histórico atraviesa el concepto de la educación, suele aparecer como piedra de toque. La supresión del griego y latín, se ha proclamado en algunas partes a guisa de bandera del espíritu moderno. Suele contraponerse a su enseñanza la idea-fuerza del interés económico que, como hemos visto, es la principal palanca que mueve la actual revolución de los principios educativos. Gente sin preparación general y sin conocimientos técnicos, novísimos fariseos, suponen que el clasicismo es retroceso. Aun no faltan pensadores que, contagiados por la grito, olvidan cuánto deben a sus clásicos. Las disonancias melodramáticas del coro hacen pensar en una gran pieza sinfónica, destrozada por

músicos ineptos. En ocasiones, hasta hay algo de pueril *sno-bismo* en la propaganda. Alguna vez es el malestar económico y político lo que se revela, busca la causa de sus males, y la miopía no descubre otra que la enseñanza de los clásicos. Cómico resulta entonces oír citar, en las disertaciones pedagógicas, contra la enseñanza clásica, el ejemplo de Inglaterra... ¡De Inglaterra, en cuya instrucción preparatoria no se aprende casi nada, salvo rudimentos de griego y latín; de Inglaterra, en cuyas universidades no se estudian las ciencias sociales sino partiendo de los viejos clásicos, y frecuentemente se exige, como examen de ingreso, sólo nociones de griego, latín y religión; donde los niños de la clase directora dedican a las lenguas muertas gran parte de su tiempo, de los doce a los diez y ocho años; donde Aristóteles y Platón son autoridades y testimonios más irrecusables que Bacon y Locke, más categóricos que Kant, más auténticos que la *Magna Charta*! Alguna vez se menciona también el ejemplo de Alemania, y allí hasta el proletario suele saber latín y griego...

Dadas estas contradicciones y la capital importancia de la cuestión de los estudios clásicos, permítaseme cierta minuciosidad, más descriptiva que crítica, en su exposición. Acaso me sea dado desentrañar la naturaleza íntima que adopta en cada parte de la enseñanza, y aun llegar a ciertas conclusiones generales.

§ 3º

DIVERSOS CRITERIOS PARA LA UTILIDAD DE LOS ESTUDIOS CLÁSICOS

He tratado, al efecto, siguiendo mi usual método psicosociológico, de inquirir el espíritu con que se enseñan las letras clásicas en diversos países de alta civilización típica. La observación primordial a que llego, que se ajusta a la doctrina de esta obra, es que en cada país se cultiva el estudio de las letras clásicas con un *espíritu propio*. Por tanto, es ilógico, contra la verdadera naturaleza polimorfa de las cosas, estudiar la cuestión de las letras clásicas de un modo genérico, sin haber intentado dilucidar antes el espíritu que anima

su enseñanza en Alemania, en Francia, en Inglaterra, en Italia y España... No lo agita el mismo soplo de vida en Oxford que en Berlín, en París que en Roma, pues en cada lugar posee una especial índole, una tendencia determinada, en una palabra, un espíritu.

Júzgase la utilidad de los estudios clásicos en Alemania con un criterio de método y de erudición. El griego y el latín son excelentes disciplinas e indispensables conocimientos para la crítica histórica y los estudios sociales. Además, el latín sirve para aprender fácilmente los idiomas latinos. El espíritu utilitario y moralista de los ingleses ve todavía en el estudio del griego y latín la mejor base para formar el criterio ético de las clases directoras. Los franceses, pueblo más bien de temperamento estético, estudian a los clásicos griegos y latinos, principalmente para formar el buen gusto literario y conocer a fondo el propio idioma. En Italia, descuidándose el griego, se cultiva el latín por espíritu de nacionalismo, y se buscan también en los antiguos clásicos modelos de serena y majestuosa belleza pagana. En los países hispánicos tiene muy poco partido el clasicismo. Sólo se estudia en algunos el latín, más que con criterio de erudición o de estética, para el conocimiento etimológico del castellano.

Para juzgar la utilidad de los estudios clásicos existen, pues, diversos criterios, que pueden clasificarse de este modo: 1.º El de erudición y filología; 2.º, el de educación ética; 3.º el de educación estética; 4.º el patriótico o nacionalista. Y puede todavía agregarse que el latín es la base de la enseñanza religiosa católica, porque en ese idioma se han escrito sus obras más fundamentales, y se realiza el culto.

En los subsiguientes parágrafos paso a describir más detenidamente el verdadero espíritu del estudio de las letras clásicas en distintos pueblos de civilización típica y ejemplar. Voy a desarrollar allí las ideas insinuadas sintéticamente en el presente. La importancia del tema le hace merecer, por cierto, especialísima atención.

§ 31

EL ESPÍRITU DEL ESTUDIO DE LAS LETRAS CLÁSICAS EN ALEMANIA

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

Dejemos a un lado el estudio universitario de otros viejos idiomas que hoy no se hablan, y que es siempre facultativo, para discutir el estudio obligatorio del griego y del latín como materias *insustituibles* de la instrucción secundaria. La más elemental observación que al respecto ocurre, es que el latín y el griego son universalmente obligatorios en Alemania, en cuatro o cinco años de estudio, en los institutos secundariopreparatorios, llamados *Gymnasien* (gimnasios). En cambio, en los institutos de instrucción secundaria general, las *Realschulen* (escuelas reales) no se enseña casi nunca griego y muy rara vez latín. Esto constituye la diferencia capital entre los gimnasios y las escuelas reales. De ahí el tan decantado *carácter literario* de aquéllos y el *científico* de éstas.

Además de este primer criterio de utilidad para el estudio de las lenguas muertas, existe en Alemania otro especial, que puede reputarse importante causa de la generaliza-

ción que se ha dado allí, en gran parte de la instrucción secundaria, al estudio del latín: considérasele como indispensable gimnasia intelectual para el conocimiento de ciertas lenguas vivas extranjeras. El alemán es una lengua que se ha conservado libre de la influencia del latín, salvo en contados términos; su etimología, su sintaxis—su espíritu—, la diferencian de manera tan radical del francés, italiano, español, portugués y aun del inglés, que todos estos idiomas resultan para el germano ignorante llenos de un exotismo enigmático. Los idiomas latinos todos se vinculan en sus procedimientos, por su común origen, y a pesar de sus heterogéneas asimilaciones históricas; el inglés, aunque no tiene el mismo origen que aquéllos, ha tomado de la invasión normanda un dejo galolatino que lo emparenta con el francés más de lo que a primera vista parece. De ahí que no sea tan extraña a los anglosajones la índole de los idiomas latinos como lo es a los germanos, y de ahí que el estudio del latín tenga para éstos un mayor interés que el que tiene para aquéllos. Goethe recuerda que sus conocimientos de latinidad le ayudaron a aprender sin estudios sistemáticos el francés. Idea semejante profesan en general los educacionistas alemanes; lo que resulta perfectamente lógico para quien conoce su idioma y lo compara con otros idiomas modernos. De ahí los largos años que se consagran al latín, no sólo en los *Gymnasien*, sino también en algunas *Realschulen*. Este esfuerzo de la educación, aunado a la típica facilidad lingüística del espíritu de ese pueblo, ha producido en las altas clases intelectuales los mayores filólogos modernos; en las bajas, aunque de manera indirecta, grandes progresos industriales y económicos.

§ 32

EL ESPÍRITU DEL ESTUDIO DE LAS LETRAS CLÁSICAS EN INGLATERRA

La educación de las clases directoras en Inglaterra se basa en los estudios clásicos, y, entre éstos, asume singular im-

portancia el del griego. Los fundamentos y el espíritu de esa enseñanza constituyen un sutil y complejo fenómeno de psicología colectiva. No basta para explicarlo el espíritu conservador nacional, porque es también progresista. Tampoco se podría atribuir a las aficiones a la investigación histórica y filológica, según el modo alemán, ni a un espíritu de aticismo, como el francés, por la sencilla razón de que el carácter inglés no posee en tan alto grado ambas peculiaridades. Igualmente no se realiza por su utilidad para el conocimiento de la propia lengua, como en España e Italia, porque ni latín ni griego tienen con el idioma nacional tan estrecho parentesco; y menos aún para facilitar el estudio de lenguas extranjeras, pues los ingleses sólo aprenden, por lo general, el francés, más práctica que teóricamente, y porque, para el conocimiento del alemán, no les serían necesarios los estudios clásicos... El enigma queda en pie; trataré de resolverlo.

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

Los exámenes de ingreso en las universidades de Oxford y Cambridge y demás, comprenden casi únicamente griego, latín y religión. No es posible, pues, cursarlas, para adquirir luego el grado de bachiller en artes (*bachelor of arts, B. A.*), sin el estudio elemental y previo de ambas lenguas. Igualmente los que aspiren a otros bachilleratos cualesquiera (en teología, en derecho o en ciencias naturales), tienen que pasar antes su examen sobre los clásicos. Por esto la instrucción preparatoria de las *public school* dedica tan principal atención a las lenguas muertas, aun en detrimento de otros estudios. Mucho griego, mucho latín, bastante religión, algo de francés y un poco de gramática inglesa, matemáticas, ciencias, historia,

geografía, constituyen los programas secundarios. La misma literatura inglesa ha estado hasta hace pocos años generalmente excluída. Se estudiaba a Platón y a Horacio, y se desconocía a Shakespeare y a Milton. Todo esto se ha reformado, aunque débilmente. Si hay evolución modernista, es tan lenta y paulatina, que casi no se percibe sino en uno que otro detalle, en una que otra innovación tímida y aislada. Ahora se cultivan más, en verdad, las letras patrias, se consideran más las ciencias, se aprende el alemán. Pero el antiguo espíritu no se ha reformado: griego y latín quedan como base angular de la instrucción secundaria de las clases superiores. El secreto está en que esa educación es preparatoria para las universidades. Se ha dicho que un *gentleman* que sólo ha cursado una *public schools* será muy ignorante. En las universidades se adquiere, mayormente con estudios clásicos, el título de bachiller (en artes), que no es, por otra parte, un verdadero título profesional; antes bien, la patente de una preparación indispensable para constituir a ese *gentleman*, o sea al perfecto ciudadano de la clase llamada a dirigir el país, y capaz de modelar con su ética el criterio de la opinión general.

Causa, a primera vista, sorpresa que el pueblo inglés, práctico por excelencia, mantenga en su instrucción pública una orientación tan marcadamente clásica y literaria. Sólo puede explicarse considerando la función social de las *high schools* y de las universidades. No se educa en esos establecimientos la masa de la población, sino la clase directora. Allí se forma el *gentleman*, quien está llamado, como dije más arriba, no sólo al gobierno del Estado, sino también a fijar el sentido y criterio ético de la nación. En Inglaterra no se concibe que pueda realizarse el progreso sino por medio de un sano espíritu público de patriotismo y de moralidad. Será esto una "mentira convencional", pero es una "mentira convencional" útil. El ciudadano de buen criterio, libre y consciente de sus derechos y deberes, constituye el alto objetivo de la educación inglesa. Es que, en cierto modo, "la virtud y el vicio son productos como el vitriolo y el azúcar", según la gráfica frase de Taine; las primeras fábricas de tales productos no pueden ser otras que las universidades y escuelas. Na-

turalmente, ese criterio político se refiere sólo a la *res publica* interna, y en manera alguna a la política externa británica, cuya rapacidad está fuera de toda ponderación... El inglés reputa la moralidad social como base insustituible de la fuerza y poderío de su imperio; pero profesa un concepto menos estricto en cuanto a las relaciones internacionales o sea con los demás pueblos de la tierra... En una palabra, el inglés, como persona, debe ser un entero ciudadano de noble alma; Inglaterra, como nación, una fuerza resultante de la entereza de sus miembros, que se empleará sin escrúpulos para hollar los derechos de otras naciones cuando se opongan a sus intereses... El puritanismo inglés, en política interna, constituye un principio de conservación nacional, un elemento de vigor individual y colectivo, que se aplicará, en lo internacional, muchas veces en pro del interés y contra la equidad. Puede decirse que la honradez individual produce la codicia social. Del civismo en lo nacional, resulta el respeto de los derechos de cada ciudadano; en lo internacional suele ser la violación de los de cada pueblo. No es Inglaterra, seguramente el primer ejemplo que la historia nos presenta de tan irónico fenómeno sociológico, ni será el último...

Dentro de esta tendencia colectiva se comprende que la primera condición vital del pueblo es el estar compuesto de perfectos ciudadanos. Inglaterra ha creado aún otro tipo, que representa algo como la quinta esencia del buen ciudadano: el *gentleman*. El *gentleman* debe ser el modelo constante del ciudadano. ¿Y cuál será la primera condición de tal modelo, sino un alto criterio de lo bueno y lo malo, lo conveniente y lo inconveniente, o sea de la ética social? Que este criterio no sea del todo sincero, que hasta implique casi una farsa, que constituya lo que tantos han llamado la "hipocresía inglesa", no importa; la cuestión es que existe y que dirige a la sociedad, en sus rumbos de grandeza.

Dos principales factores psicológicos, como dejo consignado en el libro I, forman el carácter inglés, determinan su civismo individual y su imperialismo en la política internacional: el espíritu puritano y el espíritu positivo. Constituyen los dos polos de ese mundo; cada cual surge en un extremo, se ex-

tiende en semiesfera, y ambos se juntan en un ecuador imperceptible y como de transición. Uno y otro elemento operan en armonía, colaboran en la obra colectiva, y forman el espíritu del pueblo. Manifiéstase éste, ante todo, en las relaciones de individuo a individuo y del ciudadano para con la patria. En las de nación a nación, erígese el interés británico en principio y postulado sumo de lo permitido y lo prohibido. El puritanismo positivo inglés representa, por ende, un doble beneficio de cohesión social y de potencia internacional. Podrá no ser buena la moral inglesa; pero ningún inglés ha de olvidar que es útil.

No quiero decir con esto que todos los ingleses sean puritanos en religión y positivistas en filosofía, sino que existen en el alma de todos y de cada uno ciertos rasgos fundamentales de aparente rigidez moral y de aplicación utilitaria, que se suelen llamar, por no disponerse de términos más adecuados, "puritanismo" y "positivismo". Cualesquiera que sean sus conceptos trascendentales, pueden profesar ese positivismo a modo de una tendencia fundamental, tanto idealistas como materialistas. El "puritanismo" de carácter y temperamento cabe tanto en los protestantes como en los católicos, y aun en los escépticos... Cierta es que Stuart Mill, en carta que dirigió a Taine, afirma que él estaba solo en su sistema cuando escribió su libro sobre el *Utilitarismo*. Puede que ello fuera así respecto de la teoría, mas no respecto de la práctica... En la teoría misma, no hay que olvidar la marcada tendencia eudemónica de Hobbes, Bacon, Bentham, Hume... ¿Y qué es esto, sino utilitarismo social, ya empírico, ya un tanto apriorístico e idealista?... *A tout seigneur, tout honneur!* Y en cuanto al puritanismo inglés, pueril sería darle todavía el corto alcance de una estrecha secta religiosa. Hoy se manifiesta en un dejo místico, perfectamente amalgamado con el espíritu utilitario de una moral práctica y experimental.

Esos dos gérmenes, esas dos fuerzas de utilitarismo y de puritanismo fósil, forman el criterio de la ética inglesa. Tal criterio es, en parte, como una intuición. Pero esta intuición, ¿no ha de cultivarse, analizarse, desarrollarse, disecarse en el laboratorio del sociólogo y purificarse en los crisoles y alambres

biques del pedagogo? Y más cuando no se debe, ni se puede olvidar que uno de sus dos generadores, el más importante, el religioso, es ya un residuo del pasado y no una pasión espontánea del presente. En términos netos, el criterio de la ética nacional inglesa, ¿ha de abandonarse allí a sus propias fuerzas, o ha de encauzarse por un estudio razonado de sus causas y orígenes? Pienso que so pena de dejarlo debilitar y perecer, es una planta que necesita ser cultivada. ¿Y quiénes están llamados a cultivar en primera línea ese árbol gigantesco, cuyas raíces, que pudieran un día pudrirse por falta de cuidados, agotan la savia de una mitad del mundo, desde Irlanda hasta Australia? ¿He ahí el excelso papel de las universidades inglesas!

Ahora llega la oportunidad de plantear la cuestión en sus últimos términos: si la alta significación intelectual de las universidades les impone el fin de formar las clases directoras; si el principal papel social de éstas es fijar sanamente el criterio ético del pueblo, y si, por tanto, las universidades tienen ante todo el deber de inculcar en esas clases directoras los mejores principios de ética, ¿cómo ejercer tan delicada cuanto importante función? ¿Bastarían, al efecto, a la manera antigua, las predicaciones religiosas? Seguramente no; la ética social requiere hoy, además del sentimiento cristiano, otras bases concomitantes. ¿Y cuáles pueden ser estas bases, sino el estudio de esa ética cultísima, que ya en tiempos anteriores a Cristo se produjo en Grecia, se transmitió a Roma y luego a las Galias, a Hispania, a Germania, a Britania, a América, a toda la civilización occidental? El cristianismo es sólo un sentimiento; la ética debe ser, en tiempos y países poco sentimentales, un sentimiento y una *convicción*. Esta convicción surge a raudales en su forma prístina de los labios de Platón y de Aristóteles. No existe un filósofo moderno, ni aun Kant, el coloso, con toda su simpatía hacia Rousseau, que no reconozca ese ilustre y antiguo abolengo a nuestras ideas acerca del bien y del mal. Tanto, que puede sostenerse que nadie conocerá a fondo la ética, esa ciencia suprema de los hombres y los pueblos, es decir, que nadie podrá empaparse en la verdadera filosofía y sociología (salvo casos extraños de intuición

infusa), sin beber en los clásicos manantiales de Grecia. El cristianismo, ese sentimiento de la humanidad, ha desfigurado algo la ética griega, como, por ejemplo, al sancionar que el trabajo más humilde, si está bien encaminado, no es deshonoroso; pero la esencia misma de aquella filosofía no ha sido modificada más que muy parcialmente. Pues bien; el positivismo y el puritanismo inglés han necesitado bañarse en aquellas aguas de sabiduría para adquirir nuevas fuerzas. Es incontestable la necesidad del estudio histórico-filosófico de las sanciones del criterio griego; allí se ve, no velado por prejuicios ni falsedades, claro en su cumbre por no agitarlo huracanes de pasiones, sin más pasión que la de su propio raciocinio ático, surgir gota a gota el hilo de agua. Allí se ve lo que diría la *tólesis* intelectual de lo bueno, lo verdadero y lo bello, como si los mismos dioses hablaran por boca de los hombres. Nada de la videncia israelita, de la fiebre romana, del fanatismo hispanoarábigo, de los ligeros entusiasmos galos, de las profundidades germanas; todo es nítido, ¡todo griego!

Allí está la clase del enigma... Las universidades inglesas no cumplirían su alta misión si no cultivaran el estudio de la ética griega. Oxford es la que da el ejemplo. Suprimid el griego en las *public schools*, y nadie será apto para cursar en Oxford; suprimid a Oxford, y quitaréis a Inglaterra un lóbulo de su cerebro.

En cuanto al latín, sirve de complemento al griego, tiene su utilidad de gimnasia filológica y es imprescindible para el estudio original de los viejos estatutos de la historia de Inglaterra, que, como es sabido, redactábanse en el antiguo idioma de Roma. Podría suprimirse, a pesar de su alta importancia, en Oxford, sin destruir la Universidad; no así el griego. Algo semejante, aunque no tan decisivo, podría decirse de Cambridge y de otras universidades británicas. En ciencias, Oxford es inferior a casi todas ellas; su superioridad consiste en ciencias sociales, y, entre las ciencias sociales, en la suprema, la ética. En efecto, Oxford ha dado al gobierno de Inglaterra la casi totalidad de sus veinte últimos presidentes del Consejo de ministros, y gran número de pensadores, tanto que

su función social tiene por fin iluminar, a la cabeza de sus similares, el criterio del pueblo.

Este móvil supremo de alta salud pública no ha sido en un principio el objeto del estudio de los clásicos griegos y latinos en las universidades inglesas. Durante la edad media, como hemos visto, el espíritu de esa enseñanza fué levantar, refinar, modelar la ruda inteligencia sajona, generalizando, asimilando, difundiendo las luces del clasicismo. Más tarde, cuando surgieron los grandes clásicos nacionales, éstos fueron menospreciados con relación a los griegos y latinos, por pedantesco prurito de conservación, en parte, y, en parte por puritanismo religioso, literario y científico.

Después del Renacimiento quedó dominando el griego, ante todo el griego, y en segundo lugar el latín. Luego llegó un momento en que, en razón de los adelantos de las ciencias y la literatura modernas, esto era una evidente anomalía. Empero, en virtud también de esos adelantos de la literatura y las ciencias, la anomalía alcanzó a ser de alta utilidad: desaparecido el antiguo fanatismo religioso, sin brújulas seguras la moral del pueblo, el utilitarismo inglés, innato y latente, podía tomar, tendía a tomar formas tan rudas, que sería fuerza de retroceso...

El instinto de conservación nacional, si no en el pueblo, en las clases directoras, habló alto; era preciso no cejar en la lucha y cultivar el criterio de la ética. Este cultivo, puede decirse, tiene algo de forzado, de artificial. Es verdad; pero tal fenómeno resulta muy viejo en la historia: no es la primera vez que una clase directora, a la manera de la casta sacerdotal de Egipto, que poseía una cosmogonía científica para sí y otra absurdamente fanática para el pueblo, trata de dirigir por raciocinios y conveniencias el *sentimiento* ético de su nación. Siempre hay algo de sinceridad en la insinceridad de esa contradicción: la pasión del bien público, pasión grande, pasión heroica. Llego, pues, a la conclusión siguiente: la anomalía de los anticuados planes de estudio en las universidades inglesas, ha venido, en los modernos tiempos, a ser útil para los altos fines sociales de esas instituciones. Y he ahí que los anglosajones—espíritus prácticos que nunca suprimieron o ca-

mendaron una anomalía por el solo hecho de serlo, pues las hay en ese país en que todas sus instituciones son más o menos caprichosas en apariencia, más útiles que cualesquiera sistemas regulares—, dejaron intacta su vieja enseñanza superior. Y, para que ésta quedase intacta, era necesario conservar en el mismo estado la enseñanza preparatoria, con detrimento del espíritu moderno; así se han mantenido, en efecto, salvo modificaciones ligeras, los estudios de sus *public schools*. Su concepto nacional de la instrucción pública—cuya principal función es *educar* más que instruir—corroborra, además, tal estado de cosas, que en otro país hubiera sido punto menos que inexplicable.

Varias veces se ha planteado en las universidades de Inglaterra, especialmente en Oxford, la cuestión siguiente: “¿Puede aprenderse la ética griega sin el previo conocimiento del idioma?” Si así fuera, el problema del griego se simplificaría, quedando su estudio excluido de entre los humanistas propiamente dichos y relegado a los filólogos. Pero la opinión contraria es la que prevalece; la mayoría de los profesores creen que es *imposible* conocer a fondo a Platón y a Aristóteles sin el requisito de ciertos conocimientos helenistas. Lo exótico del idioma y la precisión de sus fórmulas filosóficas se consideran parte indispensable para grabar en la memoria de los estudiantes aquellos principios primeros de la ética social, que no son siempre traducibles, sino imperfectamente, por medio de paráfrasis, a las lenguas modernas. La ética griega, estudiada en simples sentencias inglesas, perdería, según ellos, toda su trascendencia sintética, que tan alto habla a la imaginación; resultaría una ciencia pueril, tan difícil de comprender en toda su incomparable profundidad, como fácil de olvidar en sus conclusiones categóricas. “Sería un estudio incompleto, superficial y secundario, cuando debe ser la base de todo criterio filosófico racional.” De este modo, con razón o sin ella, se defiende su enseñanza con tal convicción, que parece difícil un cambio total en los programas, pues eso haría perder su espíritu a las viejas universidades.

§ 33

EL ESPÍRITU DEL ESTUDIO DE LAS LETRAS CLÁSICAS EN FRANCIA
Y DEMÁS PUEBLOS LATINOS

Ningún pueblo puede presentar hoy como Francia una literatura vasta, en la cual todas sus medianías hablen un lenguaje elegante y correcto. El arte del bien decir ha alcanzado allí, en los dos últimos siglos, admirables proyecciones. Muchísimos autores franceses que, por falta de originalidad, deben reputarse menos que medianos, escriben una prosa fluida, dan a cada palabra su propia expresión y evitan rípios y cacofonías. Y tan es así, que podría clasificarse de ático, en conjunto, todo el estilo medio de la literatura francesa actual, excluyendo, naturalmente, las producciones de *hors la littérature*. Si en las altas especulaciones científicas y sociológicas no alcanzan quizá ni la elevación ni la grandeza de los actuales "desarrollos" alemanes (*Entwickelungen*), ni en política y economía la seriedad y el método positivo de los ingleses, en cambio nadie sobrepuja a los franceses en el difícil arte del estilo.

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

"Hemos imaginado la célebre distinción de *ciencias y letras*, decía Didón, que ha venido a ser entre nosotros la división fundamental del dominio de la instrucción pública, como si una literatura sin ciencia y una ciencia sin literatura pudieran concebirse: a partir de esta división ha surgido en nuestro país una caterva de individuos cuya pretensión es saber escribir. ¿Escribir qué? No se inquietan por ello. Así como los antiguos sofistas se hacían maestros en el arte de agenciarse argumentos, ellos se erigen en

maestros en el arte de alinear las palabras. Los primeros discutían por discutir; los segundos escriben por escribir. El estilo es sonoro y brillante; el pensamiento vacío y flojo. La vestimenta es soberbia; el cuerpo un maniquí deforme. No se ven más que en Francia estos estilistas absurdos, que escriben y hablan tanto más cuanto menos tienen que decir”¹. Indudablemente, en Francia superabundan escritores tan redundantes de retórica como menguados de doctrina; eximios obreros de la forma, que no sólo carecen de ideas originales, sino que también tergiversan las ajenas y engañan la crítica... Pero ¿es esto resultado fatal y exclusivo de la *enseñanza clásica*?

