

E.L./Psych.
Library
LB
775
B88es



THE LIBRARY
OF
THE UNIVERSITY
OF CALIFORNIA
LOS ANGELES

Al Sr. Carlos Silveira,
su afues. servido

C. O. BUNGE

Berlin 1901

²
EL ESPÍRITU DE LA EDUCACIÓN

INFORME PARA LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA NACIONAL

*In verbis claritatem, in
rebus usum.*

LEIBNIZ.

BUENOS-AYRES

TALLER TIPOGRÁFICO DE LA PENITENCIARÍA NACIONAL

1901

Del mismo autor.

EL FEDERALISMO ARGENTINO

Buenos-Ayres, 1897.

L3
775
585 es

Al Exmo. Ministro de Instrucción Pública, Doctor Osvaldo Magnasco.

Podría haber presentado á V. E. una mera descripción de planes de estudio, disciplina, organización, horarios y reglamentos de sistemas extranjeros de Instrucción pública que siempre pueden citarse como modelos en un país novel en que todo debe ser improvisaciones y ensayos. Pero debo á V. E., en conferencia que tuve antes de partir para Europa, el sano consejo de que sería de mayor provecho penetrarme en el espíritu de esas ajenas instituciones educatorias, y poner de relieve dicho espíritu, oculto como un enigma á la mirada del indiferente, que limitarme á la descripción de sus formas.

Nadie se hará jamás una idea acertada del Reino-Unido por las notas de una guía Bædecker, sino por sus propias observaciones, y si se quiere verlo á través de los libros, por la vivisección que ha sabido hacer de su cuerpo y su alma la pluma-escalpelo de un Taine. Pues bien, la mayor parte si no la totalidad de los libros que se publican acerca de los sistemas educatorios extranjeros, no tienen mayor valor psicológico, á pesar de la abundancia, y á veces de la exactitud de sus datos, que esas pobres guías. Salirse de ese angosto cauce de infecunda rutina, sería obra de provecho. Y es lo que pretendo: discúlpese la ineficacia que temo de mi intento, en razón de la magnificencia de la empresa.

No me propongo el minucioso estudio histórico de una enseñanza nacional, á la manera de Paulsen; ni como Lexis, el más completo desarrollo estadístico de esa enseñanza; ni como Max Leclerc ó Coubertin, una descripción literal de extraños institutos; ni como Didon y Demolins, una prédica sobre la conveniencia de imitar modelos de «mejor civilización.» Lejos de todo ello, ni quiero aplicar ideas de determinada escuela, ni proclamar remedos imposibles ó irrisorios, ni analizar y narrar al detalle decantadas instituciones de Instrucción, sino sorprender

en ellas la íntima esencia de su vida, ese espíritu tantas veces en contradicción con las apariencias, para llegar, trasponiendo las barreras de esas falsas apariencias y esas insuficientes descripciones de las formas y de esos apasionados consejos de imitación, al fondo mismo de las cosas. Hé ahí la obra que fuera de mayor utilidad para un pueblo que «improvisa» su carácter y su Educación. De tal manera, se trabaja para evitarle la copia pueril de simples exterioridades transitorias, y el absurdo de falsificaciones imposibles de instituciones cuyo espíritu no le es asimilable. Pero dentro del carácter de cada pueblo, y aun en el cultivo de ese mismo carácter, cabe la reforma prudente: nada puede producirla mejor, en materia educatoria, que la discusión del espíritu que da vida á la Educación en sus varios sistemas á través de Tiempo y Espacio . . .

Debo hacerme dispensar en este Informe, su prurito de didáctica, su estilo no siempre llano, y su demasiada extensión.

Respecto de lo primero, diré que, desagradado por la falta de método peculiar á nuestra literatura, sacrifico la amenidad á la razón y el orden; que prefiero lo concreto del pretencioso dogmatismo á las flojedades de disertaciones más estilistas que sociológicas; y que reputo menos indigesta la pedantería de precisión del maestro de escuela, que la nebulosidad de ciertos autores que, faltos de ideas netas, se enorgullecen de ser enigmas para un público que cuanto menos los entiende más los respeta. La propia materia que expongo requiere, por lo discutida, fijar el alcance de sus expresiones y conceptos fundamentales á la manera de cualquier tratadillo elemental, porque tales conceptos y expresiones son con harta frecuencia mal entendidos é impropriamente empleados.

Si mi estilo, en cambio, abunda en metáforas, apóstrofes y breves divagaciones que no armonizan con los propósitos científicos de esta obra, ello es porque pienso que hay ideas y doctrinas que aunque tengan un alcance filosófico no son de percepción fácil sino expuestas con el énfasis de la pasión. Porque observo que un sentimiento poético, como el rocío, no marchita sino vivifica, cual si fueran flores, las legumbres de un huerto que nunca pudo ser jardín. Porque temo no me sea dado expresar la sutileza de ciertas faces de los espíritus varios que en mi estudio he percibido, en la prosa chata

de las pedestres elucubraciones que suelen redactarse en todos los pueblos á guisa de informes oficiales, y que llevan en sí, como estigma incurable de su verbo, el sello del desgano con que se escriben como artículos de encargo en que todo cabe menos la noble llama de la producción original. Porque puedo, finalmente, como si esas razones no tuvieran fuerza de arietes, mencionar también ejemplos de comisionados de Instrucción pública que, como el norteamericano N. Murray Butler, han producido estudios de carácter más marcadamente oficial que el presente, con la desenvoltura, el desorden y la elegante despreocupación de una obra de arte.

No diré, respecto á la extensión de este trabajo, plagiando á Pascal, que no he tenido tiempo de hacerlo más breve: porque un estudio de esta índole debe meditarse con tiempo, ó no escribirse. No diré tampoco, en recuerdo del sabio consejo de Macaulay, que después de plantado y crecido mi bosque, entré blandiendo mi hacha á despojarlo de maleza inútil; pues cuando hubie de realizar esa selección, me pareció hallar conexiones tales entre unas y otras partes de mi estudio, entre uno y otro capítulo, entre uno y otro párrafo, que me figuré que al quitarle una línea cualquiera, desharía el conjunto, como sucede en ciertos tejidos manuales, que se desatan en su totalidad si uno descorre el hilo en una de sus puntadas. Verdad es, y debo reconocerlo, que traigo á colación repetidas veces y en oportunidades varias, un mismo pensamiento y una misma doctrina bajo diversas formas y aplicaciones; como si para hacerla penetrar mejor en la mente de quien la leyere, fuera indispensable presentársela con esa persistencia que emplean ciertos vendedores de buena fe en mostrar su mercadería en todas sus faces, á todas las luces y en todas las pruebas posibles. Ello, más que defecto, puede ser cualidad recomendable, nada extraña á buenos estilistas, pues demuestra la Sinceridad de las convicciones del autor, y su buen deseo de presentarlas con nitidez y de sostenerlas con constancia.

Hallar una condensación suma de mis ideas en la forma menos árida posible, ha sido mi más tenaz preocupación. He tratado de evitar, ante todo, la difusión.

Un estudio de psicología parece siempre difuso á un lector que no le presta atención especialísima. Ahora bien, conociendo el medio-ambiente en que debo publicar mi obra, la he reducido, al escribirla, á sus mínimas proporciones, aun truncando, á veces, el desarrollo de mi

pensamiento. Se dice que las personas capaces de leer en conciencia un libro de tesis en nuestro país, son como los «elegidos» de la Legión de Esparta: no pasan de trescientos. En el deseo de hallar siquiera esos trescientos lectores me he reducido y precisado, hasta correr el riesgo de ser infantilmente elemental en unos momentos, en otros, obscuramente sobrio. . . . Si este estudio hubiese tenido por objeto presentarme como candidato á *Privatdozent* de una Universidad alemana, no hubiera vacilado en darle, para su mayor claridad y fundamento, toda la extensión que el tema requiere, como si me propusiese producir un *standard book*; lo hubiera ampliado en largas páginas, con las notas pertinentes en los seis idiomas—latín, castellano, alemán, francés, inglés, italiano,—de los documentos ó libros que le han servido de fuente. Pero aquí ello podría pasar por pedantería: los trescientos valientes de la Legión de Esparta, sucumbirían ante el número, como la hueste de Leonidas en las Termópilas.

Consideraciones de otro orden aliéntame también á presentar á V. E. este libro tal cual lo he concebido y realizado, sin menguas ni redundancias. Entre ellas, y sobre todas ellas: está su Sinceridad. No me he esforzado al escribirlo como un galeoto en sus remos, sino que lo he sentido y pensado con esa espontaneidad característica de los partos fecundos de la imaginación de hombres y pueblos. Ampliaré en breves líneas, para su mejor inteligencia, esta confesión. Pienso que esa Sinceridad, condición inconcusa del mérito, y por ende del verdadero éxito, es una intuición del espíritu de la Sociedad-ambiente en el ánimo del autor, poeta, filósofo ó estadista. Pienso que no acertará quien se aparte del *alma nacional*, que es la única que puede aprehender el Individuo; y pienso que no será verdadera, empresa alguna que no la refleje. Homero debió ser heroico en un pueblo heroico; Santo Tomás y Dante místicos en edades místicas; Bacon y Hobbes, positivos y utilitaristas en Inglaterra; no se concibe la profundidad de Maquiavello sin conocer su Italia: Cervantes fué caballero en país de caballeros; panteístas Goethe y Hegel, prohijados en un medio de panteísmo. . . . Es absurdo imaginar Sinceridad de alto vuelo en un místico inglés contemporáneo, ó en un panteísta francés, ó en un épico austriaco: cada Sinceridad en su nación y su tiempo. Y aplicando esta teoría á nuestra República: ¿cuál es la distintiva de su alma nacional? cuál ese sentimiento

único ó insustituible que puede levantar la mente de sus ciudadanos á la región luminosa de la producción sincera que se impone ante propios y extraños? Por ligeramente que se analice nuestro espíritu nacional, resulta como su último substractum—el Cosmopolitismo. Hemos hecho poco menos que tábula-rasa de nuestra historia y tradiciones; hemos improvisado por revolución é imitación; hemos dado á los extranjeros franquicias que no hubieron en ningun otro país del globo: y éstos han venido de los cuatro puntos del horizonte á constituir la masa de nuestro pueblo, masa cosmopolita que ha dado por fruto un espíritu cosmopolita. Luego, la obra de un argentino, para ser reflejo del alma nacional, debe resentirse de ese espíritu cosmopolita, así como la de un alemán de sentimentalismo panteísta, la de un inglés de una amalgama de positivismo y puritanismo, de aticismo la de un francés.

Aunque pueda presentarse esta teoría con la apariencia sutil de una paradoja, posee la verdad real de un axioma. Extremando sus términos, recorramos la lista interminable de editores y autores extranjeros, ya que los extranjeros representan en literatura la última instancia, y veamos cuál autor argentino ha sido y es más leído, traducido, comentado, citado y respetado. Aunque se tratase más que de esta República de toda la América-latina, el problema es harto fácil: no existe más que un solo autor en tales naciones, cuya obra se haya traducido á varios idiomas, se lea en todo el mundo civilizado, sirva de texto en las Universidades á la par de las Pandectas y de Savigni; cuyo nombre sea universal, cuya autoridad sea reconocida por todos los tratadistas de la materia y citado punto menos que en cada una de sus páginas. Este autor es Carlos Calvo: y la materia de su libro, es el derecho de gentes, la ciencia cosmopolita por excelencia.

En más modesta esfera, también aspiro en este libro á una doble Sinceridad, personal y *social*.

Ambiciono que mi esfuerzo sea de alguna *utilidad práctica* para mi Patria. Jamás, señor Ministro, entusiasmó mi alma más intenso deseo. Pero ¿cómo debo entender la «utilidad práctica» de un libro? Para la cultura alemana, nada es más provecho al Progreso que los estudios de alta sociología. Interrogad allí á un universitario cualquiera, y os ha de responder probablemente, aunque sea naturalista ó matemático, que los libros de filosofía, y especialmente de metafísica, son las mejores palancas del pensamiento

nacional; que, por más útil que Sedan haya sido para el porvenir de Alemania, mayormente ha influido en él la aparición de la *Critick des reinen Vernunft*. . . Taine observará que Macaulay y Carlyle han sido tan provechosos á la grandeza *material* del Imperio Británico como Canadá y Sud-Africa. . . Algunos burgueses os dirán hoy en Francia que la «utilidad práctica» de un libro consiste en que se le pueda aplicar al comercio y la industria. . . En mi modesto sentir, la «utilidad práctica» de un libro consistiría en que su lectura y difusión pueda prestar algún servicio á la inteligencia ó al poder de una Sociedad, ya por sus datos, ya por sus doctrinas, y aun cuando ni éstas ni aquellos fueran de una aplicación *inmediata*. . . Basta que la obra represente una contribución durable á la actividad nacional. Pero para que, en ciencias sociales, esa contribución exista, paréceme indispensable que la obra tenga una base científica. Por ello, contra el prejuicio de espíritus superficiales y á pesar del peligro de incurrir en divagaciones inoficiosas, expongo sumariamente los antecedentes históricos y *psico-sociológicos* de los sistemas modelos que en este libro se estudian. Así entiendo, germánicamente, la «utilidad práctica.»

Por ello, fácil resulta, del conjunto de este ensayo, la concreción de sus principales *consecuencias de aplicación práctica inmediata*. El lector puede hallar algunas en el párrafo final. Y me honra altamente, señor Ministro, el hecho de muchas de esas conclusiones concuerden con ideas que V. E. ha sostenido en el Mensaje del P. E. al Honorable Congreso Nacional de 31 de Mayo de 1899, y en posteriores decretos y debates parlamentarios, que no cito por no alargar este Informe.

Dios guarde á V. E.

C. O. Bunge.

Buenos-Ayres, Mayo 1º de 1900.

PRELIMINARES

SUMARIO:—§ 1. Ideas liminares.—§ 2. Clasificación sintética de las Sociedades europeas.—§ 3. Método *psico-sociológico* de este tratado.—§ 4. Plan general de la obra.

Cada forma es el símbolo de un espíritu; cada espíritu es el conjunto de la naturaleza íntima de una cosa: su índole, sus causas, sus fines, su manera de ser, su quid oculto como el secreto de una esfinge. Las formas son relativamente simples; y como el espíritu de las cosas humanas es tanto ó más complejo que el hombre mismo, esas formas suelen ser engañosas. Un ignorante, al contemplar la superficie del océano, no supone la existencia de relieves de cordilleras y continentes sumergidos bajo sus aguas. Así, sólo la sonda del sociólogo puede desentrañar de las instituciones, en un trabajo casi apriorístico de erudición y de «ojo clínico», los accidentes de su espíritu.

§ 1. Ideas liminares.

La descripción de lo aparente, da tan fácil cuan imperfecta y aun equivocada idea de fenómenos y cosas. La *observación interna* es el único sistema de aprehensión absoluta: el único eficaz en las investigaciones *concientes* acerca de los hechos humanos. Cierto es que tal modo de raciocinio puede inducirme, más que otro cualquiera, en grandes errores; pero mejor que ninguno podrá facilitarme la exposición de verdades inmutables. Las exactas descripciones de organización y estadística, revelan apenas las formas de sistemas é instituciones; y esas formas, lejos de ser su verdadero espíritu, son un síntoma de algunas de sus faces, y á veces de cualquier faz pueril

y secundaria, en disonancia con otras trascendentes. Porque hay formas primeras y segundas y terceras y más y más complejas y más y más veladas.

Cada pueblo posee un espíritu que anima de vida á sus instituciones; cada institución posee un espíritu que pugna, aunque con relativo éxito, de contagiar su medioambiente social. Países similares por clima y raza, poseen espíritus semejantes, tanto que, á ciertos efectos, pueden estudiarse en grupos.—Del espíritu de una Sociedad cualquiera son factores y reflejos, por un doble fenómeno recíproco psico-sociológico, sus Individuos. De ahí el simétrico postulado, que es una de las bases filosóficas de la Instrucción pública, de que al mejorar el hombre se mejora el pueblo, y al mejorar el pueblo se mejora el hombre.

Hombres, pueblos y edades, al desaparecer y transformarse en la vorágine de su evolución, dejan para los estudios del futuro, y como su más interesante residuo, ciertos rastros de su espíritu, estelas de luz y de sangre. Todos podemos escudriñar con mirada torpe las etapas de la odisea de las razas. Todos sabemos que el espíritu de la India fué místico-contemplativo; el de Egipto, místico-aristocrático; el de Persia, esclavócrata; comercial, el de Fenicia y Cartago; ático, el de Grecia; político el de Roma; el de las naciones medioevales, caballeresco. y todos sabemos también que fué poético el espíritu de los tiempos que mediaron entre Orfeo y Pitágoras; filosófico, entre Pitágoras y Alejandro; oratorio, entre Alejandro y Augusto; jurídico, entre Augusto y Constantino; escolástico, entre Constantino y León X; político-filosófico, entre León X y la Revolución francesa. El del presente, según todos sus rasgos capitales, es *científico-económico*.

No fueron obstáculo las murallas chinas del aislamiento de las naciones antiguas, á la difusión en todas ellas del espíritu *único* de la antigüedad. En modernos tiem-

pos, la fraternidad del Cristianismo y lo fácil de las comunicaciones, hacen también pesar sobre el espíritu de cada pueblo, el de la época. Empero, los factores climáticos y etnográficos, y especialmente los fenómenos psico-sociológicos de la herencia, las sugerencias del medio y los procesos de homogenización de las Sociedades, son parte á mantener, en cierto modo, á cada país encastillado en su psicología colectiva, es decir, en la perpetuación de su espíritu nacional. Ved ahí, pues, el fenómeno más contradictoriamente obscuro que se presenta ante la crítica histórica: la influencia de los pueblos sobre los tiempos y de los tiempos sobre los pueblos...

Dos grupos de pueblos han sido los obreros principales de la civilización moderna: de un lado los pueblos *latinos* ó *latinizados*, italianos, franceses, españoles, portugueses é hispano-americanos; del otro los pueblos *sajones* y *germanos*, belgas, holandeses, alemanes, daneses, escoceses, irlandeses, suecos, noruegos y anglo-americanos. Cada uno de estos grupos ha sido bautizado con un nombre genérico: llámase «pueblos latinos» á los primeros y «pueblos sajones» á los segundos, extendiéndose así dos denominaciones que abarcaron, cada una en su origen, un pequeño territorio y un pequeño grupo de hombres. El nombre del Latium trascendió de las campiñas al Sud del Tíber, á Roma, á Italia, á todo el Imperio; el de Sajones, de un territorio hoy llamado Hannover, que se extiende entre el Weser y el Elba, á una tribu bárbara, de ésta, al grupo de todos los pueblos bárbaros del Norte que han tenido una común ascendencia ariana. Mucho se pretende decir con la palabra «raza», la más elástica en todas las lenguas; su empleo para sintetizar esas dos familias de pueblos, repugna á la etnografía, pero presenta ciertas conveniencias al geógrafo y al sociólogo. No hay «razas» puras, como todos sabemos; mas por cierto

§ 2. Clasificación científica de las Sociedades europeas.

proceso de *homogenización* que se opera en todas las Sociedades perfectas, puédese afirmar sin escrúpulo que existe un cierto tipo vago de civilización latina, y otro de sajona, reuniendo en cada uno las notas comunes y salientes de su grupo respectivo de naciones. La etimología de las lenguas, ayuda esta diferencia; el clima colabora también, siendo más frío en el grupo de los países del Norte; y la historia nos enseña que, á pesar del fenómeno universal de las mezclas, en ciertas regiones más profundamente romanas, como ser Italia, Hispania y Galia, los invasores bárbaros no dieron más que jefes á la población primitiva, mientras que en otras partes—Inglaterra, Alemania, Países-Bajos,—expulsaron, destruyeron y reemplazaron los antiguos habitantes. Á estos varios elementos congruentes de origen, historia, etnografía, clima y etimología, debe agregarse otro acaso de mayor importancia: el estudio sociológico de los caracteres nacionales, de la psicología colectiva, de las *almas* de cada uno de esos países: de su observación resulta que cada uno de ambos grupos, y sus pueblos descendientes, es compuesto de una serie de nacionalidades que pueden conceptuarse hermanas, pues presentan fraternales semejanzas. Siendo cada sistema educatorio una síntesis la más completa y un factor el más poderoso de esas «almas nacionales», corresponde tener en cuenta la anterior clasificación bipartita, sobre todo si se recuerda que en los tiempos actuales, á pesar de la universalidad de la revolución en la Educación, especialmente en la Instrucción pública, en ciertos países de los llamados «latinos» se proclama, acaso sin el suficiente discernimiento, la imitación incondicional de algo que pomposamente se denomina, ya el «sistema germano», ya el «sistema anglo-sajón», y aun el «sistema nuevo».

Enseña Taine que en arte Italia ha sobrepasado y compeñado á todos los pueblos «latinos» y los Países-Bajos

(debe referirse ahí tan sólo al arte pictórico) á todo el grupo de los «sajones».—En Educación, debo decir, Italia, España y Francia, tuvieron por orden, su época de auge sobresaliente entre todas las naciones europeas; Francia es aún, como siempre fué, maestra incomparable en el arte estético del discurso; pero Inglaterra (incluyendo á Norte-América, que sigue su sistema) enseña hoy al mundo á resolver el difícil y trascendente problema de *educar el carácter del hombre y del ciudadano*, y Alemania, el no menos trascendente ni difícil de *difundir la ciencia* en todas las esferas sociales. Pueden presentarse estas últimas naciones como dos grandes modelos, cada uno superior en su género: uno *educa* mejor que todos, otro *instruye*.

Si un método puramente filosófico, lógico ó psicológico, que construyese imaginativa cuando no simétricamente los sistemas, sería sólo teórico y acase utópico, el de mera descripción es deficiente aun para la descripción misma, que se limita entonces á las formas primeras de fenómenos y cosas, sin ahondar otras más complicadas y esenciales, para las cuales no bastan el tacto y la auscultación, sino el sondaje, el escalpelo y también la autopsia.

Emplearé, pues, en el curso de este tratado, el método que llamo *psico-sociológico*, cuya característica es ser, al propio tiempo, positivo y ecléctico: positivo, por cuanto antepone el estudio descriptivo, no superficial sino psicológico y sociológico, á las construcciones ideales de doctrina; ecléctico, cuanto que no desdeña esas construcciones, sino que las extrae de la realidad misma, estudiando los hechos apriorísticamente en forma deductiva, inductiva, analítica, histórica, comparativa, crítica y demás, sin reducirse á ningún modo preestablecido, sino adoptando y adaptándolos todos, conjunta ó separadamente según se presente el caso y convenga á su mejor disección.

§ 3. Método
psico-sociológico
de este tratado.

Surge de la manera de investigación científica que adopto, la siguiente división tripartita de esta obra:

Libro I.—El espíritu de la Educación á través del tiempo.—En el concepto de que cada sistema educativo obedece á dos espíritus cofactores, el de la época y el de su medio-ambiente, ó sean tiempo y espacio, es lógico estudiar por su orden una y otra base. Principiando por la primera, profeso, como se verá, el postulado de la moderna crítica alemana, de que cada edad palanquea sus instituciones por una Idea-fuerza capital, que le es propia y la caracteriza á través de la historia. Busco esa Idea-fuerza en la edad antigua, en la media y en la moderna. No hago una historia de la pedagogía, porque ella lo sería de la humanidad, sino sólo una síntesis de esos colosales motores psicológicos que han movido á la Educación á través del tiempo. Y llego así á la edad contemporánea, que conceptúo y demuestro de universal revolución educativa, para dilucidar, con los elementos de crítica adquiridos, la Idea-fuerza de esa revolución.

Libro II.—Clasificación y descripción de los sistemas educativos contemporáneos.—Terrible empresa es para un tratadista esta materia. Obra es de titanes la sola lectura de los documentos y la clasificación de los sistemas. Destruir los prejuicios sobre ellos propalados, y describir en breves términos, obviando detalles inútiles, su espíritu, es el objeto de esta sección de mi obra. Para conseguirlo he dividido la materia bajo los siguientes principales puntos de mira: Educación doméstica (respecto á la Instrucción pública), clasicismo, sectarismo, profesión del magisterio, planes de estudio (sistemas primarios y secundarios), universidades, Educación del carácter nacional, Instrucción de la mujer, y otros menores. Para cada uno de esos tópicos, tratados en capítulos aparte, clasifico y describo los mejores modelos que me haya sido dado verificar. La información es siempre de primera mano, y

por tanto exacta, á diferencia de la casi totalidad de los tratados generales que con mayor frecuencia se consultan sobre estos tópicos.

Libro III.—Deducciones de teoría general sobre la Educación.—He ahí la sección de pura doctrina. El deseo de dar á los términos que empleo en todo el curso de la obra una acepción científica precisa, en vista de que su frecuente empleo en el lenguaje corriente les da significaciones vagas, podría haber justificado el poner esta parte al frente de esta obra, como teoría general prolegómena, ó acaso á modo de enunciación genérica, así como los matemáticos plantean el teorema antes de demostrarlo. Pero considerando, por una parte, que si la acepción pedagógica de ciertos vocablos escapa al vulgo, no así á espíritus preparados para este estudio, y por otra, que el verdadero proceso de gestación á que ha obedecido la doctrina del libro III, es resultado del estudio descriptivo de los libros I y II: he resuelto dar á ese libro III el lugar que le corresponde según el método aplicado. Por último, este libro final, trata: —*a*) de definir con precisión los términos fundamentales de la Educación; —*b*) de la unidad y utilidad de su estudio; —*c*) de desenvolver una teoría científica de la Libertad de Estudios; —*d*) de fundar el concepto de la Educación sobre tres entidades-bases constituyentes: Individuo, Sociedad y Progreso; —*e*) de deducir del axioma general de que «la Educación debe coadyuvar y no forzar á la naturaleza», sus leyes capitales.

Tales son el método y el plan de esta obra, cuyos libros forman, por su encadenamiento doctrinario, un todo que podría representar, según la vieja figura escolástica, por tres círculos concéntricos.

LIBRO I

Espíritu de la Educación á través del Tiempo

CAPITULO I

Espíritu de la Educación en la Antigüedad

SUMARIO:—§ 5. Distinción de cuatro edades sucesivas en el espíritu de la Educación.—§ 6. Edad antigua: espíritu de la Educación en Atenas.—§ 7. Espíritu de la Educación en Esparta.—§ 8. Espíritu de la Educación en Roma.—§ 9. Fenómeno fundamental en el espíritu de la Educación antigua.—§ 10. Las tres condiciones típicas del espíritu de la Educación antigua.

Así como cada hombre y cada pueblo, cada edad posee un alma: el alma del momento histórico en sus más florecientes países. El lenguaje, la literatura, el arte—son sus cristalizaciones: analizad esos cristales—libros, cuadros, estatuas, sistemas, teorías,—y en sus facetas, ora de sangre como las del rubí, ora de esperanza como las de la esmeralda, ora de luz como las del diamante, hallaréis las últimas condensaciones del Pasado. Esas condensaciones son la guía menos insegura para el hombre á través del laberinto de sus propias ideas: diríanse astros que, aunque envueltos en brumas, se vislumbran en los derroteros del Destino.

Son los sistemas educatorios de pueblos y edades, las mejores síntesis de edades y pueblos. Tienen mayor poder fotográfico que las artes y las ciencias, y sólo se pueden parangonar en su valor descriptivo, á las epopeyas. Pero las epopeyas producen una sensación de conjunto, retrato fiel del alma del pueblo en su momento épico;

§ 5. Distinción de cuatro edades sucesivas en el espíritu de la Educación.

el análisis siquiera superficial de un sistema educativo reproduce *en detalle* el espíritu del país y la época.