Un crítico francés, Lemaître, en un discurso célebre contra la enseñanza clásica, resume así los argumentos que se hacen a favor de ésta, que él desaprueba y llama “antigua enseñanza” (*ancien enseignement*): “Somos los descendientes espirituales de griegos y latinos. Aprender sus lenguas es aprender el origen de la nuestra, y, por consecuencia, conocerla mejor. Es comulgar con un glorioso pasado; es vincularnos con la más ilustre de las tradiciones, es amplificar nuestra vida. Esos estudios son para nosotros la mejor disciplina. Esos antiguos libros son tesoros de ideas generales y de pensamientos generosos. No sin razón se han llamado antes “humanidades”. Nosotros aprendemos allí el amor a lo bello, el gusto, el sentimiento del orden y la medida. Esas lenguas y esas literaturas son excelentes educadoras...” Y luego contesta que ni el griego ni el latín le inspiraron jamás una línea; que excelentes autores nunca estudiaron letras clásicas; que el tiempo que se pierde en éstas es irreparable, por lo breve de la vida, y que se pudiera emplear en el conocimiento, por ejemplo, del alemán y el inglés, cuyas bellezas profundísimas entrevé y no puede aprovechar, por su ignorancia de esos idiomas; que el verdadero mérito de Lucrecio está en haber escrito algunas páginas ligeramente darwinianas; que Platón y

1. Véase P. DIDON, *Les Allemands*, París, 1884, pág. 169.

Terencio son casi siempre inferiores a las composiciones que de ellos imitó Molière; que el estudio del evangelio y los autores franceses clásicos, es mucho más útil que el de griegos y latinos, etc, etc. Todas las observaciones pueden reducirse a ésta: No es indispensable, para formar el estilo, el estudio de las letras clásicas; el tiempo que requiere puede emplearse con mayor utilidad en el estudio de lenguas modernas y de ciencias.¹

Ni se atacaría, ni se defendería así el estudio de las letras clásicas en Alemania. Preconízalas allí, como hemos visto, la casi totalidad de los pedagogos, reputándolas necesarias, no tanto para formar estilistas al modo ático de los franceses, como hombres de ciencia, filósofos, sociólogos, filólogos, historiadores, arqueólogos, eruditos de todo género; en fin, profesores, miembros de esa clase intelectual que ha levantado la civilización del Imperio a una altura que antes no conociera. Y, en el vulgo, indirectamente, elevan tales estudios la cultura media. Tampoco en Inglaterra se criticaría, en esa forma francesa, el estudio de los clásicos, que, como vimos, se realiza con otro espíritu, pues cada pueblo, o mejor dicho, cada grupo de pueblos, psicológicamente similares, tiene su manera peculiar de cultivar en la instrucción pública el viejo clasicismo.

En Italia, el estudio del latín se realiza con cierto carácter literario y nacionalista. En España, en Portugal y en

1. *Conférence de M. Jules Lemaitre á la Sorbonne*, pronuncia-la el 6 de Junio de 1898. Es curiosamente cómico que el mismo M. Lemaitre haya publicado con anterioridad, el 14 de Mayo de 1894, en el *Journal des Débats*, un artículo en el que sostiene, con su característica vehemencia, la suprema utilidad de los estudios clásicos, y en especial del latín. Arguye que es al latín a lo que debe su estilo, su sintaxis, su conocimiento de la lengua patria; que es el latín lo que ha formado los buenos escritores, salvo pocas excepciones; que a la reforma de la enseñanza del latín en la instrucción pública, han sucedido deformaciones lamentables del francés de ciertas revistas y autores jóvenes. Y concluye así: "En resumen, si sé francés o poco menos, es porque sé latín; si sé latín es porque he hecho versos latinos y disertaciones latinas; y si nunca he podido aprender seriamente el inglés y el alemán—ni muchas otras lenguas—no es porque el latín me arrebatara todo mi tiempo, sino porque yo era perezoso. Tol es mi caso; no se puede en estas materias garantizar más que lo propio".

las repúblicas de la América latina no existe gran afición a los estudios clásicos, que están excluidos o reducidos a un minimum en los programas de la instrucción pública. El estudio del latín tiene allí también un valor literario y nacionalista, puesto que constituye el único medio de conocer a fondo el idioma patrio. Es, pues, muy diverso del alemán y del inglés el criterio seguido en los pueblos latinos para juzgar la utilidad del clasicismo. No se lo cultiva como base de los estudios morales, a la manera oxoniana. Aunque no falte quien lo haya sostenido, paréceme indiscutible que su enseñanza tampoco asume allí, ni puede improvisar con el esfuerzo aislado de uno que otro pensador, el doble espíritu de investigación científica y de gimnasia para el mejor conocimiento de lenguas extranjeras que en Alemania posee. La lingüística no ha producido durante todo el transcurso de este siglo, en las universidades de esos países, trabajos de resonancia universal. El griego, cuyo cultivo tanto brillo dió en otra época a las universidades de Bolonia y Salamanca, se descuida cada día más, porque su estudio no resulta indispensable para los fines con que se cultiva el latín. La importancia de este último idioma para el conocimiento a fondo de las modernas lenguas latinas se considera axiomática. Así, su absoluta supresión en la enseñanza reputaríase acto de barbarie. En los países de habla italiana, castellana o portuguesa, el estudio del latín es, en última instancia, el del idioma nacional.

§ 34

CONCLUSIONES GENERALES

La controversia acerca de la utilidad de los estudios clásicos, sobre todo en Francia, tiene carácter al mismo tiempo *político* y *pedagógico*. La democracia siempre creciente acusa, en efecto, al clasicismo, de aristocrático. Se dice que, mientras se mantenga la cultura grecolatina como orientación única o

dominante de la enseñanza secundariopreparatoria, no se hará a ésta bastante accesible al pueblo, y se conservarán en ella los viejos prejuicios monárquicos. La república necesita ciudadanos ilustrados y prácticos, que no produce, como debiera, la instrucción pública, por un exceso de estudios literarios y teóricos...

Ciertamente, la instrucción preparatoria de orientación clásica no es tan accesible como la llamada moderna; exige mayor preparación e inteligencia. Luego, al pedirse una preparación clásica para ingresar en las universidades, se excluye de las profesiones liberales a un crecido número de personas. ¿Es esto un mal o un bien? Si la selección se opera con un buen criterio de mayor capacidad y preparación, constituye evidentemente un beneficio, pues así se eleva el nivel intelectual y moral de esas profesiones liberales, y se impulsa a quienes no puedan seguir las, a que se dediquen a otras profesiones y actividades de orden práctico y material...

En general, paréceme fuera de discusión que los estudios secundariopreparatorios clásicos ofrecen al médico, al abogado y al humanista una base más sólida y completa de conocimientos que los llamados modernos. El griego da las nociones primarias de la ética. El latín desarrolla la lógica del espíritu, y precisa las ideas y el estilo. Además, en los países de habla castellana, francesa o italiana, quien ignore en absoluto el latín no puede conocer a fondo su idioma nacional. Y éste representa la forma concreta y categórica del alma nacional, cuyo culto debe ser uno de los altos objetivos de toda enseñanza eficiente.

Sin género de duda, el técnico no necesita la misma preparación en estudios clásicos que el literato, el humanista, el abogado o el médico. Por esto, las diversas ramas de la ingeniería, y en general todas las profesiones técnicas, no deben confundirse con las liberales, y deben estudiarse fuera de las universidades, en establecimientos adecuados. Los estudiantes que, por falta de vocación o de aptitudes, resulten excluidos de la instrucción secundariopreparatoria y de la universitaria, han de propender naturalmente a seguir otras carreras y profesiones, engrosando el número de los técnicos

industriales, tan necesarios para la producción inmediata de la riqueza social. Los partidarios de la difusión de los estudios *prácticos* deberían, pues, ser los primeros en proclamar la orientación clásica de la instrucción secundariopreparatoria, para aumentar el número de estudiantes en las escuelas de ingeniería de industrias y de comercio.

En resumen, las ventajas de que la instrucción secundariopreparatoria sea clasicista son de dos órdenes: mejorar y depurar las profesiones liberales, por una parte, y, por otra, aumentar indirectamente el número de los técnicos y comerciantes. Podrá ser esto contrario a la democracia estrechamente comprendida; pero no lo es a la naturaleza humana, a la historia y al progreso. Desde este punto de vista, dice muy bien Fouillé, que "la democracia es el interés práctico de cada uno sobrepuesto al interés general de todos".

Concebida así la cultura clásica, como base de los estudios secundariopreparatorios, no debe entenderse por ella una enseñanza pueril y exclusivamente lingüística. No son las cuestiones gramaticales lo que más nos interesa en la enseñanza del griego y del latín; antes bien, elevados fines éticos y de cultura. Hay que *adaptar* a estos fines el clasicismo, modernizándolo si es necesario. El gran defecto de la enseñanza clásica en Alemania consiste, efectivamente, en ser *demasiado* filológica, más filológica que filosófica y sociológica.

El argumento de que, aunque se estudien el griego y el latín, nunca llegan a *saberse*, carece de importancia pedagógica. Admitiendo que su valor *instructivo* sea secundario, es indiscutible su eficacia *educativa* en el desarrollo de la memoria, la lógica, la precisión, el sentido moral y el buen gusto. No se estudian el griego y el latín para hablarlos y entenderlos claramente, sino para tomar de los grandes autores griegos y latinos ciertas nociones y conceptos que hacen la verdadera superioridad de la clase intelectual en un pueblo, y, de ese pueblo, en el conjunto de los demás pueblos.

Muchos, que no desconocen la utilidad educativa de las humanidades, proponen trocar las antiguas y clásicas por las modernas, y entienden por *modernas*, ya el estudio de la antigüedad clásica en el idioma nacional, ya el de las li-

teraturas y filosofías extranjeras. Pero, como hemos visto, esto no sustituye nunca a los verdaderos clásicos, y, en ciertos casos, puede ser hasta contraproducente... Los pueblos de habla y alma latinas, al cultivar los clásicos latinos, cultivan su habla y su alma propias. En cambio, poco provecho sacarían del estudio de las ciencias sociales alemanas o inglesas, que en nada coinciden con su idiosincrasia nacional y étnica. Cultivados con exclusividad, hasta podrían perjudicarlos, desfigurando y aminorando su natural carácter. Además, ya hemos visto que, desde el punto de vista de la ética, la lógica y la etimología, el griego y el latín son absolutamente únicos e insustituibles.

Apliquemos ahora estas ideas generales, primero a la "cuestión del griego" y luego a la "cuestión del latín". Respecto del griego, opino que su conocimiento es útil para la pequeña minoría de personas que se dedican a estudios filológicos. No es posible, por tanto, exigirlo en toda la instrucción secundariopreparatoria. Puede ponerse allí como materia facultativa, conjuntamente con algún idioma moderno. Muy pocos serán los que opten por estudiarla; pero el Estado debe facilitar a éstos pocos los medios para que realicen ese estudio, dado que puede ejercer tan benéfica influencia en la cultura general. Sólo en las facultades filológicas y filosóficas han de exigirse estudios y exámenes de griego.

Respecto del latín, opino que su enseñanza es útil en los pueblos de habla latina: para el cultivo de la lengua patria, que tan capital se reputa; para la adquisición de lenguas vivas extranjeras; para el mejor conocimiento de la historia, el derecho y otras ciencias sociales; para formar el estilo y el gusto literarios; para la producción de nuevos términos técnicos; para la comprensión del culto católico, y como gimnasia de lógica práctica y dialéctica.

Tan elemental considero la necesidad del cultivo del latín en la enseñanza secundariopreparatoria, que su demostración casi me parece superflua. El ejemplo puede considerarse unánime, pues el estudio de esa lengua muerta es

obligatorio en los programas de los liceos, gimnasios o colegios de casi todo el mundo civilizado. Y, en pueblos de habla de base latina, donde ese estudio resulta relativamente sencillo y es de grande importancia para el cultivo de la lengua nacional, no cabe argüir que reclama una dedicación superior al provecho que proporciona.

Para la masa del pueblo parece de todo punto innecesario el estudio del latín. No hay razón que justifique su enseñanza en la instrucción secundariogeneral, ni menos en la comercial y técnica. Sólo conviene tal estudio a aquellos educandos que, por sus aptitudes y por la carrera elegida, están llamados a formar la clase gobernante y directora. Si en las democracias se suele extender más de lo debido la instrucción secundariopreparatoria en detrimento de ciertos intereses positivos, esto es, más que un defecto de sistema o doctrina, consecuencia fatal de la vanidad de quienes aspiran a una educación más elevada que la correspondiente a sus aptitudes e inteligencia.

A pesar de la alta utilidad del latín, no creo, por tanto, que pueda exigirse en toda la instrucción secundaria. Débese distinguir la instrucción secundaria general y la preparatoria para los estudios universitarios. Aquélla será siempre moderna; ésta puede y debe tener su base clásica, y el latín es un *mínimum* de clasicismo.

CAPITULO V

LA INSTRUCCION PRIMARIA Y SECUNDARIA

- § 35. Las categorías de la instrucción pública. — § 36. La ineficacia pedagógica de la mera reforma de planes de estudios. — § 37. La instrucción primaria. — § 38. Los sistemas de instrucción secundaria. — § 39. Las escuelas libres. — § 40. Las escuelas paralelas. — § 41. Tipos de las escuelas paralelas alemanas. — § 42. La escuela única. — § 43. La escuela bifurcada. — § 44. La antigua escuela bifurcada en Francia. — § 45. La crisis general de la instrucción secundaria a fines del siglo XIX. — § 46. Conclusiones generales.

§ 35

LAS CATEGORÍAS DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Entiéndese, de un modo general, por *instrucción pública* la enseñanza que se recibe en los institutos docentes, oficiales y particulares.

La teoría y las prácticas educativas de la edad moderna legaron a la edad contemporánea la instrucción pública dividida ya en varias categorías y tipos, que luego se han caracterizado más y más. Estas categorías son, ante todo, tres: *instrucción primaria, secundaria y universitaria*. En la primera se dan nociones elementales hasta una edad que varía alrededor de los doce años. En la segunda, una enseñanza general y preparatoria para las universidades. En la tercera se realizan estudios superiores y se adquieren los títulos de las llamadas "profesiones liberales" y también de especial competencia científica.

La instrucción primaria se divide en enseñanza *infantil* y enseñanza *elemental*. La instrucción secundaria comprende dos objetos distintos, que es preciso distinguir claramente: la educación *general* e instrucción *preparatoria*. Según ciertos sistemas, se confunden uno y otro objeto; según otros, más diferenciados, distingúense cuidadosamente. La instrucción universitaria se divide en distintas ramas: derecho, medicina, ciencias matemáticas y físiconaturales, filosofía, y a veces teología.

Junto a estas tres categorías de instrucción primaria, secundaria y universitaria, existen institutos especiales, que se refieren a la enseñanza *técnica* y a la enseñanza *pedagógica*. La enseñanza técnica (*de τεχνη*, el arte) comprende la ingeniería, la arquitectura, la pintura, la música y también el comercio. En algunos países se realizan los estudios técnicos de la ingeniería en la instrucción universitaria, de lo cual resultan inconvenientes que expondré más adelante. La enseñanza pedagógica se refiere a la especial preparación de maestros y profesores. Tanto ella, como la técnica, no requieren especial instrucción preparatoria.

§ 36

LA INEFICACIA PEDAGÓGICA DE LA MERA REFORMA DE PLANES DE ESTUDIOS

En los países democráticos, la mayor deficiencia de la instrucción pública es su *inestabilidad*. Cada gobierno se cree autorizado a cambiarlo y reformarlo todo. Estas reformas no son tan violentas en la instrucción elemental y la especial; su carácter técnico las abstrae de las tendencias partidistas de los hombres políticos y del *diletantismo* pedagógico de los ministros y sus asesores. No así en la instrucción secundaria y pedagógica, cuyas continuas alteraciones, preferentemente en sus planes de estudio, les quitan pensamiento y dinamismo... Por esto me parece oportuno sentar aquí, antes de tratar los planes de instrucción secundaria, que *el peor de los sistemas es el de continuas reformas generales*. El malestar

y las deficiencias evidentes pueden subsanarse con modificaciones parciales y oportunas.

Creencia generalísima es que la mayor o menor eficacia de un sistema cualquiera de instrucción pública depende de sus planes de estudios. Hay en esto una vulgar exageración. Los planes de estudios son, sin duda, la mejor demostración, la forma más tangible de un sistema de instrucción pública; pero no constituyen su espíritu, sino tan sólo un indicio de este espíritu. Se cree que un ministro de instrucción pública, con reformar esos planes, puede cambiar el sistema educacional de una nación, olvidando que este sistema es un resultado de la propia alma del pueblo. Retocarlo, cambiarlo, implica una de las más graves medidas que puede tomar un gobierno, porque los retoques y cambios han de resultar fuerzas estériles y hasta perjudiciales si no obedecen a una necesidad del progreso o a una tendencia del carácter nacional. Pienso que las mayores y más benéficas alteraciones de un sistema de instrucción pública deben hacerse, más que en los planes de estudios, en los textos, los horarios, los profesores, la administración y hasta la edificación de los establecimientos. Los planes, por convenientes que en teoría sean, no representan más que un proyecto mientras no se apliquen. Aplicados, suelen ser una utopía, por falta de maestros idóneos, de disciplina, de cualquier suerte de elementos. Es fácil y hasta cómodo reformar esos planes; pero es difícil y hasta imposible cambiar bruscamente un sistema de instrucción pública. El sistema no es el producto de los planes, sino de otros muchos y aun más importantes factores; el carácter nacional, la tradición, el espíritu de la época y la cultura ambiente.

Los mejores planes de estudios no darán sino pésimos resultados sin la ayuda de estos factores; los peores, si son auxiliados por buenos elementos, pueden rendir opimos frutos. Luego, creo que sea más importante formar maestros, escuelas, plantear reglas de enseñanza y de administración, que trazar planes de estudio. Estos no deberán considerarse como generadores de un sistema, sino más bien como su consecuencia.

Podría achacárseme que incurro aquí en una petición de principio. En efecto, no es posible sistema educacional alguno que no siga un determinado plan de estudios. Certo es; pero el plan tiene en sí mismo la mera importancia de una simple expresión: la idea de esta expresión, que puede no convenirle, está en el espíritu y en las prácticas de la enseñanza. Todo sistema educativo posee su plan de estudios; pero en realidad es, puede decirse, aun *anterior* al plan, y, si esto constituye su expresión verdadera, será también posterior a su reforma. En todo país civilizado existen planes de estudios y un ambiente pedagógico que puede o no amoldarse a los planes; éstos son susceptibles de cambiarse por un decreto, y aquél sólo se ha de modificar lentamente, con una labor continua. Por ende, no sería una paradoja la afirmación de que el plan de estudios no engendra los sistemas de enseñanza, siendo más bien determinado por éstos. Cualesquiera que sean las formas con que se presente el problema en la práctica, creo que ésta es la mejor doctrina, porque tiende a evitar, en estadistas y pedagogos, la imprudencia de reformas bruscas y contraproducentes.

§ 37

LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA

A la instrucción primaria propiamente dicha precede la educación infantil. Dase ésta en institutos especiales llamados *jardines de infantes* (*Kindergarten*), para niños menores de siete u ocho años. Se rige por el sistema maternal concebido por Comenio para sus *materni gremii* y aplicado luego por Froebel, verdadero fundador de esta educación. Redúcese a desarrollar los sentidos y los sentimientos de sociabilidad en los niños, por medio de juegos y de fáciles trabajos manuales. Constituye una excelente preparación para la instrucción elemental, que vendrá inmediatamente después.

La instrucción elemental se efectúa, desde los seis o siete años de edad, en escuelas primarias graduadas. Sigue uni-

versalmente los procedimientos de la pedagogía intuitiva y objetiva iniciada por Pestalozzi. Comprende la enseñanza, en cinco o seis años, de lectura, escritura, nociones de aritmética, gramática, geografía, historia, ciencias naturales, higiene, trabajos manuales, ejercicios físicos, y, en general, de cuantos conocimientos sean útiles y fáciles de difundir en la temprana edad de los educandos. Los estudios están, pues, técnicamente indicados, aunque dejándose margen a que los directores de cada instituto y los docentes desenvuelvan su personalidad pedagógica con la mayor libertad posible.

Los planes de estudios en las escuelas primarias del Estado deben ser relativamente uniformes. La dificultad consistiría aquí en saber si el Estado puede imponer esos mismos planes a las escuelas primarias particulares, o bien dejarles plena libertad. . . Inclínome a que se les deje esta plena libertad: 1.º Porque no se perjudican con ello los estudios profesionales, de los cuales se halla harto distante esa instrucción; 2º porque el maestro de primeras letras, por la naturaleza de su enseñanza, requiere la mayor independencia docente; 3º porque la fiscalización de los estudios sería costosa y difícil tratándose de una enseñanza tan limitada en sus alcances y tan extendida en toda la sociedad, y 4º porque los padres y tutores son quienes dirigen, en último término, la educación de los niños de corta edad, y su vigilancia, inspirada en el interés paternal, es suficientemente minuciosa para hacer innecesaria la del Estado.

En suma, reputo axiomático el principio de que el Estado debe tolerar una amplia libertad en los planes de estudios de la instrucción primaria de los institutos particulares, y que estos estudios han de considerarse válidos para la instrucción secundaria, previo un examen de ingreso complementario. Es de notar que una simple fiscalización técnica sobre tales establecimientos bastaría para la completa validez de su enseñanza.

No debe ocurrir lo mismo con las escuelas primarias del Estado. Para que la acción de éste sea suficientemente enérgica e imperativa; para que su poder imponga a todas las cla-

ses sociales, sobre todo a las ínfimas, una instrucción primaria sana y sólida, opino que conviene un estricto sistema uniforme de planes de estudios. La acción del gobierno, en este caso, ha de ser positiva; ha de obligar a todos los maestros a que enseñen seriamente moral, patriotismo, idioma patrio y rudimentos de ciertas ciencias y artes. Ahora bien, dentro de tales bases, queda entregada al criterio de los inspectores y gobiernos la mayor o menor amplitud que pueda dejarse al docente idóneo en la aplicación del plan oficial de estudios, y queda sometida a su juicio la función de discernir cuáles directores y maestros se apartan del programa o lo modifican, inspirados en necesidades y sentimientos regionales, y quienes por su ignorancia o incapacidad. En principio general, la superintendencia del Estado debe ser, para esa instrucción, más una *fiscalización de asistencia* que de enseñanza. La puntual asistencia de maestros y discípulos es lo capital del caso, pues importa la continuidad del trabajo, lo único fácilmente apreciable en ella; su enseñanza, por su naturaleza de educación doméstica impuesta por la edad de los educandos, ha de ser tan espontánea y empírica que se oculte casi siempre a la observación superficial de los inspectores, como a ojos míopes un hilo de telaraña. Curioso me parece recordar, como ejemplo pertinente, el caso histórico de Pestalozzi, que, a juzgar por sus obras, tanto debió conocer el corazón y el cerebro de los niños, y cuyos institutos, faltos de la aprobación del público, languidecían y morían, a pesar de la excelencia de su enseñanza, que nadie en la teoría parecía desconocer. Para el espectador indiferente será hasta más fácil discernir la bondad de una enseñanza erudita o profesional que la de una educación primaria.

El deber del Estado de proveer a la instrucción elemental de las bajas clases sociales, es ineludible. En ella se siembra la futura grandeza, pues la renovación continua de las clases directoras, aun en las más aristocráticas naciones, es una ley de la experiencia. Axiomático resulta, como hemos visto, que esa instrucción debe ser, en todo país civilizado, *gratuita y obligatoria*. La gran cuestión de la mayor conve-

niencia de los planes de estudios *uniformes* (*escuela única*), o *poliformes* (*escuelas libres, escuelas paralelas, escuela bifurcada, escuela cíclica*), no atañe a la instrucción del pueblo. Cualquiera que sea la forma de instrucción pública secundaria que patrocine el Estado, ella no puede eximirlo de su deber de establecer y costear escuelas oficiales primarias para las clases pobres. En Inglaterra se llaman éstas *grammar schools* (escuelas de gramática) y en Alemania *Volkschulen* (escuelas del pueblo). Tanto en el país de las *escuelas libres* como en el de las *escuelas paralelas*, para no citar otros, las del pueblo pertenecientes al Estado se rigen por un sistema *uniforme*, que da a la acción oficial la energía de la unidad. Y es lógico que el Estado sea infinitamente más enérgico en cuanto a la instrucción primaria *obligatoria* de las clases pobres que en cuanto a la instrucción *voluntaria*, secundaria y superior, de las clases ricas.

§ 38

LOS SISTEMAS DE INSTRUCCIÓN SECUNDARIA

Para evitar las reformas inconsultas de la instrucción secundaria, paréceme conveniente conocer y clasificar sus principales sistemas de planes de estudios. Existen, en efecto, unos cuatro o cinco tipos, de los cuales será hartó difícil apartarse en las futuras innovaciones.

Ante todo, hanse dividido los distintos sistemas de estudios, desde Comenio, en dos grandes categorías: el *ciclismo* y el *concentricismo*. El sistema cíclico es aquel que divide los cursos por asignaturas o grupos conexos de materias. Los más típicos ejemplos se presentan en las universidades medioevales, donde se cursaba un año gramática, otro matemáticas, otro retórica, otro filosofía, etcétera. En cambio, en el sistema concéntrico estúdiáanse conjuntamente todas las disciplinas, desenvolviendo su enseñanza en varios cursos. Así, el *concentricismo* implica iniciarse desde el primer grado en los rudimentos de varias o de todas las asignaturas — ciencias,

matemáticas, letras—, que se repiten y desarrollan sucesivamente en los grados posteriores. En los tiempos modernos toda enseñanza general es más o menos concéntrica, pero en ciertos planes de estudios se conservan todavía vestigios del antiguo sistema cíclico.

Los principales sistemas de planes de estudios secundarios que se practican hoy en el mundo civilizado, son: 1.º las *escuelas libres* del Reino Unido y los Estados Unidos de Norte América; 2.º las *escuelas paralelas* de Alemania, Austria-Hungría, Suiza y otras naciones; 3.º la *escuela bifurcada* antigua de Francia, y su forma actual, la *escuela cíclica*, y 4.º la *escuela única* de la Argentina y otras repúblicas hispanoamericanas.

Los sistemas de las escuelas libres, las escuelas paralelas y la escuela única, son marcadamente concéntricos. En cambio, poseen algo del antiguo sistema cíclico la escuela bifurcada que antes existía en Francia, y aun existe en Bélgica, y la actual escuela cíclica francesa. En los párrafos siguientes expondré los caracteres, las ventajas y los defectos de cada uno de esos sistemas. Su conocimiento y crítica deben considerarse, a causa de la importancia y actualidad del tema, indispensable al pedagogo moderno.

§ 39

LAS ESCUELAS LIBRES

El sistema de *escuelas libres* es aquel en que el Estado permite, según ciertas reglas y bajo su inspección, el establecimiento y la completa autonomía pedagógica de distintos institutos particulares de instrucción secundaria, cuyos estudios se reconocen en cierto modo como preparatorios para las universidades.

Ahora bien; la validez de esa preparación, por la fuerza de las cosas, no puede ser más que relativa. En ningún caso los certificados de las escuelas libres serán absolutamente válidos para ingresar en las universidades, porque de ello resul-

taría quizá escasa y demasiado heterogénea la instrucción de los ingresantes. El complemento indispensable de sus estudios es, pues, un *examen de ingreso*, que debe rendirse siempre en cada una de las universidades. De ahí que los estudios secundarios de las escuelas libres no tengan el carácter de una *preparación oficial* para los superiores. Sin embargo, las escuelas libres del sistema británico no podrían nunca compararse con los establecimientos privados de instrucción secundaria que pueden existir en países donde rigen otros sistemas de planes de estudios, porque en estos países siempre coexistirían institutos oficiales o asimilados a los oficiales, que dan certificados válidos para ingresar en las universidades. Según el sistema de escuelas libres, no pueden otorgarse en ninguna parte estos certificados; el examen de ingreso universitario es siempre obligatorio, y la instrucción secundaria una función de sociedades o instituciones regentadas y dotadas por particulares.