Aparte de este mérito crítico-histórico que el análisis del espíritu de los sistemas de Educación del pasado puede tener, este ofrece también otro valor puramente pedagógico. No basta para conocer el presente, estudiarlo en sí mismo; pues sus únicos términos de comparación posibles y sus primeros antecedentes infallibles, pertenecen á la historia. En efecto, para la plena comprensión del generalísimo movimiento actual de la Educación, parece indispensable, sino el detallado conocimiento, al modo de Paulsen, de la historia de la enseñanza, una síntesis de ella; de las modificaciones de su espíritu á través del tiempo, del lugar y de la raza predominante; de los varios caracteres típicos que ha asumido en sus diversas épocas.—Á tal objeto, comenzaré por dividir esas épocas en cuatro:

Primera: época antigua; la Educación pagana, moral, física y política, de Grecia (Atenas, Esparta) y Roma, anterior al Cristianismo.

Segunda: época medioeval; la Educación mística que el Cristianismo infunde en el espíritu idealista de los pueblos del Norte, y que se refugia en los templos, los conventos y las universidades claustrales: escolasticismo y ergotismo.

Tercera: época moderna; que abarca: —a) toda la evolución del Renacimiento;—b) de la Reforma;—c) la nueva evolución de los enciclopedistas y filósofos franceses del siglo XVIII;—d) la Revolución francesa, con sus proyecciones políticas y religiosas sobre la Educación.

Cuarta: la actual revolución educatoria; ó sea el movimiento que, en este fin del siglo XIX y principios del XX, empieza á universalizarse, levantando como estandarte más ó menos velado, no ya el pleno desarrollo de la belleza física y las actividades políticas como en los tiempos clásicos de Grecia y Roma; no ya el ascetisismo, con desprecio del cuerpo y la política, como en los tiempos teológicos; no ya el ideal del pleno desenvolvimiento de la inteligencia, la sensibilidad y el cuerpo para fines de grandeza moral é intelectual, como en recientes tiempos: sino el ultra-fin de las *necesidades económicas*, al cual se supeditan otros ideales como colaboradores ó concomitantes.

Hallo en cada una estas tres épocas, como antecesoras del actual movimiento, suficientes rasgos para diferenciarlas y caracterizarlas, aunque en ello me aparte de otras divisiones verificadas por autoridades¹. No siguiendo en mi exposición un método estrictamente histórico, sino

1. F. PÄRTSEN, divide así las varias épocas, en su *Geschichte des Gelehrten Unterrichts* (Leipzig, 1896): 1ª, edad del *Humanismus* (*das Zeitalter des Humanismus*), 1450-1520; 2ª, el fundamento de las enseñanzas protestante y católica de la época de la Reforma y de la Contra-reforma (*die Begründung des protestantischen und katholischen Gelehrtenschulwesens der Reformation und Gegen-Reformation*), 1520-1600 (1648); 3ª, época de la construcción áulica francesa y principio moderno de las universidades y escuelas (*das Zeitalter der französisch-höfischen Bildung; beginnende Modernisierung der Universitäten und Schulen*), 1600 (1648)-1740; 4ª, época de aclaramiento, conquista pauiatina del Nuevo-humanismo (*das Zeitalter der Aufklärung, allmähliches Aufsteigen des Neuhumanismus*), 1740-1805; 5ª, época del Nuevo-humanismo, fundación de los *Gymnasien* (*das Zeitalter des neuen Humanismus, die Begründung des Gymnasiums der Gegenwart*), 1790-1840, 6ª época, evoluciones de los últimos tiempos (*Strebungen in jüngster Vergangenheit*), 1840-1892.

de observación psico-sociológica, pues los principios que desarrollo son antes descriptivamente tan complejos como la realidad misma, que simples y simétricos como teorías metafísicas,—no me creo en la necesidad de dar un completo y detenido desarrollo de la historia de la Educación: bástenme, pues, los resúmenes que van en los subsiguientes párrafos, en que intento seguir el hilo de ideas, fenómenos y antecedentes históricos que eslabonan los sistemas pedagógicos de todos los tiempos: las ideas matrices que han engendrado en *cada* edad, el espíritu de *su* Educación.

§ 6. Edad antigua: espíritu de la Educación en Atenas.

Reducíase la Educación de los jóvenes atenienses, especialmente de los ciudadanos libres, ó sea los nobles, á una serie de ejercicios que despleaban en el cuerpo toda su belleza y su fuerza; y á una serie de razonamientos que, en una dialéctica sutil, les bastaban luego en la vida pública, de que todos participaban, para sus discursos de filosofía y de política. La danza, la gimnasia, la esgrima, la equitación, el disco, los juegos todos, ejercidos desde niños, desenvolvían á los músculos su plasticidad tradicional, su fuerza y su salud.—Cuando Clísthene, tirano de Sicyone, recibe en su casa á los pretendientes de su hija, les hace demostrarse en un campo de ejercicio, «á fin, dice Herodoto, de conocer su raza y su Educación». Platón, Crysippo, el poeta Timocreón, fueron un tiempo atletas. Á Eurípides se coronó como á tal en los juegos Eleúsicos. Se ha dicho de Pitágoras que alcanzó el premio en pugilato. La parte más importante de la Educación era la física; y el fin de esta, desenvolver una contextura escultural que se higienizaba y hermozeaba al sol y al viento, con el aceite, el polvo, el trigilo, los baños fríos, la alimentación sana, el culto continuo de la fuerza y de las formas.—El mejor medio que halla Agesilao, en hora de desconfianza, para animar su ejército, es exhibirles desnudos los prisioneros persas, ante cuyas car-

nes fofas, pálidas y débiles, ríen de desdén los soldados griegos: y adelantan luego contra el enemigo, henchido el pecho de bravura. . . .

La Educación intelectual, por otra parte, limitábase á enseñarles á discurrir en voz alta, según una cadena lógica que evidenciaba la palabra fácil y elegante en un idioma claro y preciso, sin medias tintas ni vaguedades psicológicas ó simbólicas. Á cada idea neta, su expresión; á cada expresión, su idea. Nada de la profundidad asceta del alma tórrida del hindu, soñando aplastada por la canícula, al pie de los montes más altos de la tierra, envuelta en una maravillosa flora y una terrible fauna casi terciarias, en grandes tormentas pasajeras y soles equinociales. Nada del aplastamiento político que asemejaba los grandes imperios de Egipto, Siria, Nínive, Babilonia, Persia,—á ergástulas. Ni de la ambición de Roma, que todo halló pobre á su sed de dominio. Ni de la histérica exaltación del Pueblo Santo. Ni de las sentimentales brumas que allá, en el corazón de Germania, envolvieron luego el castillo de San Graal.—Si el espíritu cristiano en el Norte ha sido al modo de las inmensas catedrales góticas, con su naves infinitas, sus torres sibilantes, sus detalles oscuros y sus quimeras impenetrables, todo místico y hondo, todo sentimiento religioso: el espíritu griego es concreto como las graciosas líneas de la arquitectura de sus templos. Sus templos, que no son laberintos, ni pirámides, ni gigantes fabulosos como en India ó Egipto; ni fastuosos irisamientos de Orphir, como el salomónico de Israel; ni pueriles torrezuelas de porcelana sobre bóvedas chatas como en el Imperio Celeste: ni cuaternarios, ni infantiles, ni profundos, son sólo edificios de una pristina elegancia, resplandecientes al sol sus mármoles de Paros y Chío. Todo sencillo, todo claro, fué aquel un pueblo único, de ideas más serias que sus sentimientos, de mayor inteligencia que corazón. Sólo supo sentir la belleza, y

su belleza es, prototípicamente, simple: limpia de intensidades en la pasión religiosa y en la ambición política...

En una Patria pequeña, con extraordinaria extensión de costas, bajo un cielo límpido, en una atmósfera pura, besada la falda de laureles y de viñas por un mar aterciopelado que constelan archipiélagos de ónix, de esmaltes y de mármoles, todo lleva allí un sello de suprema sencillez, claridad y belleza plásticas: tal es el griego; tal su Educación. Buscad en la enseñanza de sus filósofos el misticismo teológico, la adustez de los imperativos kantistas, la ferocidad de las luchas humanas del positivismo,—y nada hallaréis de todo ello: sin embargo. allí fué la cuna de nuestra civilización. Allí fué la cuna de nuestras *ideas*, y no de nuestros *sentimientos*: he ahí la clave del enigma; he ahí porqué, si Platón, Aristóteles y Sócrates no supieron profetizar la metafísica actual (lo que supieron hindus inspirados é israelitas poseídos), en cambio, dieron el primer paso para enseñar á razonar á la humanidad de los siglos venideros: es que *pensaban* más de lo que *sentían*.—La aritmética de Euclides sirve aún hoy de texto en las escuelas inglesas; pero la filosofía griega sobre el feminismo y el trabajo, por ejemplo, no puede hoy inculcarse como la doctrina de los Evangelios del Nuevo-Testamento, sin peligro, en corazones jóvenes. Paréceme la ética griega el estudio más interesante de las ciencias sociales: porque nos revela el hilo conductor del razonamiento en moral y en política, haciendo abstracción perfecta de la conciencia, de la religión, de las simpatías; en fin, de todo lo que se *siente* y no se discute. Si los hindus parecen haber sido quienes enseñaron á la humanidad á sentir, los griegos, aunque con herencia de aquellos, y de los egipcios, le enseñaron á pensar: así en la vida de los hombres, primero se *siente* y *luego* se *raciocina*. La ambición y el ascetismo que se cantan en el Malahabarata son harto más profundos que la pureza, todo formas, de Homero; y Homero es el alma

de Grecia. Los más altos ideales morales, religiosos y políticos, no son en Grecia más que las necesidades del momento de una Patria pequeña; sólo se cultiva la elegancia de las formas y la elegancia de los discursos. La elegancia en las formas lleva á las bellezas supremas de su poesía, su escultura y su arquitectura; en los discursos, á esa nitidez de pensamiento, que á fuerza de ser activo en sumo grado, alcanza alguna vez la profundidad y la verdad, ya en exposiciones de la ciencia de los números, ó de las líneas, ó del gobierno.

En toda la Grecia, la Educación fué *una* en estos dos puntos capitales: 1º, supremacía de la física; 2º, la manera clara, silogística casi, del raciocinio, cuyo desenvolvimiento se consideraba principal fin de la intelectual.

§ 7. Espíritu de la Educación en Esparta.

En formas y en detalles, difieren, empero, hondamente los sistemas educativos de las diversas naciones que habitaron la península. Así, para Esparta, polo opuesto del alma de Atenas en la reducida esfera helénica, la Educación es, más guerrera. Comenzaba la Instrucción militar desde la hora del nacimiento. Como el ideal absorbente de los lacedemonios era la victoria, y como sus tierras eran demasiado pobres para alimentar ciudadanos inútiles para la guerra, apenas nacido el niño, se presentaba á un consejo de revisión: si á su juicio era débil ó deforme, abandonábasele en una montaña solitaria. Á quienes merecían vivir, se les retiraba del seno de su familia donde la maternal ternura pudiese conculcar la fiereza del soldado; y se les educaba en común en escuelas militares. Allí todo tendía á formarlos sufridos y fuertes: andaban desnudos y descalzos, en invierno como en estío; dormían sobre haces de cañas; bañábanse en las destempladas aguas del Eurotas; comían insípido alimento, poco y de prisa; todo bajo la estricta disciplina de los jefes. Con frecuencia se les negaba la comida,

para que aprendiesen á sufrir el hambre y á robar con astucia; si se les pillaba en los robos, el castigo era severo: no por el robo, sino por no haberlo sabido disimular. Es bien conocido el ejemplo de aquel niño que robó una pequeña zorra que llevaba oculta bajo su manto, y que para no ser descubierto, se dejó roer el vientre sin exhalar una queja. Azotábaseles delante de la estatua de la diosa Artémis, hasta salpicarla de sangre: algunos, morían de los golpes; pero nadie se lamentaba, lo que era contrario á la honra del soldado. Ello es que se les enseñaba ante todo la resignación y el esfuerzo, las más grandes virtudes militares en las antiguas guerras.

También la disciplina, tan necesaria á los ejércitos de todas las épocas, se inculcaba allí: los educandos debían comer y andar siempre en silencio, con los ojos bajos, sin poder volverse, ni interrogar; debían prestar obediencia á cualquier ciudadano, que tuviese á bien darles órdenes.

En lo intelectual, menos arte, menos filosofía, menos pensamiento que en Atenas: la preocupación de la guerra lo dominaba todo. Así como el *aticismo* fué allí cualidad dominante del espíritu, aquí lo fué el *laconismo*. Los ciudadanos debían acostumbrarse desde niños á hablar poco, porque la palabra suele entorpecer la acción; porque la oratoria puede ser una válvula de escape de pasiones que deben antes traducirse *en hechos*. En la Educación intelectual del espartano, la concisión—tan elocuente á veces!—substituía á toda la demás retórica, así como el arte y la ciencia de la guerra, á todas las artes y á todas las ciencias. Ejemplos hay hermosísimos de ese estilo telegráfico del lenguaje. Cuando un ejército estaba en peligro, el gobierno le enviaba, por todo mensaje una palabra: «Alerta!». Cuando Lisandro tomó á Atenas, escribe á su Patria: «Cayó Atenas!»—Los Romanos apren-

derán luego esa misma concisión, y dirán dando cuenta de una campaña, por boca de César: «Vine, ví, vencí!» Tal es el fin de la Educación lacedemonia: *formar de cada hombre un ciudadano, y de cada ciudadano un soldado.* La filosofía y el arte, florecieron mayormente en Atenas, jardín el más maravilloso en que se cultivara, á través de toda la historia, el pensamiento humano; allí era el alma nacional: Esparta fué tan sólo el brazo.

En Roma, la Educación sigue los mismos rumbos de Grecia, así como en épica, Eneas las huellas de Ulises; pero agrega á esa Educación un algo más práctico, más positivo, más ambicioso, y le quita, al propio tiempo, mucho de su elegante elasticidad. Así la gimnástica, es ahora más que el arte de danzar y de arrojar el disco, la de la caza y la guerra; la oratoria, más pesada y más ardorosa, ha perdido, en el senado y en el foro, aquellas flexibles ondulaciones de pantera; la filosofía no discurre más tan bellamente, sino que trata de justificar los vicios ó de anatematizarlos, siempre con el criterio del *interés*, ya de cada uno, ya del de todos.

Los griegos no tenían en cálculo el interés de nadie, sino el de producir la belleza por la belleza; así en el ejemplo que cité de Agesilao, más puede el ridículo de unos cuerpos débiles contra la inercia de los soldados cobardes, que lo que hubiera podido la lógica de un energúmeno. Esparta misma, amaba la guerra, más que por su utilidad, por la épica del combate. No teniendo que luchar contra las graves dificultades que excitaron á los romanos, odiaron los helenos todas las crudezas y las intemperancias, y el interés es el más intemperante, el más crudo de los móviles humanos. Su propio interés estaba en su desenfado: era el mejor placer pasear su atletismo en procesiones, por las plazas, ceñidos los hombros de púrpura, la frente de rosas. Tales eran las

§ 8. Espiritu
de la Educación
en Roma.

semejanzas de carácter—y de Educación por tanto—de los vencedores de Darío y los vencedores de Aníbal. Añaden éstos á la herencia helénica un sentimiento, una pasión que ofusca su legado de aticismo: la desenfrenada ambición política. Este sentimiento engendra una nueva Idea-fuerza: la *preocupación utilitaria*; ese espíritu de aprovechamiento en la conquista, que no es la conquista teocrática de los pueblos asiáticos, sino un nuevo ideal de Progreso. Todos los romanos se contagian: encárnanlo los Gracos, César, Bruto, Catón, Augusto, Marco-Aurelio, —aun Lucrecio, Juvenal y Séneca, quienes todos como patricios eminentes. supieron ser síntesis de ese rasgo el más vigoroso del alma de la Patria, que era nada menos que un *nuevo rumbo* que se marcaba á la civilización del futuro; rumbo que hubiérala absorbido, á no surgir en el horizonte—tan oportunamente!—la insólita resplandecencia que lo contuviere ó equilibrase: el sol del Gólgota!

§ 9. Fenómeno fundamental en el espíritu de la Educación antigua.

El más gráfico modelo del espíritu de la Educación en la antigüedad clásica nos lo presenta Grecia. Desde Jenofonte hasta Marco-Aurelio los hombres se educaron como gimnastas y hablistas, pero el sistema fué más vigoroso cuando se iniciaba con Platón que cuando fenecía bajo Constantino: que es propiedad de todo lo humano presentarse con mayor nitidez en su cuna original que en posteriores prolongaciones ó imitaciones. Tan opuesta es nuestra manera de alma al alma de los tiempos clásicos, que jamás podríamos razonar acerca de ésta sin despojarnos de aquélla, así como ningún miembro de nuestra actual Sociedad, varón ó hembra, podría servir, vestido según nuestras modas, de modelo á un escultor griego. El Cristianismo y el traje, se ha dicho, lo han hecho todo. Despojémonos, empero, de tan incómodas vestimentas, colguemos de nuestros hombros una túnica de lino, y discurrámos un momento bajo un pórtico griego en el siglo de Pericles. Des-

lastrémonos de nuestra imperativa herencia psicológica, de nuestras preocupaciones escolásticas, de nuestras hipocresías místicas, de nuestros sentimentalismos convencionales, en una palabra, de nuestra alma, y razonemos en un anatómico análisis de cierto fenómeno singular que fué, en su época, coeficiente el más alto de la civilización. Hoy lo sería de barbarie.

La característica generatriz de nuestro espíritu moderno es, podría decirse, la supremacía ética absoluta de la *vida humana* sobre la *vida animal*. Quiero decir: el disimulo de la vida animal, como secundaria, y la soberbia exhibición de la humana, como la única noble y que realce nuestra dignidad de psemi-dioses. Es una cuestión de orgullo y es una cuestión de moral. Lo cual significa un doble dogma, tácito ó expreso, franco ó velado, de filosofía y de religión.

Á la inversa, entre los antiguos, la vida animal sobreponíase en el ánimo de los pueblos á la vida humana: y esto es lo que conceptúo el *fenómeno fundamental* de su alma. En ninguna parte fué más palpable esa manera de ser que en el bello país de Grecia: la política, la religión, la filosofía eran actividades accesorias cuando no estimulaban y satisfacían la plasticidad del animal. El misticismo es producto de castidad: satisfecho el cuerpo, el sentimentalismo toma formas normales y equilibradas. Cuando los hebreos adoraron el becerro de oro, olvidaban sus pasiones taumatúrgicas; cuando sus profetas se las despertaban, era para olvidar el ídolo. Para los griegos, la satisfacción de los apetitos debía ser continua, pública, moral, religiosa, política, filosófica; se ampliaba en los circos, los paseos, los atrios, los baños, las representaciones, los discursos: se permitía y aconsejaba y estaba sancionada por los principios y arraigada en las costumbres. De ella manaba ese templamiento de los nervios que constituía la olímpica serenidad del alma helena. Libre el

ánimo por la tranquilización de la carne, el cerebro funciona sin prevenciones ni ansias insaciabiles: de ahí el aticismo. De ahí que pueda explicarse ese aticismo por la indiferencia en los sentimientos calmados hasta la saciedad física, y por el raciocinio de un pueblo inteligente que así sabía desligarlo de toda traba sentimental. Ello es lo que llamaría el *desequilibrio* griego entre la intensidad del pensar y lo débil del sentir; que bien pudiera llamar *equilibrio*, sino me sirviera de término de comparación el que pretendemos en nuestro espíritu moderno, que falseando la espontaneidad de la naturaleza, hace primar al hombre sobre la bestia. Suponed á Santa Teresa de Jesús, en la impunidad de la religión y la costumbre, bajo el límpido cielo de Apolo, ungiendo la frente de lirios y mirto, rodeada de atletas y filósofos, paseando su triunfante belleza por un verde parque de Atenas, ¿escribiría, sentiría entonces sus obras admirables, inspiradas por el amor hacia un Esposo ideal, en la sobreexcitación de una castidad forzada? . . . En Grecia, la íntima aspiración de aquella virgen ardorosa *no* hubiera podido tomar otros vuelos que los consagrados por la moral y la religión del medio-ambiente; y esa religión y esa moral están condensadas en la admirable ingenuidad de esta frase de Herodoto: «Algunos pueblos bárbaros se avergüenzan del desnudo» (I, 10). En un templo de Aphrodita, *santamente* tranquilizada la mujer, no existiera la monja; en un convento de Cristo, *santamente* insaciada la mujer, expandíase la monja. Tales son las diversidades, á través de las épocas y los pueblos, del angular concepto de santidad. . . .

La parte más importante de cada hombre era su animal, la secundaria su hombre. Lo prueba la religión: en la animalidad de sus dioses. Lo prueba la ética: en la sanción de las costumbres. Lo prueba la filosofía: en la amplitud de su criterio. Lo prueba la literatura: en su obscenidad, ante la cual resulta cándida la más repugnante novela del lla-

mado «naturalismo» contemporáneo. (Hay una frase de casta y sublime sencillez descriptiva en Homero, que aparece, esbozando el ejército griego ante Troya, guerreros y bestias: «Ahí están los jefes y los reyes de los griegos. Dime, Musa, ¿cuáles eran los mejores entre los hombres, cuáles entre los caballos?»). Lo prueba también, y en primera línea, finalmente, su Educación: de cuyas dos partes, la gimnasia y el discurso, era principal la gimnasia. El joven ginnasta, en *Los Rivales* de Platón, se burla donosamente de su adversario que se ha hecho lector y pensador: «Sólo el ejercicio, le dice, mantiene al cuerpo. Mirad á Sócrates, ese pobre hombre que ni duerme ni come, que tiene el cuello arrugado y encorvado, á fuerza de trabajar el espíritu». Esa manía del estudio y el pensar, produce risa y desprecio: y lo curioso es que el mismo autor, que no es atleta sino filósofo, parece apoyar la superioridad indiscutible de la gimnasia: del cuerpo sobre el espíritu.

Es este el fenómeno fundamental del alma griega, y por ende, del espíritu de la Educación antigua: la indiferencia mística, la libertad del raciocinio, el poder del discurso, la elegancia ática, no son sino sus consecuencias.

Á tres condiciones primordiales podrían reducirse, en última síntesis, los caracteres típicos de la Educación en la antigüedad clásica: *animalismo*, *indiferentismo* y *estetismo*. Propiamente las tres encajan unas en otras, como causas y consecuencias simultáneas del mismo fenómeno psico-físico y sociológico. La primera se refiere al culto y la satisfacción del cuerpo; al menosprecio de lo místico, la segunda; la tercera, al eterno ideal de la «belleza eterna», como supremo fin de la humanidad.

Buscad estas tres condiciones en las obras de los filósofos, y especialmente en el concepto expreso de la Educación que emana de esas obras. Interroguemos á Platón

§ 10. Las tres condiciones típicas del espíritu de la Educación antigua.

(al experimentado filósofo de *Las Leyes*, se entiende, no al joven soñador de *La República*), quien define como objeto de la Educación, «dar al cuerpo y al espíritu toda la belleza y la fuerza de que sean susceptibles». Traduciárase este pensamiento á nuestro idioma moderno en estas dos proposiciones: dar á los músculos, á los nervios y á las formas toda la plasticidad y el vigor de un animal de buena raza; dar al espíritu todas las facilidades para razonar con claridad y verdad. Fué pretendiendo igualar lo dúctil del razonamiento de los griegos—y por carecer de su animalismo, su indiferentismo y su estetismo,—que encallaron los escolásticos en el fango de sus obscuridades gótico-bizantinas. de sus abstrusas teologías, de la ridícula impotencia de sus ergotismos. Ved ahora como concreta Platón la división bipartita de la Educación griega expuesta en párrafos anteriores: la gimnasia *para* el animal; y las *artes*, que comprendían todo lo que debía saber el hombre *para* la Sociedad: el raciocinio, los cantos y máximas políticas y populares, nociones de poesía y filosofía. La *ciencia* era, pues, una palabra obscura, casi sin sentido: todo lo que debía conocer el ciudadano «apto para gobernar y ser gobernado», se incluía en el molde del estetismo: y constituía las *artes*. Como fosilizamientos de aquellas antiguas ideas, es que han conservado en Alemania, los institutos clásicos de Instrucción secundaria, el nombre de *Gymnasien*, y la facultad-madre de las universidades británicas, el de *Faculty of Arts*. Así, los miembros del *Gymnasium* alemán en un tiempo olvidaron casi por completo la gimnástica, y hoy la cultivan en segundo plano; y los *B. A.*, es decir, los graduados de «bachiller en artes» (*bachelor of arts*) de las universidades británicas, han sido educados en la ciencias sociales y no en aquellas actividades que en los idiomas modernos se denominan *artes*.—Á este respecto conviene hacer notar aquí: que la facilidad con que los antiguos

improvisaban y propalaban sus rudimentarias doctrinas de ciencia, hacían de esta antes motivo de dialéctica que de análisis; que todas las artes conocidas eran bellas; que la *falta de industrias*, de lo que en nuestro concepto moderno llamamos «industrias», y relegando á un lado la labor de los esclavos, es una de las primeras características de la época: el trabajo *material*, según la vieja ética, fué acto indigno del hombre libre. . . .

CAPÍTULO II

Espíritu de la Educación en la Edad Media

SUMARIO:—§ 11. De cómo el espíritu de la Educación escolástica es la mejor expresión del espíritu de la edad media.—§ 12. Edad media: los tres elementos capitales constituyentes de su espíritu.—§ 13. Proceso de generalización del espíritu de la edad media en todos los países de Europa.—§ 14. Espíritu del escolaticismo.—§ 15. Espíritu del ergotismo.—§ 16. Manera del silogismo.—§ 17. Concepto de Aristóteles y Platón en la edad media.—§ 18. Rasgo característico de la Educación escolástico-medioeval: *rigorismo ó artificialismo*.—§ 19. Origen de las Universidades.

La última esencia del alma de la edad media, es el espíritu de su Educación. Siempre un sistema de Educación es síntesis de su época; y cuando se trata de un interregno histórico cuyo proceso psico-sociológico es todo de homogenización y asimilación—de Educación por excelencia,—esa síntesis debe ser la más absoluta. Tal ocurre con la Educación de la edad media: retrata el desarrollo de su estructura íntima, de una manera mucho más elocuente que todas sus demás instituciones y costumbres. Escudriñe el psicólogo el alma de un fraile godo que medita en la biblioteca de su convento, encenagado en sus pergaminos y envuelto en la penumbra de la luz que atraviesa, por la cripta de una ojiva, una vidriera en que un artista de Maguncia ha representado el sacrificio de Holofernes; su frente se nubla ante las cuestiones bizanti-

§ 11. De cómo el espíritu de la Educación escolástica es la mejor expresión del espíritu de la edad media.

nas de las *universales*: sus flacas manos convulsivas hojean fojas de Santo Tomás: en un rincón fascina una «máquina de pensar»; dos ratas roen las puntas de un descomunal Aristóteles infolio abierto en el suelo: y una araña teje en la punta de su hilo invisible que cuelga de una cariátide sobre la calva frente del asceta, como magnetizada por el rayo de sol que traspone la vidriera, por la esmeralda del anillo que lleva la mano sangrienta de Judith... Ahí dentro del cráneo de esa frente estrecha y arrugada borbotean millares de ideas oscuras como enigmas. Oscuras como enigmas, porque todo el trabajo de la mente del fraile se reduce á *comprender* el pasado el pasado de Grecia y Roma, ó el pasado de Judea. Es una digestión lenta y progresiva. He ahí la edad media, mejor que en los torneos y los feudos, porque la edad intelectual es la que genera el futuro: y he ahí simbolizado el espíritu constante de la Educación en la edad media, pues en el mismo sitio en que medita el fraile, mañana se abrirá el aula, y en breve surgirá una universidad.

Los tres factores capitales del intelecto medioeval (barbarie, clasicismo y Cristianismo) son el trípode de su Educación: las tres formas de su pensamiento (escolasticismo, *ergotismo* y *silogismo*) son sus tres maneras simultáneas de educar la mente: y las curiosas cuestiones de la ciencia medioeval, son tambien sus grandes problemas pedagógicos...