En otros términos. llamo sistema de escuelas libres a aquella variadísima forma de instrucción primariosecundaria (general) según la que cualquier particular o cualquier grupo de particulares pueden plantear su instituto a su manera, forjándole, según su criterio, su plan de estudios y sus textos. El público es quien debe decidir acerca de la seriedad de esos establecimientos, que funcionan en competencia con otros semejantes, ni más ni menos que si se tratase de una industria cualquiera. El Estado no hace entonces a los establecimientos particulares ruinoso competencia, puesto que no posee otros institutos oficiales a los cuales otorgue privilegios o mejores garantías. Y las universidades prescinden en cierto modo de los institutos de instrucción secundaria; no admiten sus certificados; reciben a todo estudiante que solicite su ingreso, *previo examen*, fueren cuales fueren sus estudios y certificados preparatorios. El sistema de escuelas libres es, pues, concomitante con el de universidades autónomas. Si las universidades fueran oficiales, fácilmente perderían las escuelas libres su carácter; porque si el Estado se atribuyera la instrucción universitaria, con mayor razón se atribuiría la preparatoria, y

atribuyéndose la preparatoria, forzaría a las escuelas libres a seguir sus planes de estudios oficiales.

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

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

Desde el principio medioeval de la casi absoluta pres-

cindencia de la acción gubernativa sobre la organización técnica de las *public schools* hasta su inspección reglamentaria actual, ha evolucionado la forma en que el Estado británico ejerce ese contralor crítico. La idea de que su intromisión es necesaria al orden público ha ido poco a poco tomando cuerpo; la noción moderna de los deberes y derechos educativos del Estado ha ido arraigándose allí también. Por fin, por el acta del Parlamento de 9 de Agosto de 1899, hase organizado dentro del gobierno, la *superintendencia del Estado sobre la instrucción pública*. Decretóse la creación de un Consejo de Educación estable y de atribuciones regulares, que comenzó a funcionar desde el 1.º de Abril de 1900, y ejerce un cierto *examen crítico* sobre las *public schools* particulares, especialmente respecto de los planes de estudios (escuelas libres) y la enseñanza religiosa (sistema interconfesional).

Este examen tiene su historia. El Estado se ingirió por vez primera en la instrucción, cuando en 1833, a instancia de lord Althorp, en la Cámara de los Comunes, el Parlamento votó una subvención a favor de la educación, para ayudar a la creación y funcionamiento de escuelas instituidas por dos sociedades privadas: la *National School Society*, fundada en 1881 por el doctor Bell, y la *British and Foreign School Society*, fundada en 1814 por José Láncaster y patrocinada por los hombres políticos partidarios de la neutralidad religiosa. En 1839 se aumentó la subvención parlamentaria dedicada a escuelas primarias, y para examinar su distribución, el Poder Ejecutivo creó un Comité de Educación, presidido por el lord presidente del Consejo privado. En 1846 publicaron las *Minutes of the Committee of the Privy Council*, que, según un historiador inglés, "dieron las bases al sistema nacional de la escuela elemental pública". Era ello una colección de disposiciones reglamentarias del Comité, al cual se da el título de Colegio. En 1854 se acentuó el carácter técnico de dicho Comité, entregándose su dirección, no ya al presidente del Consejo privado, sino a un funcionario que hubiese formado parte de la Cámara de los Comunes, y a quien se le dió el título de vicepresidente de la Comisión de Educación del Consejo

privado. Así ha ido paulatinamente vigorizándose, desde 1856, la importancia de las funciones de este cuerpo, erigido en 1900 en "Consejo de Educación" (primariosecundaria). Pero el principio medioeval generador de las escuelas libres, aunque modificado, queda siempre en pie: las clases directoras costean y organizan su instrucción primaria, secundaria y universitaria.

§ 40

LAS ESCUELAS PARALELAS

El sistema de *escuelas paralelas* se caracteriza por la coexistencia de dos o más planes de estudios en los programas oficiales de instrucción secundaria. Son consecuencias del sistema: 1.º que el Estado patrocine dos o más tipos diversos de estudios secundarios; 2.º que el público pueda optar *ad libitum* por éste o aquél tipo; 3.º que el estudiante, una vez elegido un tipo de instrucción secundaria, deba seguirlo hasta su terminación, todo continuamente, sin ciclos ni bifurcaciones. Los institutos secundarios son así diversas rutas paralelas que llegan: unas a las universidades (facultades de filosofía, teología, derecho, medicina); otras a los institutos técnicos y academias (de ingeniería, arquitectura, bellas artes), o bien que terminan en sí mismas, como una preparación general que recibe el ciudadano.

Alemania nos ha dado el modelo de escuelas paralelas. Durante el siglo XVIII se continuó con el sistema escolástico de estudios clásicos para la instrucción secundaria, sobre la base del griego y el latín. Dábase esta enseñanza en los *Gymnasien* ("gimnasios"), arquetipos de institutos secundario-preparatorios, de marcado carácter clásico y literario. Como adelantaran las ciencias físiconaturales y su estudio adquiriera cada día mayor importancia, surgió la "cuestión de los estudios clásicos". Era necesario formar hombres con una preparación científica (moderna), adquirida desde los estudios secundarios, y no era posible sobrecargar más los planes de

estudios de los *Gymnasien*. Los estudios clásicos y los científicomodernos, por absorbentes, se excluían; hacía indispensable preparar también con estos estudios científicomodernos a ciertos educandos, y reformar los *Gymnasien*, esos grandes baluartes de progreso, quitándoles su carácter humanista tradicional, parecía crimen de lesa cultura... Entonces se ideó, como mejor solución del conflicto, de la "cuestión de los estudios clásicos", otro tipo de estudios secundarios científicomodernos que *coexistiera* con el antiguo. Así se erigieron las *Realschulen* ("escuelas reales", así llamadas por el carácter realista de sus estudios, donde el griego y el latín se sustituyen por ciencias fisicomatemáticas, si bien subsiste el latín en ciertas *Oberrealschulen* ("escuelas reales superiores"). Entre uno y otro tipo, entre los *Gymnasien* y las *Realschulen*, hay tipos *intermedios*: el *Realgymnasien* ("gimnasio real") y la dicha *Oberrealschulen*.

Han adoptado el sistema de escuelas paralelas Austria, Suiza y Rusia. Aunque en Francia predominan hoy las letras en los "liceos" y las ciencias en las escuelas especiales, y aunque en Italia predominan igualmente las primeras en los "gimnasios" y "liceos" y las segundas en las escuelas técnicas, no puede considerarse, como se verá, que se haya adoptado el sistema alemán.

En resolución, el sistema de escuelas paralelas es aquel que aparta la instrucción secundariogeneral de la preparatoria, organizándolas en establecimientos separados, como los *Gymnasien* y *Realschulen* alemanes. Además, permite la coexistencia de diversos tipos de escuelas de instrucción secundariopreparatoria (*Gymnasien* y *Realgymnasien*) y de instrucción secundariogeneral (*Realschulen* y *Oberrealschulen*).

Danse a favor de este sistema los siguientes argumentos:

1.º Ante todo, el sistema aplica mejor que cualquier otro el principio subjetivo de la educación, que llamo de la libertad de estudios. En efecto, como he dicho, el poliformismo de planes de estudios tiene la inmensa ventaja de fomentar una fecunda rivalidad de sistemas de instrucción y de propender, por ende, a que la inteligencia de los pedagogos se

aguce y a que los institutos mejoren en prácticas y teorías. De ahí resulta una actividad intelectual de la cual debe sacar forzosamente provecho cada instituto, cada enseñanza, cada educando.

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

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

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

Por otra parte, no es verdad que las escuelas paralelas obliguen a los educandos a elegir su carrera, en una edad en que la elección es inconsciente. En efecto, aunque los gimnasios sean especialmente preparatorios para cursar después el derecho, la teología, la filosofía y la medicina, y aunque las escuelas reales dan una instrucción secundaria general, los estudios de cualquier escuela *son válidos* para pasar a otra, como antes he dicho, mediante ciertos exámenes complemen-

tarios, que suelen llamarse *puentes*. El estudiante que echa de ver que equivoca el rumbo, puede aprovechar el camino andado ingresando, con el grado correspondiente, en la nueva escuela que su experiencia le señale como más conforme a su vocación.

§ 41

TIPOS DE LAS ESCUELAS PARALELAS ALEMANAS

Los dos tipos extremos de las escuelas paralelas alemanas son, según se ha visto, el gimnasio (clásico y preparatorio para las universidades) y la escuela real (instrucción secundaria general y no preparatoria). Hay también tipos intermedios, variables según los estados e institutos, como la escuela real superior y algunos gimnasios reales. Veamos, a continuación, en qué consiste los estudios de esos distintos establecimientos de enseñanza.

a) *Los gimnasios*. — Constituye el *Gymnasium* la forma primera y típica de la instrucción secundaria alemana. Las demás modalidades de su sistema de escuelas paralelas son posteriores, y aun hoy mismo carecen de su popularidad y trascendencia en la clase pensante y directora. Como puede colegirse por su nombre, el *Gymnasium* alemán es una escuela clásica, cuyo espíritu, desde este punto de vista, recuerda el de la enseñanza de las universidades medioevales. El griego y el latín forman la base de sus estudios, que en el siglo XVIII se reducían casi exclusivamente al clasicismo. Como una manera moderna de lo ático de su clasicismo, se generalizó también en ellos, desde los tiempos de Federico el Grande, el estudio del francés.

Ahora constituyen los programas de los *Gymnasium*, modificados según el espíritu de la época, estos cuatro órdenes de estudios, que se cursan en ocho o nueve años: clásicos (griego y latín), ciencias (físicas y matemáticas), ciencias sociales (religión, historia, geografía y otras) e idiomas modernos (francés, y alguna vez inglés obligatorio, e italiano voluntario). El orden de esta enumeración es, en realidad, el

de su importancia; la esencia íntima de la preparación de los *Gymnasien* son los estudios clásicos; los demás representan aditamentos que le han impuesto nuevos descubrimientos y las exigencias de la vida moderna. Véanse, en efecto, las siguientes nóminas de materias y los respectivos cuadros de sus horarios semanales:

KGL. LUDWIGS GYMNASIUM DE MUNICH

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

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

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

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

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

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

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

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

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

K. K. MAXIMILIAN GYMNASIUM DE VIENA

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

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

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

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

Quinto año. — Religión, latín, griego, alemán, historia antigua,

HORAS SEMANALES

para los estudios voluntarios (*für die Wahlfächer*)

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

b) *Las escuelas reales.* — El objeto de las *Realschulen* (“escuelas reales”) es dar una instrucción secundaria general. Sus estudios no se consideran, pues, válidos, como preparatorios, al menos si no se complementan con dos o tres años adicionales, para ingresar en ninguna de las cuatro facultades (teología, filosofía, derecho y medicina) que componen la universidad alemana.

En los planes de estudios de esas escuelas domina siempre el cultivo de las ciencias e idiomas modernos. El griego está excluido en todas. El latín se estudia tan sólo en alguna que otra de “primera categoría”. Porque existen diversas categorías de *Realschulen*, según la importancia de la ciudad y la seriedad de sus estudios, en cuyo planteo no hay uniformidad, como que sus planes no son decretados por el Impe-

rio, sino por los gobiernos federativos y ciertos cuerpos académicos oficiales o semioficiales. Sus cursos duran de seis a siete y aun ocho años.

En estos últimos tiempos, la universal discusión entre las tendencias modernistas de la educación presente y el viejo clasicismo ha adoptado en Alemania esta forma: ¿deben ser válidos los estudios de las *Realschulen*, especialmente de la primera clase, para ingresar en las universidades? Los revolucionarios, algunos socialistas de cátedra, un grupo de hombres de ciencia, estaban y están por la afirmativa. Pero los cuerpos universitarios, los sociólogos y pedagogos de mayor autoridad, así como los cuerpos académicos, sostienen que la única base sólida para cursar la teología y las altas profesiones liberales es una instrucción secundaria que sea al propio tiempo clásica y científica. Esta opinión, como se ha visto en el respectivo capítulo, es la triunfante, aunque, como una concesión justa — como un temperamento conciliador —, se haya instituido ha pocos años, con carácter de instrucción secundariopreparatoria para las universidades, el *Realgymnasium* (“gimnasio real”).

Para terminar este breve análisis de la forma y carácter de las *Realschulen*, paréceme conveniente dar a continuación la lista de materias que constituyen el plan de estudios de las de Munich, donde la instrucción pública se estudia y progresa, y de las de Viena, cuyo sistema educativo es racional y consciente, aunque alemán de segunda mano.

K. LUDWIGS-KREIS REALSCHULEN DE MUNICH

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

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

Tercer año. — Religión, alemán, geografía, historia aritmética, geometría, química, historia natural (zoología y botánica), canto.

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

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

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

K. K. STAATS-OBER-REALSCHULEN DE VIENA

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

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

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

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

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

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

c) *Los gimnasios reales.* — El *Realgymnasium* es una forma intermediaria entre la *Realschule* y el *Gymnasium*, cuyos estudios mixtos de humanidades y ciencias son válidos como preparatorios para la universidad. Es de creación reciente; su origen se debe, como lo tengo dicho, a discusiones de la pedagogía alemana: hase creado para satisfacer la opinión de los modernistas que, contra los académicos, impugnaban al *Gymnasium* la extensión de sus estudios grecolatinos, como excesiva e inconveniente, y encarecían la necesidad de dar valor a los certificados de la *Realschule* para ingresar en las universidades. Consiguióse el establecimiento del *Realgymnasium*, que no satisface ni a unos ni a otros, y que se diferencia de la *Realschule* por la amplitud de sus estudios humanistas, sobre todo del latín, y del *Gymnasium*, por una mayor difusión de las ciencias, una menor de las humanidades y la completa exclusión del griego. No posee el carácter práctico y popular de aquélla, ni el elevado espíritu literario de éste. No se ha generalizado aún, pues apenas existen algunos diseminados en ciertas poblaciones importantes. Hay quienes sostienen que constituye la fórmula más perfecta de planes de estudios de instrucción pública a que se ha llegado, y quienes piensan que resulta una amalgama híbrida, un resultado transitorio de

la actual lucha de ideas pedagógicas, un ensayo que no tendrá en lo futuro mayores imitaciones ni consecuencias.

Sean cuales fueren las ventajas o deficiencias intrínsecas de los *Realgymnasien*, es indudable que han prestado y prestan a la instrucción pública de Alemania, entre otros, este servicio fundamental: han satisfecho, en todo o en parte, las exigencias de ciertos pedagogos modernistas, sin incurrir en la gravísima medida de equiparar en sus efectos la *Realschule* a los *Gymnasien*, lo cual hubiera sido, según las opiniones más autorizadas, rebajar el alto nivel humanista de la instrucción preparatoria y de las universidades de Alemania. He ahí comprobadas prácticamente las excelencias de las *escuelas paralelas*, y en general de los sistemas que podrían llamarse *poliformes*: permiten a los gobiernos y a los particulares ensayar toda suerte de métodos, en amplias discusiones luminosas, y sin caer en el error de las medidas violentas y las reformas impremeditadas. Hoy los *Realgymnasien* tienden a ser en las ciudades populosas las escuelas predilectas de cierta parte de la burguesía, que carece de la elevación intelectual de la clase pensante que frecuenta los *Gymnasien*, y que no se ha contaminado con el materialismo de la clase popular que concurre a las *Realschulen*, no como a una instrucción preparatoria para los institutos técnicos, sino como a una especie de educación general de futuros comerciantes e industriales, que no se contentan con poseer sólo los principios prácticos de su oficio, sino también los científicos.

He aquí una lista de las asignaturas de un *Realgymnasium* que puede considerarse típico:

KGL. REALGYMNASIEN DE MUNICH

Nota. — Las tres primeras clases son iguales a las del *Kgl. Ludwigs Gymnasien*.

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

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

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

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

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

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

§ 42

LA ESCUELA ÚNICA

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

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

desde antes en los departamentos preparatorios de sus universidades¹."

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

Veamos ahora los argumentos que contra la escuela única esgrimen sus adversarios: 1.º Que la enorme variedad de estudios hace contraproducente el trabajo intelectual, pues es superior su conjunto a lo que puede abarcar la inteligencia del alumno, de donde resultan el *diletantismo* y la superficialidad o el agotamiento; 2.º que impone tal diversidad de métodos, que el estudiante acaba por oscurecerse y perder la noción precisa del método; 3.º que hace perder un tiempo considerable en estudios que no son siempre necesarios al que los realiza, por ser diversos a su carrera profesional; y, en fin, 4.º, y éste es, a mi juicio, el argumento que resume los demás, que conspira contra el principio inquebrantable de la libertad de estudios tal cual lo concibo, pues obliga a *todos* los estudiantes a seguir los *mismos programas*, sin distinguir las especialidades en que pueden ser más útiles a la sociedad y a sí propios, según su idiosincrasia individual.

§ 43

LA ESCUELA BIFURCADA

Llámase *escuela bifurcada* aquella que agrupa las profesiones liberales en dos órdenes, letras y ciencias, y establece, al efecto, una radical división bipartida en la instrucción secundariopreparatoria, imponiendo a los estudiantes que opten por cualquier facultad su respectivo bachillerato en

1. A. ALCORTA, *La instrucción secundaria*, Buenos Aires, 1885. pág. 136.

letras o en ciencias. Para la adquisición del primero de estos bachilleratos se excluyen casi en absoluto las segundas, y, para las del segundo, las primeras. De ahí una ignorancia lastimosa de las letras en médicos y matemáticos, y de las ciencias, en abogados, humanistas y sacerdotes. La esencia de este sistema de bifurcación consiste, por tanto, en la completa separación de las letras y las ciencias, a fin de no recargar con el estudio de las unas la mente de quienes se dediquen a las otras. Para ello son indispensables dos órdenes de estudios secundarios, dos diversos programas excluyentes y dos diversos títulos de bachillerato. En cuanto a la cuestión de si estos cursos se pueden hacer en un mismo instituto o en diversos, carece a mi juicio de importancia, pues la división bipartida no dejará nunca de ser completa porque se sigan en un mismo establecimiento, por alumnos distintos y con programas diversos, uno y otro orden de estudios.

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

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

Bélgica en sus ateneos, Portugal en sus liceos nacionales y el Perú en sus colegios, han seguido sistemas semejantes.

Hase dado a la bifurcación o polifurcación formas varias. Fernusil, por ejemplo, la propone dividiendo la escuela en una parte o grado común, y otra parte que se subdivide en tres secciones. En el grado o parte común se dan nociones generales de ciencias y letras. La bifurcación

se produce calculadamente a los catorce o quince años. Las divisiones de la trifurcación corresponden a ciencias, profesiones administrativas y políticas y comercio¹.

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

Afirman los partidarios de la escuela polifurcada:

1°. Que reunir enciclopédicamente todo el conjunto de los estudios secundariogenerales, es un exceso que forma criterios superficiales o agota hasta el cansancio cerebral.

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

3°. Que se hace perder el tiempo, sin suficiente provecho, en el estudio de las letras, a aspirantes a profesiones científicas, y en el estudio de ciencias físicomatemáticas a aspirantes a profesiones literarias.

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

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

2°. La educación debe ser continua y gradual, y ha de evitarse por esto, toda articulación que no sea indispensable, como la que divide en el sistema polifurcado la instrucción secundaria en dos secciones.

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

4°. La instrucción secundaria y preparatoria es el

1. A. ALCORTA, ob. cit., pág. 140.

antecedente indispensables para ingresar en las universidades, donde se adquieren los títulos de las profesiones liberales. Estas profesiones son algo más que simples especialidades mecánicas. Un médico ejerce un papel social más alto que el de simple curandero; un abogado, que el de procurador; un humanista no debe ser un espíritu sofisticado, ignorante de las ciencias y sólo apto para el arte ático de discurrir. Un graduado universitario cualquiera no es un industrial que sólo ha de conocer *su arte*, sino un elemento que, para dar a la sociedad todos los frutos que le debe por la educación que ha recibido y por las fuerzas que le son inherentes, tiene necesariamente que poseer conocimientos vastos que amplifiquen sus horizontes profesionales. Estos conocimientos deben resultar de la instrucción *general* preparatoria, que, por tanto, nunca ha de circunscribirse exclusivamente a las letras o a las ciencias, sino abarcarlas en la medida que fuere posible.

§ 44

LA ANTIGUA ESCUELA BIFURCADA EN FRANCIA

Ofrece especial interés el pasado régimen de la *escuela bifurcada* que existió en Francia hasta fines del siglo XIX. Puede decirse al respecto: 1.º que fué producto de sus antecedentes históricos; 2.º que, sólo en un momento dado, el de su creación, se presentó de modo perfecto y típico; 3.º que desde ese instante ha evolucionado hasta tal punto, que no debe considerarse como sistema *definitivo* de una época, sino como una manera *transitoria* en un período de evolución pedagógica.

Es de alto interés seguir la evolución del bifurcamiento de la instrucción pública francesa, que sintetizaré a continuación, orientándome así: a) antecedentes del sistema bifurcado, o sea influjo del neohumanismo sobre la instrucción pública francesa, especialmente sobre la enseñanza del griego y el latín); b) primera etapa de la evolución del bifur-

camiento, 1852; c) segunda etapa, 1865; d) tercera etapa, 1886; e) cuarta y última etapa, 1891.

a) Bajo el impulso del neohumanismo estalla la Revolución, y bajo el imperio de la Revolución Francesa aquél lanza por nuevas rutas a la instrucción pública. Sintetizaría yo en estos tres los rasgos capitales que le impone: la escuela laica, disminución de la importancia de la instrucción clásica, y aumento del estudio de las lenguas y ciencias modernas. Como se ve, el clasicismo sufre un eclipse. Danle todavía un sitio importante los planes de estudio que proponen a la Asamblea Constituyente Talleyrand y Mirabeau. Pero estos planes llevan el sello de la aristocracia intelectual que caracterizó a sus autores, y en cierto modo discrepaban del espíritu democrático de la Revolución. Interpretándola mejor, Condorcet, en su plan, relega el clasicismo a tan secundaria importancia, que en lugar de hacer de él, como antes se hiciera, la base de la enseñanza, lo deja casi como una lujosa curiosidad. Dentro de esa corriente de ideas trazan Lakanal y Daunou el programa de las "escuelas centrales".

Impuso el Renacimiento en el siglo xvi, como las dos únicas bases, igualmente importantes, que debían sostener al intelecto moderno, el latín y el griego. Pero el estudio del griego, por sus dificultades, fué poco a poco descuidándose en todas las universidades del Mediodía de Europa, y, entre éstas, en la de París. Tardó más en implantarse en Oxford y Cambridge, pero allí quedó *hasta el presente* como base primera de la *Faculty of Arts*. En Alemania fué más morosa su conquista.

Bien pronto, descuidado en Francia el cultivo del griego, apenas traspuestos los primeros umbrales del Renacimiento, resultó, ya en el siglo xvii, como exclusiva base de todos estos estudios, el latín. Este llegó a ser, hasta el advenimiento del neohumanismo en la siguiente centuria, todo lo que un *honnête homme* debía saber en conocimientos positivos, en grandes ideales, en teorías y en ejemplos.

Ocurre ahora preguntar: ¿por qué ha llegado a descuidarse tanto el estudio del griego durante los tres últimos

siglos en todo el Mediodía de Europa, y especialmente en el pueblo ático por excelencia de los tiempos modernos, o sea Francia? Se dan dos razones para ello: la una, que el latín ha sido, durante largo tiempo, la lengua corriente de los "sabios" en el mundo civilizado; la otra, que la Iglesia católica es la "heredera de las tradiciones y las ambiciones de Roma", aun después que el mundo erudito hubo renunciado a su lengua "como viviente símbolo de su unidad".

No me satisfacen estas dos causas sino como corroborantes de otra que conceptúo la primera: el *carácter nacional*. El estudio de la antigua lengua helénica es mucho más *difícil* que el del latín, y singularmente para pueblos de idioma de origen latino; requiere años tras años de continua labor. Nunca fué la paciencia, el tesón en el trabajo oscuro y aburrido, rasgo típico del carácter nacional de pueblos meridionales, incluso el galo. Faltando, pues, a estos pueblos la condición esencial para el estudio de esa lengua muerta, propendieron a descuidarlo. Sentíanse impulsados a disciplinas más fáciles e imaginativas.

Semio olvidado en Francia el griego en el siglo XVIII, quedó en vigor el latín, el cual llegó a constituir, casi exclusivamente, la "enseñanza clásica". Pero he aquí que el neohumanismo vino a disputarle este dominio. Diderot y Condorcet propusieron valientemente la cuestión: ¿Para qué servía pasarse tantos años en estudiar una lengua muerta? Y es curioso observar que ya, desde aquel tiempo, plantearon la cuestión con el *mismo criterio* con que la tratan los franceses en los modernos tiempos; criterio fundamentalmente diverso, como hemos visto, del de la pedagogía inglesa o alemana. No se preguntan si la cultura grecolatina servirá para fundar la ética, disciplinar la inteligencia, formar al sociólogo y al erudito, al hombre de estudio y al hombre de Estado; antes bien, si es realmente útil para depurar la estética del estilo... El presidente Rolland llegó a sentar que "la lengua francesa poseía bastantes obras maestras para desechar por siempre el propósito de buscar los modelos de las literaturas antiguas". Es esto, poco más o menos, lo que nos dicen hoy Lemaître y demás par-

tidarios de lo que ellos llaman la "enseñanza moderna". Sin embargo, ha habido, por excepción, bueno es consignarlo, espíritus franceses que han ampliado más su *criterio de utilidad* de la cultura clásica, desde Diderot, que se preguntaba perplejo "si los sentimientos y las ideas que se hallan en aquellas literaturas son las que convienen al mundo moderno; si aquellas obras que reflejan una civilización desaparecida son el mejor alimento para el espíritu de la juventud..."

Pasado el furor de las primeras tormentas de la Revolución, pronto se anunciaron síntomas de reacción conservadora. El Consulado restauró el latín en la enseñanza, al propio tiempo que reconocía a la Iglesia Católica su posición oficial. Volvieron, pues, a constituir el latín y las matemáticas las dos bases angulares de la instrucción pública. Pero las cosas y los hombres evolucionan. Si la literatura educativa del humanismo del Renacimiento se escribió toda en latín, la del neohumanismo se escribió en cada país en su propia lengua; si el Renacimiento no contaba con otros modelos dignos de imitarse que los de la literatura grecolatina, produjo obras maestras en romance que bien pudieron servir a su vez de estudio a las sucesivas generaciones; si el idioma universal de la ciencia era antes el latín, había perdido su puesto, y, si al *honnête homme* francés del siglo XVII le era permitido ignorar todas las lenguas vivas extranjeras, no así al del siglo XIX...

b) Entonces fué cuando, a mediados de esta centuria, Fortoul creyó acertar con un sistema que conciliara las dos opuestas tendencias del clasicismo y el modernismo: la *bifurcación* de la enseñanza secundariopreparatoria. Instituido en 1852, no satisfizo ni a una ni a otra parte. Su impopularidad se ha explicado por el hecho de que rompía la unidad tradicional de la instrucción secundaria, separándola en dos ciclos diversos. Tanto los conservadores como los innovadores, los partidarios del clasicismo como los del modernismo, dijeron que era "un régimen bastardo, que hacía del latín el centro de la educación, e invitaba a los alumnos a despreciarlo en el momento en que podían recoger sus mejores

frutos; que imponía a los mismos estudiantes el estudio del griego durante dos años, para que en seguida lo olvidaran”¹.

c) Apenas establecida la bifurcación, el espíritu público, o sea el orden de ideas reinantes, la atacó en sus bases. La controversia, lejos de aplacarse, fué en aumento. La mayoría llegó a proponer que, a ejemplo de ciertas escuelas alemanas, se substituyera el griego por la enseñanza obligatoria de lenguas y ciencias modernas. Esta idea fué abriéndose camino en varias campañas pedagógicas, como las de Frayy, Bréal y Didón. En suma, el movimiento remontaba su origen al neohumanismo; su primera etapa había sido la bifurcación *absoluta* que implantó Fortoul en 1852, y la segunda vino a marcarse en la transformación de la enseñanza secundaria *especial* que estableció Víctor Duruy en 1865. Pero esta transformación era un simple síntoma de la evolución general. Los programas de 1865 fueron tomando, con cada nuevo decreto, mayores amplitudes en su parte moderna, hasta que, apartándose más y más de su origen clásico moderno, tendían a suprimir el clasicismo puro. Los estudios duraban cinco años, divididos en dos series, la primera de tres y la segunda de dos, y, como en tan corto lapso de tiempo no se podía abarcar cómodamente lo clásico y lo moderno, y como cada día aumentaba la importancia de las lenguas vivas y las ciencias, disminuía la atención que se prestaba a la cultura latina, una vez casi olvidada la griega. El cambio era lento, pero seguro.

d). La revisión de 1886 marcó una tercera y decisiva etapa de la evolución modernista. “La nueva enseñanza, decía el proyecto sometido al Consejo superior, *será general y clásica*; deberá ser organizada para responder a las nuevas necesidades de la sociedad moderna y para atraer a los estudios secundarios franceses a aquellos jóvenes que no tienen ni gusto ni tiempo para entregarse al estudio de las

1. Véase *Projet d'Organisation de l'enseignement secondaire spécial*, 1881; y A. RIOT, *La Réforme de l'Enseignement secondaire*, París, 1900.

lenguas muertas". El triunfo de los modernistas resultaba casi completo, y lo grave del caso fué que, dado el sistema uniforme (aunque *bifurcado*) de los planes de estudio franceses, la reforma se imponía de manera categórica para ciertos estudiantes y establecimientos, dejando al clasicismo sólo su antiguo bachillerato *ès lettres*, cuya importancia tendía a disminuir de día en día. La enseñanza secundaria *especial* conservaba su nombre, pero la duración de los estudios se elevaba a seis años. El certificado de los primeros estudios secundarios, los *generales*, que antes se daba al fin del tercer año, se reemplazó con una simple nota para pasar a los segundos estudios secundarios *especiales*, ya para disimular en lo posible una articulación casi innecesaria, ya para no alentar a aquellos que, dando valor inmerecido a aquel certificado, pretendieran interrumpir tan tempranamente sus incompletísimos estudios secundarios. A partir del cuarto año se agregaba en los programas la enseñanza de una segunda lengua viva. Pero he aquí que la reacción estalla. Los clasicistas, hasta entonces mudos ante la grito del modernismo, inician una protesta que hasta la fecha no ha callado...

c) En 1891 se llegó en Francia a la cuarta y última etapa de la historia del sistema bifurcado, a pesar de las protestas de los clasicistas. "Se suprime lo que quedaba de la división en dos ciclos. La enseñanza moderna se presenta como debiendo formar un todo completo y reemplazar a las matemáticas preparatorias, que acaban de ser suprimidas. De hecho no se cumple esta última promesa. El número de jóvenes con diplomas equivalentes al antiguo bachillerato *ès sciences* disminuye en más de un cuarto. El público se inquieta. Francia no carece de sabios, pero sí de ingenieros y de técnicos. Desde este punto de vista es sobrepujada por Alemania, que ha sabido organizar sólidamente todas las ciencias auxiliares de la industria. *Notad que nada se ha hecho allí para facilitar el paso de la instrucción clásica a la instrucción moderna; menos de la instrucción moderna a la clásica. Se las ha considerado como dos caminos paralelos, entre los cuales es necesario elegir a la edad de diez años,*

y que es preciso seguir hasta el fin¹⁾. Con esto se preparó la transformación de la escuela bifurcada en la escuela *cíclica*, que definiré en el párrafo subsiguiente.

Tales han sido las más notables transformaciones del sistema bifurcado francés. Aunque constituyó sólo una forma transitoria, su estudio y conocimiento es interesante, pues llegó a considerarse como un verdadero modelo y representó una tendencia de la pedagogía moderna. Además, no faltan autores y hombres de Estado que la conceptúan todavía la mejor solución del problema de la instrucción secundaria y preparatoria.

§ 45

LA CRISIS GENERAL DE LA INSTRUCCIÓN SECUNDARIA A FINES DEL SIGLO XIX

El ideal económico ha producido en toda la Europa una serie de críticas y reformas de la instrucción secundariogeneral y secundario preparatoria. La antinomia o contradicción entre las nuevas teorías y las viejas prácticas pedagógicas característica de la educación en la edad moderna, trasciende hasta la contemporánea, sin solucionarse definitivamente. Esa solución propende a producirse a fines del siglo XIX, en un movimiento que se ha podido llamar "crisis general de la instrucción pública". Entre otras, cuatro grandes naciones han renovado sus sistemas de enseñanza: Noruega en 1899, Italia en 1901, Alemania en 1902 y Francia en 1899. Sus soluciones presentan, como punto de semejanza, la disminución del clasicismo y el aumento de la enseñanza moderna, o sea de ciencias naturales y lenguas vivas.

"En Noruega, la enseñanza secundaria se reforma por la ley de 4 de Agosto de 1896. La *escuela media o escuela secundaria inferior*, cuyos cursos duran cuatro años, se levanta sobre la base de la instrucción primaria. Ninguna lengua clásica

1. A. G. LEYGUES, *L'Ecole et la Vie*, pág. 181.

sica figura en su programa, y de las lenguas vivas, sólo el alemán y el inglés. Los estudios se consagran casi exclusivamente a la lengua materna, historia, geografía, ciencias naturales y matemáticas. Para los alumnos que quieran luego seguir ciertas carreras especiales se agrega un curso complementario de un año¹. "Sobre estos estudios está la *instrucción secundariosuperior*, escuela de jóvenes o gimnasio, con tres años de estudios y un triple carácter de *general*, de *lingüístico-histórico sin latín* y de *lingüístico-histórico con latín*". No hay griego en los programas. La instrucción secundaria total dura siete años y es esencialmente preparatoria.

En Italia, la reforma de 1901 tiene por principal objeto suprimir lo excesivo de los programas, puestos en armonía con las necesidades económicas del país, y asegurar la unidad de la enseñanza, uniformando los establecimientos libres, que comprenden la mayor parte de los colegios del reino.

En Alemania, preconizada por el emperador Guillermo II, la reforma se limita a aumentar y mejorar los institutos de enseñanza moderna, pero dejando siempre en pie el sistema de escuelas paralelas.

En Francia, la reforma es completa. Nombrada al efecto, en 1898, una comisión parlamentaria presidida por Alejandro Ribot, éste consulta todas las opiniones respetables y produce un voluminoso informe, a raíz del cual se adoptan ciertas innovaciones que reforman toda la enseñanza, cambiando el antiguo régimen de la escuela bifurcada por uno nuevo que puede llamarse de la *escuela cíclica*. Divídense los cursos de los liceos en dos ciclos, uno de cuatro años y otro de tres. Los estudiantes pueden optar desde el primer ciclo por una orientación científicomoderna o por una orientación clásica, con latín y aun con griego, si lo desean. Pero cualesquiera que sean los estudios, no *habrá más que un título de bachiller común a todos*. En otros términos, "todos los diplomas de bachiller conferirán los mismos derechos". Esta radical innovación destruye los últimos restos y supervivencias de la antigua escuela bifurcada.

1. LEYGUES, ob. cit., pág. 404.

§ 46

CONCLUSIONES GENERALES

De la precedente exposición puede llegarse a ciertas conclusiones aplicables a la instrucción secundaria de todos los países de la civilización contemporánea, y que, por tanto, reputo como sus verdaderas *bases técnicas*. Voy a especificar estas bases:

1.º *La instrucción secundaria debe organizarse siempre bajo el sistema de pluralidad de escuelas*. De este modo se facilita la coexistencia de distintos tipos de institutos secundarios. Los pedagogos y el público optarán por los que mejor sirvan a sus fines, sociales y particulares.

2.º *Debe distinguirse la instrucción secundaria general y la instrucción secundaria preparatoria*. La primera tiene por objeto difundir conocimientos generales en el pueblo, después de la enseñanza primaria; la segunda, preparar para los estudios universitarios.

La confusión de la instrucción secundaria general y la preparatoria, como se ha visto en el sistema de la *escuela única* es inconveniente. Los estudios de esta escuela única, si son bastantes como preparatorios, resultan excesivos y poco prácticos como instrucción secundaria general. Si como instrucción secundaria general son someros y prácticomodernos, serán insuficientes para preparar a los que vaya a cursar estudios universitarios.

3.º *La instrucción secundaria general será de carácter fácil, moderno y práctico, es decir, se compondrá con preferencia de ciencias naturales y lenguas vivas. La instrucción secundaria preparatoria implica estudios más profundizados y preparación también literaria*. La primera puede hacerse en cuatro o cinco años; la segunda requiere de seis a ocho. La doble razón de esta diferencia está ya dicha: la una generaliza la cultura, la otra forma al futuro universitario.

4.° *La instrucción secundaria general y la instrucción secundariopreparatoria se darán en diferentes institutos.* Se implantará, pues, un sistema de *escuelas plurales*, semejante al de las escuelas paralelas del sistema alemán, y habrá, por lo menos, dos tipos de institutos: la escuela superior o colegio nacional para la instrucción secundaria general, y, para la preparatoria, "liceos", "academias" o "gimnasios".

Este sistema de escuelas paralelas tiene sobre la escuela bifurcada o la escuela cíclica la ventaja de la *unidad de métodos* y la desventaja de que propende a que se opte por una carrera a una edad en que todavía no se ha decidido la vocación definitiva del educando. Tal desventaja se destruye si se facilita que pueda pasarse de una instrucción a otra, del tipo de institutos generales a los preparatorios, y viceversa, por medio de certificados y exámenes complementarios que se llamarían *puentes*.

Cuando alumnos de los institutos preparatorios demuestran evidente incapacidad para llegar a la universidad, sus maestros pueden certificarlo así, para que pasen del gimnasio o liceo a la escuela inferior o al colegio. A su vez, los estudiantes de los institutos prácticomodernos y generales, podrán pasar a los preparatorios completando sus estudios. Además, si ya han terminado, las universidades podrán recibirles previo examen de ingreso.

En los países donde la instrucción técnica de la ingeniería se da en la universidad misma, a la par del derecho, la filosofía y la medicina, puede eximirse a los estudiantes que ingresen en ingeniería de los estudios preparatorios; bastarían los secundariogenerales.

5.° *Los programas no darán más que líneas generales.* Cada instituto, por órgano de su director y de su cuerpo de profesores, debe formar los programas según las tendencias propias de los maestros y de la localidad. De este modo se evitará la demasiada mecanización de la enseñanza, dándole espontaneidad, a fin de que tenga vigor y eficacia. Para que pueda aplicarse este régimen se requieren educacionistas idóneos profesionales y estabilidad en sus puestos y cargos.

6.º *La instrucción secundaria preperatoria necesita cierto minimum de estudios, y es poco variable, por consiguiente. En cambio, la instrucción secundariogeneral debe amoldarse a las necesidades locales. Así, por ejemplo, en regiones mineras se dará preferencia a ciertas aplicaciones de la geología, la física, la química, etc., a la industria minera. Pero no debe nunca confundirse, porque se la disvirtuaría, el carácter general de esta instrucción secundaria con la técnica e de escuelas especiales.*

7.º *Se facilitará en lo posible la opción de materias. Tien- de a dar más libertades a los educandos y a evitar el excesivo enciclopedismo, o sea la superficialidad. Aun en la instruc- ción secundaria es más provechosa, siempre que sea posible, la enseñanza *intensiva* que la *extensiva*.*

CAPITULO VI

LA INSTRUCCION UNIVERSITARIA Y LA TECNICA

§ 47. Clasificación de las universidades. — § 48. Las universidades inglesas. — § 49. Amalgama de la vida social con la vida intelectual en las universidades inglesas. — § 50. La organización de los estudios en las universidades inglesas. — § 51. Las universidades alemanas. — § 52. La organización del profesorado en las universidades alemanas. — § 53. Las universidades francesas. — § 54. La actual organización de las universidades francesas. — § 55. La instrucción universitaria popular. — § 56. La instrucción técnica.

§ 47

CLASIFICACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES

Todos sabemos lo que es una universidad: un establecimiento particular u oficial en el cual se cursan estudios superiores (*studia superiora*), y que confiere grados profesionales relativos a estos estudios. Quién más, quién menos, cada uno se da cuenta de la alta importancia de estos institutos. Algunos conocen sus orígenes históricos; pero pocos, puede decirse, intentan una *clasificación* realista de las universidades que actualmente funcionan en el mundo civilizado. Sin embargo, nada más fácil y más necesario para su mejor conocimiento.

La clasificación de las universidades en *autónomas* e *inautónomas* es defectuosa, por cuanto la autonomía universitaria constituye una noción insegura y vaga. En realidad, casi no existen universidades en absoluto autónomas, pues la

intervención directa o indirecta del Estado en estos establecimientos es hasta cierto punto un fenómeno universal. Tampoco funcionan universidades que merezcan respeto y no gocen de cierta *independencia técnica*, es decir, de ciertas atribuciones más o menos restringidas en teoría y respetadas en la práctica, para dictar su plan de estudios y programas, nombrar sus profesores y reglamentar su organización interna. Dentro de la relativa autonomía de unas y la dependencia relativa de otras hay muchos matices, casi tantos como institutos. Además, la mencionada clasificación bipartida obedece a la forma orgánica aparente de las universidades, que no siempre revela su verdadero espíritu.

Habría que clasificarlas más bien con un criterio realista y empírico. De acuerdo con este criterio se distinguen tres tipos: el *inglés*, el *francés* y el *alemán*¹. Las universidades de las demás naciones siguen, ya uno, ya otro de estos tipos, aunque, naturalmente, no sin parciales diferencias y modalidades.

§ 48

LAS UNIVERSIDADES INGLESA

El *tipo inglés*, tal cual se presenta en las universidades de Oxford y Cambridge, es el más antiguo; en él se ha perpetuado fielmente la forma de la universidad medioeval, como que Inglaterra es el país más conservador de Europa. La universidad es allí una corporación libre, levantada sobre la base de la Iglesia; se rige a sí misma y vive de su propio patrimonio, constituido por legados, donaciones, subvenciones

1. Encargado el profesor W. LEXIS por el gobierno alemán de presentar en la exposición de Chicago de 1893 una memoria completa sobre las universidades alemanas, escribió en colaboración con muchos y distinguidísimos profesores el tratado denominado *Die deutschen Universitäten für die Universitätsausstellung in Chicago, 1893; unter Mitwirkung zahlreicher Universitätslehrer*, Berlín, 1893. Es éste uno de los trabajos más completos que se han escrito sobre la materia. Lo encabeza un estudio del profesor E. Paulsen, cuyos primeros párrafos establecen precisamente la apuntada clasificación tripartida.

y cuotas; el Estado, en principio, nada tiene que hacer con su administración. Formadas paulatina e irregularmente estas universidades, son como un terreno de aluvión, compuesto en diversísimas capas de roca, arcilla, arena y tierra fértil. Presentan fisonomía tan compleja, que hasta ahora no he hallado autor que haya sabido retratarlas en pocos rasgos de una manera completa. Lo intentaré observando especialmente las siguientes fases: autonomía económica, autonomía política, espíritu tradicional, organización de las facultades y cursos, organización de los estudios y función social de la enseñanza.

A más del interés que ofrece su estudio, porque su importancia las coloca entre las más señaladas instituciones de uno de los más poderosos imperios contemporáneos, hallo otro interés, mayor acaso, en que representan una manera *histórica* de la instrucción superior. Son universidades medioevales que se han mantenido intactas casi, así como el cuerpo de aquel mammut, tesoro de los naturalistas, que se conservó fresco entre los hielos de Siberia, por centurias y centurias. En ellas se ha guardado algo más que el cuerpo: la vida. Indagar esta vida, a pesar de las variaciones a que la hayan sometido las circunstancias de los modernos tiempos, es penetrarnos del pasado de nuestras propias universidades, del espíritu de su abolengo. De ahí dos caracteres que disculparán la extensión que les dedique: el críticohistórico y el críticopedagógico. Ambos tienen importancia. En cierto modo, Oxford y Cambridge son documentos del pasado; en algún otro, modelos para el presente.

Tan conservador es el espíritu de las dos clásicas universidades inglesas, que han llegado a aislarse, puede decirse, de las dos grandes revoluciones del pensamiento humano, que, engendrando la vida moderna, conmovieron y reformaron en casi toda Europa la enseñanza. El humanismo del Renacimiento y el filosofismo de la Revolución francesa no hallaron sino débiles ecos en la educación inglesa; diríase que los mares que rodean a Inglaterra separaran también su intelecto de influjos continentales. Mientras el *escepticismo* y el *cri-*

ticismo se iniciaban ya en el continente en el siglo XVI, anunciando a Descartes y aun a Kant; mientras en Florencia, Venecia, Bolonia y Roma reverdecían los laureles de Atenas, y París se electrizaba ante tan espontáneo movimiento, Oxford y Cambridge, Inglaterra toda, yacían encastilladas en su propia alma. Sus universidades y su instrucción persistieron claustralmente escolásticas. Sólo el fenómeno de la Reforma inglesa, que surgió en la primera de estas universidades personificado en Wycliffe, conmovió esa alma; pero la Reforma fué allí, aunque sincrónica con la continental, y a pesar de obedecer a causas similares, en cierta manera independiente. Por otra parte, el Renacimiento llegó muy tardío y desvirtuado a Inglaterra. Tiempos difíciles, salvo cortos interregnos de favor, como el reinado de Enrique VIII, fueron para Oxford y Cambridge los siglos XVI y XVII. Si aquello fué una primavera, ha dicho algún escritor inglés, fué una "triste primavera". La idea sigue en Inglaterra su marcha lenta y monótona, desde la época de Chaucer hasta la de Erasmo; la expansión del clasicismo del Renacimiento no atraviesa el estrecho de la Mancha...

Tampoco influyeron más tarde, en la filosofía inglesa, el filosofismo de fines del siglo XVIII, ni el romanticismo de principios del XIX. El hombre-fiera primitivo de Hobbes (*homo homini lupus*), así como el hombre egoísta civilizado de Bentham, se diferencian del hombre primitivo de Rousseau, porque, menos sensibles (exentos de todo influjo romántico), no llegan por el amor, sino por la fuerza, al contrato social. Y Hobbes y Bentham han imperado sobre el pensamiento inglés hasta los tiempos presentes. Como es lógico, si el movimiento intelectual que produjo la Revolución francesa no alcanzó a la filosofía inglesa, menos pudo llegarle la Revolución misma, o sea el consiguiente movimiento político. Oxford, Cambridge y toda la enseñanza inglesa persisten tales cuales fueron; la instrucción laica, proclamada en la Convención Nacional, es menospreciada, y se reputa deficiente el concepto de la instrucción públicopolítica de la universidad política instituída por Napoleón I. A la inversa, por principio

de conservación y por el sentido práctico de las conveniencias nacionales, las universidades inglesas se aferran mejor al viejo espíritu de su vida tradicional, a través de tantas y tan universales evoluciones y revoluciones¹.

1. Es altamente interesante la lectura de las ordenanzas universitarias de Oxford y Cambridge, que están, en su mayoría, en latín, y han conservado todas las formas de su viejo espíritu. Véase cómo, según las de Oxford, se debe guardar la jerarquía en las relaciones de *juniors* a *seniors* (*De moribus conformandis*, título xv de *Statuta universitatis oxoniensis*, pág. 237. *Oxonii MDCCXCIV*).

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

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

Véase también, porque no es menos curioso, cómo reglamentan las ordenanzas de Cambridge el vestido, la modestia y la urbanidad:

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

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

"Procuratores Cancellario in disciplina conservanda sedulo assistant, scholares, si levius peccaverint, commonendo aut mulctis usitatis vel illis levioribus suppliciis puniendo. Si quis vero cujuscumque ordinis gravius offenderit cancellarium certiore faciant procuratores et, si ei videatur, delinquentes in ejus curia crimententur. Omnes autem cancellarium et procuratores in disciplina conservanda pro virili adjuvent; nec quiscuam scholaris nomen suum cuilibet sufragii jus habenti postulant profiteri recuset".

Mas no ha de inferirse, del típico espíritu conservador de las dos viejas universidades inglesas, que hayan mantenido los estudios en retrógrado estancamiento. Las formas o el continente son las mismas desde hace siglos; en cambio, el contenido y los métodos han variado bajo la acción del tiempo. Examinemos, al efecto, la facultad básica de esos altos institutos, la *Faculty of Arts* (de Artes). En su origen se redujo al Aristóteles de los teólogos (siglos XIII y XIV); más tarde se agregó Platón y el estudio sistemático de San Agustín y Santo Tomás; luego, por obra directa del refinamiento anglosajón e indirecta del Renacimiento, se acudió a los textos clásicos originales, comenzándose el estudio del griego (siglos XV y XVI). Posteriormente se dividió esa facultad en secciones; se inició el estudio de los filósofos nacionales, como Hobbes, Bacon y Bentham (siglos XVII y XVIII); estudiáronse sistemáticamente las ciencias físicas y matemáticas; comenzó el cultivo del idioma y la literatura inglesa, y, finalmente (siglo XIX), el de historia moderna, incluso ciencia y economía políticas.

Extremando el análisis, ha de encontrarse que aun el espíritu de estas universidades ha sufrido algunas lentas y relativas transformaciones. Imposible es que atravesara incólume de nuevas influencias seis o siete siglos de civilización. Lógico es suponer que, si bien conservando las formas claustrales, clásicas y tradicionales, haya también realizado sus evoluciones más o menos perceptibles. En último caso, pienso que, para mayor claridad, el sociólogo pueda olvidarlas en sus síntesis, así como en astronomía elemental se hace abstracción de los movimientos del sol, suponiéndolo un punto fijo en el espacio.

El viajero que llega con ánimo desprevenido a Oxford o a Cambridge, lo primero que ordena a su guía es que le lleve a visitar la universidad. El guía se encoge de hombros y le responde: "Iremos a ver los colegios". Se recorren calles y más calles; amplios colegios claustrales de severa arquitectura gótica, cada cual provisto de un ancho *hall* que es toda una galería de retratos, y de una hermosa capilla; extensas

praderas para *sports*, las pintorescas riberas del río, numerosos edificios pequeños para casas de estudiantes... Pero nunca se llega al ansiado recinto de la universidad. Es que la universidad no existe sino como una *confederación de colegios*. Estos colegios no se han fundado conforme a un plan sistemático. La iniciativa privada de los maestros y la generosidad de los magnates han determinado su creación y aumentado su número e importancia. Además, en la actualidad se permite la existencia de una especie de estudiantes libres, independientes de los colegios, quienes forman sólo insignificante minoría.

Casi nada se sabe de los primeros orígenes de las universidades de Oxford y de Cambridge. Sus más antiguos colegios se atribuyen fechas atrasadísimas en su fundación; pero de eso no se guarda memoria en los anales. Indudablemente, la labor educativa que debía durar tantos siglos se inició en esos parajes por maestros modestos, cuyo nombre se ha ocultado a la posteridad. El lugar debió ser elegido por sus recursos y paisajes, y también porque se hallaba suficientemente lejos de la capital para substraerse a las preocupaciones políticas, y suficientemente cerca para atraer a sus habitantes a las aulas. El más antiguo profesor que se recuerda en Oxford es Master Puleyn, que inició sus lecciones en 1133. Sin embargo, supónese anterior la fecha de la fundación de esa universidad ¹.

1. Oportuno pareceme recordar cómo se han ido escalonando a través de los tiempos los que componen cada una de las dos universidades hermanas, cuyo nacimiento debió ser casi simultáneo. Oxford, con fundamento, alardea de alguna mayor antigüedad; sus colegios fuéronse constituyendo así: *University College*, en 872; *Balliol College*, en 1263; *Merton College*, en 1264; *Exeter College*, en 1314; *Oriel College*, en 1263; *Queen's College*, en 1340; *New College*, en 1379; *Lincoln College*, en 1427; *All Souls College*, en 1437; *Magdalen College*, en 1548; *Brosenose College*, en 1509; *Corpus Christi College*, en 1516; *Christ Church*, en 1546; *Trinity College*, en 1554; *Saint-John College*, en 1555; *Wadham College*, en 1612; *Worcester College*, en 1614; *Hectford College*, en 1674; *St. Mary Hall*, en 1733; *St. Edmund Hall*, en 1857; *Keble College*, en 1870; en 1868 se admitieron como cuerpo autónomo los estudiantes *non collegiate*; en estos últimos años se han fundado *Grindley's Hall* y *Marcon's Hall*, y una vez permitido a los jóvenes católicos ingresar en la Universidad, el jesuíta Clarke ha fundado, ha poco, el *Charke's Hall*.

Como he dicho, y como continuamente se repite sin hacer los menores distingos, el Estado nada tiene que hacer con la administración de los haberes de la universidad. Éste es el principio que sirve de base, a través de los siglos, a la *autonomía económica* de Oxford y de Cambridge, que ha engendrado y sostiene su *autonomía política*. La regla, empero, no es absoluta. En estos últimos tiempos, con frecuencia intervienen comisiones del Parlamento con una especie de *derecho de revisión* sobre la distribución de los fondos universitarios.