§ 12. Edad media: los tres elementos capitales constituyentes de su espíritu.

Tema interesante, lleno de obscuridades y de violencias, se ofrece al pedagogo en el estudio de la Educación medioeval. Son tres los elementos capitales que constituyen la época: los restos de la civilización clásica, el carácter de los bárbaros y el Cristianismo.

Del naufragio de la civilización antigua, hundida por sus propios vicios, se salvan los pensadores y poetas griegos y latinos: pero no ya su espíritu, su estilo ático, su desenfado, su claridad, su exquisita elegancia. Flota la le-

tra en el revuelto mar; el alma ha perecido. Así emergen los grandes libros de pergamino y tapas de madera en que estudian los eruditos la antigua filosofía, en latín al principio; recién en el siglo XIII se inicia el estudio metódico del griego en Bolonia y Praga. Numerosos estudiantes franceses, ingleses y alemanes vienen á aprenderlo á estas universidades, y lo introducen luego en las propias. Entre ellos, dos ingleses de la universidad de Oxford, Grocigno y Linarco; Grocigno alquila, á su vuelta, en 1491, un aposento en uno de los colegios de la universidad (*Exeter College*), y es el primer inglés que enseña griego. De idéntica manera se introduce el estudio de ese idioma en las universidades francesas y alemanas.

El alma de los pueblos bárbaros tuvo un punto extraordinario de semejanza con el alma de los israelitas, padres del Cristianismo: la vehemencia, la intensidad de los sentimientos. Pienso, como he dicho, que el alma clásica debe su fuerza, su sin par claridad, su sin par elegancia, á que la masculina intensidad de su inteligencia avasalla la femenil delicadeza de sus sentimientos; su capacidad de pensar es mayor que la de sentir; su imaginación tiene más poder que su sensibilidad; concibe toda suerte de ideas grandes, pero no siente esas pasiones terroríficas, esos paroxismos de arrobamientos, esos arranques de odio insalvable que *son comunes* á judíos y germanos. Nada más trascendente en la historia de la humanidad que esa afinidad de dos almas de razas tan diversas; y de cuya afinidad surgen movimientos tan universales como la generalización del Cristianismo, la Reforma y la Contra-reforma. El *Edda* y todas las epopeyas germanas (que pueden sintetizarse en la tetralogía de Wagner, drama y música) están impregnadas, aun desde antes de que Cristo venciera á Wotan, de un Cristianismo terrible, profundo, socialista é individualista, fatalista y redentorista, que corre como aliento vital en todo el océano del alma germana, y que inflan-

do las velas de la nave de la nueva religión, alentando las innatas pasiones de la esperanza, la fe y la caridad sajonas, la hace surcar victoriosamente á través de todos los obstáculos y todos los abismos. Más aptos para sentir ese espíritu cristiano eran los rudos pechos de los bárbaros sajones y germanos, que los corazones latinos afeminados por la decadencia, corroídos por los vicios, débiles por el indiferentismo y apaciguados por la satisfacción de las glorias del pasado. La intensidad de la pasión religiosa de los israelitas, que revive á la evocación de Strauss y Renan, tienen más de un rasgo semejante á la pasión de los combates fanáticos y la profundidad de los sentimientos-ideales de los modernos bárbaros de Taine. Los idólatras de los Niebelungen representan á los fariseos: la pasión de Pablo es la pasión de Wycliffe y de Lutero. «Por esa conformidad natural fueron capaces, los germanos, de hacer poemas religiosos que son verdaderos poemas: no se triunfa en las cosas del espíritu sino por la sinceridad del sentimiento personal y original. Si esos hombres pueden narrar tragedias bíblicas, es porque tienen un alma trágica y psemi-bíblica. Ponen en sus versos, como los antiguos, profetas de Israel, su fiera vehemencia, sus mortíferos odios, su fanatismo y todos los estremecimientos de su carne y de su sangre. Uno de ellos presenta la historia de Judith, con inmensos alientos; no hay como un bárbaro para presentar con toques tan enérgicos la orgía, el tumulto, el homicidio, la venganza y el combate....»¹

El Cristianismo, el tercer elemento que forma el característico espíritu medioeval, es el que menos necesita aquí desarrollarse en largas exposiciones, pues es un sentimiento definido, el más bello; y que todos y cada uno de los hombres civilizados sienten hoy palpar en el fondo del

1. H. TAINE, *Histoire de la littérature anglaise*, t. I, pág. 51, Paris, 1885.

alma. Idealistas y positivistas, sajones y latinos, católicos y protestantes, todos hemos bebido alguna vez en esa fuente de vida que se llama el Evangelio, y todos hemos vislumbrado alguna vez esa impulsión luminosa de la fe y de la esperanza cristianas, y sobre todo el Ideal de la caridad, anacrónico hoy si se quiere, pero siempre sublime... El germano, guerrero por instinto, glotón, ebrio, rudo, vengativo, tenía en el arpa de su alma una cuerda delicada de compasión humana, de ingenuidad, de pureza, verdad, simpatía, abstracción, que el Cristianismo supo hacer vibrar en medio de las sombras sangrientas de su barbarie. El latino en cambio, razonador, supersticioso, escéptico, burlón, despechado de la gloria, tibio en sentimientos, parco en ideales, no poseía en su alma, aunque más inteligente y cultivada, aquel rasgo excelso de sentimentalismo. He ahí porqué tanto más íntima y fácilmente penetra el rayo de luz en las nieblas del Norte que en la claridad del Sud. El Sud lo acepta por convencimiento más que por simpatía; Roma llega á moverle cruenta guerra: y los germanos lo adoptan apenas lo comprenden, y aun antes de comprenderlo, más que por razonamientos de su rudo intelecto, por afinidades de su psicología. Roma inmola millares de mártires, y Atila, el más terrible de los nuevos jefes, se detiene á las puertas de Roma por una súplica del pontífice San León; los latinos lo acogen como un hermoso modus-vivendi y un instrumento de poderío, y los germanos lo defienden porque lo sienten como si fueran sus autores, porque lloran la tragedia del Calvario con sus lágrimas más amargas Cuando se la narra á Clodoveo, éste grita conmovido: «¡No haberme hallado allí con mis cien mil francos!» Pero los francos, ya por la proximidad romana, por mezcla de sangre, por contagio ó por espíritu original, bien pronto adquieren ese buen humor, esa indiferencia fácil, esa burla fina y delicada de un casi menosprecio de lo ascé-

tico que han de conservar en toda su historia; si exageran sus fanatismos, esos fanatismos están más en las palabras y en sus donaires y sus hechos que en sus corazones; así la galantería suele ser parte mayor en sus empresas que las pasiones políticas; así en su literatura incipiente son más ordenados, más inteligentes, más satíricos, mientras sus hermanos, las seides del Rhin, son tanto más violentos, más sinceros, más místicos, más profundos, de entusiasmos más duraderos y motivados. . . . De entusiasmos tanto menos aparentes—y tanto más sentidos!—que los de aquellos Galos que Tito Livio tan memorablemente definiera: *nata ad canum tumultum gens*. . . .

§ 13. Proceso de generalización del espíritu de la edad media en todos los países de Europa.

La invasión normanda en Inglaterra no consigue acaliar los impulsos de la sangre sajona; y de ahí que los anglosajones modernos guarden tanta similitud con las demás naciones germanas, y que se las puede clasificar á todas en un grupo, por oposición á las llamadas «latinas», en virtud de las afinidades de sus psicologías colectivas. El espíritu normando con todas sus reminiscencias de aticismo y latinismo puros, no cundió sino mediocre y pasajeramente en ciertas clases de la grande y la pequeña nobleza invasora; el pueblo permaneció sajón en su espíritu, su lengua y sus costumbres, y por un proceso que llamaré de *homogenización*, pronto surgió del conjunto heterogéneo y abigarrado, como el oro del crisol que lo aquilata, el espíritu anglo-sajón, que en cierto modo, se considera típico del «sajonismo» moderno. Y así como en Inglaterra, á pesar de la invasión de un pueblo más culto y de carácter original, se operó lo que llamo la *homogenización* del carácter nacional, en la Europa toda, primó durante la edad media hasta el Renacimiento, por *contagio y preponderancia*, el espíritu bárbaro, traducido en parte en el feudalismo, en parte en la religión católica. Se extiende hasta en Italia, Francia y España: pero no

mata en ninguno de esos tres países el carácter nacional, fenómeno innato é indeleble, como no lo destruye en Inglaterra la invasión normanda; lo palía, lo mitiga, lo despoja, lo desfigura simplemente, sin destruir su raíz, su tipo, su idiosincrasia. Ese carácter nacional—italiano, español ó francés,—se perfilará nuevamente en el Renacimiento y la Contra-reforma. El contagio del espíritu germano antes de esos movimientos es tan terrible, tan fundamental, que no sólo ahoga al antiguo clasicismo en su escolástica infantil, en su intensidad sentimental, en sus exageraciones pasionistas, que en Italia misma, la Italia de Virgilio y de Lucrecio, pone en boca de Dante, no un poema guerrero y ordenado como la *Odisea* ó la *Eneida*, no una oda elegante como las horacianas, no una égloga, una sátira refinada, un canto de amor terreno,—sino un grito inabarcable de dolor y de esperanzas, tan acre, tan angustioso, tan exaltado, tan *bárbaro* como el propio *Edda*! Si hay matices delicados y la estrofa es siempre regular y pausada en la *Divina Comedia*, ello es por un dejo feliz de latinismo, que suaviza las demasiado ásperas rudezas de la inspiración del Norte; y las presenta en moldes más artísticos, pero sin alterar en manera alguna el rugido que la alienta: ese rugido parte de las selvas reneanas; de los inmensos nublados en que Wotan truena oculto; de las mares febricantes de Odino; de las cimas que estremecen los cascos voladores de los corceles de las Walkirias; de los mil bosques seculares en que silva la flecha del atleta en pos del oso y del venado; de los cánticos apasionados que junto al fuego entonan las voces potentes de los borrachos de hidromiel del corazón germano, que vibra por sus afinidades con los locos y divinos taurmurgos de Judea! Tal es el imperio del Norte sobre el Sud; falso resulta, pues, ese lugar-común tan repetido en los manuales de historia, de que, si bien los bárbaros conquistaron á Roma por las armas, Roma los conquistó con

su civilización: el Cristianismo es lo que conquista á los bárbaros y no la civilización romana. Por el contrario, en cierto modo es el alma de los bárbaros lo que avasalla á Roma, y la embotaga y atrofia, hasta que, crisálida de la edad media, surge de nuevo en el Renacimiento, alada mariposa.

Podrían, pues, sintetizarse así esos tres espíritu-fuerzas que tipifican el alma de la edad media: por una parte, la decadencia y debilidad del antiguo espíritu clásico; por otra, la preponderancia de la nueva sangre, la juvenil imaginación y la pasión épica, el ímpetu y la inocencia, el idealismo y la energía del espíritu bárbaro: y por la última, y como *elemento coordinante*, el espíritu cristiano, la palabra de paz, de ternura, de caridad, de esperanza, de redención; la palabra de Judea, que por coincidencia afina con los sentimientos de las nuevas razas dominantes, y no desentona sino débilmente, con la vieja civilización greco-romana, ya harto vaga en su degeneración senil. El triunfante elemento joven, pugnando por expandir su generosa barbarie en todo el continente; el viejo elemento, tan extenuado en su potencial psicológico que no puede resistir á esa barbarie invasora, y se infecta de todos sus infantilismos; y en fin, el sentimiento cristiano, como arma de dominio en latinos, y en germanos como sincera fuerza de virtud: constituyen todo el proceso psico-sociológico del alma de la edad media, proceso de homogenización, contagio y recíproca prepotencia de sus factores.

Ahí surgen el feudalismo, la caballería, los esbozos de sistemas parlamentarios, las cruzadas, los torneos, los clautros, los juramentos, las guerras privadas, los galanteos platónicos en que se erige la dama en Dios, la pasión ascética en que la idea de Dios todo lo envuelve como en las almas de los videntes brahmanes y budistas, la poesía tosca y profunda cuando es espontánea, falsa y frívola cuando imita la ática antigüedad, la gleba brutal, la igno-

rancia, los éxtasis, el escolasticismo,—las universidades...

¿Quiénes enseñan, quiénes aprenden, qué se estudia, dónde y cómo se estudia en esa larga noche tempestuosa?...

§ 14. Espíritu
del escolasticis-
mo.

Como resultado de la bastedad del intelecto sajón, de su afán de instruirse como raza aspirante por excelencia, de sus tendencias á la contemplación mística de alto vuelo, y de la decadencia latina, surge una manera pueril del pensamiento: el *escolaticismo*. El alma bárbara, que se ha compenetrado hasta la identificación con el *sentimiento* cristiano, es incapaz de comprender las sutilezas de la *inteligencia* greco-romana; sin embargo, las admira, se siente fascinada por su aureola de intelectualidad superior....

¿Cómo se manifiestan en la práctica esa admiración, esa relativa capacidad de comprender, y esa alta facultad de sentir? El espíritu investigador de los pueblos nuevos escudriña los textos del pasado paganismo greco-romano; no entiende su sutileza de argumentación; dominado por el espíritu cristiano, no simpatiza con ese paganismo (simpatía, afinidad y comprensión son casi un mismo fenómeno psicológico); pero persiste en su estudio, siendo la persistencia, la constancia en las empresas arduas, una de sus características de raza. ¿Qué resulta de ese estudio singular, que es como una batalla del intelecto contra lo imposible? Resulta que se aprende la letra clásica, la *letra muerta*; se erige en magisterio, en soberano absoluto, esa letra muerta; se la aprende de memoria, se la comenta, se la glosa, se la aplica, sin poseer su espíritu: y se puebla el mundo de la imaginación de ideas muertas, de frases huecas, de principios anacrónicos, de infinitas extravagancias, de complejidades sincréticas, de arcaicas paráfrasis, de indescifrables anfibologías. Tal es el escolasticismo, que contagia á todos los espíritus, hasta los más ilustres. Alberto Magno inventa una «máquina de hablar», ó sea de dialéctica, y Raimundo Lulio (si no es calumnia de los averrois-

tas) pretende haber construído otra «máquina de raciocinio» á manera de inteligencia: *eso* es el escolasticismo. Santo Tomás mismo, estudia grave y largamente, «si el cuerpo de Jesucristo resucitado tenía cicatrices; si ese cuerpo se muere en la hostia y el cáliz durante la consagración; si Cristo, en el primer momento de su concepción tuvo el uso del libre albedrío; si Cristo recibió la muerte por sí mismo ó por otro; si la paloma que apareció al Espíritu Santo era un animal verdadero: si un cuerpo glorificado puede ocupar un solo y mismo lugar á la vez que otro cuerpo glorificado: si en estado de inocencia todos los niños hubiesen sido varones». etc., etc. Muchos de esos dislates se reputan intraducibles ¹. Compárense esas patrañas á los estudios anteriores de San Agustín, y se verá como el escolasticismo es obra de los bárbaros, en época en que la decadencia latina priva al mundo del pensamiento latino: y por otra parte, se contagia con la raza vencedora y acaba de perder, hasta el Renacimiento, toda su espontaneidad, ya que antes perdió su fuerza: el misticismo y la ignorancia germanas favorecen la ambición de la Roma casi idólatra de los siglos medios, y la ayudan á plantear un dogma tan terrible, que á quien se aparta un ápice de las respuestas ortodoxas á cuestiones como las citadas, se le excomulga, se le destierra, se le encierra, se le condena á ser quemado vivo, como á Roselindo, Abelardo, Galileo, Bacon, que tan á tiempo muere. ¿Cómo la incontestable virilidad de los pueblos de Atila, Alarico y Clodoveo tolera y aun produce tales iniquidades, sino por la rudeza de su

1. *Utrum martyribus aureola debeatur? Utrum virgo Maria fuerit virgo in concipiendo? Utrum remanserit virgo post partum? Utrum angelus diligat se ipsum dilectione naturale vel electiva? Utrum in statu innocentie fuerit generatio per coitum? Utrum omnes fuissent nati in sexu masculino? Utrum cognicio angeli posset dici matutina et vespertina?*—SUMMA THEOLOGICA, Paris, 1677.

intelecto, las batallas continuas de su vida, y la pasión de su Cristianismo?

El tesón es una de las características del alma de los pueblos invasores; y este tesón, aplicado á las investigaciones pseudo-eruditas, y esterilizándose por las apuntadas causas, produce todo este fárrago incommensurable de las especulaciones de la inteligencia medioeval: engendra el *ergotismo!*

§ 15. Espíritu del ergotismo.

El alma mística tanto más profunda en sus sentimientos que en su potencial de discurrir, produce el espíritu escolástico; este espíritu, siempre desamparado por una primitiva inteligencia harto ruda, y con el estímulo de un carácter colectivo el más audaz y persistente que lo espolea á la concreción del pensamiento greco-romano: inventa el ergotismo. El escolasticismo representa, en primer plano, extraordinaria capacidad para sentir: en segundo, débil poder para pensar: en tercero, indómito tesón de conquista del antiguo intelecto, que Aristóteles resume. El ergotismo representa, en su primero y único plano, ineptia de pensar, impotencia de raciocinio, incapacidad de entender el espíritu de la clásica dialéctica. El ergotismo es, por tanto, una fatigosa manera de discutir evadiendo el fondo del asunto, *como si fuera inabordable para el cerebro que lo trata*, y escapándose por continuos subterfugios: consiste en evitar la plena libertad del razonamiento, encerrándolo en los estrechos límites de inacabable encadenación de silogismos. El discurso sigue entonces por un larguísimo camino todo obstáculos, perdiéndose en vírgenes vías tortuosas, sin marchar directamente á su fin. Es como un pesadísimo carromato atascado en medio de un terreno erizado de breñas, atrabancado de zanjas, collados, pantanos, bosques, ruinas, tinieblas: en vano tiran en todos sentidos los corceles incansables de las Walkirias y de Alarico: no avanza todavía! N^o

una idea nueva se conquista en esos siglos oscuros: pero *se asimila*. Y una vez asimilado el pensamiento antiguo; una vez desbrozado el terreno, abierto el camino; una vez partido el carro de Wotan, ¿quién detendrá,—quién podría seguir esos hipógrifos del pensamiento bárbaro, desbocados para asombro de propios y extraños, á través de las insondables simas de la metafísica, de las investigaciones eruditas, del arte simbolista más complejo, de la ciencia más detallista y más generalizadora?

§ 16. Manera del silogismo.

En el siglo XII se populariza la enciclopedia de Aristóteles: y esa enciclopedia es extendida, desmenuzada y extraviada con todo el juvenil ardor de la novísima sangre gótica. Y sobre tales cimientos pseudo-aristotélicos, constrúyense inmensas ciudades laberínticas de silogismos, donde el ánimo se pierde en dédalos y más dédalos de los rumbos insondados de aquel obscurantismo inaudito.

Se quiere imitar la elegante claridad del razonamiento griego, y como esa claridad producto fué de una sutileza intelectual que bien lejos está de poseer la nueva raza, se copian y exageran sus formas sin penetrarse de su espíritu: se consagra la *omnipotencia* del silogismo. Ese macilento sistema del silogismo es el arma de la escolástica; y con esa pesada arma se trabaja en el bloque de la inteligencia bárbara, sin añadir, en siglos de durísima labor, «un solo pensamiento á la inteligencia humana». Más aun: sin comprender siquiera los pensamientos del pasado. Sólo se siente con intensidad el Cristianismo: pero en cambio, con cuánta torpeza se piensa! Se borronean de letra menuda páginas y más páginas, infolios y más infolios, inagotables bibliotecas de manuscritos: para dilucidar, como Pedro Lombardo en un libro típico de su época, el *Manual de las sentencias*, «si la divina esencia engendró al Padre ó fué engendrada por el Padre; porqué las tres personas juntas no son mayores que una sola; que los atributos deter-

minan las personas y no la substancia, es decir, la naturaleza; cómo las propiedades pueden estar en la naturaleza de Dios y no determinarla; si los espíritus creados son locales y circunscribibles; si Dios puede hacer que, conservándose el lugar y el cuerpo, el lugar no tenga posición, es decir existencia en un lugar; si es propiedad constitutiva en la primera persona de la Trinidad la imposibilidad de ser engendrada». . . . Generalísima fué, y aun hoy, bien popular es la distinción de Duns Scott en «tres materias»: la materia primeramente primera, la materia secundariamente primera, y la materia terciariamente primera; según él hay que atravesar ese seto de espinosas abstracciones para comprender. . . . «la producción de una esfera de bronce»! Todas estas ya citadas cuestiones teológicas puede decirse accesorias: los problemas fundamentales de esa pasmosa *ciencia* medioeval, que consiste en hallar imposibles y desarrollar distingos y teorías que nadie entiende, son: en alquimia, fabricar oro; en astrología, adivinar el futuro por la marcha de los astros; en matemáticas, hallar la cuadratura del círculo; en metafísica, la piedra filosofal.

Pero el tema capital, aquel que todo lo abarca y sintetiza en sus multiformes faces, aquel sobre el cual se elaboran los más pesados mamotretos de silogismos opacos, asunto el más árido y enmarañado, que complican sutilezas griegas, obscurantismos árabes, antiguas vagueidades góticas, es el de las *universales*: en él se ceban varios siglos como chacales hambrientos en putrefacto cadáver.

Y no se piense que sólo en los países del Norte se discuten tales proposiciones; la inteligencia latina, degenerada á una anemia que la postra, las sigue, las acepta, y aun las exagera, con esa facilidad que le fué siempre característica de dar varias y ricas formas á sus pensamientos más indiferentes; esas cuestiones se enseñan, estudian y

dilucidan en Italia, España, Francia, y tal vez con mayores bríos aun que en el Norte, por esta misma verbosidad típica de los pueblos europeos meridionales. Y no sólo en teología se profesan, sino en todos los ramos del saber; y no sólo los clérigos en los principios de la edad media, sino también otros ilustres pensadores se contagian, hasta el momento de estallar, como un pistoletazo, el Renacimiento. Entre ellos, Grocio, hoy llamado «Padre del derecho internacional público».

La inteligencia humana, el futuro de la cultura europea, todo lo cual estaba representado entonces por la vigorosa raza nueva y la desgastada raza otrora imperante en el mundo todo, pasaba una larga época de absoluto embotamiento de sus sentidos y facultades...

Tal es la edad, tal su Educación. Los nobles y los poderosos en sus continuas luchas y cacerías, ni enseñan ni aprenden; para su rol en aquella vida terrible de violencias, no necesitan más conocimientos que el manejo de las armas ó de sus instrumentos de industria: en la más alta nobleza del Norte, antes del siglo XIV, pocos magnates saben firmar: el estudio se refugia en los claustros. Así surgieron las primeras universidades: tales como Bolonia, Praga, Salamanca, Alcalá, Paris, Oxford, Cambridge. El conjunto de sus estudios se puede dividir en dos partes: el Cristianismo, el paganismo clásico. Para el Cristianismo, la Biblia, los santos padres; bajo la doble opresión de la apasionada ignorancia de los godos, francos y germanos, y la apasionada ambición impotente de los italianos degenerados. Esa enseñanza, no ha dejado raíces hondas en la Educación moderna, salvo en teología. En lo clásico, los pensadores antiguos que no se entendían en un principio, se comprenden á medias hacia el fin de la época, cuando la aurora tiñe de rosa el Occidente, donde horadan su púrpura, como interrogantes, negras cumbres ignotas de nuevas tierras...

Veamos ahora si esa medioeval enseñanza *clásico-profana*, es decir, la que se apartaba del orden religioso, ha dejado rastros en la Educación moderna. Consistió en la vieja sabiduría: Aristóteles en filosofía, Galeno en medicina, Ptolomeo en astronomía, Euclides en matemáticas. . . . Pues bien: harto evidente es que esa Instrucción no ha legado á los modernos estudios sociales, tantas bases como, en su género, perpetuara la *teológica* hasta los actuales seminarios eclesiásticos. Si entonces aquella enseñanza tenía por objeto hacer aprender lo más adelantado que se conocía en ciencias y artes, hoy los estudios clásicos realizan *otros* fines no menos transcendentales: el conocimiento de los orígenes, fundamentos y primer desarrollo de la ética y la estética de la civilización europea del pasado, del presente y del futuro.

El absurdo empeño de oponer Platón á Aristóteles es uno de los motetes sempiternos de la escolástica. Como no se estudiaban los originales en griego, sino los «comentaristas» en latín, ignorábanse las fuentes, á las cuales se acudió recién después del Renacimiento. De esta ignorancia, complicada con las antimonias sincréticas de los alexandrinos, las abstrucidades de los teólogos, las menudencias de los árabes—así como de otra ineptia, más honda aun: la ignorancia de la *verdadera* psicología helena,—surgían los mas extravagantes conceptos de Aristóteles y Platón.

Aristóteles fué, de los dos gigantes, quien más directamente influyera en la Educación del género humano. Encarnó aquella rígida disciplina dogmática del *liceo*, de tan decisiva influencia. No se le discutía: se le comentaba; y de esos «comentarios» resultó ampliamente falseada su doctrina: el Aristóteles escolástico. Más que un hombre, era un símbolo de ciencia: y quien dijo «ciencia» en la edad media, «servidumbre» dijo.

§ 17. Concepto de Aristóteles y Platón en la edad media.

Pero á Platón, apartándosele de la nueva doctrina del *liceo*, se le personificaba en el modo poético de la *academia*. Era el tipo eterno del titán insubordinado. En ese supuesto espíritu de rebeldía que se atribuía estribaba su singular belleza masculina de símbolo intelectual; pero esa belleza no hubiese bastado á sostener la bandera de su nombre en la época de enervamiento de los más oscuros siglos medios, sino hubiera contribuido otro rasgo: San Agustín proclamó á Platón «el más cristiano de los filósofos paganos». He ahí porqué nunca se extinguió, ni en aquellas centurias de absoluta tiranía pseudo-aristotélica, su culto. Más tarde, en los albores del Renacimiento, y antes de que el estudio concienzudo de las fuentes demostrara que no había tan terrible antagonismo entre los dos maestros, la *academia*, invocando los manes de Platón, inició la rebeldía del *escepticismo crítico*.—Y es delicioso observar después de tantos siglos, como he observado, que ese algo vago de insubordinación idealista un no sé qué cristiana que evocaba contra el Aristóteles escolástico el nombre del «divino Platón», hoy mismo se cita, en su vieja forma, en las universidades inglesas: pero ya no contra dogmáticos pseudo-aristotélicos, sino contra el *evolucionismo positivista* de allende el aula, de Darwin y de Spencer!

§ 18. Rasgo característico de la Educación escolástico-medieval: *rigorismo* ó *artificialismo*.

Clasificó Zenón á sus discípulos, en dos categorías: los unos que llamaba *φιλοσοφους*, curiosos en la asimilación de las ideas, fueron sus predilectos; los otros, que designaba con el nombre de *λογφιλους*, los memoristas, no retenían más que el lenguaje. Con la decadencia de Grecia, al disminuir la inteligencia nacional (al *debilitarse* la psicología del pueblo), fatal es que menguaron los primeros y redundasen los segundos.