En efecto, la fortuna se halla muy desigualmente dividida entre los varios colegios que componen a Oxford y Cambridge, hasta el punto de que hay algunos que poseen grandes bienes y otros, no menos importantes, que no tienen rentas suficientes para mantenerse como debieran. Tales, por ejemplo, *Saint John*, que es de los más ricos, y *Balliol*, que es de los más pobres, en la Universidad de Oxford. En estas circunstancias, una comisión del Parlamento tiene desde ha tiempo en estudio varios proyectos para obviar esos inconvenientes, quitando un reducido tanto por ciento de sus rentas a algunos colegios para favorecer a otros, pero sin destruir, naturalmente, las desigualdades establecidas por la generosidad de los donantes, cuya voluntad debe ante todo respetarse. Anulando sus actos, para distribuir en el total de las universidad los bienes dejados a tal o cual colegio, se correría el peligro de retraer ciertas donaciones que se instituyen a favor de un colegio determinado y no de todos. La cuestión es grave. Conviene consignarla para dejar establecido que la independencia económica no se libra, ni aun en las dos universidades clásicas de Inglaterra, de cierta intervención o superintendencia del Estado. Además, éste paga los sueldos de ciertos funcionarios de la universidad, como el rector y sus secretarios, y también de algunos profesores, llamados por esto "reales".

La dirección de cada colegio, asesorada por los cuerpos académicos, está encargada de su administración. Desde la fecha de su origen — a veces desde el siglo XIII — acumulan

esos institutos los fondos con que se los ha favorecido, empezando por el mágnate fundador hasta concluir con el moderno fabricante de zapatos cuyo primogénito allí se educa. Los retratos que se exhiben en los *halls* de los colegios representan, no sólo a los hombres notables que fueron discípulos o maestros, sino también a los más generosos protectores.

§ 49

AMALGAMA DE LA VIDA INTELECTUAL CON LA VIDA SOCIAL

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

En los paseos y centros recreativos de Oxford y Cambridge no hay casi más concurrentes que los estudiantes y profesores. En los hogares de estos últimos se verifican las tertulias y saraos, que poseen así un marcado carácter académico. Los principales temas de conversación son, en consecuencia, y por tratarse de puros universitarios, cuestiones universitarias. El estudiante, que durante los cursos no puede ausentarse ni a Londres sino en casos especialísimos, acaba por identificarse, por poco aplicado que sea, con la vida social universitaria, y allí, en vez de distraerse, aprende como sin quererlo. En una palabra, la vida social y la vida del hogar no apartan a los escolares de sus estudios: antes bien les prestan mayor interés. Toda la universidad es una gran familia diversa de la población, con la cual sostuvo antaño sangrientas riñas, llamadas de *town and gown*. El ciudadano extraño a la Universidad medioeval, era allí despreciado como bárbaro e ignorante; era el enemigo nato de los universitarios, y no perdía oportunidad de zaherirlos. De ahí ha surgido el moderno significado de la palabra "filisteo", para designar al burgués sentencioso, limitado, torpe y egoísta. Se

atribuye un origen alemán a esta acepción, que a veces duele como latigazo. Se dice que a principios del siglo XVIII un sacerdote de la Universidad de Jena, teniendo que pronunciar la oración fúnebre de un estudiante muerto en una de las frecuentes peleas entre los universitarios y el pueblo, adoptó por texto bíblico aquel versículo del *Libro de los Jueces* (16-20) que dice: "Los filisteos sobre ti, Sansón".

La gran distracción permitida a los *Oxfordmen* y *Cambridgemen* son los *sports*, que fortalecen y alargan la vida. Esto hace singularmente placenteros los estudios en la Universidad, que suelen ser alegres temporadas de campo. En una de las caricaturas del *Punch*, un pasante que prepara a un joven para ingresar en Oxford o Cambridge, le dice: "Prométeme estudiar tres meses, y yo te prometo cuatro años de vacaciones". En efecto, la excesiva importancia de los *sports* y la vida social universitaria, no son cargas ingratas para hombres jóvenes, y en esta vida un *undergraduate* (estudiante) de fácil comprensión y buena memoria, por poco que se apiique en las *lectures* (clases), acaba por familiarizarse con sus estudios. Además, las repeticiones de los *tutors* en privado a un grupo reducido y similar de alumnos, y a veces a uno por uno, son lecciones luminosas, en las que hasta los más haraganes, con un poco de buena voluntad, aprenden sus programas:

Cada estudiante reparte poco más o menos así el tiempo: se levanta a las siete; almuerza en seguida sólidamente en su departamento del colegio o de su *lodging house*; oye una o dos *lectures* de una hora antes de las doce; el profesor dicta y él toma notas en su cuaderno; luego hace, a la una, un *lunch* levisimo, con el objeto de hallarse ligero, en *training*, para los *sports*; de una a siete se dedica al remo, la equitación, el *foot-ball*, el *cricket*, etc., en trajes cómodos y adecuados, y a las siete debe hallarse vestido con su traje claustral en el salón donde todos comen, los estudiantes en la mesa común, la "mesa baja", y los profesores, de frac y toga, en la "mesa alta" (*high table*). Después de comer, los estudiantes van a fumar su pipa al *common room*, y luego disponen de la

noche, mas deben estar de vuelta los internos antes de las doce, so pena de una multa que crece con el número de infracciones. Sólo usan el traje universitario, blusa negra y birrete cuadrangular y con borla, en las clases, comidas y ceremonias. La toga es corta para los simples estudiantes, larga hasta los talones para los premiados (*scholarships*). Los profesores tienen, según sus títulos, largas togas negras, ribeteadas de varios, vivos y reglamentarios colores.

Los estudiantes sólo están obligados a residir en Oxford y Cambridge seis meses por año. El curso anual se compone de tres "términos", cada uno de dos meses; los seis meses restantes son de vacaciones. El primer término es el otoñal: comienza a mediados de Octubre y acaba a mediados de Diciembre. El segundo es el invernal: comienza a mediados de Enero y acaba a mediados de Marzo; el tercer término es el de verano: comienza a mediados de Abril y acaba a mediados de Junio. Este último, el *summerterm*, constituye, para los estudios como para los *sports*, la verdadera *season* universitaria. Los seis meses de vacaciones se dividen, por consecuencia, en dos períodos breves, de un mes cada uno; el primero, de mediados de Diciembre a mediados de Enero; el segundo, en el cual tienen lugar las famosas regatas (*bote races*) en el Támesis, de mediados de Marzo a mediados de Abril, y, en fin, las largas y verdaderas vacaciones de cuatro meses, de mediados de Junio a mediados de Octubre. Durante los términos, no hay más días festivos que los domingos. Los estudiantes, para disculpar el mucho tiempo que consagran a los *sports* durante los términos de los cursos, dicen que estudian, más que en la Universidad, en las vacaciones... Sólo así puede creerse que sean merecidos los títulos universitarios que adquiere al cabo de tres o cuatro años (el mínimo es de dos años y un término) la mayoría de los estudiantes inscritos.

§ 50

LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS EN LAS
UNIVERSIDADES INGLÉSAS.

La organización de los estudios en Oxford y Cambridge forma un todo tan complicado, que es muy difícil de entender para quien no haya podido observarlos por sí mismo. Sin someterse a reglas ni formas regulares de ninguna clase, la enseñanza ha ido ensanchándose según los caprichos de la necesidad y las innovaciones de los tiempos. La complejidad del mecanismo se presenta ante ojos desprevenidos como un caos, en el cual cada *tutor* impone a su pupilo el programa que se le antoja. No ocurre esto, pues, aunque la concepción del plan de estudios de cada uno sea obra de profesores y nunca de estudiantes (quienes sólo por excepción suelen darse cuenta perfecta de la organización de los estudios), el *tutor* pone en vigor su plan según reglas determinadas, impuestas por un maremágnum de estatutos y de decretos de los vicescancilleres, que la costumbre, lejos de simplificar, ha complicado más aún.

Recuérdese aquel clásico ejemplo de la filosofía positivista, según el cual sigue un cuerpo en el espacio, si es solicitado por una sola fuerza, un solo rumbo; si lo impelen dos, ya ese rumbo no se puede determinar sino por medio de una operación matemática; si tres, si cuatro, si siete, si veinte, el problema se dificulta hasta llegar a ser casi irresoluble; y si millares de fuerzas, débiles e intensas, profusamente encontradas, se ejercen sobre él en todas direcciones, entonces el cuerpo sigue tan variable ruta que quien no conoce las fuerzas que lo constriñen, lo supondría entregado a su *libre albedrío* es el espacio. Algo semejante puede ocurrir al pedagogo con un estudiante a quien somete a diversas pruebas. Supóngasele en Francia aspirando alcanzar un grado o título académico según la manera *uniforme* de los planes de estudios; en tal caso le atrae una sola fuerza, su programa, y el más miope

observador sabe el camino que seguirá para graduarse; supóngasele en Alemania, y allí dos o tres rutas, las *escuelas paralelas*, le solicitarán. Pero colóquesele en Oxford o en Cambridge: allí *uno* solo y sólo *uno* podrá descifrar el enigma del camino que debe sacarlo triunfante de aquel laberinto de estudios, su *tutor*. Y éste no obra a su capricho, sino según lo que los respectivos estatutos y costumbres tienen, aunque tan irregularmente, preestablecido. Trataré de exponer esos principios generales del sistema de Oxford y Cambridge, tomando como arquetipo la primera de las dos universidades hermanas, cuyo influjo en humanidades en general, y en pedagogía en especial, es mayor.

Como se ve por lo expuesto, y como en otro lugar he consignado, la base de organización de los estudios es, en Oxford y Cambridge, el *régimen tutorial*, que consiste en lo siguiente: cada alumno debe tener un *tutor* universitario que dirija sus estudios según reglas prefijadas y según el principio tácito de la libertad de estudios, esto es, imponiéndole los estudios que mejor convengan a su idiosincrasia como condición para adquirir su diploma¹.

Definido el régimen tutorial, que es el eje de la organización técnica en las universidades de Oxford y Cambridge, veamos ahora sobre qué conocimientos y en qué forma se distri-

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

Section II.—“Quales tutores scholaribus præficiendi sunt”.—(Add. págs. 796, 799, 1870).—1. “Statutum est quod scholares in quolibet collegio vel aula statim a primo eorum ad academiam adventu singuli suos tutores habeant, donec ad gradum aliquem promoti fuerint, vel saltem quatuor annos in academia compleverint.—(Add. pág. 7, post 313, 1837).

2. “Et quod nullos pro tutore se gerat, nisi qui sit in aliqua facultate graduatus, bir provitate et eruditione perspecta, iudicio præfecti collegii sivi aulæ in qua degit comprobatus, vel, si circa hoc controversia oriatur, iudicio Vice-Cancellarii approbanduo.—(Add. pág. 813, 1872).

3. “Proviso insuper quod, si per probationes legitimas innotescat Vice-Cancellario cuiquam minus idoneo tutoris munus fuisse demandatum, liceat Vice-Cancellario eidem tutoris officio omnino interdicere.

4. “Tutor vero scholaris tutelæ ei regimine suo commissos probis moribus imbuat et in probatis auctoribus instituat.—(Add. pág. 813, 1872).

5. “Totoris etiam munerj incumbit, quoad ea quæ ipsius oculis quotidie sere ingerere necesse est pupillos suos intra modum a statutis præscriptum continere”. (Est. cits., pág. 15).

buyen estos estudios. Consideraré al efecto: a) el ingreso; b) las cinco facultades; c) los títulos y diplomas.

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

Si las aspiraciones del ingresante se dirigen hacia las matemáticas o las ciencias naturales, se le exige un "examen adicional" que sirva de complemento (*additional subjects at responsions*). La edad del alumno para ingresar no puede ser menor de dieciocho años, ni mayor de veintidós.

En principio, los estudiantes, una vez ingresados, son siempre *internos*; aunque cuando todos no caben en los departamentos de su colegio, se les permite, pasados los dos primeros años, vivir fuera, en cualquier *lodging house* de los alrededores, bajo las autoridades del colegio y la universidad.

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

La facultad de artes (*Faculty of Arts*) está dividida en tres secciones: *Litteræ Humaniores*, Historia moderna (*Modern History*) y Lenguas orientales. En la Historia moderna se incluye una subsección, poco cursada, de idioma nacional y literatura inglesa.

Las cinco facultades no forman cuerpos separados den-

tro de la universidad, como los colegios, sino que son simples *entidades ideales* que resultan constituídas por estudios similares. No tienen gobierno, ni administración, ni local propios, pues son, en último término, una mera *clasificación* de los estudios que se hacen dispersamente en todos los colegios.

De ahí resulta esta consecuencia fundamental: que los estudiantes forman parte de su respectivo colegio, más como una agrupación administrativa que como de un centro excluyente de estudios. Cursan sus clases en todos los colegios de la universidad, según el profesor y la materia. Con un ejemplo aclararé el hecho: supongamos un estudiante de la universidad de Oxford, adscrito a *Saint-John College*, y que, según el programa que le ha trazado su *tutor*, debe cursar la *Faculty of Arts* en su sección de *Modern History*; supongamos que en un término dado debe asistir a clases (*lectures*) de ciencia política, economía política, historia del siglo XVIII, historia de Cromwell (*the great rebellion*) y ética de Aristóteles. Supongamos también que no existe profesor en su colegio más que de lo primero. Pues bien; cursará lo demás, indistintamente, en *Balliol*, *Brasenose*, *Wadham*, *Christ Church*, etc., según le convenga y se le aconseje. Naturalmente, este sistema sólo puede practicarse estando instalados los colegios en un radio relativamente breve, pues no siendo así, las distancias entre los colegios dificultarían y hasta imposibilitarían el rápido traslado de tal a cual al salir de una clase los estudiantes para entrar en otra. En Oxford todos los colegios están esparcidos a través de la ciudad, que es pequeña: en Cambridge la mayor parte se extiende a lo largo del río.

c) *Los títulos y diplomas.* — En el cuadro que doy a continuación trato de aclarar el *orden* con que se siguen los distintos estudios en Oxford, y con ciertas diferencias en Cambridge, consignando al efecto el proceso de exámenes. Así, los *responsions* (griego y latín) forman el primer examen de ingreso; las Santas Escrituras el segundo. Admitido el estudiante en la universidad, tiene opción a las varias asignaturas que coloco bajo el epígrafe genérico de *alternativas*, y en las que puede corresponderle, según su capacidad y a juicio

de su *tutor*, la escuela fácil (*pass school*) o la difícil (*honour school*). Estas asignaturas *alternativas* corresponden al primer examen que se da en la universidad, al cabo de año y medio o dos años; una vez aprobado este examen, se entra en el segundo ciclo, al cual corresponden, o bien la *pass school* del último plano del cuadro (estudio mixto de *Litteræ Humaniores* y *Modern History*), o bien cualquiera de las ocho especialidades más abajo consignadas:

DE INGRESO

ALTERNATIVAS

FINALES

Responsions: griego, latín y Santas Escrituras.

1. <i>Pass School</i> .	} <i>In.Litt.</i> } <i>Gr. et</i> } <i>Latin.</i>	} <i>Pass School.</i>
2. <i>Honour School</i> .		
3. <i>Honour Matematics</i> (precedido o seguido de un <i>Additional Subject</i>).		
1, 2, 3, como los 1, 2, 3 de más arriba.		1. <i>Litt. Hum.</i>
4. <i>Law Preliminary</i> (precedido por un <i>Additional Subject</i>).		2. Matemáticas.
5. <i>Sciences Preliminary</i> (precedido o seguido de un <i>Additional Subject</i>).		3. Jurisprudencia.
		4. Historia moderna.
		5. Teología.
		6. Est. orientales.
a) 2 ó 3 de más arriba o un <i>Final Honour School</i> , o b) un <i>Subject to special regulations</i> , o bien 1, 4 ó 5 de más arriba.		7. Historia Natural (excepto Astronomía, que debe ser precedida por a).
1 ó 2 de más arriba.		8. Lengua y Literatura inglesa.

La facultad de artes, si se cursa satisfactoriamente cualquiera de sus secciones, confiere estos dos grados: bachiller o licenciado en artes (*bachelor of arts*), y maestro en artes (*master of arts*). El primer diploma se adquiere por exámenes y estudios que duran de tres a cinco años. El segundo no requiere nada más que haber adquirido el primero, que hayan transcurrido 27 términos desde la matrícula y que se haya pagado puntualmente una suma determinada para conservar el

nombre en los libros del respectivo colegio de la universidad. Constituye éste uno de los rasgos más curiosamente característicos del espíritu de aquellos institutos. Que se adjudique un grado universitario sumo, como es el de maestro en artes, no por exámenes ni concursos especiales, sino por el *pago*, puntual de ciertas cuotas, parece el colmo de lo absurdo. Sin embargo, ese título es apreciado por el buen sentido inglés, y nada tiende a reformar anomalía tan aparente como su adjudicación actual, que es costumbre arcaica. Explícase tal sistema por distintos factores y elementos: por la tradición y el carácter conservador del pueblo; por sus ideas prácticas; porque con ello se enriquece el tesoro universitario; porque pagar a este tesoro durante ese lapso cuotas mensuales, implica generalmente en el bachiller ciertas condiciones de posición social, de carácter o de aspiración, que no le hacen indigno del título de maestro; y porque el concurso o los exámenes para adquirir dicho título constituirían una medida difícil de practicar con rigor.

Aunque repetidas veces se ha tratado de que se cree y otorgue por concurso el título de *doctor en artes* (*doctor of arts*), esto no se ha conseguido ni se conseguirá, creo, en lo futuro, porque la multitud de aspirantes (un 60 ó 70 por 100 de universitarios, más o menos) en materia en que no es fácil la selección, puede hacer caer en desprestigio el título de "doctor", y con ello desprestigiar a la universidad adjudicante, la cual debe velar, y vela ante todo, por sus respetos.

La facultad de derecho adjudica los títulos de bachiller en derecho civil (*bachelor of civil law*) y de doctor en derecho civil (*doctor of civil law*). Al grado de bachiller en derecho civil precede el de bachiller en artes, como dije al explicar el carácter de *inferior* de la facultad de artes.

Para adquirir el de doctor en derecho civil se requiere: que hayan transcurrido cinco años desde la adquisición del de bachiller en la misma especialidad; haber cursado ciertos estudios complementarios bajo la tutela de un *regius profesor of civil law*; haber escrito un libro de mérito reconocido, y haber pagado a la universidad determinada suma (en Ox-

ford, 40 libras esterlinas, aparte de todos los demás gastos de clase, residencia y grados anteriores).

La facultad de medicina adjudica el título de bachiller en medicina (*bachelor of Medicine*) a quien llene estos tres requisitos: el grado previo de bachiller en artes, varios exámenes especiales y pago de una cuota (de libras esterlinas 14 a 18). El título de bachiller en cirugía (*bachelor of surgery*), es *ipso facto* dado a quien adquiera el grado de bachiller en medicina.

El grado de maestro en cirugía se adjudica después del de maestro en artes y de la aprobación de ciertos exámenes.

El diploma de doctor en medicina (*doctor of medicine*) se obtiene de manera análoga al de doctor en derecho.

En teología existen los dos grados de bachiller: (*bachelor of divinity*), al que precede el de bachiller en artes, doctor en teología (*doctor of divinity*), título que no se adjudica más que a miembros de la Iglesia anglicana episcopal, o sea oficial de Inglaterra.

La facultad de ciencias naturales puede adjudicar un título de bachiller en ciencias naturales (*bachelor of natural sciences*), que por tradición y corruptela se involucra en Oxford con el de bachiller en artes.

En las dos clásicas universidades de Inglaterra es donde mayormente se ha perpetuado hasta hoy el tradicionalismo de la graduación. Aunque ya el graduado no se arrodille ante el vicescanciller, ni reciba de éste el ligero golpe con un libro sobre la frente, que le instituye bachiller, la colación se produce de la siguiente manera. Convócase a los graduandos, exígeles traje de etiqueta, corbata blanca, sayo y casquete de reglamento; háceseles firmar en un libro donde conste que han pagado sus cuotas; entran luego todos en un grupo en el salón respectivo de la *Convocation House*, donde se hallan el vicescanciller, el deán y los rectores de los colegios con sus túnicas oficiales; el bedel entrega a cada cual un Évangelio; el deán los invita al juramento según una fórmula latina; cada uno besa el Évangelio que le ha sido entregado; los rectores presentan los graduandos al vicescanciller, con otra fórmu-

la latina que garantiza su suficiencia. Y entonces éste, de pie, en su traje talar, descubierta la cabeza, con la pesada vara de plata en la diestra, pronuncia con voz pausada y solemne estas palabras, sancionadas por largos siglos: *Domini ego admitto vos ad lectionem cujus libet libri logices Aristotelis; et super eorum artium, quas et quatenus per Statuta audivise tenemini; insuper auctoritate mea, do vobis potestatem intrandi scholas, legendi, disputandi, et reliqua omnia faciendi quae ad gradum Baccalaurii in artibus spectat.* Inmediatamente, las campanas de alguna o algunas iglesias principales se echan a vuelo anunciando a todos los ámbitos la reciente promoción de nuevos *bachelors of arts* (los otros grados se adquieren por simple decreto), y la concurrencia se retira en alegre desorden. Tal es la ceremonia, con su conmovedora sencillez tradicional, su tinte religioso, su indumentaria casi claustral, su juramento, su repique, su carencia de oratoria, sus ingenuas fórmulas en un latín un tanto bárbaro.

§ 51

LAS UNIVERSIDADES ALEMANAS

Pertenecen al tipo de las universidades alemanas, a más de las de ese Imperio, las de los países vecinos: Austria-Hungría, Suiza, Holanda, Suecia, Noruega y Rusia. En Alemania existen unas veinte universidades: las de Berlín, Bonn, Breslau, Gœthinga, Greisswald, Halle, Kiel, Kœnigsberg, Marburgo, Munich, Würzburg, Erlangen, Léipzig, Tübinga, Freiburg, Heidelberg, Giessen, Rostock, Jena y Estrasburgo. A pesar de ser relativamente moderna (fué fundada en 1809 por el rey Federico Guillermo de Prusia), puede tomarse como modelo de ellas a la de Berlín, pues por el número de estudiantes y el renombre de sus profesores, es hoy considerada una de las más importantes, si no la más importante. Paso a describir, como prototípica, su organización.

Teniendo la Universidad de Berlín, según rezan sus estatutos, el mismo objeto que las demás universidades ale-

manas, especialmente el de hacer a la juventud apta para el servicio del Estado y de la Iglesia, en sus diversas ramas, por medio de sus cátedras y otros ejercicios académicos, considérasela *corporación privilegiada*. Consta de los docentes, los estudiantes y los empleados.

En los estatutos y reglamentos y en las fórmulas, la Universidad depende estrictamente del Estado. Sin embargo, de hecho, goza de amplias libertades. Ciertamente es que el gobierno la costea en parte, que nombra a los profesores y empleados en definitiva, y que tiene en ella sus agentes oficiales; pero en la práctica, los gobiernos alemanes han respetado siempre las universidades, cumpliendo y haciendo ejecutar fielmente sus decretos y comunicados. Siguen las hermosas y antiguas tradiciones de sus príncipes, tradiciones que podrían remontarse a Federico Barbarroja, que concedió la constitución *Habita* a la Universidad de Bolonia.

La enseñanza de la Universidad se divide en cuatro facultades: la teológica, la médica, la jurídica y la filosófica.

Como la facultad de teología lo es de teología protestante, carece de las tendencias preferentemente políticas que tendría si fuese católica; por otra parte, el libre examen le da por elevado fin la investigación exegética. Dicha facultad es, por consiguiente, una institución de carácter en verdad científico. Así se explica que forme parte de la Universidad y que no sea patrimonio exclusivo de la Iglesia.

Las facultades de medicina y jurisprudencia tienen por objeto, como todas las de su género, formar médicos y abogados. En cambio, la de filosofía posee un carácter especialísimo, al mismo tiempo científico y especulativo, propio en cierto modo de las universidades alemanas. Además de la filosofía propiamente dicha y de las altas humanidades, le incumbe la enseñanza superior de las ciencias matemáticas, naturales, históricas, filológicas, políticas y económicas. Es algo como un campo neutral al que convergen todos los estudios superiores y fundamentales, algo como un *trait-d'union* de las otras tres facultades. Por ello uno de los rectores de la Universidad de Berlín, Du Bois-Raimond, en un discurso célebre, la ha llamado la facultad básica y primordial. Al

título de *Philosophia Doktor* que ella otorga corresponden doctorados diversos, como el de filología y el de química. Sus diplomas no sirven para el ejercicio de las llamadas profesiones liberales, médica o jurídica, mas acreditan conocimientos superiores en materias a veces relacionadas con la medicina y de la jurisprudencia. Sin duda, una de las mayores ventajas del tipo universitario alemán es la existencia de esta facultad, cuyo objeto, más que el de dar diplomas profesionales, constituye el de cultivar amplia y desinteresadamente especialidades científicas cuya aplicación no es casi nunca directa e inmediata en la vida social. Además, por abarcar las ciencias físiconaturales y las humanidades, ejerce sobre éstas una saludable influencia de disciplina científica y método positivo.

Es de notar que en las cuatro facultades no se incluye la de ingeniería, cuyos estudios se cursan en institutos especiales y autónomos: las escuelas técnicas (*Techniken*), para la ingeniería, mecánica, electrotécnica, naval y de puentes y caminos, y academias (*Akademien*), para la arquitectura. Esta separación de las escuelas de ingeniería se explica fácilmente y tiene su claro objetivo. En efecto, la teología, la medicina, el derecho y la filosofía son altos estudios más o menos especulativos que requieren una larga y seria instrucción previa, la instrucción preparatoria secundaria, literariocientífica, que se da en los gimnasios (*Gymnasien*) y gimnasios reales (*Realgymnasien*). Por el contrario, la ingeniería, en sus diversas ramas, es un estudio más práctico que teórico, y no necesita de la sólida instrucción preparatoria literariocientífica de los gimnasios y gimnasios reales, bastando para ingresar a las escuelas técnicas ciertas nociones generales que se pueden evidenciar en un simple examen de ingreso. Por ende, los estudios de ingeniería no son propiamente universitarios, y al separarlos de la universidad se evita a sus estudiantes el malgastar tiempo en largos estudios preparatorios, es decir, en los gimnasios y gimnasios reales.

Coexisten armónicamente en la Universidad dos categorías de corporaciones gubernativas: la corporación gu-

bernativa de la Universidad *in totum*, que es el senado, presidido por el rector, y las cuatro corporaciones gubernativas de las facultades, compuestas de los respectivos profesores ordinarios y el decano. Veamos primero la organización parcial de las facultades para pasar luego a la total de la Universidad.

La dirección y vigilancia de cada facultad corresponde al cuerpo de profesores ordinarios; pero, como este cuerpo no podría realizar un gobierno apropiado, por componerse de muchas cabezas, nombra un decano para que le represente y proceda en su nombre. El decano dura un año en sus funciones. Tan a menudo como lo considere necesario, reúne al cuerpo de profesores ordinarios en consejo, bajo su presidencia. La costumbre y una reglamentación minuciosa de cada facultad establecen la forma en que el decano gobierna, de acuerdo con el consejo y como su delegado.

Cada facultad es responsable *in solidum* del conjunto de la enseñanza de su dominio, de modo que cualquiera que siga sus estudios durante tres años consecutivos halle oportunidad de cursar las asignaturas capitales (*Hauptdisciplinen*). Compútase al efecto los cursos de los profesores ordinarios y aun los de los extraordinarios, mas no se tienen en cuenta los de los *Privatdozenten*. Es permitido a los estudiantes el libre paso de una a otra facultad. En virtud de su derecho de dirigir sus estudios, reside en cada facultad el poder de conferir dignidades universitarias (*gelehrten Würden*), entendiéndose que éstas se adquieren bajo la autoridad general de la Universidad. Igualmente corresponde a cada facultad el derecho de dar permiso para dictar clases bajo su jurisdicción y su nombre. Si un profesor de una facultad determinada quiere dictar un curso en otra, debe solicitar el correspondiente permiso del decano de esta segunda.

El senado, la corporación gubernativa del total de la Universidad, se compone de once miembros, a saber: el rector, su antecesor, (si éste ha terminado el rectorado por abdicación, su respectivo antecesor en vez de él), los cua-

tros decanos y cinco profesores ordinarios. Una asamblea general de todos los profesores ordinarios de la Universidad, que se reúne cada año en determinada fecha, elige al rector y a los senadores. Elegido el nuevo rector, por un año, todos los profesores deben prestarle, en un acto solemne, juramento de cumplir con su deber. Anualmente se eligen tres de los cinco senadores; de estos tres, dos duran dos años, y un año el tercero, echándose a la suerte cuál ha de ser este tercero.

Todos los senadores, así como los empleados del senado, deben mantener secretas sus resoluciones hasta su publicación. Las contravenciones a esta regla pueden ser castigadas por el senado, quien tiene el derecho de excluir de su seno al senador o empleado contraventor, siendo, empero, el ministerio la autoridad que debe ejecutar el castigo contra los empleados. Cada senador tiene el derecho de hacer constar, en cualquier caso, su manifestación de que se ha encontrado en la minoría, o bien el de concretar en el protocolo el voto diverso al de la mayoría.

De hecho, y aun de derecho, el verdadero y definitivo gobierno de la Universidad reside en el senado, que debe reunirse por lo menos dos veces al mes, presidido por el rector, quien puede también citarlo a sesión extraordinaria. Resulta, pues, casi ocioso deslindar las atribuciones de las facultades y las del senado, siendo éste quien viene a dirigir, no sólo la Universidad *in totum*, sino también cada una de las facultades. Para esto cuenta en su seno a los decanos. No hay dualidad concreta entre las facultades y el senado, siendo éste la entidad suprema representativa de las facultades. Para lo único que éstas conservan su autonomía, puede decirse, es para los nombramientos de *Privatdozenten* y la reglamentación interna.

No goza ya la Universidad del medioeval fuero universitario, pero posee una *jurisdicción académica* (*akademische Gerichtsbarkeit*), cuyo objeto es mantener la disciplina en el gremio estudiantil. Como consejero y auxiliar del rector y el senado para el ejercicio de esta jurisdicción académica, el gobierno nombra un síndico, el cual debe ser

invitado, a la par que los senadores, a todas las reuniones del senado, aunque no toma parte más que en los debates en que se trate de asuntos jurisdiccionales, o sea cuestiones de disciplina. Tiene el rango de un profesor ordinario, y es asistido por el secretario y los empleados subalternos de la Universidad. Cuando el rector y el senado lo requieran, está obligado a asesorarlos en asuntos en que sea necesario el conocimiento de las leyes y de la constitución del país. Debe intervenir en los contratos onerosos que pacten los estudiantes, y da a los forasteros testimonios para su vida privada, sin cobrar por ello emolumento alguno.

El rector ejerce la jurisdicción académica en los casos de faltas leves; en los de graves; el senado (asesorados siempre uno y otro por el síndico). Son faltas graves: los duelos, las injurias de hecho, el alterar el orden en sitios públicos, las ofensas al superior, las ofensas a los docentes, las rebeliones y los motines de estudiantes. Las demás faltas, como las injurias verbales entre estudiantes, se consideran leves. Los castigos son: amonestación privada del rector, amonestación pública ante el senado, amenaza de los *concilii abeundi*, el *concilium abeundi* y la expulsión. La prisión (*Karzer*) por cuatro días en la misma Universidad, es la pena mínima por las faltas graves. Por ser la juventud edad de turbulencia y de impulsos, y por necesitar los estudios superiores de perfecto orden y disciplina, los castigos, en general, son severos, y especialmente en los casos de ofensas a los profesores. Esta falta es penada, según las circunstancias, con rigurosa prisión *concilium abeundi* o expulsión.

Cuando un estudiante se halla procesado por la justicia ordinaria por un delito o por una falta grave contra las costumbres, es suspendido hasta que se resuelva el caso. Después del sobreseimiento definitivo se le levanta la suspensión, pero si el sobreseimiento es provisorio (*ab instantia*), la suspensión no le será levantada sino como gracia especial del senado. Si la sentencia de la justicia ordinaria es definitivamente condenatorio y el estudiante no tie-

ne su domicilio en la ciudad por circunstancias de familia, el senado posee la facultad de pedir su extrañamiento. Así, pues, se establece que el solo hecho de pertenecer a la Universidad es una patente de buenas costumbres, como que el ejercicio de las profesiones para las cuales otorga ella diplomas, requiere singular moralidad. Un médico, un abogado, un humanista, un sacerdote criminales, son generalmente más peligrosos para la sociedad que los jornaleros, los industriales, los comerciantes delincuentes. En efecto, reina en la Universidad un severo ambiente de corrección y de disciplina, siendo contadísimos los casos en que hay que aplicar contra los estudiantes el rigor de los reglamentos y leyes. Puede decirse que, en cierto modo, se conserva todavía el espíritu claustral de la Universidad de los siglos medios.

Los empleados subalternos de la Universidad son: el secretario, el cuestor, el comisario, el alcalde, el cancelario y los bedeles. Todos tienen sus especiales atribuciones, recibiendo el comisario y el alcalde sus instrucciones directamente del gobierno. Las del secretario son: llevar el protocolo de las asambleas de profesores ordinarios y el de las sesiones del Senado; comparecer en persona a éstas, a requisición del rector, para informar sobre las circunstancias de la Universidad; guardar secreto de las asambleas de profesores y de las sesiones del senado; dar cuenta al rector de cualquier cosa que descubra y pudiera dañar a la Universidad.

Los estudiantes ingresan en la Universidad por la matrícula. Solicítase la matriculación: por pase de una universidad alemana a otra, por examen de ingreso de acuerdo con los reglamentos, y por presentación de certificados de estudios secundarios verificados en ciertos institutos. Los que soliciten su matrícula por examen de ingreso, deben rendirlo ante una comisión mixta de examinadores. Si ésta los aprueba, solicitan su matrícula dentro del tercer día. No puede ingresar en la Universidad quien ha sido rechazado con la nota de incondicional; el que lo ha sido

con nota condicional, lo podrá una vez cumplidas las condiciones de ésta. Los militares no pueden matricularse, en principio general.

Por la matrícula se adquiere el carácter profesional *sui géneris* de estudiante universitario con todos sus deberes y derechos. Estos derechos son: el de residir en la ciudad libres de cargas personales y municipales (*Aufenthaltsrecht*); los que provienen de la especial situación jurídica del estudiante y el derecho de asistir a las clases y a los institutos oficiales relacionados con la enseñanza. Por otra parte, los deberes de aplicación, disciplina y buenas costumbres son estrictos, cantigándose seriamente, como hemos visto, las contravenciones y faltas. Puede decirse que el ser estudiante constituye un estado singular al cual no se someten sino aquellas personas que tienen firme intención de estudiar y graduarse; pero un estado que, una vez adquirido y mientras se mantenga, representa la situación más favorable al estudio y en cierto modo un privilegio. Así estimula el Estado la cultura superior.

§ 52

LA ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN LAS UNIVERSIDADES ALEMANAS

No terminaré mi exposición sobre las universidades alemanas sin un estudio detenido de la organización del profesorado, que constituye acaso lo más vigoroso y característico de esas instituciones. El asunto es de capital importancia, pues el éxito de la enseñanza de una universidad depende principalmente de la preparación de su cuerpo docente. Formarlo y mantenerlo implica en la práctica gravísimo problema de técnica y de reglamentación.

El profesor universitario requiere, además de conocimiento y aptitudes didácticas, personalidad propia, temperamento investigador y original. Sólo así dará a su cátedra un interés superior, haciéndola palanca del progreso. Pues bien, con el sistema del *Privatdozent*, la universidad alemana

consigue involucrar en su enseñanza a los espíritus más avanzados y poderosos, con lo que no sólo se mejora a sí misma, sino que también encauza y fortifica la acción de éstos, dando forma orgánica y evolutiva a sus teorías, tantas veces revolucionarias. Tienen, pues, razón los alemanes en enorgullecerse de que, a diferencia de lo que pasa en otros países, las más altas inteligencias nacionales se desarrollan casi siempre dentro del molde civilizador de la enseñanza oficial de sus universidades. A él se ajustaron juristas como Savigny, historiógrafos como Ranke y Waitz, poetas como Uhland y Rückert, y aun Bürger y Schiller, filósofos tan personales como Kant, Fichte, Hegel y Schelling, reformadores como Lutero y Melanchton, y hasta revolucionarios como Nietzsche...

De tres órdenes de profesores se compone el personal docente de las universidades alemanas: *ordinarios* (*ordentliche Professoren*), *extraordinarios* (*ausserordentlichen Professoren*) y *privados* (*Privatdozenten*). Estas tres categorías están tan íntimamente asimiladas, que forman una sola clase compacta, quizá la más respetada del Imperio: la del profesor universitario. Así, ni la enseñanza ni el título de éste son privilegios de un grupo oficial de docentes titulares; más bien constituyen el más alto rango intelectual, al que pueden optar todos aquellos que tengan derecho a a él por su inteligencia y conocimientos. De este modo, gana la enseñanza y gana la importancia del título, abarcando en franca competencia a cuantos lo merecen y honran.

Son profesores ordinarios los que dictan una cátedra oficial como titulares y son pagados por el Estado. Los extraordinarios, igualmente remunerados por el Estado, se instituyen en ocasiones sacándolos del cuerpo de los *Privatdozenten*, para dictar transitoriamente una cátedra acéfala. Es muy común que este desempeño de una cátedra oficial extraordinaria preceda, en un *Privatdozent*, a su ascenso a profesor ordinario. Llámase también a veces profesores extraordinarios a ciertas personalidades científicas de primera magnitud, que, ya accediendo a una invitación de una universidad o por propia iniciativa, dictan un curso

fuera de los planes, para un determinado grupo, por lo general selecto, de graduados y de estudiantes.

No es en absoluto un profesor privado el *Privatdozent*, antes bien una especie de substituto en ejercicio simultáneo con el titular. Es admitido en la enseñanza de la Universidad con escrupulosos requisitos de competencia; sus programas son tan válidos como los del profesor ordinario; forma parte de las comisiones examinadoras. Pero no es remunerado por la universidad, sino por los honorarios (*Stipendien*) que le paga el grupo de estudiantes que opta por su enseñanza, con preferencia o en complemento a la del profesor oficial. El papel de los *Privatdozenten* es doble: completar la enseñanza del profesor ordinario y establecer una competencia de estímulo, siempre útil para el perfeccionamiento de la enseñanza del uno y del otro. Además, casi siempre se elige al profesor ordinario del cuerpo de los *Privatdozenten*. De ahí que, al estudiar los requisitos que se exigen a los *Privatdozenten*, estúdiense también las condiciones de los profesores ordinarios, pues la costumbre, y a veces aún los reglamentos, sólo consideran a aquellos candidatos idóneos para las cátedras oficiales. La autoridad vela con toda suerte de estímulos para que las universidades cuenten con un número suficiente de profesores titulares; y a este efecto el gobierno pensiona a doctores pobres que se preparaban para optar al título de *Privatdozent*, y que se han distinguido "por su inteligencia y aplicación, y sobre todo por haber ya publicado trabajos de mérito". La piedra de toque de la competencia es siempre en Alemania el valor de las obras escritas que pueda presentar el pretendiente; lo demás es como de secundaria importancia.

Para optar al cargo de *Privatdozent* es indispensable haber dedicado a lo menos seis años a estudios superiores, y de ellos siquiera los tres primeros en una universidad, y haber adquirido el título de doctor. En qué orden se han de verificar estos estudios, qué estudios se han de hacer y cuántas horas semanales se han de consagrar a ellos, son puntos que se dejan por completo a la vocación y al crite-

rio de los aspirantes. La primera condición de las universidades alemanas es una libertad amplia, que, si no fuera por la buena fe de los estudiantes y la dirección constante de los maestros, pondría en peligro la disciplina y la seriedad de esas instituciones modelos. Llenadas las condiciones predichas, el aspirante presenta a la facultad respectiva una solicitud, para que se le admita a rendir prueba de competencia. Junto con la solicitud, presenta el certificado universitario de asistencia, el diploma de doctor, un breve memorial de su vida y un trabajo sobre cada uno de los ramos para cuya enseñanza desea ser habilitado. La facultad elige entonces dos personas para que den dictamen sobre dichos trabajos en catorce días; en este término, ellas lo examinan y lo juzgan, y su juicio es publicado junto con los trabajos, por cuenta del aspirante, y distribuido entre los miembros de la facultad. En seguida la facultad, esto es, el consejo de profesores ordinarios, vuelve a reunirse y decide por mayoría de votos, estando presentes por lo menos la mitad de sus miembros, si el aspirante es o no admitido a rendir las pruebas. Si se decide la negativa, se ha de resolver a continuación si se le rechaza en absoluto o si se le permite presentarse con nuevo trabajo al cabo de un año. Si se decide por la afirmativa, entonces se le llama a dar ante la facultad una conferencia de ensayo y prueba sobre cada uno de los ramos para cuya enseñanza desea ser habilitado. Esta conferencia debe demostrar las aptitudes del candidato para la enseñanza, y se ha de dar como si fuera una lección destinada a los estudiantes.

Para ser profesor universitario se requieren, pues: 1.º estudios en alguna universidad, que se comprueban por el título adquirido (doctorado), y 2.º originalidad intelectual demostrada en obras de público aprecio y notoriedad. De este modo se reúnen en el profesor sus dos cualidades esenciales; conocimientos e inteligencia sobresaliente. Los primeros se evidencian por el grado universitario, la segunda por las obras publicadas. Tanto los unos como la otra, son condiciones *sine qua non* para constituir al docen-

te universitario típico. Los conocimientos solos, por valiosos que sean, pueden engendrar una enseñanza mediocre, lo que no es propio de instituciones como las universitarias, que deben marchar a la cabeza de todos los progresos y teorías nuevas; la inteligencia original es el sello de verdadera superioridad que debe caracterizar a los profesores universitarios. El peligro de que sean teorizadores imprudentes y utópicos se evita con la garantía del grado universitario antes adquirido. No se necesita comprobar ambos extremos, vastos conocimientos especiales y originalidad intelectual, para la instrucción secundaria, en la que bastan estudios generales y aptitudes didácticas. La originalidad intelectual de un verdadero profesor universitario perjudicaría en su enseñanza a estudiantes demasiado jóvenes, ya porque no podrían seguirla en sus vuelos, ya porque, si ayudados por excepcional capacidad la siguiesen, fácilmente se extraviarían, a causa de su ingenuidad científica y juveniles exageraciones.

Como se ve, el tipo del profesor universitario alemán es una especialidad que merece la mayor atención, y constituye una de las mejores bases de la grandeza científica de aquel país. Está caracterizado por las dos calidades expuestas, aunque también se suele pedir al candidato un tercer requisito: experiencia o práctica de la enseñanza. Sobre esto último es decisiva la opinión del público estudiantil, pues que el profesor universitario ha de comenzar por ser *Privatdozent*. Además, este último requisito, que es fundamental para los nombramientos de maestros titulares, secundarios o primarios, en las universidades, es casi un accesorio del cual muchas veces se prescinde, porque la naturaleza de la enseñanza superior no requiere tanta práctica para ser eficaz, cuanto estudio y personalidad. En ella el profesor puede ocuparse más de sí mismo, de sus experimentos, teorías e ideas, y menos de sus discípulos, quienes, ya mayores y más instruidos, han de seguirle más fácilmente en sus altas especulaciones originales.

La comprobación de competencia del aspirante a *Privatdozent* es larga y seria, y sólo después de demostrada

la idoneidad se adquiere el título. Pues bien; después de adquirido el título, la enseñanza del *Privatdozent* constituye, en cierto modo, otra más seria y larga comprobación, a que se somete al catedrático, considerándole como candidato a profesor ordinario. La remuneración de ese "profesor privado" es una garantía suficiente de competencia y labor, pues sólo con estas condiciones se puede adquirir una clase suficientemente numerosa para que las cuotas que pagan los estudiantes basten a la subsistencia del profesor, cuyos medios de vida tan directamente dependen de la bondad de su enseñanza. Por regla general, los que persisten de ocho a diez años en esta enseñanza pueden estar casi seguros de ver al fin recompensados sus afares y su constancia con el ascenso al profesorado extraordinario. Pero algunos, aun siendo muy competentes, no pueden mantenerse durante tan largo tiempo con sus propios recursos, porque no siempre es dable a los más jóvenes acaparar el número necesario de alumnos, arrebatándolo a maestros más antiguos y ya acreditados, si no mejores. Para casos tales, y a fin de que jóvenes meritorios no dejen la carrera del profesorado por falta de emolumentos, ha establecido el gobierno pensiones con las cuales socorre a aquellos que carecen de medios para sostenerse durante los años de noviciado y que se distinguen por su ingenio y por su amor a la ciencia.

Tales son la preparación, las categorías, los requisitos y el espíritu de aquella clase, que al marchar a la cabeza de la civilización de Alemania, va en la vanguardia del progreso universal. Nada merece, pues, mayor atención en el mecanismo de las universidades alemanas, por su originalidad y su importancia, que el sistema de los *Privatdozenten*, al cual reputo la base orgánica más sólida de la superioridad y selección de los cuerpos docentes de esas instituciones, y por esto el más esencial resorte de su fuerza.

§ 53

LAS UNIVERSIDADES FRANCESES

El tipo francés de institutos universitarios es el que más

se ha apartado de sus formas primitivas. Ha sufrido los vuelcos más violentos, y ha adoptado, siguiendo las vicisitudes de la política, los sistemas más varios. Puede decirse que ha recorrido cinco formas características: a) la universidad medioeval, que subsiste hasta la Revolución; b) las "escuelas superiores especiales", que duran hasta el advenimiento del imperio; c) "la universidad política" de los Bonaparte; d) las "facultades independientes" (que constituyen como una vuelta a la forma segunda, perfeccionada), y, en fin, e) las universidades actuales, con sus cuatro facultades.

a) En la monarquía de Francia, antes de la Revolución, veintiuna universidades arrastraban una existencia lánguida, casi agonizante. La vida que durante la edad media las animara, parecía retirada para siempre. Encastilladas en su dogmatismo y sus "formalidades tradicionales", no supieron abrir sino a medias sus puertas al humanismo del Renacimiento, y se las cerraron el neohumanismo del siglo XVIII. No impunemente. La Revolución las suprimió en absoluto, olvidando sus glorias pasadas.

b) Mirabeau, Talleyrand y Condorcet quisieron entonces improvisar el tipo de la "escuelas superiores enciclopédicas modernas"; pero la escasez del erario y los trastornos públicos les impidieron realizar tan grande idea. En su lugar, como el servicio nacional las reclamase, se crearon "escuelas especiales" (*École Polytechnique, École Normal, Écoles de Médecine, Écoles de Droit*, etc.), donde se cursaban estudios profesionales y se otorgaban los respectivos diplomas.

c) Al hacerse siquiera un estudio sintético del espíritu de la instrucción superior en Francia, no se puede menos de indagar la manera íntima de la *universidad política* de Napoleón I, ideal que se relaciona con las tendencias de la Revolución, con la política del imperio y con todas las formas del sectarismo de la educación francesa, así en tiempos anteriores como posteriores. Por esto, debo estudiarlo aquí según los principios expuestos en el capítulo respectivo, referente a la educación política y religiosa.

Instituído el imperio, comenzó Napoleón I, en 1800, lo que

se ha llamado "la reconstrucción de Francia", y uno de los pasos capitales de dicha "reconstrucción" fué la creación de la "Universidad napoleónica". "En la erección de un cuerpo de enseñanza — dice él mismo en el Consejo de Estados, el 11 de Marzo de 1806 —, mi fin principal es tener un medio para dirigir las opiniones políticas y morales." Precizando más todavía, el emperador cuenta con que la nueva institución debe darle un repertorio completo de policía. "Es necesario constituir ese cuerpo de manera que se pueda tener notas sobre cada niño desde la edad de nueve años. Cada padre, por su fidelidad al Estado, y velando por el porvenir de su prole, hará de sus hijos ardientes imperialistas". De otro modo, "no podrá haber un principio estable de política" en Francia; "mientras no se aprenda desde la infancia si es necesario ser republicano o monárquico, católico o ateo, el Estado no formará una nación; descansará sobre bases inciertas y vagas, y estará constantemente expuesto a desórdenes y cambios". En consecuencia, el Estado (concretándose en el imperio y personificándose en el emperador) se atribuye el monopolio de la instrucción pública, como el de la sal y el del tabaco. "La enseñanza pública, según el decreto de 7 de Marzo de 1808, será confiada *exclusivamente* a la Universidad: ninguna escuela ni establecimiento alguno de instrucción (universitaria, secundaria, primaria, especial, industrial, laica, eclesiástica) podrá formarse fuera de la universidad imperial y sin la autorización de su jefe". Este jefe, el *Grand Maître*, es uno de los más altos funcionarios *políticos* del *Estado*.

La *uniformidad política* no ha de hallarse sólo en los establecimientos oficiales; el Estado debe también abarcar los particulares. "Es imposible — decía Napoleón I, en el Consejo de Estado de 20 de mayo de 1806 — seguir por más tiempo como estamos, pues que cada cual puede abrir una tienda de instrucción como una tienda de trapos". Por esto el Estado trata de acaparar todos los institutos particulares más florecientes, tales como el de *Saint-Barbe*, que dirigía el señor de Lanneau. Y, en este camino, ya nada detuvo al empe-

rador, quien decretó, en 15 de noviembre de 1811, que "en cualquier parte donde haya un liceo, el gran maestre *hará cerrar* los institutos particulares hasta que el liceo tenga el número de pensionistas que pueda recibir".

En la enseñanza debe haber ante todo *uniformidad*. Para conseguirla, se necesitaba un vasto cuerpo docente, entregado por completo a formar en la instrucción pública ciudadanos adictos al imperio. "Quiero una corporación, agregaba Napoleón I, no de jesuítas que tengan su soberano en Roma, sino de jesuítas que no tengan otra ambición que ser útiles ni otro interés que el interés público". La organización de los institutos debe ser semejante al de una vasta milicia. "Se imitará en los cuerpos de enseñanza la clasificación de los grados militares", y se instituirá un "orden de adelantos semejantes a una jerarquía de grados."

El dogma laico del imperio debía tener también sus sanciones. En efecto, el Estado premiaría a los alumnos sobresalientes y daría preferencia para los empleos públicos a los más aprovechados. Tal era el ideal napoleónico de una "universidad política universal". "El gran cuerpo — según se dijo — tendrá sus pies en los bancos de los colegios y su cabeza en el Senado".

De acuerdo con los principios que he desarrollado en capítulos anteriores, resulta este sueño punto menos que criminalmente absurdo: absurdo, cuando destruía los viejos y fecundos moldes; absurdo, cuando ponía obstáculos al libre desarrollo del pensamiento con las imposiciones de un dogma; absurdo, cuando, en caso de realizarse, esterilizaría las inteligencias, sometiéndolas a militar disciplina, y absurdo, en fin, hasta como medio de gobierno, por las graves reacciones que provocaba, retando la dignidad de la inteligencia humana.

Por una ordenanza de 17 de febrero de 1815, la universidad de Napoleón I, aquella grande institución pedagógico-política que su autor había querido hacer "una e indivisible como el imperio francés", desapareció por un momento, y fué sustituida por diez y siete universidades regionales, que debían llevar cada una el nombre de su localidad. Los verdaderos autores de la ordenanza, Royer-Collard y Guizot, obede-

cieron a una doble preocupación política y científica. Aunque no participaran en grado alguno de la violenta cólera de los realistas intransigentes contra la universidad napoleónica, se decía que una institución constituida por el poder absoluto y para el poder absoluto, no sería nunca ni una garantía de las libertades públicas ni un refugio de la ciencia independiente. Y he ahí que por tales motivos se la suprime, y se instituyen, en cambio, las diez y siete "universidades regionales". Pero, antes de que el proyecto se realice, huye Luis XVIII a Gante, y Napoleón reaparece en las Tullerías. Con dos rasgos de pluma restablece la universidad y la devuelve a su *Grand Maître*. Desde entonces, la universidad napoleónica perdura hasta fines del segundo imperio, sufriendo de paso todas las vicisitudes de los cambios políticos que perturban la nación, mas siempre como un cuerpo indivisible.

d) El movimiento de opiniones que se inició con Mirabeau y que persistió hasta Guizot, Comte y Coussin, imponía una reforma completa en la enseñanza superior. Interrumpido en 1870, se reanudó con mayores bríos después de la caída del segundo imperio. Entonces fué cuando, concluida la segunda etapa de su evolución, la instrucción universitaria tomó en Francia la forma de "facultades especiales" distribuidas en todo su territorio. El odio al concepto político de una universidad singular se extendió a toda universidad posible, desligando a las facultades unas de otras, bajo el nombre de *Facultés de Droit, de Médecine, des Sciences, des Lettres*. El antiguo, el glorioso nombre de universidad hubiera desaparecido, si no se le hubiese dado una nueva acepción: la *Université de France*, cuerpo superior de instrucción pública que la abarcaba toda, desde las escuelas hasta las facultades, y en toda la extensión del país. Se llegó así a una forma simple y centralizadora, simplificando las complejidades de las formas tradicionales. Y lo más grave del caso fué que, suprimiendo o combatiendo todo principio de autonomía, se hizo de las facultades instituciones del Estado, reglamentadas, fiscalizadas y regidas por el Estado, y de cada profesor un funcionario del Estado. Las academias de las facultades vinieron a resultar más bien cuerpos consultivos que de propio gobierno.