Extinguido el genio heleno, los pueblos bárbaros y los psemi-bárbaros de la edad media que heredaron su cultura á través de los romanos, por su rudeza primero, y

luego por su consignado *desequilibrio* psicológico, se empeñaron en entender su pensamiento y sólo imitaban forzosamente su dialéctica. De ahí el carácter típico de la Educación medioeval, tan esencialmente rigurosa y represiva: su falta de espontaneidad, ó sea su *artificialismo*. Los educandos no tenían capacidad suficiente para entender la cultura greco-latina, *¿cómo* instruirlos? Forzándolos á un estudio para el cual no estaban hechos. Sus mismos profesores no habían podido asimilar esa cultura, *¿cómo* forzar á los discípulos, entonces, á digerirla? Con una Educación cruel, obligada, continua, imponiendo las fórmulas, trabajando la memoria, *supliéndose la pobreza imaginativa con la riqueza de datos*. Además, para complemento, el espíritu teológico de la época despreciaba el culto físico del animal-hombre. *¿Qué* debía resultar de esa tentativa doblemente artificiosa, por tratar de ingerir al intelecto lo que este no podía asimilar, y por el absurdo desprecio del ejercicio físico de que el cuerpo sano no puede prescindir? El *rigorismo* de la Educación escolástico-medioeval, el único *modus-operandi* posible de esa penosa elaboración, que tan triste fuera en su presente como felizmente fecunda para preparar la inteligencia del futuro

Todo escolar de la edad media, desde Alcuino hasta Pico de Mirándola, debió ser un memorista de aquellos que Zenón clasificara de *λογοφιλους*. (Sólo los teólogos disimulaban su escasez intelectual en alas de surico misticismo, que suplía con el sentimiento lo que al raciocinio faltaba). Con tal *materia prima* y tratándose de maestros que tampoco habían comprendido de la antigua cultura más que sus formas externas, se explica el espectáculo dolorosísimo de una escuela medioeval. Instrucción secundaria, no existía. La universidad era un claustro, pues sólo en el aislamiento podían trabajar el débil intelecto y la vigorosa memoria. Pero la escuela, la escue-

la es una cárcel; su lema de trabajo es que «la letra con sangre entra»; su principio de religión, que el cuerpo es despreciable podredumbre; sus horas de labor duran cuanto se pueda sóportar en la vigilia; sus locales son oscuros y húmedos; su disciplina, claustral; sus textos, mamotretos interminables; sus estudios, los más áridos, porque se aprende de corazón el texto, sin que el espíritu penetre en el cerebro; se arguye con palabras y se desprecian las razones; hasta el idioma materno es substituído por lenguas muertas cuyos suaves matices no puede representarse la rudeza de educantes y educandos; y para colmo, toda actividad ó goce que no sea ascético, queda proscripto. Ocurre preguntar aquí cómo la salud de los jóvenes podía resistir tan portentoso trabajo sin que la fatiga y el cerebriamiento se extendiesen al punto de escarmentar los verdugos-pedagogos. Ello se explica por el vigor de herencia; por la fuerza ingénita de la raza nueva, aun incontaminada de civilizaciones enervantes; por el afán de aprender de los bárbaros; por el aprecio del vencido en amor al triunfo del pensamiento; por su misma bastedad intelectual que renueva de continuo bríos que á una imaginación más sensible hubieran quebrantado.

Recién en la época del Renacimiento levantaron la voz al unísono, la higiene y la pedagogía. Ya la inteligencia bárbara estaba desbastada; ya se comprendía mejor á los antiguos; ya la duda corroía lo absoluto de los dogmas; ya la imaginación, más delicada, trabajaba más aunque la memoria hablase menos; y ya, en fin, los esfuerzos gigantescos del espíritu de generaciones de generaciones, habían sensibilizado las mentes, que no podían resistir tan rigurosa disciplina. Todo imponía la reacción.

19. Origen de las universidades.

Dos órdenes de fenómenos produjeron desde el principio hasta el fin de la edad media, lo que se ha llamado la

«exclaustración de la ciencia», que con más exactitud debiera denominarse *exclaustración del pensamiento*, porque todo el proceso intelectual de la época se refugió bajo el palio protector de la religión triunfante.

Por una parte, la violencia del hierro, el continuo batallar de una edad de hierro, impuso, á quien quería entregarse al estudio, el retiro del mundo. Por otra, los misterios de una religión nueva, espiritualista, profunda, *teológica* por excelencia, obligaron á sus sacerdotes al cultivo de la idea, en siglos en que el seglar batallaba y sentía, pero no pensaba. Así se produjo, forzada por esa doble coacción de la fatalidad histórica, la *inclaustación del pensamiento*.

Verdad es que hubo algunos ensayos aislados de escuelas más ó menos laicas; entre ellas ha dejado mayor nombre en la historia la que instituyó Carlo Magno en su propio palacio, y que fué dirigida por Alcuino. Pero es de notar que en ninguna de esas escuelas, incluso la mencionada, se siguieron estudios *regulares*: la asistencia era ocasional; los concurrentes, hombres hechos generalmente, acudían allí, no á seguir cursos metódicos, sino á consultar á los docentes sobre tales ó cuales dudas; por ello la enseñanza se verificaba casi siempre en forma de diálogos, de cuya puerilidad nos ha dejado Alcuino muestras elocuentes; y por ello, en fin, se agitaban allí las pasiones del siglo, perturbando la tranquilidad indispensable á toda enseñanza formal.

No nacieron las universidades engendradas por la iniciativa oficial de ningún poder político, porque aun entonces, política era sinónimo de fuerza. Todavía no se columbraba, ni como lejana visión del futuro, la moderna noción de los derechos y los deberes del Estado.

Luego, dado que el Estado ignoraba en absoluto su obligación de educar, la Educación debía ser patrimonio exclusivo de los particulares. Como efecto de la psicolo-

gía humana, como natural consecuencia de la innata necesidad de expansión, y acaso por un bello prurito de vanidad, ó por mandato de un deber religioso, ello fué que el inclaustrado que se entregaba al estudio, abrió el aula á la enseñanza; por iniciativa espontánea de diversos monjes y religiosos, emergieron de la penumbra, en Italia, España, Francia, Alemania, Inglaterra, la Europa toda, los «claustros docentes». Más tarde, por la universalidad de su enseñanza, se llamaron «universidades»: la primera función histórica de esos órganos vitales de toda Sociedad progresista, fué expandir la ciencia, que era patrimonio de los clérigos, sobre el mundo seglar, ó sea *exclaustrarla*. . . sacarla de una penumbra mohosa y polvorienta, para exhibirla ante la luz del mediodía!

La universidad de Bolonia, repútase decana. Su origen se remonta al siglo V. Dícese que fué fundada por Teodosio II en 443; pero no existe ningún documento fidedigno á su respecto, anterior al privilegio copiado del que Justiniano concedió á Beiruth. Es curioso é instructivo recordar que dicho documento fué dado en Roncalia por Federico Barbarroja para proteger á los extranjeros que fueran á estudiar á dicha ciudad contra todo género de vejaciones, eximiéndolos del proceso por delitos ó por deuda y permitiéndoles que pudiesen elegir la jurisdicción particular de los profesores. Es este el más antiguo reconocimiento conocido de la *jurisdictione universitatis*¹.

En un principio no se estudió allí más que jurisprudencia, ó sea derecho romano, y después se añadieron las artes

1. He aquí, á guisa de ejemplo genérico, como se rige dicha jurisdicción en la universidad de Oxford, por un estatuto de 1636: § 1. DE JURISDICTIONE UNIVERSITATIS TUENDA. *Cum non solum juxta privilegia a serenissimis regibus incelet; hujus regni et praelatis, studiosorum tranquillitati gratiose consulentibus, concessa et indulta, verum etiam secundum diuturnam consuetudinem que memoriam hominum excedit, potestas cognoscendi ac terminandi omnes causas, scholares aliasque personas privilegiatas quoquo modo concernentes (exceptis causis liberi tenementi, mah-*

liberales (*arts*) y la medicina; y finalmente, Inocencio IV instituyó una escuela de teología según el modelo del que ya en aquellos tiempos había empezado á funcionar, en la célebre ciudad de París. Regenteaba la universidad un rector, que debía ser letrado, célibe, tener veinticinco ó más años, gozar de cierta posición social, haber estudiado el derecho á su costa á lo menos durante cinco años, y no pertenecer á ninguna orden religiosa. Duraba un año en sus funciones, y era elegido per el voto del rector precedente, de los consejeros y de algunos electores á quienes elegía la universidad. Su personalidad adquirió tanta importancia, que en las funciones públicas precedía á los obispos y arzobispos, excepto el de Bolonia, y hasta los cardenales seculares. En el siglo V se le llegó á darle el título de *magnífico* ¹.

*nii, felonie, et proditionis), ad Cancellarii Universitatis jurisdictionem spectet et pertineat: statutum ei quod nullus scholaris vel persona privilegiata de quacunque causa in Universitate terminabili quempiam in curia aliqua extra Universitatem (nisi ordine appellationis servato) conveniat: nec cujusquam alterius curie juris, dictione ultro se submittat: sed alibi impeditus Cancellarium vel Vice-Cancellarium-
quumprimum poterit, de lite sibi intentata certiorum faciat: et modis quibus poterit privilegiorum Universitatis hac in parte conservationem sollicite curet; sub pena quod, si quis scholaris vel persona privilegiata secus fecerit, ut perturbator pacis incarceretur et mulctetur: et, si in contumacia perstiterit, privilegiis Universitatis exuatur. Persona vero non privilegiata vel oppidanus qui scholaris vel personæ privilegiatæ extra Universitatem in hujusmodi causis litem intentaverit, commercii, cum scholaribus et personis privilegiatis interdicto, donec satisfecerit coercetur: extraneus vero, tanquam jurisdictione Universitatis contemptor, si apprehendi poterit, incarceretur. Cancellarius etiam et Vice-Cancellarius, omnesque alii, pro sua cujusque auctoritate ac potestate, quo minus in hac parte Universitatis privilegia violenter, se fide sua Universitati data teneri et obligari noverint (Statuta Universitatis Oxoniensis, pág. 326. Oxonii, MDCCXCIV.)*

1. Véase la importancia que dá al canciller de la universidad de Oxford un estatuto de 1636, aun en vigencia: «*Insignissime et honoratissime &. Tu dabis fidem quod omnia et singula statuta libertates, consuetudines, jura et privilegia istius Universitatis, quaquumque partialitate remota, indifferenter, bene et fideliter, quantum in te fuerit et ad tuam notitiam devenerint, durante officio tuo tueberis et conservabis. Item quod ea omnia fideliter exequeris quæ ad officium summi Universitatis Cancellarii spectant*», Resp. «*Do fidem.*» (Estatutos cits., pág. 252).

La universidad, ayudada por la respetuosa condescendencia de los poderes públicos, para atraer estudiantes, les prometía y concedía una serie de garantías y privilegios. Cada «nación» se hacía representar por uno ó dos «conciliarios», que, presididos por el rector, constituían el senado universitario para el gobierno de las dos corporaciones. Porque la universidad estaba dividida en dos partes, según «naciones»: una de los ultramontanos, que comprendía diez y ocho; otra de los citramontanos, que contaba diez y siete.

Es interesante consignar que en aquella época de luchas y exacciones, la universidad tomaba especialmente bajo su jurisdicción y garantía á los estudiantes extranjeros: dejando sometidos á los ciudadanos escolares de Bolonia, salvo para casos especialísimos, á la jurisdicción de la municipalidad de dicha ciudad.

La disciplina estaba estrictamente reglamentada. Los estudiantes, en el acto del ingreso, y los profesores, en el acto de la promoción, debían prestar juramento al rector y á los estatutos. Todos podían ser multados, suspendidos y expulsados.

Los cursos duraban un año, con tres meses de vacaciones. Las lecciones se daban por la mañana al toque del Ave-María, y algunas después de las siete de la tarde. En la enseñanza oral, los cursos se dividían en ordinarios y extraordinarios, según los textos.

Sucesivamente, se fueron instituyendo en toda Europa universidades de este tipo. Tales fueron las de Pisa, Praga, París, Salamanca, Alcalá, Oxford, Cambridge y otras muchas.

El espíritu de corporación fué menos estricto que en otras universidades medioevales, en la de París, pues ésta sólo comprendía á los profesores. Poseía facultades de teología, derecho y medicina, siendo las primeras las más célebres de Europa. Se dividía en cuatro «naciones»: la francesa, la picarda, la normanda y la inglesa.

Sólo las dos clásicas universidades de Oxford y Cambridge, han perpetuado hasta nuestros tiempos su arquetipo medioeval. La descripción de su organización actual, que haré en su oportunidad, es también la de sus formas antiguas. El único rasgo capital que ha desaparecido en ellas, es la división en «naciones», las cuales fueron hasta el siglo pasado, puede decirse, estas cuatro: dos del Sud, Inglaterra y Gales; y dos del Norte, Escocia é Irlanda.

Por razones político-religiosas, desde el principio del siglo XVIII los irlandeses se han retirado de ellas. Ingleses y escoceses, forman hoy un todo unido. Y en cuanto á los galenses: si es verdad que por su carácter y dialecto se encuentran relativamente aislados y frecuentan de preferencia ciertos colegios, no forman ya una entidad constituída en el organismo de esas universidades.

CAPÍTULO III

Espíritu de la Educación moderna

SUMARIO:—§ 20. El pensamiento español en los albores de la pedagogía moderna.—§ 21. Edad moderna: primeras consecuencias generales del Renacimiento.—§ 22. El espíritu de la Educación moderna, sintetizado por Rousseau.—§ 23. Principales resultados intelectuales del espíritu moderno.—§ 24. Primeros casos concretos de Educación moderna que presenta la historia: los Médicis.—§ 25. Influencia de la Reforma sobre la Educación.

No entraré en el estudio del sello que impusieron al Renacimiento de la pedagogía moderna en Italia, en Francia y en Alemania, pensadores de universal nominación, tanto por ser ello harto vasto y trillado, cuanto porque no ha tenido influencia *directa* en las tradiciones de ascendencia de la Educación de los países hispano-americanos. No así la evolución del pensamiento español del siglo XVI, que podría, también universalmente, conceptuarse precursora del espíritu de la Educación moderna.

§ 20. El pensamiento español en los albores de la pedagogía moderna.

Olvidan la casi totalidad de los autores que han estudiado las evoluciones del intelecto medioeval, al exponer las precursiones inmediatas del Renacimiento y remotas del posterior Nuevo-humanismo, el rol principal que á España incumbe. Su filosofía del siglo XVI ha prevenido á Descartes y ha inspirado á Kant, y con ello, directa é indirectamente, supo plantear antes que otras, el verdadero espíritu *crítico* que debía ser luego, en reacción contra el dogmatismo escolástico, base angular de la

Educación moderna. Dos son los autores, españoles los dos, que en aquella centuria imprimen *científicamente* á la idea su primer impulso de *ercepticismo crítico*: Luis Vives y Francisco Sánchez ¹. Tanto se callan hoy sus nombres, y tan injustamente, que diríase hecha en su contra una conjuración de silencio.

Reputo como uno de los mayores pedagogos medioevales, á Luis Vives (1492-1540), *crítico* y *académico*, descendiente intelectual de Arcesilao. Merece en una síntesis. sitio de honor. Su gloria estriba en haber invocado valientísimamente, contra fanáticos y chirles y sempiternos «comentaristas», *el testimonio de la razón* ². En su obra *De causis*

1. Sólo algunos estudiosos alemanes, rinden en sus universidades el merecido homenaje á esos pensadores. Entre sus estudios es muy completo el siguiente: *Fran Sanchez. Ein Beitrag sur Geschichte del philosophischen Bewegungen im anfang der neuere zeit. Von Dr. LUDVIG GERKRATH, Privatdocent der philosophie an der Universität zu Bonn. Wien, 1860, Wilhelm Braumüller, 4º*

En España, el benemérito patricio M. MENÉNDEZ Y PELAYO en alas de su portentosa erudición, ha comprendido también la tarea de conmemorarlos. Véanse los *Ensayos de Crítica filosófica por el Dr. D. M. Menéndez y Pelayo, catedrático de la Universidad de Madrid en la Facultad de Filosofía y Letras, etc., etc.* Madrid, 1892, 8º.

2. *Nos tamen inter ea dum hanc vitam degimus, sive quis eam peregrinationem sive exilium nominet, quaedam annotavimus huic itineri conducentia: earum causas inquirere et utile est in presens, et quia utile est in presens, et quia nobis utile, ideo se hoc nobis natura magis indulgentem prebet que paratiora semper tribuit que prosunt. Ex singulis enim aut que viderunt oculi, vel audierunt aures, et alii sensus in sua quisque functione cognoverunt, mens nostra precepta efficit universalialia, postquam illa inter se contulisset, nec quidquam simile observaret in contrarium: incerta quidem hęc sepe, nam res et temporibus mutantur et locis, et falsa deprehenduntur que erant inter eruditos longo tempore receptissima, sed qualiacumque ere hominum fuit consignari et tradi per manus, nam satius est rara negligi quam non annotari et tradi frequentia: multi in unum contulerunt quisque sua, et simul presentes, ne in cogligendo falleremur ne fieret universalis non ex uno aut altero experimento, et quia tempus res mutabat, vetustaten consulimus, qui prospexerunt majores prodendis iis que ipsi usu suo observassent: tum ne locorum variis naturis falleremur, quod operis quoque loco natura exereceret et quasi miraculum ostenderet, sumus scrutati. (De Prima Philosophia, sive de intima nature opificio, lib. I. t. III de la edición de Valencia, página 192).*

corruptarum Artium trata de demostrar ampliamente cómo el *artificialismo sofisticado* de los pensadores medioevales de segundo orden, había conculcado el pensamiento humano. Era conveniente levantarse contra esa opinión persistente y denigrante; era necesario pensar con el pensamiento propio: era indispensable *educar*. Pero ¿cómo educar? ¿con el farrago pringoso de los interminables glosadores de Aristóteles, ó con los insignificantes sublevados del pseudo-platonismo? No, el maestro estaba en la *naturaleza*, como lo diría á su vez Bacon (y lo dirá luego, en el Nuevo-Humanismo, Rousseau); el maestro estaba en la naturaleza vista á través de la *experimentación crítica*, cual lo enseñará, después de dos siglos, también Kant ¹. Reformó los métodos invocando el principio supremo del criterio personal; vislumbró el *ars nascendi* mejor que todos sus contemporáneos: é impuso antes que nadie la *deducción* como primera norma de enseñanza ². Encareció al propio tiempo para la psicología, el método desconocido entonces, y tantas veces olvidado después, de la *observación interna* ³. En lógica, arrastrado siempre por su sano espíritu

1. *Sunt enim earum rerum inexperti prorsus, et hujus naturæ, quam melius agricolæ et fabri norunt quam ipsi tanti philosophi, qui naturæ huic, quam ignorarent, irati, aliam sibi confinxerunt, nempe subtilitatum nugæ de iis rebus quas Deus nunquam condidisset, nempe "formalitates, heccitates, realitates, relationes, Platonis idæas", et monstra, que nec illi quidem capiant ipsi qui pepere-runt que quando aliud non possunt, certe dignitate cohonestant nominis metaphy-sicam appellantes, et si quis ingenium habet natura hujus imperitum aut ab eo abhorrens, ab commenta, ad somnia quædam insanissima propensum, hunc dicunt habere ingenium metaphysicum, ut de Scoto, in quo fortassis a callidis et acutis hominibus antiquitate nominis deludimur ut ingenium esse metaphysicum sentiant quasi extra hanc naturam, in alia quadam nova et inusitata. (De Causis, lib. v, cap. II, t. VI, página 190, tomo I, página 211).*

2. Repitiendo estas palabras como tesis: *animadverso, quantum possit, natu-ræ artificio, et ad experimenta, ad juncto pro norma.*

3. *Tacita et vera cujusque secam disputatio, nam in commissa illa et compara-ta que est duorum, non per inde potest verum cerni ac excudi, ut in illa interio-ri, conflictu enim externo mentis acies turbatur, vel affectuocibus suscitatis vel attentione ad eo que sunt foris... Melius fit per res que omnia liquidius aute te oculos statuunt ac apertius. (De Disputatione, liber unus).*

de observación, incontagiado de la época, su mayor novedad fué iniciar el estudio de las *probabilidades*, ó sea el cálculo de la prudencia filosófica. Mucho más que de la esgrima escolástica (y esto reasume la fisonomía de su genio) esperaba el triunfo de la verdad del raciocinio callado y sincero, antes del silogismo que de la disputa (*tacita et vera eupisque secum disputatio*), en la cual los efectos de la contraversión lejos de aclarar, oscurecen el discurso ¹. En cuanto á la forma de descubrir la verdad de las cosas fué para él, dentro del ensimismamiento, la deducción (*epagoge*), como he dicho: pero la deducción por *experiencia* de los sentidos y por *experimentación* de la propia conciencia ².

El esquema de enseñanza que surge de tan señalada personalidad, es nada menos que el de la Educación moderna, con todos sus rasgos típicos de *naturalismo* y *críticismo*. Nada igual puede decirse en los de pensadores de fuerza anteriores y coetáneos: y aun de pocos posteriores, cuando sólo se trató, no ya de anunciar, sino de *describir* una Educación en vías de efectuarse... ó efectuada.

Francisco Sánchez, continuador de Vives, fué médico eminente, por lo cual siempre debió hallarse en contacto inmediato con la naturaleza. Apartado de los libros, dijo de sí: «entonces me encerré dentro de mí mismo y comencé á poner en duda todas las cosas, como si nadie me hubiese enseñado nada, y empecé á examinarlas en sí mismas, que es la única manera de saber algo. Me remonté hasta los primeros principios, y cuanto más pen-

1. *Tum artes omne sic inventa, ex singularibus experimentis que sensus ostenderunt collecta artis regula, mentis artificio, etsi non raro etiam illa ad solum animum pertineant. (De Censura Veri in Enuntiatione, liber secundus).*

2. *Ad me proinde mecum ipsum retuli, omniaque in dubio revocans, ac si a propriam nihil unquam dictum, res ipsas examinare cepi, quid verus etsi sciendi modus. Resolvebam usque ad extrema principia. Inde initium contemplationis faciens, quo magis cogito, magis dubito, nil perfecte complecti possum (pág. 6).*

saba, más dudaba»¹. Esta es la forma absoluta de su robusto escepticismo. De una vigorosa zancada se puso á remota distancia del espíritu de su tiempo: y sostuvo que todas las cosas humanas le eran sospechosas; que el silogismo no había servido para fundar ciencia alguna sino para perderlas á todas²; que sirve sólo para apartar los hombres de la realidad y el libre razonamiento y lanzarlos en sombras engañosas³. Menospreció á todos los escolásticos, al punto de que á veces se dirige en sus obras á un supuesto interlocutor á quien exhorta á que abandone la pueril dialéctica de la *disputatio*. Habla de la *intuición directa*, de la *visión interna* (*scientia autem nil aliud est quam interna visio*), de donde resulta el principio del *singularismo* de la ciencia, es decir, de la división de la ciencia universal en ciencias singulares: lo cual constituye precisamente un nuevo adelanto de la pedagogía, desde el punto ideal en que Vives la colocara. Éste preestableció los fundamentos de *naturalismo* y *criticismo* de la Educación moderna; aquel los ratifica, y llega, en tiempos en que la teología y la escolástica todo lo englobaban, hasta el principio de la *división de las ciencias*, única base lógica de los sistemas modernos de Instrucción.

Pedro de Valencia, cuyo *escepticismo crítico* fué de menor trascendencia que los anteriores, y en menor escala los *insubordinados platónicos*, León Hebreo, Miguel Servet,

1. *Mihi enim humana omnia suspecta sum, et hæc ipsa, que scribo modo* (pág. 23). *Opera Medica et Philosophia . . . Tolose Tectosogum, apud Petrum Bosc. 4º, 1630.*

2. *Nulla his nunquam parva scientia, imo deperdita multe turbataque sunt horum causa* (pág. 25).

3. *Tanta horum est stupiditas, scientiaque hujus syllostica arguties, subtgilitasque, ut rebus in totum oblitis, ad umbras se convertant* (pág. 26).—*Alio enim (scientiis) in rebus fundantur: hæc vero figmentum subtile est nullusque usus. . . est que homines a rerum contemplatione revocet, in eque detineat* (pág. 26).

y Fox-Morcillo, acabaron de realizar en España esa bella y potente evolución del pensamiento. Sin embargo, ello quedó en la teoría del libro y en el idioma de los sabios, sin concretarse á la práctica de las escuelas ni traducirse al lenguaje del vulgo. Circunstancias de absolutismo político-teocrático esterilizaron en España, por desgracia, el movimiento.

§ 21. Edad moderna: primeras consecuencias generales del Renacimiento.

El Renacimiento estalla en el siglo XV, una vez encadenados estos dos fenómenos paralelos: la reaparición del espíritu antiguo de las razas meridionales rejuvenecidas y vigorizadas con la homogenización de sus mezclas con la nueva sangre gótica, y la asimilación del pensamiento clásico que, en su afanosa labor medioeval, conquistan los pueblos bárbaros. Ambos fenómenos se operan larga, paulatina, obscuramente; pero una vez brotada en Italia, como por una evocación mágica, la nueva florecencia del pensamiento europeo, cunde por doquiera, en artes, en filosofía, en ciencias. Galileo, Miguel-Ángel, Rafael, Wiclyffe, Bacon, Descartes, Liebnitz, Kebler, Rubens, son todas vibraciones grandiosas del grito de júbilo universal. Esclarecida la mente, la Cristiandad ha perdido sus puerilidades escolásticas, sus ergotismos, sus terrores místicos del fin del Mundo, del *dies ira*. La estética griega anima de vida mármoles y telas; rota la crisálida del silogismo, la humanidad piensa de nuevo en ciencias, se aparta la antigüedad y se abre paso á la investigación que antes se consideraba tan grave atentado á la religión y las costumbres; en física, las invenciones del barómetro, termómetro, máquina neumática, la electricidad: en metafísica, los primeros aleteos del águila...

Ese movimiento universal importa en aquellos pueblos que pensaban más profundamente de lo que sentían, un resurgimiento de artes y ciencia; en otros que sentían más profundamente que lo que pensaban, una vigorización del

ideal religioso. Tal es el origen de la Reforma. Pero ese movimiento religioso, de tan puro origen, se robustece por otro sentimiento mucho más pequeño: los antagonismos políticos. Estos sentimientos y aquel ideal, provocan, á su vez, una reacción, la Contra-reforma, donde hubo Protesta, y ciertos movimientos equivalentes católico-conservadores donde sólo se sintieron sus repercusiones.

¿Qué consecuencias producen todas esas evoluciones del pensamiento humano sobre la Educación? Las más trascendentes, como que constituyen la Educación moderna:

1ª. Muere el escolasticismo. Luego la mente, rotas las incómodas ligaduras, puede razonar con mayor libertad; y la libertad es el mejor medio de que cada fuerza se desenvuelva hasta su plenitud.

2ª. La Reforma trae también en ciertos países, mayores libertades intelectuales; en aquellos en que la Inquisición persiste en las viejas persecuciones, la ciencia agoniza.

3ª. Con la terminación del feudalismo medioeval, aumenta el bienestar de las clases pobres, lo que facilita su incipiente Instrucción.

4ª. La generalización del estudio. Los libros, que antes sólo se escribían en latín, se publican también en el idioma vulgar, que ya ha adquirido unidad y consistencia. Tradúcense asimismo los clásicos. Luego el vulgo inteligente puede leerlos, y hasta comentarlos alguna vez: ellos dejan, pues, de ser patrimonio exclusivo de los eruditos. Cuando pierden su fuerza la caballería y el feudalismo, costumbres menos rudas permiten á los jóvenes ilustrarse. Esos jóvenes, por otra parte, si son sajones, pertenecen

á una generación de la raza que ya, después de un trabajo de diez siglos, ha aguzado considerablemente su ingenio, y que puede penetrarse más fácilmente de las artes clásicas y de las modernas ciencias; si latinos, con el cruzamiento gótico, tienen mayores bríos que las generaciones seniles de los pasados tiempos.

§ 22. El espíritu de la Educación moderna, sintetizado por Rousseau.

En el siglo XVIII es cuando la evolución del Renacimiento alcanza, al producir los modernos filósofos y enciclopedistas, su mayor fuerza. Tan universal movimiento anti-escolástico, que es toda una reacción violenta contra el espíritu medioeval, ejerce decisiva influencia en la teoría de la Educación. Entre todos los pensadores, Rousseau es quien produce entonces un mayor influjo; y entre todos sus libros, el *Emilio*. El nuevo concepto de la Educación es, en el Renacimiento, menos místico, menos formulista que el medioeval, más amplio, más libre, más espontáneo. Representa un bello resurgimiento de la idea que los antiguos profesaron de la Educación, modificada, en parte, por el Cristianismo medioeval: así el culto griego del cuerpo no resucita con su pasada importancia, pero el razonamiento readquiere su franca independencia, ya que no su pasado aticismo inimitable. Esa flexibilidad del razonamiento, culmina su mayor altura en los filósofos y enciclopedistas del siglo XVIII, quienes, en represalias del procedimiento escolástico, raciocinan donosamente contra los prejuicios, las supersticiones, los fanatismos... hasta caer algunos, como Voltaire, arrastrados por esa divina fuerza redentora que anhela para el pensamiento lo que tiene de más hermoso, la Libertad, ahogada otrora por la ignorancia, la rudeza y la pasión religiosa,—en otro opuesto fanatismo: el de la irreligiosidad. Fanatismo más intelectual, si se quiere, pero más falso, puesto que

tanto se aparta de la naturaleza íntima del alma humana, fuente imperenne de sobrehumanos cultos y esperanzas. Pues bien, esa preciosa Libertad pensante, amplifica así, por boca de Rousseau, la idea de la Educación: «La educación es efecto de la naturaleza, de los hombres ó de las cosas. La de la naturaleza es el desarrollo interno de nuestras facultades y nuestros órganos; la educación de los hombres es el uso que nos enseñan éstos á hacer de ese desarrollo: y lo que nuestra experiencia propia nos da á conocer acerca de los objetos, es la educación de las cosas» Estos son, para Rousseau, los tres maestros típicos, los tres órdenes clásicos de Educación. Su fin es la naturaleza, la perfección de la propia naturaleza de todos y cada uno. «Todo sale perfecto de las manos del Creador; en las del hombre todo degenera» . . . Evitar esas degeneraciones que trae el artificialismo de los prejuicios y supersticiones, debe ser la obra lógica de la nueva Educación.

Así reacciona la antigua naturalidad contra el artificialismo de la edad media: por medio de la Educación. Este es el espíritu de educatorio del Renacimiento; este, el espíritu educatorio de todos los filósofos y enciclopedistas del Nuevo-humanismo. El alma de la edad media es espontánea sólo cuando los bárbaros desfogan sus bríos en manifestaciones casi bárbaras (los torneos, el feudalismo, las guerras privadas); pero es falsa, falsísima, cuando la ruda sangre nueva enceguecida por su piedad, ó la sangre vieja debilitada por su degeneración, quieren alcanzar, en ciencias y letras, el brillo de los clásicos greco-latinos. Pero he aquí que un buen día la enorme serpiente ha digerido su enorme presa; y que el alma de la serpiente y el alma de la presa unificadas, revivificándose mutuamente, rejuveneciéndose mutuamente— piensan juntas: surge una aurora de nueva vida: renace el antiguo poder del espíritu clásico! Y he aquí que ese espíritu lucha contra

el obscurantismo, contra lo artificial de la sabiduría que anhelaban. tan tercamente!—armados del silogismo y de sus pasiones religiosas, intelectos incapaces de domarla y poseerla. ¿Cómo luchar contra ese pasado? Dejando que la naturaleza desenvuelva ahora, como en tiempos clásicos, espontáneamente sus fuerzas intrínsecas. ¿Pero cómo dejar á la naturaleza una Libertad que combaten tantos prejuicios, tantas supersticiones, tanta barbarie y senectud? Ahí están el rol y el espíritu de la Educación del Renacimiento, que alcanza su máximun en el siglo XVIII: ahí surgen el objeto y el carácter de la Educación moderna.

§ 23. Principales resultados intelectuales del espíritu moderno.

Los resultados puramente intelectuales de ese nuevo espíritu, son: 1º, el *libre examen* en religión (sólo para los reformados, en un principio, y hasta que la fuerza de la época suavice luego, en el dogma católico, y pese á la teocracia inquisidora, su pasada rigidez); 2º, el *método experimental* en ciencias; 3º, el *apriorístico*, y aun esbozos de positivismo, todo independiente de la religión, en filosofía y ciencias sociales.

Y pueden considerarse como sus resultados materiales indirectos para la Educación, en virtud de la difusión de los conocimientos en todas las clases sociales: 1º, la separación de la enseñanza primaria y la universitaria, y aun esbozos de separación de la secundaria; 2º, la pérdida del antiguo carácter claustral de la Instrucción.—Luego el proceso de diferenciación se acentúa, hasta que, á principios de este siglo, la Instrucción pública adquiere su actual y universal división tripartita. Llegamos pues, de lleno, á la Instrucción pública moderna, que describiré en el momento oportuno, y que hoy, á pesar de su aparente estabilidad, amenaza transformar por completo la palanca de una Idea-fuerza novísima en la Educación: el *factor económico*, como mejor, casi como único medio de moralidad y grandeza individual y social.

¿Cuál podría considerarse como el primer caso concreto, como el primer ejemplo de Educación moderna que presenta la historia? De alto interés pareceme dilucidar ese punto de arranque de la Educación moderna. Dos hechos son los que la producen: es decir, dos fenómenos mayormente tangibles se ven influenciar en primer término el antiguo sistema escolástico-medioeval: y ampliar la mente, desligarla de prejuicios absurdos, lanzarla en nuevas investigaciones, restringir los dominios de la teología, vulgarizar la ciencia, etc. Estos dos fenómenos son: uno el Renacimiento, otro la Reforma, ó sea *libre examen*, y la Contra-reforma (la Reforma y la Contra-reforma pueden considerarse dos faces de un mismo fenómeno de la época). Investiguemos, pues, dónde por vez primera ejercen de un modo concreto ambos movimientos, su influjo en la Educación.

El Renacimiento, como es sabido, nace en Italia, en el siglo XV; pero la Italia de tal siglo se halla dividida en varios reinos, principados, repúblicas y señorías de menor cuantía: ¿en cuál ó cuáles de esos estados se manifiesta prácticamente el primer sistema del Renacimiento en Educación, y cómo se manifiesta? Roma pertenece á la Europa, es un centro de la religión universal, y por tanto, presenta un abigarramiento de elementos y de costumbres que la cosmopolitizan; Venecia es, por su comereio, el Oriente; Génova, un emporio del Mediterráneo; Milán, propiedad de los lombardos; Nápoles, por situación, clima y población, demasiado meridional: luego, Florencia es la más pura síntesis de Italia. Pues bien, es en Florencia donde hallo ese primer síntoma que busco, en la Educación de Lorenzo y Julián de Médicis. Todos los italianos del siglo se educaban: ó para clérigos ó para condottieres. La Educación de los primeros, era eminentemente escolástica: un algo de letras clásicas entendidas con el estrecho espíritu del ergotismo, y toda la *Summa theologica*; la de los segun-

§ 24. Primeros casos concretos de Educación moderna que presenta la historia: los Médicis.

dos, se reducía á tirar las armas, faltar á los juramentos é ignorar y despreciar las ciencias y las artes.... Como éstos se formaron la casi totalidad de los señores italianos; como aquéllos, los miembros distinguidos del Sacro-Colegio, como ser Alejandro y César Borgia, Ascanio Sforza, Julián de la Rovera, Francisco Cybo, los Orsini, algun Colonna. No existía en Italia, pues, una Educación completa como Platón la concibiera, que al propio tiempo desarrollase en el espíritu y el cuerpo, todas las fuerzas que les sean posibles, «todas las perfecciones de que sean capaces». En vano Alejandro VI trata de educar esmeradamente á sus hijos: Juan resulta demasiado ignorante; César y Lucrecia, varón y hembra, aunque letrados, verdaderos condottieres, sin principios morales ni políticos. No es esa la Educación que Cosme de Médicis da en Florencia á su hijo Pedro, y sobre todo á sus nietos Lorenzo y Julián: ahí encuentro, pues, uno de los primeros modelos de Educación moderna, tanto menos mística y tanto más práctica y completa que la que San Luis, prototipo de excelencia en el educando medioeval, recibiera baja la dirección de su madre Blanca de Castilla.

Sólo el genio eminentemente moderno, financiero político y artístico de Cosme de Médicis, pudo dar en aquellos tiempos tan moderna enseñanza á sus nietos, como para que hoy pueda citársele como *ejemplo práctico* del punto de arranque del Renacimiento en la Educación. No hubo príncipe en Italia, país en donde mejor se educaba entonces, cuya Educación fuera mejor dirigida que la de Lorenzo y Julián de Médicis, según testimonio de muchos cronistas é historiadores contemporáneos. En efecto, contra el fanatismo escolástico, que en desprecio del cuerpo, consideraba que la Educación física, cuando no era un medio de formar al guerrero, importaba una ocupación concuspicente, esos jóvenes desarrollaron su cuerpo como los atenienses, en todo género de gimnasias, especial-

mente la esgrima y la equitación, á cuyo último ejercicio cobró tal afición Lorenzo, que se le reputó uno de los más hábiles caballeros de su época. En lo intelectual, moral y religioso, cultivaron, bajo la sabia dirección del arzobispo de Arezzo, ilustre prelado, todas las ramas. Sus profesores fueron excelentes, estando más empapados en el clasicismo antiguo que en la medioeval teología: en poesía latina y retórica, Christopho Landino, el más hábil comentador de la época; en filosofía platoneana, Marcelo Ficini, un griego á quien consagraban las crónicas «gran sacerdote de ese nuevo culto». Como compañero de trabajo, tuvieron los jóvenes más distinguidos de aquel tiempo: Pico de la Mirándola, que «debía transportar á la ciencia el carácter aventurero de los condottieres de la Romagna»; los tres Pulci, todos poetas; y el célebre Angel Politrasi, «cuya gloria, según se decía, disputábanse las musas italianas y las latinas». «¡Feliz Educación que no condenaba á sus pupilos á palidecer sobre los libros y á ennegrecer papeles interminables, sino que se pasaba en conversaciones dictadas y animadas entre los discípulos y los maestros, bajo el fresco umbrage, ó á los bordes de los arroyuelos de las villas, paternas de Carezzi y de Caffagiolo ¹! Varias obras de esa época, especialmente las *Disputationes camaldunenses*, describen esa Educación, de manera que se la puede comparar, por lo amplia y liberal, á la modernísima teoría de la Libertad de Estudios, en la cual se trata de que el educando, exento de toda traba, desarrolle las fuerzas de su propia naturaleza, bajo la tolerante vigilancia de los profesores.

Esta Educación de que nos da Florencia esa brillante

1. J. ZELLER, *Italie et Renaissance*, 2 vols., Paris, 1883. T. I., pág. 81. Véanse: E. ROSCOE, *Life of Lorenzo de Medici*, London; ALF. VON REUMONT, *Lorenzo il Magnifico*, 2 vols., Leipzig, 1879.

primicia en los albores del Renacimiento, conquista muy luego las universidades, donde eran tan arraigados los prejuicios; pero las conquista al fin, en Alemania é Inglaterra, *para siempre*. En España, la política teocráticamente inquisitiva de los Austria, la ahoga; en Francia, algunos siglos más tarde, la Revolución la transforma, *uniformando* la enseñanza con un tan estricto sistema de planes y programas obligatorios, que desfigura, acaso para siempre también, la bella obra de la Libertad. Á su imitación, refórmase asimismo, esa Libertad de los Estudios superiores, durante el siglo XIX, en la propia Italia, en las Españas, en Portugal, en todos los países llamados «latinos»: donde la Educación moderna queda incompleta, precisamente por haberse separado, en su política revolucionaria, de la obra hoy antigua del Renacimiento. Tal es para ciertos países la fuerza educatoria de la Revolución francesa: borra el antiguo espíritu de la Libertad de la Enseñanza que el Renacimiento pugna por inculcar en escuelas, colegios y universidades, para construir un nuevo sistema: el de la *uniformidad*, sistema ilógico, puesto que aplaca todas las diferencias de los Individuos para someterlos á planes obligatorios enciclopédicos, que ahogan el desarrollo de las especialidades innatas, mecanizan las psicologías, y tienden á destruir la originalidad. En países sajones, el Individualismo de su carácter, coadyuvado por el espíritu de la Reforma, ha evitado esas insensateces ¹.

§ 25. Influencia de Reforma sobre la Educación.

He esbozado más arriba, siguiendo una idea lógica, la influencia que hubieron en el espíritu educatorio moderno, de Italia, Francia, España y demás países llamados

Véanse las sesiones del Congreso, Francés de 1875, especialmente los discursos de DUPANLOUP y LAVELEYE acerca de la *Liberté de l'enseignement*.

«latinos», el Renacimiento, la política anti-reformista, la filosofía del siglo XVIII y la Revolución francesa, y en los países «sajones», Alemania é Inglaterra, el Renacimiento; veamos ahora, antes de terminar este capítulo, y simplemente por vía de complemento aclaratorio, lo que produce en éstos la Reforma, el más eficaz colaborador de las nuevas tendencias de sus liceos y universidades. Como hecho capital, la historia documentada de la pedagogía ha demostrado que los orígenes de la enseñanza primaria son protestantes, por pensamientos y obra de los varones más ilustres de la Reforma: Calvino (1509-1564), Melancton (1497-1560), Zwingli (1484-1532), Lutero (1483-1546), Ratich (1571-1635) y Comenio (1592-1671).

En Alemania, los autores comprenden ex-profeso en uno solo los tres movimientos coetáneos, Renacimiento, Reforma y Contra-reforma, como factores originarios de la Educación moderna. El *libre examen* es el principio del nuevo criterio científico, así como la negación de ese libre examen fué la pesada losa que aplastara el pensamiento en la época escolástica. El nuevo espíritu fué, pues, también para su enseñanza secundaria y superior, una portentosa inyección de vida.

En Inglaterra, basta citar un hecho para comprender la importancia que la Reforma tuvo en su espíritu educativo: y es que ella estalló en su primer universidad con las prédicas de Wycliffe. Wycliffe, el padre de la Reforma en Inglaterra, fué estudiante y profesor en Oxford; allí inauguró su prédica en 1356, con su tesis *The last age of the Church*: allí la desarrolló, contagió y convenció el total de estudiantes y profesores, al punto de hacer de esa universidad el primer baluarte de sus doctrinas, y de ocupar la rectoría de uno de los principales colegios (*Balliol College*). Hoy todas las historias de la Iglesia de Inglaterra, comienzan con la acción y la influencia de

Wycliffe sobre Oxford, y de Oxford sobre Inglaterra. Circunstancias políticas, aquí como en el continente, colaboraron después á la generalización de un movimiento universitario en su origen, y por tanto desinteresado y científico. Ello es que el nuevo espíritu de la Educación se inicia con las nuevas prédicas religiosas. Y en efecto: terminada la revolución que Wycliffe provoca en el pensamiento inglés, y completada con el Renacimiento, que llega allí tardío y desvirtuado, surge la nueva Educación, tal cual se da hoy en Inglaterra, con ligeras modificaciones. No la alcanza la «gran rebelión» (Oxford y casi todas las demás universidades inglesas á su ejemplo, la execraron); y la Revolución francesa no atraviesa el estrecho. Recién hoy, y sólo hoy, el universal movimiento económico amenaza allí también modificar, sino destruir el viejo espíritu clásico. Y el hecho de agitarse también en las universidades y el Parlamento de la prudente Inglaterra, país eminentemente conservador y tradicional, es el síntoma más elocuente de su universal violencia de cataclismo.

CAPÍTULO IV

Espíritu de la Educación contemporánea

SUMARIO.—§ 26. El factor económico como Idea-fuerza que promueve la actual revolución educatoria.—§ 27. Comprobación de la índole económica de la universal revolución actual de la Educación.—§ 28. Proclamas de la opinión pública en el actual movimiento de la Educación, en Alemania, Francia é Inglaterra.—§ 29. Crítica de esas proclamas ... § 30. Influencia del carácter nacional en Francia, Inglaterra y Alemania en relación á sus respectivas tendencias de reforma de la Educación.—§ 31. La *circunspección científica* y la *prudencia política* como rasgos capitales en la Educación inglesa.—§ 32. Ineficacia de la Educación alemana para formar al Individuo.—§ 33. Desideratum de la Educación inglesa: formar el *perfecto ciudadano*.—§ 34. Espíritu panteísta de la Educación alemana: importancia, generación y difusión de los grandes desarrollos del pensamiento alemán contemporáneo.—§ 35. *Nacionalismo* de la Educación alemana.—§ 36. Síntesis del libro I.

Hay un factor indispensable en los modernos tiempos, para el Progreso de toda Sociedad: el *económico*. Todo el mundo político y científico se posesiona cada día mejor de este aserto; cada pensador brega por hallar los medios de mejorar las condiciones económicas de su Patria, convencido de que en tal trabajo, lucha por su Progreso. En Alemania, Karl Marx, Lebel, Liebknecht; en Francia, Leroy-Beaulieu, Tarde; Ferri y Loria en Italia; Bentham, Hobbes, Hume, Adam-Smith, Stuart-Mill, Spenser, en Inglaterra: cada uno bajo su personal punto de vista, levanta directa ó indirectamente como enseña de todos los adelantos, la bandera de la riqueza. Relació-

§ 26. El factor económico como Idea-fuerza que promueve la actual revolución educatoria.

nanse todas las cuestiones sociológicas á la economía; y entre todas, ninguna más especialmente que la Educación. La Educación, que hace el porvenir, debe tender á hacer la riqueza del porvenir: es el lema tácito ó expreso. Quien más, quien menos, tales en una forma, cuales en otra, la aquiescencia es universal. Vibra ahí la Idea-fuerza que sirve de palanca al movimiento que convulsiona hoy la Educación, en Francia como en Inglaterra, en Inglaterra como en Alemania, en Alemania como en Austria, Suiza, Italia, Japón, Norte-América, la República Argentina, como en el mundo civilizado todo, del Oriente al Occidente, del Occidente al Oriente!

Este tan generalísimo movimiento de opiniones, ha estallado simultáneamente en toda la Europa civilizada, donde entre tantos ecos, el observador no halla dónde vibrara primero el grito original. En tres naciones se repite con mayor frecuencia é intensidad, y en cada una de ellas—Alemania, Francia é Inglaterra—¹ posee hoy la revolución educatoria sus rasgos característicos nacionales.

§ 27. Comprobación de la índole económica de la universal revolución actual de la Educación.

Fácil es comprobar la universalidad del fenómeno, como asimismo su causa principal ó Idea-fuerza. Si necesario fuera para ello cualquier razonamiento, puedo concretar uno según el «método de la concordancia» de la lógica inglesa.—Si tomamos cincuenta crisoles de materia fundida que se deja enfriar, y cincuenta de soluciones que se dejan evaporar, todas se cristalizan. Azufre, azúcar, alumbre, cloruro de sodio, las diversas materias, las temperaturas, las circunstancias, son todo lo diferente que cabe. Encontramos allí *un hecho común*, y no más que uno: el tránsito del estado líquido al estado sólido. Concluimos de ahí que ese tránsito es el antecedente invariable de toda cristalización. Tal es la aplicación que, con un ejemplo físico, se ha dado del «método de concordancia»; cuya regla fundamental es: «si dos ó varios

casos del fenómeno en cuestión no tienen más que una circunstancia en común, esa circunstancia es su causa ó su efecto».

Apliquemos ese «método de concordancia» al fenómeno de nuestra revolución educatoria. Este será el modo lógico: tómense los sistemas modelos de Francia, Inglaterra y Alemania; analíse su espíritu; luego estúdiense todas las teorías y proyectos de reformas en unos treinta ó cuarenta autores y estadistas contemporáneos de esos países, ya socialistas, ya individualistas, ora positivistas, ora idealistas, unos ortodoxos, heterodoxos otros. . . Los territorios, los climas, las razas, los principios, las religiones, la política, son todo lo diferentes que cabe, dentro de un grado semejante de civilización coetánea. . . Pero encontramos *un rasgo común*, y no más que uno: *el espíritu de reforma basado en consideraciones económicas*. Poniendo en práctica la regla fundamental, resulta: que la economía, ó sea la mayor producción y conservación posible de la riqueza, es el pensamiento matriz de la actual revolución universal de la Educación.

Pero puede objetarse, contra la demasiada generalización del fenómeno, que Alemania, Inglaterra y Francia, los modelos estudiados, y sus pensadores, no son el Universo. Contra esto debe pensarse, por una parte, que esas son las naciones hoy iniciadoras en nuestra civilización; y por otra: que Austria sigue el sistema alemán al pie de la letra; que en Italia obran dos tendencias, la ultramontana que no tiene gran significación, y la liberal, que, en cualquiera de sus formas, considera al factor económico como la primer preocupación de todos los progresos futuros; que España y Portugal, viven del intelecto de otros países, so pena de momificar su glorioso pasado; que en Norte-América se siguen, y aun se sienten, las tradiciones y el espíritu ingleses y así mismo, se imitan los grandes modelos de la Instruc-

ción pública alemana; que en la América-latina, no se produce nada original, sino ideas de segunda mano; y aun allí hay ejemplos, (como el de nuestro Sarmiento que buscaba el modelo de la Instrucción primaria en Norte-América) de autores y políticos que se dan cuenta de la importancia de ese gran principio como matriz de las futuras reformas de la Educación. Queda Rusia sin citarse entre esas grandes colectividades de la civilización actual; pues bien: en Rusia se observan hoy dos grandes cauces de sentimientos é ideas: el puramente eslavo, que encabeza, entre otros Tolstoi, y anhela la perfecta indisciplina política, los altos ideales evangélicos y la supresión del dinero, y educa sólo por excepción en escuelas sui-generis como la de Yasnaïa-Poliana; y el más corriente en el país, el sistema oficial de la Instrucción pública, calcado todo de los modelos alemanes. Por tanto, ni Rusia misma, puede decirse, á pesar de su pléyade de moralistas evangélicos intensamente eslavos, es una excepción definida de la universalidad del fenómeno.

En el deseo de esbozar tales rasgos, séanme permitidas las tres síntesis siguientes, que tomo del conjunto en general y pongo en boca de cada pueblo ¹.

§ 28. Proclamas de la opinión pública en el actual movimiento de la Educación en Alemania, Francia é Inglaterra.

Las opiniones bases del actual movimiento en Alemania, podrían formularse así: «El futuro de un pueblo depende

1. Véanse las siguientes monografías típicas: para la Alemania, la titulada *Strömungen auf dem Gebiet des Schul- und Bildungswezens in Deutschland*, von PROF. DR. W. REIN in *Jena* (tal es la precisión científica y trascendencia de este estudio, que ha sido transcripto íntegro en su propio idioma en los *Special reports on educational subjets presented to both Houses of Parliament by Command of Her Majesty*, v. III págs. 415 y 438, Londres, 1998); para Inglaterra, el discurso últimamente pronunciado por Mr. BALFOUR, en las sesiones de la Cámara de los Comunes; para Francia, *La reforme de l'enseignement, conference de M. JULES LEMAITRE à la Sorbone*, que se dijo el 5 de Junio de 1898. Debo decir que tomo estas sendas piezas sólo porque son, res-

del propio desenvolvimiento y de las fuerzas de su poder productivo, el capital, en posesión del cual queda asegurado su independencia económico-política. Todo aquel que desee de corazón el Progreso de su Patria, debe dirigir su acción hacia el aumento del capital nacional. En él, dos elementos se comprenden, el *ideal* y el *material*; á la capacidad productora de una nación son concERNIENTES, por una parte, la elevación é intensidad de las actividades del espíritu, realizadas en arte, ciencia, moral y religión; por otra parte, el incremento y extensión de su caudal material, en la esfera de la agricultura, la manufactura y el comercio. Lo último, lo promueve el Estado por su política financiera; lo primero, *por su sistema educatorio*.

« Aunque media una extensa separación entre ambas faces de la vida nacional, existe entre ellas una *conexión interna*. Pero esta conexión no debe ser interpretada, como que las condiciones económicas sean la base esencial del completo desenvolvimiento del hombre, que sean el único medio de buena Educación; ni debe de ella deducirse, que la grandeza económica sea siempre una causa ó una resultante exclusiva de la Educación esta es, simplemente, uno de los mejores medios de producirla».

pectivamente cada una, el más exacto y breve resumen del espíritu y las tendencias de reforma actuales de la Educación en Alemania, Inglaterra y Francia; pero en manera alguna porque sean los más profundos tratados pedagógicos compuestos en cada una de estas naciones. El mérito de la primer pieza estriba en su claridad y método, germánicamente científicos, pero absurdo sería compararlo al de los tratados fundamentales de Brauer, Paulsen ó de Lexis; en cuanto á la segunda, como discurso parlamentario, es una exposición más bien efectista y de simple síntesis de los movimientos de la opinión del país, que un trabajo de valor pedagógico; y finalmente, la tercera, de menor importancia aún que la que le antecede, es, á pesar del renombre, la excelencia del estilo y de otros estudios del autor, á quien respeto, un extracto de las vulgaridades que, acerca de la Educación, pensadores de segundo orden pro-palan hoy á voces en la patria de Guizot y Michelet...

La revolución de ideas pedagógicas de Francia, grita hoy ante todo lo siguiente: «Los males de la Francia actual se deben, en parte, á ciertas deficiencias de su sistema educatorio, en cuyo sistema se cometen dos errores fundamentales: según el uno, no se da una suficiente independencia al educando, para que éste pueda luego desenvolver libremente su acción en las luchas de la vida; según el otro, no se le inculcan convencimientos ó ideas *prácticas*, que favorezcan el desarrollo de la industria y el comercio nacionales».

La clase media de Inglaterra, raciocina de este modo: «Es un error de la Educación inglesa el dedicar toda la niñez de las clases dirigentes al estudio de las lenguas clásicas, y descuidar las modernas y otros conocimientos que serían más útiles para el desenvolvimiento de la riqueza de Inglaterra; el comercio necesita ciertos conocimientos de aplicación más inmediata».

§ 29. Crítica de esas proclamas.

Entre estas tres tendencias, la teoría alemana, que por imitación se generaliza cada día más en Norte-América ¹ y aún en Inglaterra ² y Francia ³, es á toda luces la más sabia y más completa: puede considerársela congruente con los pasmosos adelantos que el Imperio viene realizando en la última parte de este siglo. El ciudadano y el soldado, el profesor y el general competentes, productos son de tan excelentes doctrinas educatorias.

El último objeto de la Educación, la última de lo que llamaré más adelante sus tres entidades-bases (Individuo,

1. Véanse, entre otros, los informes de N. M. BUTLER, profesor de Filosofía y Educación en Columbia University, en la obra titulada *The meaning of Education and other Essays and adresses*. Londres, 1898.

2. Véase el *Special Reports on educational subjects*, t. III, pág. 438. Londres, 1898.

3. P. DIBONS, *Les Allemands*. Paris, 1892.

Patria y Progreso), es un fin *ideal*: el Progreso. Al tomar forma corpórea, se convierte en un fin *material*: la riqueza. Este punto de vista se inicia en la interpretación de la historia derivada de Karl Marx: el desenvolvimiento intelectual y moral, desenvuelve la riqueza; el desenvolvimiento de la riqueza, coadyuvando en primera línea al intelectual y moral, eleva á la comunidad á más alto nivel: la Patria progresiva. El aumento de la riqueza y del poder intelectual y moral de la Patria, es la hegemonía de Prusia en Alemania; la victoria de Alemania sobre Francia...

La prédica francesa de Demolins y Lemaitre, aquella que busca el aumento de la riqueza, más que en la ciencia, la moral y la religión, en el espíritu práctico del vulgo: más que en las universidades, en las escuelas industriales; más que en la sabiduría, en el positivismo; más que en el profesor en el obrero—es incompleta.