Sólo la inteligencia superior, la preparación y el celo de algunos grandes profesores franceses pudieron mantener en esos tiempos, con semejante régimen, la gloriosa tradición de la Universidad de París.¹

e) Una ley de 10 de julio de 1896 constituyó luego en universidades los quince grupos de facultades que existían en la República Francesa (París, Burdeos, Lila, Lyon, Montpellier, Nancy, Tolosa, Aix-Marsella, Caen, Dijón, Grenoble, Poitiers, Rennes, Besançon, Clermont). Seis decretos sucesivos (de julio de 1897) reglamentaron "la organización civil y la organización financiera" de esas universidades. Marcaron el fin de una etapa y los comienzos de otra. Esta representa, por tanto, el último tipo de la universidad francesa, cuya forma resulta semejante a la alemana.

f) Cada universidad debe constar de cuatro facultades: la de filosofía y letras, la de derecho, la de medicina y la de ciencias matemáticas y físiconaturales. En varias, de menor importancia, faltan alguna o algunas de estas facultades.

Las facultades poseen dos órdenes de profesores: titulares y suplentes. Están dirigidas por un consejo o senado que preside el decano. El consejo, por medio del rector, es el cuerpo que se entiende directamente con el Estado; propone en terna los nombramientos de profesores, que se hacen por el ministerio de instrucción pública. El gobierno posee el derecho de renovar el cuerpo docente; pero los consejos de las facultades, con la aprobación del consejo supremo de la universidad, nombran sus autoridades administrativas.

§ 54

LA COLACIÓN DE GRADOS EN LAS UNIVERSIDADES

Por el impulso civilizador del Renacimiento, la cere-

1. Este sistema de las facultades independientes es el que clasifica como *tipo francés* de institutos de *studia superiora* el profesor W. Lexis en la obra citada. El sistema ha sido reformado, como se verá en el párrafo siguiente; pero esto no impide que pueda considerarse también el sistema actual de las universidades francesas como arquetipo.

monia de la colación de grados universitarios, que en los siglos medios había sido como privada, se hizo solemne y pública. Impregnóse en cada instituto del color local. En Bolonia constituía una alegre fiesta de los nobles y del pueblo, en la cual se decían discursos eruditos; en Salamanca y Alcalá, saturada de formalismo, era ante todo una solemne fiesta religiosa; en París representaba un acontecimiento de notable brillo; en Bonn y en Heidelberg, así como en Oxford y Cambridge, conservaba, no obstante la Reforma, su carácter claustral... También las universidades coloniales hispanoamericanas tuvieron su liturgia para otorgar grados, su *paseo* a través de la ciudad y sus ceremonias en el templo... Por doquiera, la colación de grados se consideraba en aquellos tiempos magnífica ceremonia.

En los presentes se ha planteado la cuestión de si conviene o no mantener el antiguo ceremonial. No falta quien lo conceptúe impropio de nuestra cultura contemporánea, y crea conveniente suprimirlo. Los diplomas podrían en tal caso ser entregados por el secretario, en sus oficinas, sin solemnidad alguna. Presúmese que esto concuerda mejor con las modernas ideas e instituciones democráticas.

Contra tales opiniones, pienso que las universidades deben conservar en lo posible su liturgia simbólica, y otorgar sus grados en fiesta pública y aparatosa. No debemos olvidar la poesía y significación de esos actos académicos. Por su antigua práctica y hondo arraigo resultan en realidad excelentes estímulos. Congregar a los universitarios y al público en la colación de grados implica la más eficaz exteriorización de la vida universitaria. Es una manera de demostrar la importancia y alcance de la enseñanza superior.

Cuando las formas tradicionales han caído en desuso, la dificultad estriba en la organización que ha de darse a tales fiestas. Ha de tenerse en cuenta la conveniencia de que el acto sea provechoso. Para esto basta con determinar los asuntos sobre que versarán las disertaciones a cargo de alguno de los graduados o ex alumnos y de alguno de los profesores o graduantes. Han de evitarse la divagación y la retórica huera y resonante. En mi opinión, no debe dejarse en completa liber-

tad a los oradores para que improvisen; prudente será que sus discursos hayan sido aprobados con anticipación por las autoridades universitarias. Es esto justo, porque no hablarán en nombre propio, sino como representantes de la institución o del curso escolar que se gradúe.

§ 55 .

LA INSTRUCCIÓN UNIVERSITARIA POPULAR

El espíritu democrático de los tiempos presentes ha propendido a que también las universidades difundan su ciencia entre la masa del pueblo. El más típico antecedente y ejemplo de tal vulgarización de conocimientos se halla en lo que, en las universidades de Oxford y de Cambridge, se ha llamado *extensión universitaria* (*university extension*). Consiste ésta en la enseñanza de los pobres, realizada sistemáticamente por los profesores y especialmente por los estudiantes de la universidad. La iniciativa de "extender la luz universitaria sobre el pueblo" fué tomada por Ruskin, en Oxford. De acuerdo con los propósitos de este artista y pensador, la universidad organizó distintos cursos de letras y de ciencias, que sus docentes y alumnos dictaban a las clases bajas de la sociedad. Con diversos donativos y asignaciones se empezó a retribuir esta enseñanza, naturalmente gratuita o casi gratuita para sus oyentes. Creáronse luego locales adecuados (*halls*), entre los cuales es notable el *Ruskin's Hall*. Poco a poco llegaron hasta establecer exámenes y otorgar diplomas, siguiendo los métodos universitarios. De ahí que la enseñanza de la *university extension* sea, como la de las universidades que la realizan, esencialmente *humanista*, prefiriéndose el estudio de la historia y de la literatura, clásica y moderna.

Las ventajas de la *university extension* estriban en ilustrar al pueblo; en facilitar al proletariado intelectual la adquisición de títulos universitarios, lo cual es importante en naciones donde, como en Inglaterra, la clase directora debe costearse la educación superior; en premiar a los estudiantes distinguidos con las cátedras populares, y, finalmente, en

preparar el cuerpo docente de la universidad misma con la práctica previa en dichas cátedras de muchos aspirantes a la enseñanza superior.

En Francia, en Bélgica, en Suiza, en casi toda la Europa, denominase *universidades populares* a ciertas asociaciones cuyo fin es organizar conferencias periódicas, casi siempre nocturnas, para instruir a los obreros. Son generalmente instituciones de educación socialista. Su enseñanza tiene por esto marcada tendencia económica y política. Desde este punto de vista son, pues, el polo opuesto de la *university extension* de las universidades inglesas, cuyo carácter es humanista y conservador.

Las "universidades populares" nacieron en Francia, como las fuerzas sindicales, las cooperativas socialistas, la organización de los partidos obreros, la legislación del trabajo, a impulsos de la corriente democrático-socialista de nuestros tiempos. "Prosiguiendo su marcha lenta hacia la conquista de los poderes públicos y de las fuerzas sociales, dice France, el proletariado ha comprendido la necesidad de poner mano en la ciencia y ampararse con las armas poderosas del pensamiento." Con tales tendencias y miras se estableció en París, a fines del siglo XIX, una sociedad típica llamada *La Coopération des Idées*, de la cual se formó una "Universidad popular", donde dieron conferencias, más o menos revolucionarias, Zola, France, Duclaux, Tailhade, Séailles. Los anticlericales instituyeron después la que llamaron de "Diderot"; los demócratas católicos, los "Institutos populares". Hacia principios del siglo XX surgieron en todas las naciones civilizadas, puede decirse, institutos semejantes.

Podrían considerarse como característicos de esos institutos los siguientes rasgos: viven de la filantropía, no otorgan títulos, carecen de programas regulares y a veces hasta de estatutos, y los concurrentes son por lo general adultos ¹.

1. Toda la reglamentación de la "Universidad popular" de París se reducía a unos cuantos consejos escritos en el reverso del billete de entrada, como los siguientes: "No tenemos reglamento ni vigilante. Nos bastará saber lo que tenemos que hacer aquí para que lo hagamos libremente como hombres libres y conscientes. "Tener cuidado con los

La utilidad de las "universidades populares" resulta, pues, indiscutible; como que su objeto es nada menos que levantar el nivel intelectual, moral y hasta la higiene del pueblo. Pero la impropiedad de tal designación es asimismo evidente, dado que, en nuestras lenguas modernas, entiéndese por "universidades" institutos de instrucción superior donde se otorgan títulos profesionales que el Estado reconoce y garantiza. Para evitar confusiones e inconvenientes, las mal llamadas "universidades populares" debían denominarse, por ejemplo, "academias populares". Y es de advertir que, en efecto, institutos de tal carácter existen en todas las grandes ciudades del mundo, pero bajo la forma y los nombres más diversos.

Otra cosa distinta son las llamadas "universidades libres", institutos autónomos donde se siguen cursos regulares de estudios superiores, y que algunas veces otorgan, con permiso del Estado, títulos profesionales. Estas constituyen, pues, verdaderas universidades, cuya formación es semejante a las inglesas de Oxford y Cambridge, es decir, que se establecen por donaciones de los poderosos... Es utópico creer que los educandos puedan costear solos esta educación superior, estas "universidades libres", sin tales donaciones, que sustituyen el apoyo pecuniario del Estado, siendo la instrucción universitaria para una minoría y requiriendo instalaciones y cátedras costosas. En los Estados Unidos de Norte América, por la generosidad y las fabulosas riquezas de sus millonarios, es donde existen las más notables "universidades libres", que nunca hubieran podido ser erigidas y sostenidas por las cuotas o matrículas que pagasen los alumnos, por numerosos que fueran.

libros prestados, para que muchos más puedan leerlos después de nosotros..." "No escupir. Cada año mueren sólo en Francia 160.000 individuos de tuberculosis, de los cuales las dos terceras partes, sin duda, enferman porque nosotros escupimos. Cuestión de limpieza y de cortesía". "En las conversaciones, no suponer nunca que el de la opinión contraria es un imbécil o un cretino. Puede ser él quien tenga razón..." "Participar muy activamente en el funcionamiento de la U. P. es obra de todos y para todos, de todos los que vienen y toman parte en sus trabajos y placeres... Penetrarse bien de que aquí estamos en nuestra casa y somos nuestros maestros..."

§ 56

LA INSTRUCCIÓN TÉCNICA

Los modernos progresos económicos requieren cada día mayores y mejores estudios relativos a las industrias y al comercio. En ningún ramo de la actividad industrial puede hoy decirse que baste la práctica empírica; necesitan también conocimientos especiales. Estos conocimientos se adquieren en institutos de enseñanza técnica, industrial y mercantil. Los más importantes son las escuelas de ingeniería electrotécnica, ingeniería mecánica, ingeniería naval, arquitectura, comercio, veterinaria, agronomía.

A veces se involucran estos estudios en las universidades. Paréceme esto equivocado, porque se trata de disciplinas especiales de carácter práctico y que no requieren previa preparación especial.

Conviene al adelanto económico de las naciones aumentar tales institutos y propender a su mayor popularidad y desarrollo. Las letras y las profesiones liberales deben ser patrimonio de una minoría de talento e imaginación. No vea provecho muy notable en extender los diplomas universitarios a los incapaces e ineptos para los estudios que ellos requieren. Una sociedad compuesta de literatos, abogados y médicos y sin industriales y técnicos idóneos, estaría en situación tan desfavorable como aquellas naciones decadentes de la antigüedad, por ejemplo Cartago, que, careciendo de soldados, componía sus ejércitos de mercenarios.

El ingreso en las universidades debe hacerse difícil para los que no se preparen especialmente. En cambio, pienso que debe facilitarse en lo posible el acceso a los institutos técnicos, industriales y mercantiles. Bastarán los certificados de haber terminado la instrucción primaria, y acaso algún fácil examen de ingreso, que comprenda idioma nacional, matemáticas y elementos de ciencias naturales.

No debe confundirse la instrucción técnica con la secundaria general. Ambas tienen distintos fines. Aun a veces conviene que se curse, total o parcialmente, la instrucción secun-

daria general antes que la técnica, especialmente cuando se trata de escuelas de ingeniería. Pero en ningún caso se exigiría certificado de instrucción secundaria general para ingresar en esos institutos, porque ello pudiera bien dificultar su popularidad e incremento.

Dentro de la instrucción técnica caben dos órdenes de enseñanza: una inferior y superior la otra. Estos órdenes responden a distintas preparaciones, como, por ejemplo, la de simples capataces y la de verdaderos ingenieros. El progreso total depende de la preparación de cada individuo en el papel que le asigne su capacidad, y en parte también, no sin injusticia, su nacimiento. No hay que perder un momento de vista el fin de la educación: desarrollar en cada uno sus aptitudes personales para su mayor aprovechamiento individual y social.

CAPITULO VII

LA ENSEÑANZA NACIONAL ARGENTINA

§ 57. Importancia de la educación del carácter nacional. — § 58. La educación del carácter nacional argentino. — § 59. La instrucción primaria y normal. — § 60. La instrucción secundaria y preparatoria. — § 61. La instrucción universitaria y técnica.

§ 57

IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER NACIONAL

Problema el más difícil, el más arduo, el más complejo de cuantos puedan ocupar la mente del pedagogo y del sociólogo es el de la educación del carácter nacional. Secundarias y hasta triviales resultan a su lado las cuestiones políticas, monetarias, administrativas. Razón tenía Suart Mill en considerar a lo que llamó *etología* (ciencia del carácter) como base irremplazable de los estudios sociales¹. ¿Qué provecho reportarían al porvenir de una nación una excelente hacienda, una sensata organización, una rica cultura, si el pueblo estuviera destinado a poseer, en breve plazo, un carácter baladí, charlatán, inactivo, torpe hasta calmar todas sus aspiraciones con el *panem et circenses* de la romana decadencia?... ¿Qué importarían, por otra parte, una política débil, la hacienda agotada, absurdos prejuicios, para un pueblo que ha de poseer mañana un espíritu de hierro, incansable en el trabajo, valiente en sus concepciones, fecundo en todas sus

1. STUART MILL, *Système de logique inductive et déductive*, tra. franc., París, 1896, tomo II, pág. 446.

actividades?... ¡Formar y dirigir el carácter nacional constituyere el problema de la preparación del porvenir!

Para proceder con orden y lógica sería necesario establecer en cada caso ciertas bases preliminares: 1.º Definir el carácter de la sociedad; 2.º especificar sus principales condiciones y defectos; 3.º señalar los mejores medios de desarrollar las condiciones y de combatir los defectos.

Indudablemente, se exagera la influencia de la educación sobre el carácter nacional; a pesar de lo profunda que es en realidad, la teoría suele suponerla aún mayor. El mejor ejemplo del fenómeno de su influencia social y de su exageración crítica lo hallo en la escuela inaugurada por Demolins en Francia, y que he llamado angloindividualista, en razón de su objetivo y sus doctrinas. Estas doctrinas deben considerarse verdaderas en cuanto a su aplicación práctica, pero inexactas en cuanto a sus argumentos científicos. Conceptúo así una paradoja aquello de que la "decadencia francesa tenga por *causa* la "inferioridad" de su sistema de educación", porque pienso que esta "inferioridad", si existiera, sería una de las graves *consecuencias* de los profundos factores étnicos y geográficos, históricos y climatéricos de aquella "decadencia", si la hubiese...

En un libro muy difundido, aunque de escasísimo fundamento científico, se han aplicado esas ideas a Sur América y especialmente a la República Argentina. "Para evitar las vacilaciones y los graves errores (respecto de la mejora de la educación), dice Demolins, es necesario dejarse guiar por la experiencia. Y, puesto que nosotros (los franceses), no encontramos esta experiencia en nuestro país, donde la educación no está bien orientada, debemos buscarla en otra parte. Debemos imitar a los pueblos que han vencido esa dificultad, y que educan niños capaces de proceder por sí mismos y fuera de toda dependencia de los padres, los amigos, las relaciones, la administración... Estos pueblos existen, y es necesario ser ciegos para no verlos. Son aquellos que conquistar actualmente el mundo, que lo colonizan, que en todas partes hacen retroceder a los representantes del antiguo régimen social, y que verifican prodigios por la sola potencia triunfante

del hombre entregado a sí mismo. Y si queréis comprobar inmediatamente con un solo ejemplo la diferencia entre los hombres formados por el nuevo método y los hombres formados por el antiguo, que desgraciadamente es todavía el nuestro, comparad lo que los primeros han realizado en la América del Norte y lo que los segundos han hecho en la América del Sur. Es el día y la noche; es lo blanco y es lo negro; es, por un lado, la sociedad que se lanza hacia adelante, hacia el mayor desarrollo conocido de la agricultura, la industria y el comercio; es, por el otro, la sociedad retenida hacia atrás, atada, estancada en una perezosa vida urbana, en el funcionarismo, en las revoluciones políticas. En el Norte, es el porvenir que surge; en el Sur, es el pasado que se va. Pues bien, ese pasado se va; ya esa desgraciada Sur América está invadida por los robustos retoños del Norte, quienes comienzan a apoderarse de las mejores industrias rurales, abandonadas por la incuria española o portuguesa; quienes comienzan a monopolizar los ferrocarriles, los bancos, la gran industria, el comercio. En nuestra última Exposición Universal he conversado acerca de esto con el presidente de la sección de la República Argentina. El me hablaba de esta intromisión del inglés y de su hermano el yanqui; y se desolaba, y se lamentaba y recriminaba, como hacen los débiles, porque esto es más fácil que someterse al régimen de los fuertes¹."

Aparte de las exageraciones e inexactitudes de la doctrina expuesta por Demolins, sería conveniente estudiar hasta qué punto es posible la imitación en materia de enseñanza, y con qué frutos. Como sabemos, muchos autores piensan que la actual grandeza de Alemania, de Inglaterra y de Norte América se debe principalmente a sus respectivos sistemas de instrucción pública. "Si los alemanes nos vencieron, han exclamado algunos pedagogos franceses, es porque sus escuelas son superiores a las nuestras". Otros, en cambio, señalan como mejores los modelos ingleses y norteamericanos. Pero, aun admitiendo esas premisas, ¿será tan factible como se presume

1. E. DEMOLINS, *A quoi tient la Superiorité des Anglo - saxons*, Paris, 1897 (1.^a edición). El pasaje transcrito se ha suprimido en ediciones posteriores.

copiar las formas de los sistemas extranjeros? ¿No valdría más perfeccionar los sistemas propios?...

Paréceme indudable que la eficacia de la imitación en esta materia ha de ser, por fuerza, muy limitada y circunscripta. Por lo común no es posible adoptar un sistema extraño, que es producto de circunstancias locales y ambientes. Sin embargo, en ciertos y especiales casos, puede muy bien adoptarse el modelo extraño, claro es que adaptándolo a su nuevo medio social. En las naciones americanas, por ejemplo, a causa de la menor fuerza de las tradiciones, una imitación prudente y fundada podrá dar buenos resultados.

En la República Argentina, por ejemplo, si es verdad que comúnmente se aplica el sistema de educación doméstica calificado de "antiguo" y de "francés", verdad es que también se ensayan todos los demás sistemas. Explícate esto por la heterogeneidad de origen de la población. Sólo de una manera general, y salvo numerosísimas excepciones, podría decirse que los padres no tratan de dar independencia y criterio propio a sus hijos, ni les inculcan desde niños el principio sajón de que se deberán formar por su propio esfuerzo, cualesquiera que sean la fortuna y posición social de la familia. Pero sería posible una reforma, dado que, si bien la mayoría de la población sigue el sistema "latino", no falta quien ponga en práctica el "sajón". Todo consistiría, para la reforma, en dar, en el proceso nacional de *homogenización* de la cultura, la preferencia a *un sistema de la minoría*.

No creo, pues, que la imitación tenga el profundo poder que le atribuye Tarde, ni creo en la eficacia práctica que pueda tener en Francia la forzada imitación sajona, que con tanto calor apadrina el conocido libro de Demolins, y a favor de la cual se produjo en París cierto movimiento de opinión. Creo falsas ambas teorías: la general contra el evolucionismo spenceriano, y la particular sobre la pedagogía inglesa. Pero pienso que, en ciertos pueblos jóvenes, como la República Argentina, la imitación puede dar fecundos resultados...

§ 58

LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER NACIONAL ARGENTINO

Dadas la complejidad y amplitud del asunto, me limitaré a apuntar en el presente parágrafo algunas observaciones generales respecto de la educación del carácter nacional argentino. Estudiaré el problema especialmente desde los siguientes puntos de vista: la disciplina social, el esfuerzo individual, la probidad y el nacionalismo.

La disciplina social. — La juventud argentina ha demostrado siempre, desde la época colonial, un espíritu levantisco y altanero. Proviene esto de distintas causas, entre las cuales deben mencionarse el origen español, la mestización criolla, la falta de tradiciones arraigadas, la economía ambiente y las ideas democráticas.

Es indudable que la independencia de criterio y la altivez son condiciones ventajosas en el carácter de un pueblo; pero su exageración puede causar también graves perjuicios. La falta de disciplina social dificulta el trabajo de todos y malgasta energías en estériles rivalidades y riñas. Puede producir una especie de selección al revés, llevando a los ciudadanos menos aptos y rectos a los puestos de dirección y gobierno. La envidia, que es una de las causas psicológicas de esa indisciplina, priva al mérito del estímulo necesario.

Por todas estas razones conviene que el pedagogo argentino se preocupe seriamente de inculcar sentimientos de disciplina en sus educandos, desde la infancia. Que aprendan los niños a respetar y a obedecer. Que sepan en buena hora dominar sus sentimientos antisociales, singularmente la envidia, y a hacer justicia a todo aquello que reporte positivo beneficio. De otro modo se corre el riesgo de que las nuevas generaciones dificulten para lo futuro su propia obra.

El esfuerzo individual. — No está en manera alguna reñida la disciplina social con el esfuerzo individual. Lejos de ponerle trabas, le abre el camino y facilita su acción. El respeto de todos no detiene la carrera de nadie. Para que el hombre

pueda realizar su labor, es preciso que los demás no le detengan el brazo. La bien entendida entereza no implica actitudes agresivas y hostiles. En realidad, sólo los temperamentos débiles y medrosos tratan de disimular sus defectos con bravatas y fanfarronadas.

La educación de la independencia del carácter es principalmente obra de la familia. Los padres y tutores deben estimular en lo posible el esfuerzo y la responsabilidad de sus hijos y pupilos, como dije al estudiar la educación doméstica. La acción del hogar es a su vez dirigida o inspirada por la legislación. Está escrito en las leyes argentinas que "los padres no tienen obligación de establecer a los hijos ni de dotar a las hijas" (art. 270 del Código civil). Pero esto no basta, porque la imposición de una *legítima forzosa* a favor de los hijos no puede ser disimulada sino en *una quinta parte* (art. 3595). Es decir, los padres no pueden repartir su fortuna entre sus hijos, ni en vida ni para después de su muerte, según su libre criterio. El reparto debe hacerse por partes iguales, salvo en una quinta parte del peculio, con la cual pueden favorecer a su gusto a unos en detrimento de la hijuela de otros. Los repartos que el padre haga en vida contra lo dispuesto por la ley, ocasionan, después de su muerte, pleitos agrios e inmorales. El desheredamiento sólo puede provenir de motivos muy graves, y debe ser probado (art. 3474 y siguiente). Por tanto, es una medida inaplicable en los casos normales, y que en modo alguno puede servir de estímulo a la iniciativa personal del hijo. En efecto, no conozco un solo caso de aplicación, y es de suponer que, si se presenta alguna vez, sea en una proporción menor de uno en cien mil casos. Los extranjeros que hacen fortuna en el país y quieren burlar sus leyes sobre la herencia, frecuentemente con el móvil de establecer una especie de mayorazgo en el propio, acuden a este socorrido subterfugio: constituyen su fortuna radicada en la Argentina en sociedad anónima inscrita en el extranjero y reconocida en la República, y, ya en vida o para después de su muerte, reparten las acciones de esta sociedad como les place.

Pienso que el clima meridional del país y la verbosidad

y genialidades de la raza pudieran hacer aún, en ciertos casos, peligrosa para la equidad la función de la *magistratura testamentaria* ejercida por padres que no posean esa fortaleza de nervios, esa frialdad típica del sano criterio de un jefe de familia anglosajón. Causas semejantes han hecho impracticable el juicio criminal por jurados populares en Italia y otros pueblos meridionales, sujetos a lo inmotivado de rápidos arrebatos pasionales de simpatía u odio y a sus reacciones. También por análogos motivos no sería posible en estos pueblos que el matrimonio se considera válido por el menor consentimiento de las partes, sin otras formalidades, como en Escocia, pues en cualquiera de esos raptos inevitables se producirían a diario casos como los más famosos de Gretna Green, que darían por tierra con la moral social. No obstante esas observaciones, creo que el ejercicio de la magistratura testamentaria (la "libertad de testar") no produciría en la Argentina tan anómalas consecuencias sociales; por ser derecho que se otorgaría sólo a personas que, como jefes de familia, aun en países meridionales y bajo un sol casi tropical, poseen generalmente bastante dominio, por edad y experiencia, sobre sus nervios e impresiones. La solución más lógica sería disminuir esas legítimas forzosas a un *mínimum* que dificulte en el hijo heredero la indigencia en los casos improbables de desheredamiento injusto, y tenga, sin embargo, todas las ventajas de no impedir una siquiera relativa libertad de testar, o sea un uso ponderado de la magistratura testamentaria. Este *mínimum* podría ser, por ejemplo, en vez de un quinto, *un tercio*. Debe observarse, además, que la tal legítima forzosa de los hijos no puede considerarse en la Argentina una reacción democrática contra los mayorazgos, pues, a diferencia de los virreinos de México y Perú, en el Río de la Plata puede decirse que nunca existieron, y, si antes de la revolución no existieron, menos podrían existir después. Y debe también observarse que las excesivas divisiones y subdivisiones forzosas de las grandes empresas industriales, traen graves perjuicios económicos y políticos, que deben preocupar la mente de los estadistas argentinos, co-

mo uno de los más trascendentales problemas de la cultura nacional.

El sistema de educación doméstica "latino" que antes he esbozado y que aun se practica, por lo general, en los pueblos hispanoamericanos, es opuesto a un sano y vigoroso cultivo del carácter. Los hijos se valen de los ojos de los padres para ver, del sostén de los padres para andar, y, cuando los pierden, suelen resultar miopes y cojos... Este espíritu de dependencia y de pereza de la voluntad trasciende luego a la vida social, política y económica. Los ciudadanos educados de tal modo, faltos de iniciativa individual, subsistirán luego de un empleo, si carecen de bienes; si los poseen, no los arriesgarán en ninguna empresa progresista, y, si tienen ambición política, vestirán una librea...

El funesto espíritu de dependencia respecto del niño y sus estudios se perpetúa en el adulto y su profesión. Si éste es profesor, tomará con frecuencia sus datos de segunda mano, no observará por sí mismo el original, documento o fenómeno, y planteará con ligereza sus doctrinas; si político, no sabrá prevenir las consecuencias de sus actos, ya despilfarros económicos, ya quijotescas declaraciones de candor internacional; si médico, si abogado, si ingeniero, si comerciante, evitará profundizar los problemas y procederá por las inspiraciones del momento... Habrá honrosas excepciones, pero que por honrosas que sean, siempre quedan como excepciones, para la constitución del carácter nacional.