Todo induce á pensar que las condiciones económicas mejoran por dos medios, como enseña la referida doctrina alemana : por el aumento *material* de las industrias y el comercio, y por el adelanto *ideal* de la ciencia, el arte, la moral y la religión. La ciencia es como el motor de la industria; sus descubrimientos son semillas que germinan en los campos del comercio; su última flor es la riqueza. El arte mismo, tan desinteresado por su naturaleza íntima, diríase mina de oro para los pueblos que saben cultivarlo, más que por su valor económico en sí, porque estimula la ciencia y la industria: es riqueza. La moral del pueblo es la mejor palanca de tranquilidad política: incrementa la riqueza. Aun la religión, tan menospreciada, tan calumniada, es, siempre que no represente fanatismo, alimento fecundante para la elevación moral é intelectual del pueblo: para la pacífica evolución de la riqueza. El filósofo en su soledad, el sabio en su laboratorio, el artista en su taller, el soldado en sus cuarteles, el sacerdote sobre el púlpito, el poeta, el novelista. todos

contribuyen á esa progresión económica, á la par ó mejor, que las grandes compañías anónimas, las fábricas, las manufacturas, las Bolsas. Puede considerarse la riqueza relativa, como un coeficiente de la medida del ángulo de capacidad mental y moral de las naciones. Ese ángulo, esa faz *ideal* de la cuestión de la riqueza futura, puede ser agrandado por el Estado y los particulares, por medio de un sabio sistema educatorio; así como la otra faz *material* del mismo problema puede ser promovida por una buena política financiera. Esto nos enseña Alemania; que la Educación, aún considerando su último fin la riqueza, debe ser, amplia: desenvolverlo todo—ciencia, arte, moral, industria, religión....

Pero esta luminosa teoría, no debe exagerarse como ley absoluta: está limitada por las circunstancias geográficas y productoras de cada territorio. Suiza, con una excelente Educación según los sistemas alemanes, no aumenta su riqueza nacional, por falta de puertos y de iniciativas; Argentina, con una pobre Educación y una muy discutible prohibición comercial y política, la aumenta, que tan valiosos son los naturales productos de sus vastos territorios.

Prima un principio en esta cuestión de los tres diversos espíritus y las tres nuevas y congruentes tendencias educatorias de Francia, Inglaterra y Alemania, que no puede olvidar el crítico, so pena de no entenderlas ó no saberlas explicar: y este principio es el *carácter nacional*. Cada sistema educatorio es al propio tiempo, como el Individuo, un factor y una síntesis de la Sociedad á que pertenece: un resultado de la evolución del pasado de la nacionalidad, y un elemento para la evolución del futuro. Por ello, cada sistema nacional, debe estudiarse teniendo presente la historia y el carácter de su pueblo, su sociología y su psicología colectiva.

§ 30. Influencia del carácter nacional en Francia, Inglaterra y Alemania, en relación a sus respectivas tendencias de reforma de la Educación.

En Francia, el afán de las reformas radicales inspirado en la facilidad de inflamarse por ideas nuevas que ya Tácito observara en los antiguos galos; la reglamentación minuciosa de los detalles, ó sea la *uniformidad forzada*, contra las tradiciones á veces; y el espíritu ático y des-preocupado cuando no lo agitan sus pasiones, que son cualidades típicas del espíritu francés,—produjeron un día la absurda división *absoluta* de ciencias y letras, y la no menos absurda generalización de sus vastos programas obligatorios para *todos* los estudiantes en condiciones semejantes. Un principio, en olvido de la íntima unidad de la naturaleza humana; el otro, en menosprecio de su idiosincracia, del fenómeno innegable de las aptitudes especiales innatas, que desarrollan en Inglaterra los *tutors* universitarios con planes y programas *individuales*, y en Alemania, la bella Libertad de masas que aunque jóvenes, son siempre disciplinadas en una fecunda admósfera de reposo político y de actividad intelectual.

Los rasgos característicos del alma y la filosofía inglesas son: el Individualismo y el utilitarismo. Y estos son, precisamente, los principios que priman en el espíritu de su Educación. En efecto, como consecuencia de ello citaré estos tres hechos capitales: 1º, hasta hace unos setenta años, el Estado no intervenía allí sistemáticamente en la Educación; 2º, hoy interviene tan sólo para controlarla, en general, y para producirla, en especial, cuando se trata de la Instrucción obligatoria de las clases pobres, exclusivamente de las clases pobres; y 3º, el público, más que el Estado, pugna hoy por la generalización de las escuelas industriales. Estos ejemplos bastan para evidenciar la influencia del carácter nacional sobre el sistema educatório de aquel país, que, con razón ó sin ella, tan frecuentemente se cita de modelo en naciones latinas.

Inspira á la religión, la literatura, el arte, la filosofía, la ciencia de Alemania, una genérica y universal Idea-

fuerza: el panteísmo. El panteísmo es el nervio, el pensamiento, el alma-mater de Alemania. Son típicos: en religión Lutero, en literatura Goethe, en arte Wagner, en filosofía Hegel, Haeckel en ciencia: Lutero encarna la divinización del criterio humano para juzgar y hacerse, libre de todo dogma, su personal religión cristiana; vibra lo super-natural, lo super-psíquico, en todas las cuerdas del arpa de Goethe; Wagner filosofa menos, pero no siente el endiosamiento de las selvas y de la historia con menor intensidad; si Goethe filosofa en su poesía, y Wagner en su música, el panteísmo de Hegel es épica y es música; Haeckel, en fin, investiga, con tantos otros, el alma de la amibia, cuando no el alma de la planta y de la piedra!

El panteísmo es la suma exageración, en cierto modo, de la creencia, del sentimiento religioso; tal ha sido, á mi juicio, en toda la historia, desde sus primeras manifestaciones sanscritas, hasta las últimas de Hegel y de Fichte. La raza germana, la más profunda de las actuales en su sentimentalismo, es hoy el más alto representante de esa psicología. Ahora bien, ese espíritu panteísta es el supremo aliento de su cerebro: y es el soplo de su ciencia vencedora. El endiosamiento del detalle y del sistema, es el génesis de sus mayores concepciones: Lamarek llega á plantear su famosa hipótesis que origina el darwinismo, después de haber perdido su vista en luengos años de estudio de los seres, animales ó vegetales, infinitamente pequeños, y la crítica ha sancionado que, aunque francés de nacionalidad, arribó á su angular conclusión «siguiendo el método que en Alemania cimentaron Shelling, Oken, Carus, Goethe»; Goethe descubre la metamórfosis de las plantas, buscando los gnomos ocultos en la hojarasca y los silfos distraídos en los cálices de las flores...

Ya que ese panteísmo innato, que no es un culto religioso sino un delicado y profundo sentimiento nacional, resulta tan fecundo á los progresos de las ciencias, á las artes, á la

Educación, ocurre preguntar si pudiera imitarse en otros pueblos Por desgracia, me temo que la cuestión debe resolverse de un modo negativo, siempre que esos pueblos no sean también germanos. El principio está en la sangre y en el medio: la Lorelei, Rübzahl, la Bella Durmiente en el Bosque, Siegfried, el emperador Federico Barbaroja dormitando oculto en el seno de la montaña impenetrable en cuyo torno giran fatídicos los cuervos, son rasgos de alma misma de Alemania, inimitable como la esencia del todas las almas.

Lo más conspicuos pedagogos norte-americanos, que poseen, en ocasiones, una visión tan clara de sus propias conveniencias, han tratado más de una vez, profesando en particular á Hegel, de implantar esa flor exótica en sus universidades; en vano! Se puede imitar una forma; pero no una tradición, una idiosincracia—un alma. Tanto valdría que se hubieran plantado palmeras de la India en la Quinta Avenida de Nueva-York. Empero, laudable es el esfuerzo: posible es que, coadyuvado por afinidades del alma sajona, y por afinidades inmigratorias, algún día fructifique. Se trata del país de Poe y de Walt Withman ¹.

La ciencia inglesa, de Darwin á Spencer, tiende á bajar

1. Entre esos pensadores norte-americanos, el más apasionado hegeliano, y por otra parte, el mejor conocido en el mundo de las letras, es el citado NICHOLAS MURRAY BUTLER, profesor de filosofía y Educación en la Universidad de Colombia. Sus informes más notables son: *An adress delivered before the Liberal Club of Buffalo, New-York, November 19, 1896*; *Presidential adress del iverca before the national Educational Association at Denver, Colorado, Juli 9, 1895*; *Presidential adress delivered before the Association of Colleges and Preparatory Schools of the Middle States and Maryland, at Easton, Pensilvania, November 29, 1895*; *An adress delivered before the National Educational Association at Buffalo, July 7, 1894*; *An introduction to Paulsen' s "German Universities, Their character and historical development", New-York, 1855*; *An Adress delivered before the School Masters' Association of New-York and vicinity, March 8, 1890*; y un artículo publicado en *The Atlantic Monthly*, Marzo, 1854, sobre *Reform of the secondary education in United-States*. Una serie de estos estudios ha sido editada en Nueva-York (Mac-Millan and Co. Ltd.), 1898.

el hombre al ceno de la bestia; la alemana, á levantarle al solio de Dios. Pero como los últimos adelantos en fisiología que se inician con Wallace, no podían ser desechados por espíritus científicos con la olímpica indiferencia de ciertos pseudo-filósofos ortodoxos, de un mal Balmes cualquiera; y como el concepto del hombre quedara algo deprimido por la universalización del darwinismo, al levantar ese concepto los alemanes, sempiternos soñadores, levantan también todo lo que otros, y ellos mismos—la moderna ciencia—colocaron á su nivel: la bestia y la piedra. He ahí el panteísmo en la Ciencia. Pues bien: en Educación, el panteísmo es el sentimiento creador del sistema alemán, tan meticulosamente analítico, tan respetuoso, tan soñador aún ante las bestias y las piedras; y por otra parte, y como singular complemento del dualismo característico de ese pueblo, de su «bicefalía» psicológica, es hoy, ó tiende á ser hoy en la Instrucción Pública, el principio económico, su fuerza generadora. Ó regeneradora!

§ 31. La circunspección científica y la prudencia política como rasgos capitales en la Educación inglesa.

Una de las mayores características del espíritu de la pedagogía inglesa, es la prudencia. La prudencia, la moderación, la tranquilidad indagatoria—aplicadas: *cristianamente* á la ética y la religión, *positivamente* á las ciencias físicas y políticas. La parquedad en las manifestaciones normales del sentimiento político y religioso, es en el pueblo inglés un fenómeno aparente, que facilita las transiciones paulatinas de la civilización y desecha las violencias contraproducentes por las reacciones que provocan: diríase que su alma es un mar en calma como un sonriente lago en su superficie, pero en cuyas honduras rugen potentísimas corrientes submarinas que sólo en casos extremos revelan sus energías, atacando héroes como Warren Hasting, decapitando reyes como Carlos I. Generalmente, desde Bacon, la circunspección, la necesidad de certidumbres, la antipatía hacia las hipótesis grandiosas, han sido cualidades de las ciencias

físicas inglesas: desde Locke, de las ciencias morales. «Se comprende que los ingleses tachen de ligeros á los franceses y de quiméricos á los alemanes»: porque ellos son espíritus positivos y tranquilos en su modo de manifestarse. Sus pasiones, sino tan profundas, á lo menos en lo intelectual, como las del pueblo germano, son más duraderas y serias que las del francés, y gustan de revestirse de una flemática tranquilidad. Tal es su modus-vivendi, tal su modus-operandi. Es curioso, pero los mismos efectos oratorios, según he podido observarlo en sesiones del Parlamento y de algunas de sus innumerables, se *debating societies* buscan allí preferentemente en bajas y tranquilas inflexiones de voz; cuanto más se agita la pasión tanto más se ensordece la palabra: lo contrario pasa en la oratoria continental...

Pues bien, esa característica del genio inglés, tiene en su pedagogía una doble aplicación: á la Instrucción, ó sea á sus métodos científicos, por una parte, y por otra, á la Educación propiamente dicha, ó sea á la formación del carácter. Siendo esta última su primordial fin, su ultra-fin: pugna por inculcar en el temperamento de cada uno, esa moderación circumspecta, esa prudencia de formas, en una palabra, esa «flema inglesa», que allí se considera utilísima cualidad para las luchas de la vida. Los juegos atléticos son reputados como el medio más excelente de templar y dominar los ímpetus de la ira; el método positivo, de deducción y análisis, para encauzar los bríos del sentimiento y la imaginación.

Mas no debe deducirse de todo ello, como espíritus superficiales deducen, que la pedagogía inglesa prohíbe el sentimentalismo y los ideales imaginativos. Lejos de eso, los estimula desde la primera infancia: con el estudio y la práctica del Cristianismo, de los clásicos, de las artes, y sobre todo, por el culto de la Patria, llevado casi á la utopía. Cree que tales ideales deben palpitar como fibras secretas; que deben seguirse como astros de los derroteros

del destino—más bien de la victoria; que deben sentirse, respetarse, cultivarse: mas *no* ponerse en evidencia sino con fines útiles é inmediatos. El fenómeno psicológico se parece pues, á la «bicefalia» alemana: pero es menos intenso, porque los ideales son menos altos. Tan grandiosos son los germanos, que rara vez pueden servir como norma de conducta *inmediata*; los de los anglo-sajones prestan con más frecuencia ese servicio al vientre de John Bull . . .

Así reasume Macaulay la norma de conducta del estadista inglés: «no preocuparse nada de la simetría, y preocuparse mucho de la utilidad; no suprimir nunca una anomalía sólo porque es una anomalía; no innovar nunca sino cuando se deja sentir algún inconveniente, y no innovar entonces sino lo indispensable para suprimir ese inconveniente; no establecer nunca una proposición más amplia que el caso particular que se remedia: tales son las reglas que desde la época de Juan hasta la de Victoria han presidido generalmente á las deliberaciones de nuestros doscientos cincuenta parlamentos».

¡Cuántos errores evitaría en ciertos pueblos latinos tan prudente conducta, cuántos perjuicios, cuántos retrocesos! Los mayores males de esos meridionales parlamentos, ó pseudo-parlamentos, son, parécenme, el énfasis de las generalizaciones grandiosas aplicadas á pequeños casos; el afán de implantar prácticas y sistemas universales, y aplicarlos para salvar el inconveniente de un detalle ocasional; el prurito de la oratoria campanuda para arrancar (en el Parlamento inglés las sesiones son privadas, en los latinos, públicas) plebeyos aplausos; una decidida anti-patía hacia el análisis, que es tanto más fecundo cuanto más minucioso y aburrido: la imprudencia de los grandes lirismos trascendentales, con los que cada congresista cree ganar la prosteridad al iniciarlos. La Educación inglesa combate todas esas tendencias del carácter, que aún en

Inglaterra surgen, á veces, porque no son latinas sino humanas...

Hay un punto de vista, empero, bajo el cual se han hecho acerbas críticas al conjunto relativamente homogéneo, del sistema educatorio alemán. La Educación, como se ha dicho, tiene por fin formar el hombre miembro de la Sociedad, y al ciudadano, miembro del Estado. El emperador de Alemania lo ha hecho notar, en 1896, en un discurso célebre, cuya tesis es que «la Escuela no está á la altura que debiera, porque *no sabe formar al ciudadano*». Tenía entonces Francia fijos los ojos sobre el sistema educatorio de la nación que la venciera en Sedán; buscaba el secreto de la victoria, donde Didon y otros creyeron hallarlo: en la excelencia de sus escuelas y universidades. La palabra de Guillermo II les señaló indirectamente otro modelo, ya que el general descontento del pueblo francés modelos indagaba con la mirada sobre el horizonte de Europa: el nuevo, no podía ser sino Inglaterra, el país del Individualismo, del *self government* y del *self made man*. Se trataba de hallar un tipo de Educación que formara, ante todo, al ciudadano fuerte que pudiese, sino vengar al Sedán del pasado, evitar otro Sedán en el futuro. En Alemania mismo, la crítica imperial no era nueva, ni dejó de hallar ecos. «No puedo aprobar (decía Goethe ya en 1828) que se exija de parte de *aquellos que estudian para consagrarse al servicio del Estado*, tantos conocimientos teóricos, tanta ciencia; esto es lo que agota las fuerzas físicas y morales de los jóvenes. Si entran en una carrera práctica, poseerán sin duda inmensa previsión de saber y filosofía, que no podrán poner en uso y desecharán como inútil bagaje. En revancha, han perdido lo que les era más necesario, esa energía moral y física indispensable en la vida real... Tienen todos el corazón enfermo. El tercio de esos sabios, de esos *servidores del Estado* agobiados

§ 32. Ineficacia de la Educación alemana para formar el ciudadano.

sobre la mesa del trabajo, hállase atacado por males físicos y librado al demonio de la hipocondría». . . La crítica de Goethe, ese clarovidente, quería decir, pues: la pesantez de una Educación demasiado profunda, forma en las mediocridades esos sabios soñadores inútiles para el Progreso por falta de genio, é inútiles para la Patria por agotamiento, por falta de iniciativas y energías físicas y morales. Esto es lo que Guillermo II ha repetido; lo que ciertos críticos alemanes lamentan; lo que hace hablar en Francia hoy de «la superioridad de los anglo-sajones» y buscar la causa de esa superioridad en el sistema educativo inglés.

§ 33. Desideratum de la Educación inglesa: formar el perfecto ciudadano.

¿Cuál es el desideratum de la Educación inglesa? Formar el ciudadano inglés típico. ¿Cuáles son los rasgos característicos de tal tipo? Helos á continuación, tomados fotográficamente de un ejemplar de la clase acomodada, por un mano maestra. «Al salir del colegio, encontró su camino hecho: no tuvo que rebelarse contra la Iglesia, que es bastante razonable; ni contra la constitución, que es notablemente liberal; la fe y la ley que le ofrecen, son buenas, útiles, morales, bastante amplias para dar lugar y abrigo á todas las necesidades de los espíritus sinceros. Se ha apegado á ellas y de ellas recibe todo su sistema de ideas plásticas y especulativas: no fluctúa; no duda; sabe lo que debe creer y lo que debe hacer. No se deja arrastrar por teoría, ni entorpecer por la inercia, ni detener por las contradicciones. En otras partes, la juventud es como el agua que se estanca ó desparrama; aquí hay un antiguo y excelente cauce que recoge y dirige hacia fin útil toda la corriente de su actividad y de sus pasiones. Nuestro hombre obra, trabaja y gobierna. Está casado: tiene colonos: es magistrado municipal; y se hace político. Mejora y rige su parroquia, su tienda y su familia. Funda asociaciones, habla

en los meetings; inspecciona las escuelas, administra justicia; introduce adelantos; utiliza sus lecturas, sus viajes, sus relaciones, su fortuna y su posición para guiar amistosamente á sus vecinos y á sus inferiores hacia alguna obra benéfica para ellos y para el público. Es poderoso y respetado. Disfruta de los halagos del amor propio y de las satisfacciones de la conciencia. Sabe que tiene autoridad, y usa de ella lealmente para el bien ajeno. Y ese buen estado de espíritu es alimentado por una vida sana. Es, á no dudar, espíritu culto y laborioso; es instruído; sabe varias lenguas; ha viajado; le gusta tener noticias precisas sobre todo; sus periódicos le tienen al corriente de todas las ideas nuevas y de todos los descubrimientos. Pero, al par, une y practica todos los ejercicios corporales. Monta á caballo; da largos paseos á pie; caza; boga en su yate; sigue de cerca y por sí mismo todos los pormenores del cultivo y la ganadería; vive al aire libre; resiste á la invasión de la vida sedentaria, que por doquiera conduce al hombre del día á las agitaciones del cerebro, á la extenuación de los músculos y á la excitación de los nervios ¹.» Si fuese necesario precisar las líneas generales, podría decirse que son estas: sólidos principios morales y políticos; sinceros sentimientos morales y políticos; ideas prácticas de utilidad personal y colectiva, ó sea un sensato criterio de las propias y generales conveniencias; odio á la controversia estéril, á las pasiones subversivas, á todo acaloramiento impremeditado; gran posesión de sí mismo y de la propia dignidad; buen cuidado de una y otra cosa; concentración en el hogar, los suyos, y cuanto les rodea; y—esto es lo que corona y abarca toda la figura—una continua actividad en sentir, pensar y obrar, sobre todo en obrar. Tal es el tipo. ¿CÓ-

1. H. TAINE, ob. cit., t. V, pág. 459.

mo se produce? Es todo intuitivo ó hay en él alguna influencia de la Educación? Negar la influencia, siquiera ponderada, de la Educación en el carácter de los hombres, es desconocer la naturaleza humana. Pero ¿cómo influye el sistema de la Educación inglesa para producir el ciudadano inglés?

En la Educación privada, es el sistema de la independencia, del Individualismo, su primer palanca. En la Instrucción pública, todo se hace según el método de Libertad de Estudios, que analizaré en su oportunidad; y adjudicándose especial importancia, principalísima importancia, á estos tres estudios ó ramos: *ética, economía y ejercicios físicos*, que pugnan respectivamente por formar el hombre *honrado, rico y sano*.

§ 34. Espíritu panteísta de la Educación alemana: importancia, generación y difusión de los grandes desarrollos del pensamiento alemán contemporáneo.

El alto potencial intelectual de Alemania ha dado, al universo civilizado, pueda decirse, desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta el presente, todas sus mayores concepciones: el método de Shelling, la inspiración de Gœthe, la moral de Kant, el panteísmo de Hegel, la música de Wagner, la crítica de Schlegel, la historia de Mommsen, la melancolía de Heine, la jurisprudencia de Savigni, el socialismo de Marx. De ahí han arrancado, por doquiera, otros sistemas que podrían considerarse consecuentes ó correlarios. Así en ciencias, por ejemplo, el método de Shelling genera á Lamarck; las proyecciones alemanas de la hipótesis de Lamarck engendran á Darwin; Darwin á Spencer. Así en filosofía, repútase á Kant padre de la ética moderna, y es hoy Hegel el ideólogo más apasionadamente admirado en casi todos los círculos de la más alta intelectualidad. Thiers, Taine y Renan, especialmente Renan, han bebido á grandes sorbos en la crítica germana, y sabido, en parte, dar una forma literaria galana, á veces admirable, á investigaciones de allende el Rhin. Carlyle es un anglo-alemán: por origen, Educación, simpa-

tías, estudios, afinidades sajonas, idiosincrasia y estilo; su estilo, en efecto, sin ser propiamente alemán, sigue formas de construcción, de deducción, y á veces, hasta de ortografía—más alemanas que inglesas. . . .

Acaso Hugo en Francia, y sus poetas sucesores, desde Barbey y Leconte á Baudelaire y Mallarmé, son excepciones; tales Macaulay y Tennyson, genios esencialmente británicos, en Inglaterra.—Si no fuera pedantesco, podría decirse que cualquier crítica que el mundo latino no clasifique de «decadente» ó de «fanática», opina hoy con esas grandes concepciones germanas; y que entre anglo-sajones suele tacharse de «estrecho» y de «mezquino», todo lo que con ellas no concuerda. En Instrucción pública, ya se ha visto, que no hay en el mundo actual una concepción más completa que la germana, aunque ésta no sea siempre imitable.—La superioridad de la psicología nacional de cada pueblo, tiene su momento de prepotencia: parece que en esta época, ha marcado el reloj de la historia el de Alemania. Pues bien, es por su poderosa facultad de sentir y pensar (*begreifen*) de un modo más completo que en otras partes, que hoy imperan por doquier sus concepciones generatrices, que son, en sí, grandiosos *desarrollos: entwickelungen*. Son estos: doctrinas generales valientemente concebidas en su total, y que si por sus profundidades de abismo, fascinan y atraen, abruman también en sus detalles componentes, por lo pequeños, laboriosos, abundantes. Son como enormes tormentas apocalípticas que arruinan caducos imperios, y llenan la tierra con el estampido y las infinitas vibraciones de la lumbre de sus rayos.

El ánimo del moderno analizador, que no es el alma poética del visionario de Patmos, se pregunta abismado por cuáles procesos psicológicos se producen tan pasmosos fenómenos en el mundo intelectual. Ante todo, el panteísmo de sentimientos y de ideas, la condición ingénita por

excelencia del espíritu nacional, que se manifiesta en esta forma genérica: potente facultad de simpatizar con todo lo que se presente, sintiéndolo bajo su faz más bella. Es la simpatía, lo que nos descubre el interior de las cosas, lo que los ingleses llaman *insight*; y la simpatía panteísta es la última esencia del alma de Alemania. «Como poeta, dijo el mayor hombre de Alemania en el siglo XVIII, y de su época, Goethe, soy politeísta; como naturalista, panteísta; como ser moral, deísta; y para expresar mi sentir, necesito todas formas». Hasta podría haber agregado que era nacionalista respecto á su Patria, internacionalista respecto al mundo, y oportunista, como Canciller de Weimar, respecto á sí mismo! Piensan los alemanes, según palabras de Taine, que «el mejor fruto es desprendernos de nosotros mismos, obligarnos á tomar en consideración el medio en que vivimos, y dejarnos desentrañar las cosas al través de las apariencias pasajeras con que nuestro siglo no deja jamás de revestirlas. Cada cual las mira con anteojos de diverso alcance y color, y nadie puede alcanzar la verdad sino teniendo en cuenta la forma y el tinte que la estructura de sus lentes impone á los objetos percibidos. Hasta aquí hemos disputado diciendo unos que las cosas son verdes, otros que amarillas, otros que rojas, y acusando cada cual al vecino de ver mal y de mala fe. Ahora resulta que aprendemos al cabo la *óptica moral*, descubrimos que el color no está en los objetos sino en nosotros mismos; perdonamos á nuestros vecinos el ver de otra manera que nosotros; reconocemos que deben ver rojo lo que nosotros vemos azul, verde lo que nos parece amarillo, hasta podemos definir la especie de anteojos que producen el verde, adivinar sus efectos según su naturaleza, predecir á la gente el tinte con que aparecerá el objeto que va á presentárseles, construir de antemano el sistema de todo espíritu»...

Es ello la última esencia del espíritu panteísta alemán:

amarlo todo; y entre todo, sobre todo, Alemania. «Para *conocer* una cosa, lo que se llama conocer, hay que amarla antes, hay que simpatizar con ella». En virtud de esa simpatía universal, y del tesón paciente del estudio detallista, se llega á la comprensión plena: se opera la acción de aquel verbo alemán por excelencia—*begreifen*. Traduciríalo yo, usando de una voz anticuada, en la siguiente paráfrasis: el acto de la *comprensión plena y conciente* de una cosa, realizado, más que por un común proceso de dialéctica interna, más que por el tácito raciocinio de la inteligencia, *por simpatías de la sensibilidad*...

El espíritu descrito de enciclopedismo panteísta de la Educación alemana, podría ser, sino hallara cierto contrapeso, un principio internacionalista de disolución nacional. En efecto, los alemanes bregan por pensar y sentirlo todo; pero entre ese todo, resplandece un ideal especial y restringido, un ideal más estrecho y positivo que es como la esencia misma de su decantada «bicefalía»: el sentimiento de su nacionalidad, la expresión prepotente de su adorada Patria, á quien claman «sobre todo—sobre todo el mundo”:

§ 35. *Nacionalismo de la Educación alemana.*

*Deutschland, Deutschland, über alles,
Über alles in der Welt...*

Hay, pues, dos polos, dos sentimientos-ideas que engendran las dos cualidades características de la Educación alemana: *enciclopedismo* y *nacionalismo*.

Si la Educación inglesa es *cristiana, individualista* y *cívica*, la alemana es ante todo, *ecléctica* y *nacionalista*. Tales son sus caracteres distintivos.

El nacionalismo de la Educación alemana, se cultiva: 1º, por el largo estudio del idioma nacional; 2º, por continuos cantos patrióticos; 3º, por el estudio de la historia nacional; 4º, por las asociaciones particulares que se constituyen siempre con fines subsidiariamente patrióticos; y 5º, porque

en la Instrucción en general, no se desperdicia coyuntura de traer á colación los sentimientos cívicos.—Es de notarse que ese patriotismo, nunca se manifiesta como churrigueresco patrioterismo: se halla, más que en protestas y gritos, en las altas esferas de la ciencia y del arte nacional, así como de la crítica literaria y científica. Más que una ostentación forzada de victorias materiales, es una ingenua, diaria y profunda revelación de una ambicionada superioridad moral é intelectual, que falsa ó verdadera, levanta y enorgullece el ánimo del pueblo.

El enorme fenómeno psico-sociológico que podría llamar la «ética panteísta alemana»; esa plena comprensión de todas las religiones y todas las morales; ese sentimiento vastísimo que justifica todas las grandes doctrinas porque todas las siente, porque halla que todas han tenido su teatro propio, su país y su momento histórico, en los cuales grandes bienes han producido; ese culto de todos los heroísmos, desde el de Confucio hasta el de Kant, puede producir en el kaleidoscopio de una imaginación generosa, tal variedad de vistas morales, que falseando el criterio actual, justifique todos los cinismos. La poligamia, el adulterio, el robo, la idolatría, la sensualidad—todos los males—todas las cosas que en el actual momento histórico serían males—han tenido sus apóstoles, su nación, su época y sus héroes. La simpatía por todos esos fenómenos puede llegar á producir criterio tan elástico, que todos los egoísmos perdone, que enardezca todas las pasiones, que todos los crímenes preconice.

Pero hay en la psicología alemana, aparte del sentimiento cristiano, un freno para esos posibles excesos: el nacionalismo. El interés de la Patria, la religión del pueblo, la moral kantista: ved ahí los diques al panteísmo, al politeísmo germano. El torrente se encauza y no destruye las instituciones: el culto del carácter propio, de la nación madre, le dirige. Pero ese torrente de ideas, aun dirigido,

será siempre torrente: y no se estancará como las aguas del pantano, para pudrimiento de ideas rancias y fanatismos anacrónicos...

Y esa palanca, ese ariete invencible de la superestructura de la psicología colectiva de Alemania, ese panteísmo alemán, en una palabra, ¿cómo se manifiesta y en cuáles formas tangibles? Pienso que en las dos siguientes: la pasión del detalle ínfimo y la pasión del conjunto enorme. Ó sean: por una parte, el amoroso empeño hacia el estudio detallista, lento, paciente, que todo lo diviniza; y por otra, la imaginación más persistentemente idealista, más persistentemente creadora. Se diría un minucioso espíritu de plomo, que no se unde en su lodo de nimiedades al modo escolástico, porque lo levantan las alas de una imaginación de dioses.

Extiéndese esa poderosa facultad casi sobrehumana de las concepciones generales, que ha nacido en los altos espíritus de Alemania, á todas sus esferas sociales—por medio de su enciclopédica Educación. No creo que existan, ni hayan existido jamás, planes de estudios más universalistas que los alemanes: nada de bifurcaciones mezquinas, nada de desechar por inútiles tales ó cuales materias: allí todo debe estudiarse, todo á su tiempo y con su método. Las especialidades útiles son productos de la Instrucción profesional: la primaria, la secundaria y aún la popular, deben tender á ser *eclécticas y generales* en el más alto grado posible. Religión, filología, historia, economía, gimnástica, artes, ciencias, teoría, prácticas industriales—todo debe conocerse, siquiera en sus rudimentos. De ahí surge el tipo alemán ideal, soñador y equilibrado, tan filósofo y artista como negociante, tan sentimental cuanto práctico: que obra como John Bull y como el tío Sam, pero que es más fuerte que el tío Sam y que John Bull, porque también sabe soñar como Goethe y como Wagner...

§ 36. Síntesis
del libro I.

Con el presente párrafo termina el libro I. Su objeto, como he dicho, ha sido condensar, á través de la historia, ciertos lineamientos angulares de la psicología de los sistemas de Educación del pasado hasta el presente. Aunque á prima-faciæ parezca antes un ensayo de crítica que de pedagogía, me ha sido indispensable á la cohesión de esta obra, para entrar, con su base, en el siguiente libro, al estudio de los actuales sistemas educativos.

En el libro que aquí termina, háse intentado compendiar el espíritu de la Educación antigua greco-latina (cap. I); el de la Educación escolástico-medioeval (cap. II); la contribución del pensamiento hispánico al Renacimiento de la pedagogía (§ 20); el Renacimiento y la Reforma y el Nuevo-Humanismo (§§ 21, 22, 23, 25); un ejemplo concreto de Educación moderna en Italia (§ 24); y finalmente, las tendencias de la Educación contemporánea (cap. IV).—De este último capítulo, concordándosele con ciertos párrafos de los anteriores, emergen ya las *líneas generales* de la psicología de la Educación en Francia, Inglaterra y Alemania....

El mayor claro que se ha dejado en el libro que termina es relativo al espíritu de la Educación francesa. Apenas se han esbozado ciertos rasgos, dejando amplia margen al libro siguiente, para su estudio compendiado. Esta deficiencia obedece á un deseo de condensación, y al hecho de que los sistemas franceses no se invocan en esta obra como modelos, sino en segundo plano, aceptándose, como dejo consignado, los alemanes como de mejor *Instrucción*, y los ingleses como superiores en la *Educación* del carácter y del ciudadano.

LIBRO II

Clasificación y descripción de los sistemas

DE

Educación contemporánea de Francia, Inglaterra y Alemania

CAPÍTULO I

Espíritu de la Educación doméstica

SUMARIO:—§ 37. Importancia del estudio *científico* de la Educación doméstica.—
§ 38. Diferencias capitales entre el espíritu de la Educación doméstica
y el de la Instrucción pública.—§ 39. La *pasividad* como rasgo típico
del sistema de la Educación doméstica anglo-individualista.—§ 40.
Ventajas políticas del sistema.—§ 41. Moralidad del sistema respecto
de las relaciones de padres é hijos.—§ 42. Moralidad del sistema
respecto á la constitución del matrimonio.—§ 43. Diferencias entre
el método de la Educación doméstica y el de la Instrucción pública
en Inglaterra.—§ 44. Rol social de los *tutors* escolares y universi-
tarios.—§ 45. El espíritu individualista de la Educación inglesa cris-
talizado en algunas expresiones del idioma.—§ 46. Relatividad de la
doctrina expuesta.—§ 47. Paralelo entre el espíritu de la Educación
doméstica y pública en Inglaterra y Francia.—§ 48. El *fagging* como
anomalía tolerada por el espíritu individualista de Instrucción pú-
blica anglo-sajona.

Olvida por regla generalísima el tratadista de Instrucción pública, y aún el de universal pedagogía, todo lo que á la Educación doméstica atañe: ya por que la considera de nimia importancia, indigna de merecer una especial atención científica; ya porque piensa que es independiente, que no tiene conexión alguna con las particulares ramas de su ciencia; ya por que la supone tan empírica que resulta caprichosa, rebelde á todo método ó estudio sistemático. Estas tres suposiciones son erróneas, en virtud de los siguientes principios de indiscutible evidencia:

§ 37. Importancia del estudio *científico* de la Educación doméstica.

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

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

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

§ 38. Diferencias capitales entre el espíritu de la Educación doméstica y el de la Instrucción pública.

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

Objeto especial.—La Educación que se recibe en el hogar, tiene por principal y casi exclusivo fin, *educar* el temperamento, formar el carácter, el criterio, los sentimientos; sólo por excepción se dedica á *instruir* ó sea á enseñar las ciencias y las artes. En cambio la Educación pública y privada que se encomienda á nuestras escuelas, colegios y universidades, de particulares ó del gobierno, ocúpase tanto ó más en *instruir* que en *educar*.

Método ó modus-operandi.—La Educación doméstica debe proceder por un método *pasivo*; la Instrucción pública (abarcando en tal denominación los establecimientos privados que controla el Estado), por un método *activo*.

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

En efecto: la Educación doméstica es dada por los padres, y recibida por los niños desde la cuna hasta que llegan á usar por sí mismos de su razón; conforme van aproximándose al libre empleo de ésta, conforme van acercándose á esa plenitud, el valor educativo del hogar disminuye por grados. Puede considerarse, pues, el libre uso relativo de la razón y el iniciamiento en la vida social como la primera meta de la Educación doméstica. De todas estas premisas, resulta que, cuanto aumenta el niño en edad y en criterio, palidece la influencia de lo que los anglo-sajones llaman *home education*, Educación del hogar. En sentido inverso, el valor de la Instrucción pública acrece, cuanto acrece la individualidad del educando, hasta la posesión absoluta de su madurez psíquica. Bastan estas consideraciones, para comprender cuál es el *objeto especial* de la Educación doméstica, cuyo concepto surge con espontaneidad de su propia naturaleza y de la diaria observación.

§ 39. La *pasividad* como rasgo típico del sistema de la Educación doméstica anglo-individualista.

La *pasividad* como rasgo característico y diferencial del *método ó modus-operandi* de la Educación doméstica, presenta una mayor dificultad de exposición y merece por tanto una atención mayor. La Instrucción pública procede, como es á todas luces visible, por un sistema *activo*, pues *obliga* al educando á asistir á determinados cursos, á someterse á ciertos reglamentos, á frecuentes ejercicios físicos é intelectuales, á rendir pruebas de su capacidad y estudios en exámenes orales y escritos; la Educación doméstica en cambio, debe limitar su rol á la observación, el consejo y la reprimenda, dejando amplia libertad al joven para que ensaye su individualidad y experimente las consecuencias de sus actos. Ésta debe obrar según se produzcan las circunstancias: aquélla provoca de por sí esas circunstancias. Desastrosos suelen ser los efectos de aquel sistema educatorio que algunos publicistas franceses califican de «antiguo» y «latino», según el cual los hijos ven por los ojos del padre, oyen por sus oídos, piensan por su cerebro; éstos perdiendo entonces su iniciativa, su propia individualidad, marchan apoyados en su guía universal, y se acostumbran de tal manera á ese apoyo, que el día que les falta, la hora en que necesitan afrontar solos las graves luchas y responsabilidades de la vida, carecen de impulso y de valor; son como inválidos á quienes arrancan de pronto sus muletas, y que cercenados de ese antes constante apoyo, flaquean ó caen, incapaces de mantenerse en equilibrio en la ruda avalancha de los hombres y las cosas. Da Macaulay un clásico símil de uno y otro sistema educatorios, cuando compara la posición del duque de Anjou al ser elevado al trono de España bajo el nombre de Felipe V, con la de un hombre que ha vivido su vida aherrojado á un muro: la tutela absoluta de su abuelo Luis XIV; y que una vez libre de esa tutela, suelto á su propia individualidad é iniciativas—una vez caído

el muro,—cae él también al suelo,—incapaz de moverse por sí mismo quien tantos años pasara sujeto á la voluntad extraña de tan despótico ascendiente. Ya en vida de aquel autor, pues, como en todos los tiempos, la *home education* era en Inglaterra lo que no es ni fué jamás en Francia: un baluarte del Individualismo. Esta faz de la Educación anglo-sajón, esta faz que constituye su mayor excelencia, su única excelencia acaso, es fiel trasunto del *carácter nacional*; como tal su estudio debe relacionarse al respectivo capítulo. Desde ya, debo avanzar como una de las tesis de este libro, que la *home education* es un perfecto modelo en Inglaterra, por cuanto educa, desde la *nursery*, la independencia del criterio y de la voluntad de los hombres, cuya independencia es elemento de salud en la raza, de orden y de fuerza 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 fuerza, de salud, de constancia en todas las empresas: fuente mágica de aquellos bríos que hacen á la nación británica tan apta para gobernarse y gobernar, así en tiempos de triunfos como de derrotas, una cuarta parte del mundo civilizado.

Jamás espíritu social alguno fué más activo fecundante de la iniciativa nacional, que el individualista. Lo universal de los intereses de todos los ciudadanos; la solidaridad de la acción conjunta de todos y de cada uno; la independencia de un criterio varonil: el conocimiento que posee cada cual de sus fuerzas de hombre y de político, de sus derechos y deberes, son los mejores elementos constitutivos de una república. La aplicación constante de la iniciativa personal; el desenvolvimiento libérrimo de las fa-

§ 40. Ventajas políticas del sistema.

cultades productoras. la costumbre del ejercicio del propio cerebro y de las propias fuerzas exento del tutelaje paterno desde temprana edad; el conocimiento *experimental*, no por premios ó castigos, de los actos de la vida: forman las mejores aptitudes para el trabajo, en el cual produce siempre la preocupación del bien público, para incremento de todas las industrias que enriquecen á los hombres y á los pueblos.

Las ventajas públicas de tal sistema de Educación doméstica pueden reasumirse en dos grupos: formar al ciudadano apto para ser gobernado y gobernar, y al ciudadano productor de riqueza, cuya riqueza tan primordial elemento es de todo Progreso.

Por otra parte, las ventajas *económicas* del sistema anglo-individualista son demasiado evidentes para que necesiten una demostración en extenso. La independencia del hijo de familia, le hace, en cualquier clase social, una fecunda fuerza de trabajo que, en un régimen diverso se anula ó debilita por la paterna protección: son *dos brazos más* para la lucha por la riqueza. Y siendo, como he deducido ya, el factor económico la panacea que promueve la actual revolución educatoria en todos los países civilizados, y que amenaza ser el problema inmediato de toda la primera mitad del siglo XX, ello es una nueva consideración angular que encarece el sistema.

En suma, las primeras ventajas que presenta el espíritu de la Educación anglo-individualista *para el Estado*, son: facilitar el buen gobierno por la promoción de ciudadanos idóneos, y mejorar las condiciones económicas por aumento del trabajo nacional. Ó sea: encauzar la política de todos, y aumentar la riqueza de todos.

Contra un prejuicio vulgar que atribuye al egoísmo inglés ese sistema, y que cree que *desnaturaliza ó destruye los lazos de la familia*, es oportuno observar que en

§ 41. Moralidad del sistema respecto de las relaciones de padres é hijos.

la práctica, lejos de ello los afianza, no manteniendo una artificial tutela en una edad en que no es necesaria al educando, y en la cual, aparte de esa pereza de la voluntad y disminución de la iniciativa á que me he referido, suele asimismo disminuir con la excesiva familiaridad, el respeto que los hijos deben á los padres y que es la base misma del orden en el hogar.

Al reconocer al hijo desde niño su personalidad, se le imponen responsabilidades de hombre en las relaciones con los suyos. La experimentación de la propia responsabilidad cimienta en el adolescente su cariño hacia sus padres y su casa: porque nunca siente con mayor vehemencia la necesidad de su consejo y de su apoyo moral, que en los momentos en que tiene que luchar aislado con sus aun débiles brazos; porque es consecuencia del egoísmo humano el apreciar las cosas y los hombres, tanto cuanto se nota su falta. Por ello el sistema individualista de la *home education* es no sólo conveniente al Estado y la Sociedad, *sino también á la moral de la familia.*

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

die sino él sobrellevará las consecuencias de sus hechos; y en fin, porque hace innecesarias las intromisiones de padres y de suegros en el manejo de la casa, cuyas intromisiones suelen ser ingratas, y algunas veces, como en el caso lógico de ausencia ú orfandad, imposibles. . . . Así, la Educación doméstica individualista es tan favorable al hogar que se hace, como al hogar que se deshace por el poder del Tiempo!

§ 42. Moralidad del sistema respecto a la constitución del matrimonio.

Respecto de esta grave cuestión de la influencia que el espíritu de la Educación doméstica puedan tener sobre la moral de la familia debemos tener en cuenta como punto capital, las dos diversas maneras de producirse el matrimonio en las costumbres inglesas y francesas, ya que en uno y en otro pueblo son típicas las aplicaciones de uno y otro sistema educativo.

En Francia, los padres casan frecuentemente á sus hijos varones y mujeres casi sin su consentimiento, y á veces contra ese consentimiento; en Inglaterra, el espíritu absoluta independencia de la *home education*, excluye á los padres en la elección de cónyuge, que resulta así tanto más espontánea y armónica. En Francia, se educa á la niña apartada de la Sociedad, en una relativa ignorancia, evitándole sus fiestas y sus luchas, que se reservan á la gente matrimoniada; sus conocimientos en artes y en ciencias son harto superficiales para que pueda utilizarlos, en caso de solterismo, para su sustento; dedica sus mejores horas á los trapos y las labores de casa; su libertad de acción se halla coartada por una serie de torpes prejuicios y críticas, y no puede, sola ó acompañada de jóvenes de su edad, no digo viajar, sino pasear por las calles de la ciudad; hace poco ejercicio, lo que suele producirle clorotismo y exarcerbarle la histeria; por su ignorancia forzada de hombres y cosas, suele tomar malos senderos su mujeril malicia; por esa ignorancia y esa malicia, por esa especie de clorotismo psicológico, por su falta de mundo y de acción, resulta incapaz de defender por sí misma su pudor con la energía de una germana. 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 pedantes; no siendo considerada por el hombre como un compañero, confidente, colaborador y hasta émulo, no siendo tenida su psicología por igual sino por inferior, la mujer francesa, que constituye algo como una muñeca-ídolo, no se cree obligada á echarse sobre sus hombros el peso de las responsabilidades de la vida, y su ideal es más bien ser una niña mimada y casi irresponsable que una hembra fuerte: y su carencia de voluntad y de fuerzas para ganarse por sí sola la vida, le hacen del matrimonio mal avenido una muy aceptable meta de su destino. Como recibe una alta dote relativa que se entrega á su marido, como el matrimonio se estipula por sus padres, al punto de ser tenido por indelicadeza en un joven el dirigirse abiertamente á la niña antes que á aquéllos, y como el pueblo francés se caracteriza por cierto espíritu de avaricia, resulta ese casamiento, en la mayoría de los casos, interesado. .

Así como las niñas, también los jóvenes educados según el sistema francés se casan frecuentemente por interés y consejo de sus padres: porque se prolonga artificialmente la tutela á una edad en que ésta debiera terminar, y causados de sus correrías y libaciones, pueden abusar impunemente de la ignorancia y la abstención del mundo en que se mantiene á las jóvenes casaderas. . . Esa ignorancia que no es siempre inocencia, y esa abstención que nunca es voluntaria, suelen ser circunstancias que impulsan á las niñas á desear el matrimonio, más que como medio de formar un hogar cristiano, como una escapada á su obligatoria reclusión de *jeunes filles*, para lanzarse en lecturas, teatros, bailes, exposiciones, bazares de caridad y otros divertimientos de la vida social que su edad requiere y las costumbres les prohíben. De ahí sacan los madrileños, que tienen idénticas prácticas, ese dicho de que cuando «un hijo de Adán da fin, una hija de Eva da comienzo»: y esta hija de Eva da comienzo, uniéndose sin ideales nobles á un hombre á quien no ha elegido de su propio impulso y á quien acaso no la liga ni el vínculo de la simpatía; hambrienta de esas fiestas y goces de que tanto ha oído sin haberlas podido gustar; incapaz por su ignorancia de ocupaciones serias que distraigan su mente ocupada en las frivolidades del traje y otra vanidades; rodeada de ciertos «caba-

heros»—que no han sido modelados. seguramente, según el patrón ideal de lo que ¡los ingleses llaman un *gentleman*, ya que Tomás Arnold tanto se extraña, sin escandalizar á Taine, de no haber hallado de ellos un solo espécimen en Francia! Tales galantes piratas requerirán su amor propio y le tenderán á su virtud toda clase de redes, que ella afrontará cruzando el peligro del brazo de un marido que no la ha elegido por amor, que no ha encontrado en ella amor, y que siendo esta tan imperiosa necesidad psico-fisiológica, deberán buscar ambos, tarde ó temprano, fuera del hogar...

El cuadro desalienta. Veamos ahora el reverso, ó sea la manera cómo la *home education* ó sea el espíritu de lo que algun autor francés llama *education nonvelle*, produce el matrimonio, ó tiende á producirlo, en Inglaterra. El joven, que desde su más tierna infancia está acostumbrado á ejercitar su iniciativa inconsulta, á manejarse solo en sus dificultades, á costearse sus gastos con su trabajo, y á una vida del todo independiente desde su mayor edad, es libre en absoluto de requerir en persona la mujer hacia quien su corazón lo impulsa, sin solicitar previo permiso de los padres de ésta, no hallando como obstáculo el absurdo prejuicio francés que le obligaría á considerar tal paso como indigno de la escrupulosidad de un caballero. Como no se dota á las niñas sino con una cortísima suma destinada á cubrir gastos menudos, llamada *pin-money* (dinero para alfileres), y como los padres dejan casi el total de su fortuna al hijo mayor ó á ciertos hijos varones, el interés no le será cebo, así como la necesidad no le fué aliciente. Formado en un hogar moral, vibra desde sus primeros años en su alma el anhelo de formar lo á su vez, anhelo que no ha sido desvirtuado por experiencias de concubinato, pues la Sociedad y su familia son intolerantes al respecto. Jamás una madre inglesa ó alemana escucharía á su hijo las confidencias que soportara al suyo Madama de Sevigné y aun repitiera á su propia hija: los jóvenes mismos repueban ciertas jactancias que en otros países son las más corrientes: la edad, el clima, el medio, el espíritu religioso, el patriotismo, los viajes, la costumbre de vivir gran parte del año en el campo, todo contribuye á que el varón mire al matrimonio bajo el punto de vista más elevado, y al *home* como el retiro más amable para curar las heridas que se reciben en las batallas de la vida y en los torneos de la vanidad.

Esto en cuanto á los hombres: no menos eficaz es á con-

tribuir al eximio resultado el espíritu y la Educación de la hembra inglesa. Como su Instrucción es vasta, sólida y práctica, como posee algun arte ó ciencia que pueden ser su profesión en caso de necesitar ganarse su diario sustento, no ve con horror la eterna soltería siempre posible, pues el estado *spinster* independiente por su trabajo ó por su fortuna, de «tía» trabajadora y libre, no es ridiculizado en Inglaterra. sino considerado como útil y noble; sus conocimientos le hacen entreverlo como un *modus-vivendi* no muy penoso y que puede darle alta consideración y notoriedad las artes, la enseñanza, la literatura (en la última llegan á sobresalir más que en otros países, en cuya prueba citaríá entre muchísimas, á las señoritas Thackeray, Gaskell, George Elliot, Carlota Bronté, Isabel Browning). Su conocimiento del mundo y su admisión en la vida social, no le hace desear el matrimonio como un medio de clavar el diente en el fruto prohibido del cercado ageno, ó de inmiscuirse en las diversiones que tanto gustan á las jóvenes de todas las razas; el ejercicio continuo fortifica su cuerpo, así como el régimen de libertad fortifica su espíritu. Talmente fuertes de cuerpo y espíritu, se pueden lanzar al mundo á escojer, sirviéndose de complejos y variados flirts. el marido que les convenga, sin que haya peligro de que nadie abuse de una debilidad que no tienen, ni de una inocencia excenta de malicia pero llena de conocimientos y energías morales. Así, ella se da un lugar de camarada y candidato, que el hombre por su flemma, su respeto á la mujer y el aprecio de sus fuerzas, no trata de atacar con sus galanterías, sino cuando lleva sanas intenciones. Ella misma está convencida que cuando viaja sola, por ejemplo, si un hombre la faltara, todos los demás. por el espíritu de moral solidaria de la nación inglesa. eficazmente la defenderían. No temiendo á los hombres. ni deseando el matrimonio como único rumbo posible de su vida (el dilema suele ser en Francia, Italia y España, para la joven honrada: himeneo ó beaterio mogigato y estrecho); no temiendo ni deseando á los hombres, y con suficientes libertades para conocerlos y estudiarlos, las vírgenes inglesas pueden elegir á su esposo, si lo hallan, con toda la conciencia y libertad que requiere el resolver tan grave problema cual lo es hallar la persona con quien se deberán ligar todos sus afectos, todas sus fuerzas, todos sus ideales...

Compárese éste 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 doméstica y pública. Todos sabemos por confesión de la propia parte, por la estadística y la literatura, cuánto disminuye la población de Francia, cuánto ha decaído la moralidad, el poder y la riqueza de una nación que, siendo talentosa entre todas, disculpa el concubinato, sonríe el adulterio y facilita el divorcio (el divorcio llega en este caso á ser un bien, pues es un mal que disminuye mayores males); en cambio, el hogar inglés es modelo de hogares. Y en esa fundamental institución halla Inglaterra, en general, punto de apoyo á todas sus victorias: en especial, la clave de su espíritu colonizador que tiende á conquistar el mundo. Ningún pueblo más apto para colonizar, porque ningún pueblo sabe implantar mejor su casa en extranjera tierra, como una semilla estable de moral, de expansión, de nacionalidad; como un baluarte invulnerable de virtud y de fuerzas; como un refugio templado y confortable contra los rigores de las cosas y las venganzas de los hombres: como un pedazo de la Patria misma, á la cual se llega así á tener presente en la India, en Canadá, en Australia, en el Cabo, en los antípodas, que por doquiera un hogar inglés es un pedazo sagrado de Inglaterra. El secreto está en la manera íntima de concentración del inglés en su casa, que es como un oasis en el desierto de las muchedumbres; esa concentración explica cómo acumula, reúne en él novelas, libros, revistas, objetos, comodidades, todo lo que pueda hacerle un retiro deleitoso para pasar la mayor parte del tiempo, y esa concentración se explica por el amor á su esposa y á su prole; ese amor por la manera espontánea en que efectuó su matrimonio; ese matrimonio, por la independencia del espíritu de su Educación. No pretendo que ese empalme de efectos lo sea de causas únicas, es decir, que las citadas sean exclusivas de otras congruentes, lo cual sería desconocer no sólo la naturaleza de ese bello fenómeno, sino la de todos los fenómenos sociales; lo he descripto así como describiría un viajero el sesgado curso de un gran río, desde sus principios hasta su boca, sin detenerse en los pequeños é innumerables afluentes que coaumentan la magestad del caudal de sus aguas...

Antes de concluir tan interesante tópicó, creo deber complementar mi contestación á aquellos que arguyen, como otros defectos del sistema inglés, que éste, al par que relaja la unión entre los hijos y los padres, quita

también á la mujer el encanto de su feminismo. Hemos ya visto que el vínculo filial lejos de destruirse se arraiga con la responsabilidad é individualidad del hijo; y que, por otra parte, su independencia casi nata no corre el grave riesgo de ser en un momento dado, desenfreno, como suele acaecer á jóvenes en quienes se aplica el absolutismo de la estrecha Educación doméstica francesa: quienes, cuando caen las riendas que manos férreas sujetaban, se lanzan como corceles largo tiempo expoleados—no hay más potentes espuelas que las pasiones de la juventud—y que se desbocan por todos los campos y contra todas las vallas... Y en cuanto á aquello de que esa Educación despoja á la mujer de sus cualidades de tal para transformarla en un ente sui-géneris sin los femeninos encantos y sin las fuerzas masculinas, debe objetarse: que si por feminismo se entiende frivolidad é ignorancia, valiera más que no existiese; que la maternidad exige conocimientos y energía; que la «mujer fuerte», ya que esa designación en tal sentido se emplea, es un factor de tranquilidad para el hogar, y de Progreso para la Patria, pues como compañera del esposo, colabora en su obra, y como educadora de su prole, hace su parte en el futuro: y en fin, que una sana y sólida Educación á la inglesa, lejos de convertir á la delicada mujer en harpía como se pretende, suaviza las ligeras rudezas y encauza para común utilidad las facultades de la hembra fuerte, cuyos brios ingénitos no excluyen los aterciopelados matices de la psicología de su sexo.

Grave error es suponer, con la casi totalidad de los autores contemporáneos que han tratado el asunto, que la Instrucción pública en Inglaterra procede con el mismo sistema de *pasividad* que la *home education*. Verdad es que esa Instrucción pública tiende, en relación á la continental, más á *educar* el carácter y menos á instruir; pero aún en ese rol, procede por un método de tutelaje, de reglamentación, de disciplina; por un método perfectamente *activo* cuanto que obliga al educando, se le impone, lo aconseja, lo dirige, lo castiga, tanto ó más que en Francia misma, donde mucho se habla de su pretendida liberalidad. Aunque tiende al mismo fin de la *ho-*

§ 43. Diferencias entre el método de la Educación doméstica y el de la Instrucción pública en Inglaterra,

me 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 consecuencia de sus actos, evitando la excesiva influencia. el tiránico consejo, ó sea la substitución de la voluntad de éste por la de su educante; la otra provoca las circunstancias, las produce, encauza y enseña sobre ellas con la palabra y el ejemplo, y á veces por medio de una disciplina casi militar, imperativa, categórica.