La probidad. — Acúsase frecuentemente a los hispanoamericanos de falta de probidad. Se les supone codiciosos, rapaces, sin escrúpulos. Aunque mucho se ha exagerado al respecto, verdad es, y triste verdad, que el criollo no se ha distinguido hasta ahora por un exceso de honradez en el manejo de fondos, privados o públicos... La mala fama que tienen en Europa los gobiernos hispanoamericanos no resulta completamente infundada... Habría, pues, que combatir con constancia y energía este defecto del carácter nacional.

No me parece esto difícil, en una enseñanza nacional y sistemática. Desarrolladas las virtudes de la disciplina social y

del esfuerzo individual, los hombres deben ser lógicamente probos. Bastándose con su trabajo para satisfacer sus necesidades y respetando el trabajo de los demás, el individuo no ha de sentirse tentado a guardarse para sí lo que no le pertenece. El hogar y la escuela han de acostumbrar al niño al orden y al ahorro. De este modo no se verá más tarde en el caso de gastar más de lo que tenga, y, por consiguiente, de faltar a sus deudas y compromisos.

Generalísimo es, en las repúblicas hispanoamericanas, considerar al Estado como una fuente de ilegítimos y de inagotables recursos. Diríase que robar al gobierno no se reputa robar. Los fondos públicos se reputan como mostrencos. Por esto convendría demostrar a los niños que todos los individuos contribuyen a sostener el erario, y que defraudar al fisco es delinquir contra el pueblo. Habrá también que hacerle comprender la importancia de la hacienda pública para la vida interna y externa de la nación. Un Estado pobre no puede en nuestro tiempo ser grande, y el Estado cuyo tesoro y presupuesto es esquilnado por los particulares, con motivos más o menos hábiles, no podrá ser rico. El patriotismo más elemental aconseja, pues, respetar los bienes fiscales tanto o más que los privados.

El nacionalismo. — El hecho de que el pueblo de la República Argentina provenga en buena parte de la inmigración de elementos pertenecientes a las más varias nacionalidades, da singular importancia al cultivo del nacionalismo. Preciso es enseñar a los futuros ciudadanos las tradiciones y glorias de la patria, para que la reverencien y amen. Descuidar este aspecto de la educación podría implicar los más graves perjuicios para el porvenir.

La gran dificultad de la enseñanza nacionalista estriba en el peligro de hacer degenerar el patriotismo en patriotería. La idealización de la nacionalidad suele asumir, en los países "latinos", la forma chocante y contraproducente de la quijotería y el *chauvinisme*. No es fácil que en la Argentina, por ejemplo, pueda cultivarse el ideal de la patria con la ingenua sencillez con que se le cultiva en Alemania. Los meridionales, y sobre

todo los criollos, hacemos fácilmente caer nuestras idealizaciones en una tartarinesca exageración, o sea en el ridículo, o sea en la befa... Además, en la Argentina, los ya varias veces citados rasgos de cosmopolitismo y ausencia de tradiciones suficientemente dinámicas, son nuevos elementos de indiferencia y de burla... Aun la precoz malicia de la infancia hace peligrar para nuestro pueblo ese noble sugerimiento del ideal patriótico... La tarea de formarlo es, pues, hartamente ruda; pero no por ello menos indispensable.

§ 59

LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA Y NORMAL

Como ya he expuesto una síntesis de la historia de la enseñanza en la República Argentina (libro I, capítulo IV), me limitaré aquí a esbozar su actual organización, apuntando ciertas observaciones prácticas. Básanse éstas en las ideas desarrolladas durante todo el curso de la obra. No necesitaré, pues, fundarlas largamente.

La enseñanza primaria que se da en las escuelas del Estado nacional se halla organizado bajo la dirección de un Consejo Nacional de Educación (primaria), que nombra el Poder Ejecutivo. Para el nombramiento del presidente de esa corporación requiere el acuerdo del Senado. El Consejo nombra su secretario y el cuerpo de inspectores técnicos.

No creo que sea conveniente la existencia de un cuerpo colegiado para la dirección de la instrucción primaria. Bastaría un superintendente general bien asesorado por los funcionarios técnicos de la inspección. La existencia del Consejo, que cuesta dinero al Estado, es innecesaria generalmente, y a veces puede ser hasta perjudicial, por quitar unidad y energía a la acción directiva.

La educación primaria de la capital de la República y de los territorios nacionales, dada por la nación, se halla dirigida por el Consejo Nacional de Educación. Debiendo las provincias costearse su enseñanza primaria según la Constitución Na-

cional, ellas también tienen organizado cada una su Consejo provincial de educación primaria, en forma semejante al de la nación. Pero en sus territorios concurren la acción nacional y la acción provincial, pues la nación subvenciona la enseñanza primaria de cada una de las provincias. Esta subvención se otorga por medio del Consejo Nacional de Educación, que viene a ejercer así una especie de superintendencia también sobre la enseñanza primaria provincial. En efecto, tiene sus inspectores para que informen sobre el estado de la enseñanza en los establecimientos provinciales. Si este estado fuera deficiente, podría el Consejo oponerse a entregar la subvención nacional que las provincias reciben por conducto suyo. Con más razón, naturalmente, si los fondos subvencionados no se emplean en sus verdaderos fines.

El senador Láinez, en vista de la alarmante proporción del analfabetismo, propuso una ley para que la nación creara directamente escuelas en los territorios de las provincias. Objétose a su proyecto, tal cual fué concebido, que la Constitución Nacional encarga a las provincias la educación primaria. Por esto al sancionarse la ley Láinez, en 1905, se modificó el proyecto en el sentido de que se requiriese el consentimiento de las provincias para establecer las escuelas nacionales.

La enseñanza pedagógica se da en escuelas normales del tipo francés. Pertenecen todas a la nación y dependen también del Consejo Nacional de Educación. Los estudios para adquirir el título de "maestro" duran cuatro años. Cada escuela normal tiene anexa una escuela primaria de aplicación, donde se ejercitan los normalistas.

Hay tres escuelas normales en la República, las dos de Buenos Aires, una para varones y otra para mujeres, y la del Paraná, donde los maestros recibidos pueden seguir nuevos cursos durante dos años para adquirir el título de "profesores de instrucción secundaria y normal". Este sistema es desde todo punto de vista objetable. El profesorado secundario requiere prácticas y conocimientos distintos de la docencia escolar. La preparación del maestro no constituye base suficiente para que se adquiera, con sólo dos años más de estudios, el título

de profesor de colegio y de escuela normal. Además, este título resulta defectuoso, pues comprende ciencias y letras, y, como es harto evidente, el profesorado secundario debe forzosamente especializarse por la naturaleza de las asignaturas que comprende.

Aparte de lo apuntado, con respecto al gobierno de la instrucción primaria, cuestión de forma y de secundaria importancia, sus dos más graves problemas, problemas hondos y fundamentales, son el *alfabetismo* y el *nacionalismo*. Según las estadísticas de los primeros años del siglo xx, resulta que apenas recibe instrucción primaria suficiente, esto es, hasta aprender a leer y escribir, una mitad de la población escolar. La otra mitad, y tal vez más, queda analfabeta. La cuestión del analfabetismo es, pues, de solución bien difícil, por las grandes extensiones poco pobladas del país, la pobreza de ciertas regiones, y hasta el carácter apático de sus naturales, si no en el litoral, en buena parte del interior.

También resulta difícil la cuestión del nacionalismo de la instrucción primaria, porque la población de la república es, al menos en el litoral, en más de una mitad extranjera o de inmediato origen extranjero. Los escolares son en buena parte italianos o hijos de italianos; hay también abundancia de elemento español. Las otras nacionalidades europeas—alemanes, ingleses, franceses—, se notan ya en mucha menor proporción. Para argentinizar profundamente todos esos elementos inmigratorios, la instrucción primaria y normal deben ser genuinamente nacionalistas. De otro modo, ellos pueden permanecer extraños al país, sin ingerirse eficazmente en su democracia, y suelen vivir esperando siempre volver a su patria de origen. Los ideales de panitalismo y de pangermanismo, propalados en territorio nacional por hábiles y elocuentes propagandistas, amenazan como posible peligro para el armónico desenvolvimiento de todo el pueblo nacional. Hay que enseñar a nuestros escolares, ante todo, que son y deben siempre ser argentinos, verdaderos argentinos, en cuerpo y alma, con el corazón y la cabeza.

§ 60

LA INSTRUCCIÓN SECUNDARIA Y PREPARATORIA

A diferencia de la instrucción primaria, la secundaria oficial se da sólo por la nación y depende directamente del Ministerio de Instrucción Pública. Esto último puede constituir grave defecto si el ministro no es un técnico y se ocupa sólo de hacer política en los nombramientos de profesores. De hecho no se exige hasta ahora un título didáctico especial al profesor, como se requiere para el maestro. Sin embargo, tanto o más necesarios son para aquél que para éste especiales estudios y conocimientos pedagógicos...

Discútese si conviene crear un cuerpo que dirija la instrucción secundaria y preparatoria, separando su gobierno y dirección técnica del Ministerio. Con ello se le daría mayor estabilidad y se la salvaría de las indiscretas intromisiones de la política. El Consejo de Instrucción Secundaria, ya proyectado, se ocuparía de los planes de estudios, de la disciplina, de la organización y del gobierno de sus establecimientos.

Contra este proyecto de reforma debo aducir el argumento que me induce a sostener la conveniencia de suprimir el Consejo de Educación Primaria para sustituirlo con una Superintendencia general, representada por una cabeza directora, el superintendente, y sus secretarios, asesores e inspectores. Los cuerpos colegiados para dirigir la educación oficial cuestan caro al erario y quitan eficacia a la dirección superior. Sus puestos suelen ser también meras canongías para políticos que aspiran a cobrar sus sueldos y nada entienden ni se preocupan de la educación. Propéndese hoy a la centralización administrativa, una vez demostrado por la experiencia y la psicología de las multitudes que los cuerpos colegiados tienen generalmente un nivel intelectual y una capacidad volitiva inferiores a los de sus miembros individuales por lo menos a los de sus miembros más distinguidos e influyentes.

Respecto de los planes de estudios secundarios y preparatorios, no me queda más que aplicar al sistema argentino las

categorías conclusiones a que llego en el capítulo V. de este libro II. En la República Argentina, la instrucción secundaria general se halla todavía confundida con la preparatoria. Este es el mayor defecto de esa enseñanza, organizada según el sistema de la escuela única. Si bien sirve como instrucción general del ciudadano, resulta deficientísima como preparación para ingresar en las universidades.

La instrucción secundariopreparatoria se da en institutos de enseñanza marcadamente moderna y práctica, llamados *colegios nacionales*. A pesar de que como instrucción secundaria general están bien planteados esos colegios, su enseñanza preparatoria es harto superficial e incompleta; así consta en repetidos documentos oficiales... El mal se subsanaría, pienso, adoptándose un sistema de escuelas plurales: el colegio nacional, tal cual existe, y la escuela preparatoria o "liceo".

En el liceo se daría una instrucción verdaderamente preparatoria. Habiendo tres universidades nacionales en la República, no se necesitarían muchos liceos. Creo que bastarían cinco o seis: uno en Buenos Aires, otro en Córdoba, otro en La Plata (las tres ciudades universitarias), y los dos o tres restantes en Tucumán, el Rosario, Bahía Blanca, o donde se resolviese, después de maduro examen. Estos liceos hasta podrían constituirse sobre la base de antiguos colegios nacionales, si fuere difícil la creación de nuevos institutos.

En cuanto a los colegios nacionales, quedarían como están, salvo mayores libertades técnicas en sus directores y docentes, y la introducción de ciertas modificaciones, según las necesidades regionales del asiento de cada uno de ellos. En los del interior se propendería a hacer conocer las industrias propias del clima y de la configuración geográfica, como la azucarera y la minera; en el litoral se preferirían conocimientos de ganadería y agricultura... Pero siempre ha de entenderse que los colegios son de instrucción secundaria general y no técnica.

§ 61

LA INSTRUCCIÓN UNIVERSITARIA Y TÉCNICA

La República Argentina cuenta con tres universidades nacionales: la de Buenos Aires, la de Córdoba y la de La Plata. Las dos primeras pertenecen al tipo francés; la tercera tiene una organización propia, intermedia entre el tipo francés y el norteamericano.

Las universidades de Buenos Aires y de Córdoba, por haber nacido y desarrolládose en distintas épocas y circunstancias, tuvieron distinto carácter y formas durante los dos primeros tercios del siglo XIX. Pero, en 1885, la ley Avellaneda, al someterlas a las mismas normas generales, les imprimió una organización semejante. Puede así estudiarse su organización como de un solo tipo.

Gobiérnase cada una de ellas por un rector elegido por la asamblea universitaria, el cual dura cuatro años, pudiendo ser reelecto, y por un consejo superior. La asamblea universitaria se forma por los miembros del consejo de todas las facultades. Estas, en la Universidad de Buenos Aires, son cuatro: de Derecho y Ciencias Sociales, de Medicina, y de Ciencias Matemáticas y Físiconaturales y de Filosofía y Letras. La Universidad de Córdoba tiene sólo las tres primeras.

Hay en el gobierno de las universidades una señalada dualidad: los consejos de cada facultad, presididos por el respectivo decano, y el consejo general o superior de la universidad. El consejo superior se compone del rector, de los decanos y de dos delegados que nombra cada facultad. En la composición de los consejos de las facultades hay por lo menos una tercera parte de profesores.

Estos se dividen en dos categorías: titulares y suplentes. Los titulares se nombran de la manera siguiente: la respectiva facultad forma una terna de candidatos que se pasa al consejo superior, y que éste, si la aprueba, pasa al Poder Ejecutivo, quien designa al profesor que ocupará la cátedra. La costumbre hace elegir siempre o casi siempre al que va primero en la

terna. Cada facultad nombra por sí sola los profesores suplentes. La destitución de los profesores titulares se hace por el Poder Ejecutivo, a propuesta de las respectivas facultades.

La universidad, por intermedio del consejo superior, dicta sus estatutos, y cada facultad, con la aprobación del consejo, los suyos. Las facultades dictan sus planes de estudios y programas. Con esta organización se consigue una relativa independencia de la universidad respecto del gobierno y de las facultades respecto de la universidad.

Las bases de la Universidad de La Plata han sido planteadas en el "convenio definitivo" celebrado el 12 de agosto de 1905, por la provincia de Buenos Aires y el gobierno de la nación. El verdadero fundador de la institución, doctor Joaquín V. González, entonces ministro de Instrucción Pública y luego primer presidente de la Universidad, trató previsora y felizmente de cimentar su creación sobre sólidas bases. La ley-contrato no puede derogarse sino por otra ley-contrato de la provincia y de la nación.

Reuniendo ciertos institutos provinciales ya existentes, la Universidad se compone de los seis siguientes departamentos: Facultad de Ciencias y Museo, Observatorio Astronómico, Facultad de Agronomía y Veterinaria, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, con su Sección Pedagógica, Colegio Nacional Secundario y Preparatorio, Biblioteca y Extensión universitaria.

El fundador y primer presidente de la Universidad, doctor González, ha publicado un interesante volumen, donde se consignan y describen el espíritu de la institución y su organización y gobierno¹. El sistema gubernativo de la Universidad, en lo didáctico, administrativo y disciplinario, se halla representado por esta serie jerárquica descendente: presidente de la Universidad; decano, director o rector de cada facultad o instituto; academias o consejos facultativos; asamblea gene-

1. J. V. GONZÁLEZ, *La Universidad de La Plata (Memoria sobre su fundación)*. Buenos Aires, 1905.

ral de profesores; empleados de simple administración, contabilidad y vigilancia.

Espíritus mezquinos y malintencionados han atacado la creación de la Universidad nacional de La Plata, considerando especialmente la proximidad de esta ciudad con la capital federal, que tiene también su universidad. Sin embargo, no ha sido el capricho de sus fundadores lo que determina la elección del asiento de la nueva universidad argentina. Allí fué establecida, porque allí estaban los elementos de que podía componerse: el Museo, el Observatorio Astronómico, la Facultad de Derecho, y, no lejos, la Escuela de Agronomía y Veterinaria de Santa Catalina. Esos institutos pertenecían a la provincia de Buenos Aires, quien los cedió a la nación, imponiéndole la obligación de constituir con ellos una universidad nacional! Una nación que, como la República, tenía ya cerca de seis millones de habitantes y un elevadísimo presupuesto, debía contar siquiera con tres grandes universidades.

Cada una de esas tres grandes universidades argentinas tiene su espíritu y representa una parte o tendencia de la cultura nacional. La de Córdoba, producto del coloniaje, encarna la docta tradición de la corriente colonizadora del Norte; ha de ser, pues, forzosamente conservadora y espiritualista. La de Buenos Aires, producto de la independencia nacional, posee el espíritu liberal y democrático de la generación que la fundara y de la populosa capital en que se asienta; es, en cierto modo, interprovincial y hasta diría cosmopolita. La de La Plata sintetiza la cultura científica e industrial del litoral argentino, y puede considerarse la más genuina expresión de su genio innovador y progresista. Si la universidad cordobesa constituye el alma de la cultura del interior y la bonaerense de la cultura de la capital, la platense significa una nueva fracción o forma de la psiquis argentina: la que corresponde a las regiones ganaderas y agricultoras que bañan el Plata, el Paraná, el Uruguay y circunda al Sur el Océano Atlántico. Esta región, sobre todo en el Sur, tiene su singular carácter económico y social, carácter que no puede representar en manera alguna la clásica universidad del interior, y que sólo malamente, por su

interprovincialismo y cosmopolitismo, representaría la de Buenos Aires. Así, la Universidad de La Plata responde al espíritu y a los altos intereses de una buena parte de la República. Su asiento ha sido impuesto por las circunstancias; si la proximidad de Buenos Aires es un inconveniente, el inconveniente era insubsanable y ha sido originado por el hecho anterior de que allí se fundara la capital de la primera provincia argentina, y que se establecieran los institutos provinciales que sirvieron para componer luego la institución nacional. Además, no es de olvidar que el ambiente moral y el paraje geográfico son propicios al desenvolvimiento de la vida intelectual, tanto que, por su situación y condiciones, la ciudad de La Plata parece destinada a ser un centro esencialmente universitario.

La instrucción técnica de ingeniería, arquitectura, comercio, industrias, artes y oficios, se halla involucrada, en cierto modo, a la instrucción universitaria. Las facultades de Ciencias Matemáticas y Físico naturales de las Universidades de Buenos Aires y Córdoba y la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la Universidad de La Plata son, en parte, altas escuelas técnicas. Existe, además, una facultad de Agronomía y Veterinaria en Buenos Aires, pero independiente de la Universidad, sólo dependiente del gobierno nacional.

La nación posee, además, varias escuelas técnicas, como la Escuela de Comercio de Buenos Aires, la Escuela de Minas de San Juan, etc. Nótase, sin embargo, que estos institutos no son ya suficientes. Debería aumentarse su número y sus fines, de acuerdo con las crecientes y variadas necesidades de la industria y el comercio de la República.

ÍNDICE

	<u>Pág.</u>
Carlos Octavio Bunge	4

CAPITULO I.

LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER. — 1. Definición del carácter.— 2. La educación del carácter. — 3. El sugerimiento de ideales. — 4. El sugerimiento de ideales en la enseñanza del idioma patrio. — 5. La formación de hábitos. — 6. Las cuatro virtudes cardinales que conviene inculcar desde la infancia. — 7. La educación sexual	9
--	---

CAPITULO II.

LA EDUCACIÓN DOMÉSTICA. — 8. Importancia del estudio de la educación doméstica. — 9. Diferencias del objeto y mé- todo entre la educación doméstica y la instrucción pú- blica. — 10. El sistema individualista típico de la edu- cación doméstica anglosajona. — 11. La moralidad del sistema respecto de las relaciones entre padres e hijos.— 12. La moralidad del sistema respecto del matrimonio.— 13. Ventajas políticas y económicas del sistema. — 14. Correspondencia entre la legislación y la educación do- méstica. — 15. El régimen tutorial de la instrucción pública anglosajona. — 16. La tendencia individualista en el régimen tutorial. — 17. El sistema individualista prototípico de la educación norteamericana. — 18. Los sistemas de educación doméstica y la idiosincrasia del educando	39
--	----

CAPITULO III.

LA EDUCACIÓN POLÍTICA Y RELIGIOSA. — 19. Importancia y difi- cultades del estudio de la educación política y religio-	
--	--

sa. — 20. Los sistemas de educación desde el punto de vista religioso. — 21. La escuela confesional. — 22. La escuela cristiana interconfesional en Inglaterra. — 23. La escuela cristiana interconfesional en Alemania. — 24. La escuela laica. — 25. La educación pedagógicamente considerada. — 26. La educación política. — 27. La educación según el socialismo. — 28. La educación según el anarquismo.....

76

CAPITULO IV.

LA EDUCACIÓN CLÁSICA Y LA EDUCACIÓN MODERNA. — 29. Importancia capital de la cuestión. — 30. Diversos criterios para juzgar la utilidad de los estudios clásicos. — 31. El espíritu del estudio de las letras clásicas en Alemania. — 32. El espíritu del estudio de las letras clásicas en Inglaterra. — 33. El espíritu de la enseñanza de las letras clásicas en Francia y demás pueblos latinos. — 34. Conclusiones generales

109

CAPITULO V.

LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA. — 35. Las categorías de la instrucción pública. — 36. La ineficacia pedagógica de la mera reforma de los planes de estudio. — 37. La instrucción primaria. — 38. Los sistemas de instrucción secundaria. — 39. Las escuelas libres. — 40. Las escuelas paralelas. — 41. Tipos de las escuelas paralelas alemanas. — 42. La escuela única. — 43. La escuela bifurcada. — 44. La antigua escuela bifurcada en Francia. — 45. La crisis general de la instrucción secundaria a fines del siglo XIX. — 46. Conclusiones generales

130

CAPITULO VI.

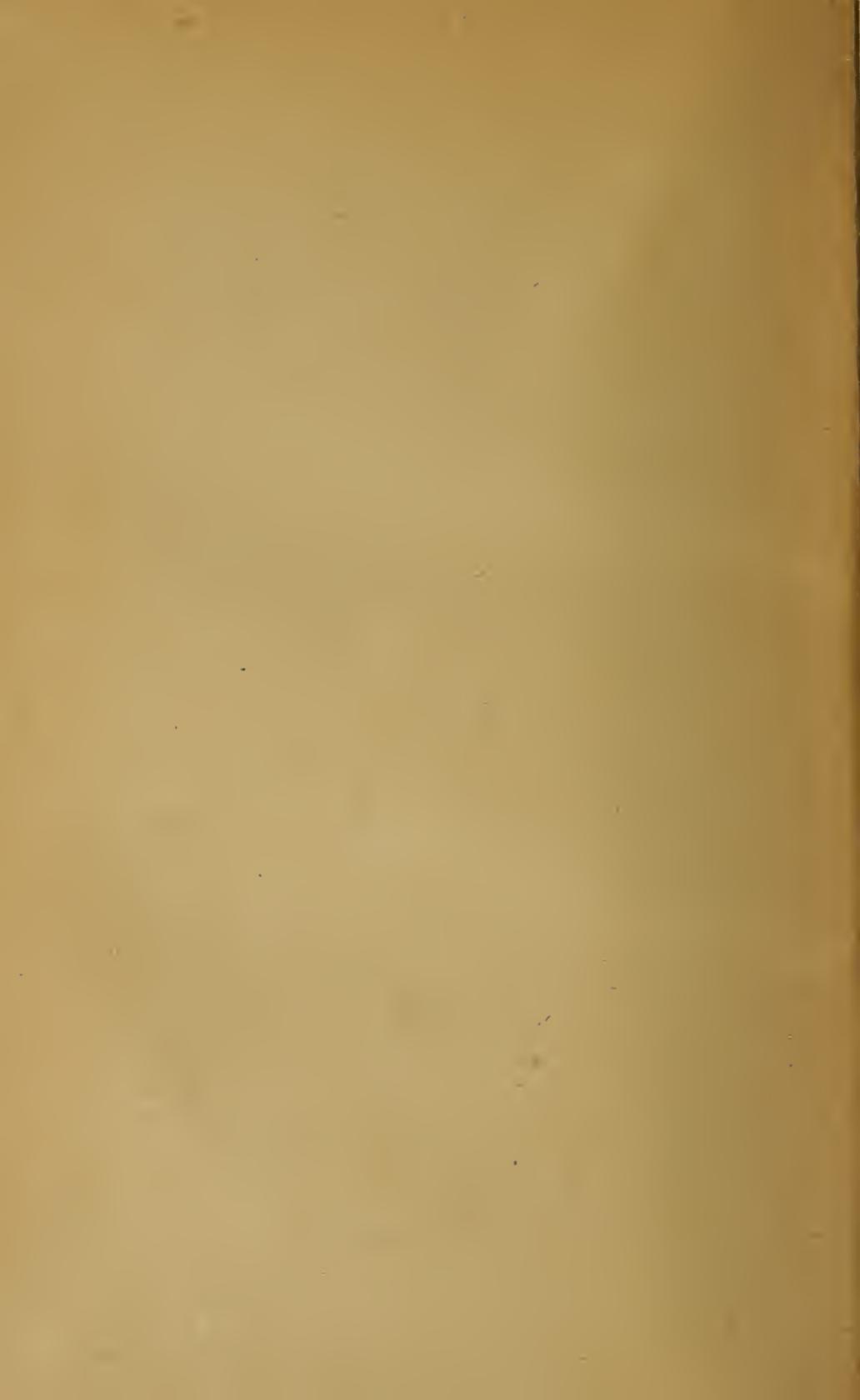
LA INSTRUCCIÓN UNIVERSITARIA Y LA TÉCNICA. — 47. Clasificación de las universidades. — 48. Las universidades inglesas. — 49. Amalgama de la vida social con la vida intelectual en las universidades inglesas. — 50. La organización de los estudios en las universidades inglesas. — 51. Las universidades alemanas. — 52. La orga-

Pág.

nización del profesorado en las universidades alemanas.	
— 53. Las universidades francesas. — 54. La actual organización de las universidades francesas. — 55. La instrucción universitaria popular. — 56. La instrucción técnica	166

CAPITULO VII.

LA ENSEÑANZA NACIONAL ARGENTINA. — 57. Importancia de la educación del carácter nacional. — 58. — La educación del carácter nacional argentino. — 59. La instrucción primaria y normal. — 60. La instrucción secundaria y preparatoria. — 61. La instrucción universitaria y técnica	208
--	-----



TALLERES GRÁFICOS
SCHENONE HNOS.
— & LINARI —
PASCO 735 - BS. AIRES

3

11
4

1912 B 7





A 000 250 303 5

University of California
SOUTHERN REGIONAL LIBRARY FACILITY
305 De Neve Drive - Parking Lot 17 • Box 951388
LOS ANGELES, CALIFORNIA 90095-1388

Return this material to the library from which it was borrowed.



Unie

S

L