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

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

He ahí, pues, el alto rol social de los *tutors* de las escuelas y universidades inglesas: marcar á los pupilos con sus consejos la ruta que deben seguir en sus primeros pasos en el mundo. Cuando ingresa un niño á uno de esos establecimientos educatorios ingleses, su *tutor*, previo conocimiento de su idiosincracia, le confecciona el programa, le indica si debe seguir una escuela fácil ó una escuela de honores, lo aconseja, prepara, ilustra, y hasta le señala cuál ha de ser su orientación cuando abandona las aulas. En las universidades, el *tutor* es un segundo padre, que tiene sobre el primero, además de la ventaja señalada de no imponer demasiado profundamente su individualidad á la del pupilo, la de ser un hombre técnico que conoce mejor que un particular cualquiera la ciencia y arte de la Educación. Su bien inspirada influencia de extraño no puede llegar á cegar y aplacar el criterio del pupilo, como tan frecuentemente sucede con la de aquéllos á quienes la naturaleza encarga de la *home education*. Alguna vez se han reasumido los principios de esa *home education*, diciendo que los padres en Inglaterra, considerando la evolución psíquica del niño como un fenómeno lógico en el cual no necesitan forzar la marcha natural de ese desenvolvimiento; tratan á los hijos como indivi-

§ 44. Rol social de los *tutors* escolares y universitarios.

dualidades separadas, y no como cosas que le pertenezcan ó entes incapaces de criterio é iniciativa; usan lo menos posible de una autoridad imperativa que debilitaría el espíritu y la personalidad: y desde muy tierna edad los enseñan, y esto es fundamental, que ellos no se encargarán de hacerles su situación. . . Reasumamos ahora la obra de los maestros: orientar el criterio: infundir sanos principios de moral cristiana y política; desarraigar malas inclinaciones y sentimientos; proponer altos ideales; desarrollar nobles pasiones: marcar los mejores rumbos para que lleguen luego á cumplir del mejor modo su destino de hombres y ciudadanos: usar del imperio y del castigo contra la indisciplina y la rebeldía; provocar circunstancias difíciles para enseñar á dominarlas: en fin, coadyuvar con consejos y órdenes y castigos á que se haga el Individuo útil á su Patria y á la Humanidad, no sólo formándole el carácter, sino imponiéndole aquellas lecciones que fueren indispensables para el educando y que la manera de la Educación del hogar tiende más bien á evitar . . . Compárese uno y otro cuadro de atribuciones y se verá que el rol del profesor es más concreto, más imperativo, más absoluto. Creo, por ello, que es un error el considerar que *toda* la Educación inglesa se caracteriza por una *pasividad* uniforme: hay que diferenciar, lo que no han querido distinguir los autores franceses contemporáneos: el espíritu de la *home education*, y el de la Instrucción pública. Ambos se complementan hasta formar el espléndido fenómeno del educativo Individualismo inglés.

§ 45. El espíritu individualista de la Educación inglesa cristalizado en algunas expresiones del idioma.

En la lengua, que es siempre la cristalización del pensamiento nacional, hallo una demostración la más gráfica de esta interesante manera inglesa de considerar al padre como un profesor y al profesor como un padre: de este grande fenómeno que llamo *pasividad* de la Educación doméstica y *actividad* de la Instrucción pública, cuyo fe-

nómeno tanto han disfrazado y tergiversado ciertos autores en estos tiempos de violenta revolución educatoria: la mejor demostración de su popularidad está en el hecho de que los jóvenes llaman á menudo *my governor* al padre y *my tutor* al maestro.

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

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

He ahí, pues, en esas dos sencillas expresiones—*my tutor*, *my governor*—la síntesis más completa de esta doctrina que desarrollo, creo que por primera vez, en la ciencia educatoria, sobre los dos antagónicos modos de que deben proceder la Educación doméstica y la Instrucción pública,

no sólo en Inglaterra, sino en el orbe todo, pues en punto á educar el carácter, ya que no en otras facetas de la Educación, bien se puede tomar de modelo racional aquel sistema: que al fin todo el poder de la nación británica se explica, más que por las riquezas de su tierra, por la energía de su pueblo.

§ 46. Relatividad de la doctrina expuesta.

Aunque sea de estricta verdad la doctrina expuesta sobre los dos opuestos *modus operandi* de la Educación doméstica y la pública, esa doctrina fallaría si se exageraran sus conclusiones. Del párrafo precedente he excluído ex-profeso toda observación que pudiera atemperarlas, no porque no crea imprescindibles tales observaciones, sino en el deseo de desplegar la teoría con la mayor claridad que me fuere posible. Ha llegado el momento de paliar las exageraciones de la exposición, con ejemplos de la práctica. Si se creyera que la Educación pública procede en Inglaterra, donde tomo mi modelo, por el método de absoluta *actividad* de la Educación doméstica francesa; es decir, si se supone que los *tutors* de las escuelas y colegios británicos proceden de la manera metódica, imperativa, detallada, de los padres franceses, manera que coarta la libertad y debilita la iniciativa,—la hipótesis sería falsa. Demasiado amantes son los ingleses de la libertad y demasiado respetuosos del Individualismo para que ello fuera posible jamás, en el hogar ó en el liceo. Sería error suponer también que la Educación de los maestros ingleses sea el método sentimental que Fenelon describe en su *Telémaco*, y Rousseau en el *Emilio*; nada más contrario al verdadero espíritu de la enseñanza inglesa y de las razas germanas...

§ 47. Paralelo entre el espíritu de la Educación doméstica y pública en Inglaterra y Francia.

El solo alcance de la doctrina desenvuelta es, por tanto, el siguiente: el método de la Educación pública, ó sea el modo de educar de los maestros, debe ser más activo,

más categórico, más autoritario, más detallista y meticulouso que la manera de la *home education*, ó sea el modo de educar de los padres. Á la inversa de lo que ocurre en Francia, donde el ideal de Educación parece ser el restringimiento de la libertad en el hogar, bajo la dirección de un padre que, conceptuando al hijo como cosa suya ó prolongación de su personalidad, le guía tan minuciosamente que llega hasta á llegar elegirle carrera y esposa; y donde por otra parte, en Instrucción pública, los maestros toleran y hasta colaboran á producir esos matamoros de veinte años: poetas, libre-pensadores, filósofos religiosos, intelectuales, demócratas, socialistas,—que se revelan contra todo consejo, contra todo maestro, contra toda escuelaa cuando no contra toda conveniencia social y toda política y toda moralidad! Esos ridículos estudiantes de tipo clásico ya, que peroran, gesticulan y se enronquecen en los círculos, en las calles, en las tabernas, atacando con anárquicos denuestos y denuedo, unas veces los jesuítas, otras los socialistas, otras la república, otras la monarquía—pero siempre el orden, la autoridad y las leyes,—cuánto más libres son en su fisonomía intelectual que el estudiante inglés que oye misa diaria, que consulta con sus *tutors* todas sus dudas políticas y morales, que detesta todo desmán disonante contra el orden establecido, que los Domingos por la noche (muchos lo hacen en Oxford y Cambridge) se reúne en grupos en las calles para predicar una religión sana y liberal que en el fondo es más luterana que inglesa, escocesa ó católica, y para cantar psalmos en coro! No es libertad política, no es libertad de acción, de disciplina, de pensamiento lo que falta, sino lo que sobra en la Instrucción pública que recibe el estudiante francés: lo que mengua es aquello que defino y conceptúo Libertad de Estudios, es decir, ese método según el cual se da á cada uno la Educación que conviene á su idiosincracia, según dictamen de sus maestros. Esos maestros

(*tutors*) son quienes componen en Inglaterra á cada uno su plan de estudios; quienes, según la capacidad del pupilo, le indican si debe seguir la escuela fácil ó la difícil, si será *passman* ó *classman*; quienes lo examinan casi semanalmente, le indican libros para que se instruya, le dan consejos morales y políticos. . . Nada de esto admite el estudiante francés, el primero en reclamar contra lo absoluto de los planes y programas de su liceo ó universidad (cuyo absolutismo es sin duda una traba contra el principio de Libertad de Estudio que debe animar toda Educación lógica), citando la «la libertad de los estudiantes ingleses». . . Otra sería su declamación si no ignorase que el sistema británico importa un régimen de tutelaje, y que sólo como un régimen de tutelaje relativo se puede practicar ordenadamente en la Instrucción pública eso que se llama Libertad de Estudios.

En efecto: si no son convenientes los planes programas enciclopédicos obligatorios, que fuerzan á *todos* los estudiantes en rumbos varios y determinados, cualesquiera que sean sus índoles intelectuales, debilitando así su iniciativa y personalidad, ¿cuál puede ser el guía de estudios sino el consejo autoritario del maestro ó los maestros á quienes se encomiende el educando? El educando es incapaz de forjarse á sí mismo ese plan, por su mal entendido interés de terminar cuanto antes, por su ignorancia é inexperiencia; en caso análogo se hallan los padres: luego quedan los maestros. Pero no todos los maestros de cada instituto pueden ocupar su tiempo en formar á cada estudiante su plan y en discutirlo; luego basta la autoridad de uno solo, el *tutor* que se llama en las escuelas y universidades inglesas. Cada discípulo tiene allí su tutor. Suponiendo que haya, como creo que hay, en los grandes institutos de Francia maestros aptísimos para desempeñar ese delicado tutelaje, ¿es de suponerse que se sometiera á él con la bonhomía inglesa,

ese estudiante francés cuya característica es la vehemencia, la innovación, la guerra á la rutina?...

No se arguya, pues, que la libertad es poca para el régimen educatorio de Francia, sin especificar de cuál libertad se trata: si de aquello que comunmente se entiende por tal, ella sobra; si de Libertad de Estudios, falta, y es precisamente por la sobra de aquélla (y en virtud del *carácter nacional*) que no podría fácilmente instituirse. El mal es grave allí; pero el remedio que tantos proponen de «aumentar las libertades en Instrucción pública», citando erroneamente el ejemplo de Inglaterra, será acaso un mal mayor. Esas deficiencias están: unas, en lo absoluto de esas trabas de fierro que se llaman planes y programas y no dejan desarrollarse libremente á los educandos; otras, en la intemperancia é indisciplina de éstos. Ambos males son congruentes. Por ello el viajero inglés en París, cuando abrumado por la belleza del aticismo de Francia, y llevando en la retina la impresión deslumbrante de los Rubens del Louvre, y en la garganta un ligero sabor amargo de la emulación provocada á golpes rudos contra la vanidad nacional, pasa el Sena, baja por el barrio latino, y contempla en vivientes cuadros populares, el tipo de los estudiantes pálidos, delgados, raquíuticos casi, de ojos centellantes, ademanes vivaces, largas melenas rizadas y enacitadas con esmero, jaquet ó levita apretados á la cintura, paso desalíneado, los cuellos y las corbatas enormes prendidas y atadas como con descuido; desdeñosos del ejercicio físico, de la fuerza bruta, de la moderación... de todo lo que hace útiles á los hombres y grandes á los pueblos; el conjunto todo impregnado de no sé qué anti-pático tinte de bohemia y fanatismo, de arte é ignorancia, de rebeldía é impotencia... Cuando el viajero inglés, digo, observa tipo tan característico, que infatuado en la pasión de un exclusivismo cualquiera, se cree redentor de la Patria y es más bien elemento de decadencia: que se

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

§ 48. El *fagging* como anomalía tolerada por el espíritu individualista de Instrucción pública anglo-sajona,

Ya he dado más arriba la sencillísima razón que existe para que no peligre el desarrollo de la individualidad del educante, por aplicación del método que he llamado de *actividad* de la Instrucción pública inglesa: puesto que si tal sistema resulta aniquilador cuando está ejercido con el influjo, eficacia, prestigio y frecuencia de los padres, otro [es en manos de los maestros. Pero, además, los maestros ingleses mismos no exajeran su poder de tutores, y tratan de ejercerlo, aunque con mayor determinación que en la *home education* inglesa, también con mayores abstenciones de proceder que la Educación privada francesa. Hay que formar en el carácter de cada uno, la angular condición de la *self help* (ayuda propia). Enseñar á que se defienda de las asechanzas del prójimo, con sus propios

brazos, sin invocar jamás la ayuda ajena. Desde niño, el ciudadano debe saber que para la filosofía británica, el estado natural del hombre es, como lo ha enseñado Hobbes, un estado de guerra . . .

Si se quiere una comprobación gráfica de este rasgo del espíritu de la Instrucción pública del Imperio Británico, basta citar la ruda y tradicional costumbre que en sus escuelas se llama *fagging*. Consiste esencialmente en una cierta jurisdicción y un cierto derecho de mando que se adjudican los estudiantes mayores sobre los menores, y una cierta obligación correlativa de obedecer á aquéllos, que á éstos se impone. Es una especie de derecho consuetudinario de los fuertes y experimentados de abusar sobre los débiles y sin experiencia al punto de obligarles á servirles, aun varias veces al día y altas horas de la noche; á hacerles el lecho, lustrarles las botas, cepillarles la ropa, y demás faenas domésticas. Practican tal costumbre desde las más bajas y pobres hasta las más aristocráticas escuelas; aun en Eton, Harrow y Rugby, aunque algo se haya modificado allí, se ve que, á pesar del alto respeto y diferencia de clases de Inglaterra, simples niños plebeyos imponen tales servicios á hijos de pares y de duques. En las universidades mismas, donde tales prácticas no existen, porque la edad de los *freshmen* (estudiantes nuevos) no toleraría esas imposiciones, se marca en cambio una gran diferencia gerárquica entre esos *freshmen* y los estudiantes *seniors* (antiguos), al punto de que uno de aquéllos no puede ser presentado á uno de estos sin su benévolo permiso, ni dirigirle la palabra si no se le acuerdan una sonrisa ó un gesto protectores. En el clásico libro de las aventuras de Mr. Verdant Green,¹ se describen con vivo

1. CUTHBERT BEDE, B. A.—*The adventures of Mr. Verdant Green, an Oxford Freshman*.—137 ° millar, London, 1899.

colorido el ingenuo respecto de los *freshmen* para con los *seniors*, y la burlesca tiranía del experimentado sobre el novicio, á quien someten á una serie de pruebas, que son, sino tan brutales como la del *fagging* de las escuelas, otras horreas caudinas del ridículo . . .

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

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

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

«Por otra parte, en las vidas de Cowper, de lord Byron, de sir Roberto Peel, los hay también que sublevan. Cierto que lo que se acaba de citar son los más sombríos, y como los ingleses son perseverantes en materia de reformas, tiende á aclararse el cuadro. Pero, aún suponiendo consumada la reforma, siempre será penosa la impresión, porque, en resumen, la escuela, con tal régimen, es una especie de escuela primitiva, en la que impera la fuerza casi sin contrapeso, y tanto más cuanto que los oprimidos, por la negra honrilla, no quieren denunciar jamás á los opresores. El maestro *interviene lo menos posible*: no es como entre nosotros el representante perpetuo de la humanidad y la justicia; rarísimas veces y en muy pocos colegios se apela á él ó al consejo de los mayores. Los débiles están abandonados á sí mismos, no tienen más que aguantar y tener paciencia. Ahora, qué tentación para un jóven vigoroso que se posesione del poder y la fuerza de castigar! No es bueno dar rienda suelta á los instintos dominadores y brutales. El uso conduce

siempre al abuso, exigiendo y maltratando, se acostumbra al niño á maltratar: nunca debe darse al hombre la ocasión de hacerse déspota y verdugo. En resumen: la Educación comprendida así, no carece de analogía con la de los lacedemonios; endurece el cuerpo y templá el carácter: pero hasta donde yo puedo juzgar, lleva frecuentemente á hacer sportmen y caballerizos ¹.»

Hallo también en los biógrafos de Lord Byron la anécdota documentada que con mayor elocuencia demuestra la rudeza del *fagging* en tiempos en que aquel poeta se educaba en Harrow, entre una juventud aristocrática por sangre, fortuna y talento. Cuentan que sometido un día un débil niño, que luego fué nada menos que el ilustre Peel, «á la ley de uno de esos tiranos de mayor edad que él, fué condenado al castigo de palos; y el pequeño tirano se preparó á propinárselos dándoselos sucesivamente en la parte interna del brazo y retorciéndolo de manera que el dolor fuese más agudo!» Lord Byron, que era principal amigo del niño vejado y presenciaba la ejecución tan hondamente comovido como se puede suponer de su sensibilidad extraordinariamente intensa, se interpone preguntando «cuántos palos había que dar á la víctima.—¿Qué te importa! le contestó el ejecutor.—Es que si os fuera igual, dijo humildemente Lord Byron, quisiera recibir la mitad». Hay que estudiar desde su infancia el carácter del autor del *Child Harold*, para comprender cuál fué su singular altivez, el orgullo indomable de su fibra y de su raza, nunca desmentida desde la más tierna infancia, como atestiguan unánimemente sus contemporáneos, sus cartas, y cuantos indicios hayan podido recojer sus biógrafos. Pues bien: sólo considerando ese temperamento, se puede comprender cuán absoluta, cuán inviolable, sería la costumbre de esa crueldad tradicional para que tal carácter no pudiera dar contra ella mayor protesta que la oferta de recibir los golpes en cambio del *fag* que se castigaba!

En las universidades, ciertas rudas burlas tradicionales que los estudiantes antiguos (*seniors*) se permiten con los bisoños (*freshmen*), continúan el sistema escolar del *fagging*.

1. En tales términos describe H. TAINE aquellos tristes años que deben pasar todos los niños ingleses, tomando sus datos, en parte de la observación personal, y en parte, de DEMONGEOT y MONTUCCI. *De l'enseignement secondaire en Angleterre et en Ecosse, Paris, 1894; y de Tom Brown's School days.*

Pero, pasadas esas primeras burlas, la antigüedad resulta más bien un título de cortés respeto, y no razón de una tiranía que la edad de los estudiantes haría aquí mayormente absurda. El espíritu moderno ha paliado hoy la forma de aquellos desmanes, que no son ya tan brutales como en los tiempos de aventuras del clásico Mr. Vernant Green. Recordemos como él este clásico verso de Swift, que reasuma el valor pedagógico de tan *bárbaras* costumbres:

A college joke to cure the dumps. . .

En resumen, el *fagging* es y ha sido, desde siglos, una costumbre sagrada en los liceos ingleses: ni el estudiante vejado se queja á la autoridad escolar, por un puntillo de infantil dignidad, ni la autoridad escolar interviene sino hay queja. La *self help* es la primer noción del Individualismo filosófico y práctico del pueblo inglés. Por ello en su sistema de la Instrucción pública, también por una pasividad neutral de las autoridades, se obliga á veces al niño á que use de sus puños en su ayuda propia, para abrirse camino y conquistar su sitio al sol en su pequeño mundo, en lucha contra el despotismo de la gerarquía y de la fuerza. Empero, como en otros tantos rasgos, la forma, ya que no el espíritu de las viejas *public schools* evoluciona. La antigua rudeza escolar, típicamente sajona, se ha ponderado por la Idea-fuerza del *christian gentleman* que Arnold concretara como objeto de la Instrucción pública inglesa. El *fag* no es ya un triste esclavo del estudiante más antiguo y mayor que lo dirige: es más bien su criado. Y cada día es menor su servidumbre.

CAPÍTULO II

Educación del carácter

SUMARIO.—§ 49. Aspectos diversos del problema de la Educación respecto al *carácter nacional*.—§ 50. Importancia que la escuela pedagógica individualista atribuye á la Educación sobre el *carácter nacional*; antítesis que presentan las naciones americanas.—§ 51. Relativa importancia de la imitación en Educación; caso especial de la República Argentina y demás países hispano-americanos.—§ 52. La Educación doméstica como factor primordial del *carácter nacional*.—§ 53. Influencia de las leyes sobre la Educación del *carácter nacional*.—§ 54. Espíritu individualista arquetípico de la Educación norteamericana.—§ 55. La *sugestión de Ideales* como el más alto fin de la Educación. - § 56. Ideal del carácter: cómo se sugería en Grecia.—§ 57. La *sugestión de Ideales* en Alemania é Inglaterra.—§ 58. Importancia de la *sugestión de Ideales* en la Educación argentina.—§ 59. Aplicación del problema de la Educación del carácter al estado sociológico y las costumbres actuales de la República Argentina.—§ 60. Valor educativo del estudio del patrio idioma.

Problema el más profundo, el más difícil, el más importante de cuantos puedan ocupar la mente del sociólogo, es el de la Educación del *carácter nacional*. Triviales y secundarias resultan á su lado todas las cuestiones políticas, monetarias, administrativas. ¿Qué provecho reportarían al porvenir de un país, unas excelentes finanzas, una sensata organización, una hegemonía sobre las naciones circunvecinas, si su pueblo estuviere destinado á po-

§ 49. Aspectos diversos del problema de la Educación respecto al *carácter nacional*.

seer, en día próximo, un carácter baladí, charlatán, quijotesco, inactivo, torpe hasta calmar todas sus hambres con pueriles satisfacciones—*panem et circens*? ¿Qué importaría, por otra parte, una organización deficiente, una política débil, finanzas agotadas, costumbres perniciosas, absurdos prejuicios, para un pueblo que poseerá mañana un espíritu de fierro, incansable en el trabajo, valiente en sus concepciones, fecundo en todas sus actividades? El *carácter nacional* es el problema del futuro.

Para proceder con orden perfecto, sería necesario estudiar en cada país la cuestión bajo todas sus facetas:

Definir lo que en sociología debe entenderse por *carácter* de cada Sociedad:

Resolver si el pueblo en cuestión, como una perfecta entidad social, posee un carácter:

Determinar el carácter que posee, su estado de evolución, acaso de génesis, y los factores que lo producen;

Analizar el problema de la posibilidad de mejorarlo;

Verificar el poder de la Educación para proceder á la formación del *carácter nacional*, dado que éste se halla, como testifica la historia de todos los países, y á pesar de cierto fondo casi invariable, en continuo estado de evolución.

En general, pueden resolverse á priori estas cinco cuestiones del modo siguiente:

Toda Sociedad perfecta posee un alma, un carácter que la tipifica;

Del estado de evolución de la Sociedad, depende la relativa estabilidad de su carácter presente, según diversos fenómenos

de prosperidad, homogenización, decadencia y otros;

Determinar ese carácter es la obra compleja de la sociología, la fisiología social, la economía, la crítica histórica y literaria;

Siempre existe posibilidad de mejora, porque el espíritu humano es siempre susceptible aspirar á su perfeccionamiento;

La más fuerte palanca de reforma es la Educación, por sus proyecciones necesarias sobre él porvenir.

Indudablemente se exagera la influencia de la Educación sobre el *carácter nacional*; á pesar de lo profunda que es en la realidad, la teoría suele hacerla aún mayor. El mejor ejemplo del fenómeno de su influencia social, y su exageración crítica, lo hallo en la escuela inaugurada por Demolins en Francia y que llamaré aquí *anglo-individualista*, en razón de su objetivo y sus doctrinas. Estas doctrinas deben considerarse verdaderas en cuanto á su aplicación práctica, pero inexactas en cuanto á sus argumentos científicos. Así, pues, conceptúo una paradoja aquello de que la «decadencia francesa» tenga por *causa* la «inferioridad» de su sistema de Educación, porque pienso que esta «inferioridad», si existiera, sería una de las más graves *consecuencias* de los profundos factores etnográficos y geográficos, históricos y climatéricos de aquella «decadencia», si la hubiese...

En el libro más popular de esta escuela se han aplicado sus teorías á Sud-América, y aun en especial á la República Argentina, en párrafos que á continuación transcribo:

«Para evitar las vacilaciones, los errores, los graves equívocos (respecto á la mejora de la Educación), es necesario dejarse guiar por la experiencia. Y puesto que nosotros (los franceses) no encontramos esta expe-

§ 50. Importancia que la escuela pedagógica individualista atribuye á la Educación sobre el *carácter nacional*; antitesis que presentan las naciones americanas.

riencia en nuestro país, donde la Educación está mal orientada. debemos buscarla en otra parte. Debemos imitar pueblos que han vencido esa dificultad, y que educan niños capaces de proceder por sí mismos y fuera de toda dependencia de los padres, los amigos, las relaciones, la administración. . .

«Pues esos pueblos existen, y es necesario ser ciego para no verlos. Son aquellos que conquistan actualmente el mundo, que lo civilizan, que lo colonizan, que, en todas partes, hacen retroceder á los representantes del antiguo régimen social y que verifican prodigios por la sola acción de la iniciativa particular, por la sola potencia triunfante del hombre entregado á sí mismo. *Y si queréis, por un solo ejemplo, comprobar inmediatamente la diferencia entre los hombres formados por el nuevo método y los hombres formados por el antiguo método, que desgraciadamente es todavía el nuestro, comparad lo que los primeros han realizado en la América del Norte y lo que los segundos han hecho en la América del Sud.* Es el día y es la noche; es el blanco y es el negro; es, de un lado, la sociedad que se lanza hacia adelante, hacia el mayor desarrollo conocido de la agricultura, la industria y el comercio; es, del otro, la sociedad retenida hacia atrás, atada, estancada en una perezosa vida urbana, en el funcionarismo, en las revoluciones políticas. En el Norte, es el porvenir que surge; en el Sud, es el pasado que se vá.

«Y bien, ese pasado se vá, que ya esa desgraciada Sud-América está invadida por los robustos retoños del Norte, quienes comienzan á apoderarse de las mejores industrias rurales, abandonadas por la incuria española ó portuguesa; quienes comienzan á acapararse de los ferrocarriles, los bancos, la gran industria, el comercio.

«En nuestra última Exposición Universal, yo he conversado de esto con el presidente de la sección de la República Argentina. Él me hablaba de esa intromisión del inglés y de su hermano, el yankee; y se desolaba, y se lamentaba, y recriminaba, como hacen los débiles; porque eso es más fácil que someterse al régimen de los fuertes¹.»

¿Qué joven argentino, puede leer esas líneas sin sentir el corazón oprimido? Y al decir argentino, no quiero referirme ni al gaucho inculto de las Pampas, ni al quasi indígena de la región andina y el septentrión de la Mesopo-

1. Véase E. DEMOLINS. *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, Paris, 1897.

tania, ni al afeminado paseante (empleado ó rentista) de la calle Florida ó de cualquier suburbio! Me refiero á la sangre sana que se haya salvado del obscurantismo del caudillaje, y especialmente, á la sangre rejuvenecedora—regeneradora!—de la inmigración: no de la inmigración turca, bohemia ó africana, (la africana es, por desgracia, más numerosa de lo que se piensa, y sólo rara vez es negra), sino á la inmigración de pueblos de razas que progresan.

¡Cuán triste, cuán inmensamente triste es el cuadro transcrito! Es un cuadro superficial, es un cuadro falso, yo creo, bajo el punto de vista científico de las «causas» (no es el antiguo régimen de Educación, no, la *causa* de nuestra «inferioridad», que es una de las tantas *concecuencias* de más terribles «causas»); pero un cuadro que, en su misma falsedad científica, resulta más doloroso aún, por su verdad descriptiva! Esas causas veladas que el autor no conoce, ó no quiere conocer, son mucho más hondas que un mal régimen educatorio, pues son las causas históricas del régimen colonial. . .

No obstante, ¿hasta donde es posible llevar la *imitación* en la Educación y con qué frutos? Como sabemos, autores hay que piensan que la actual grandeza de Inglaterra, Alemania y Norte-América, se debe exclusivamente á la Educación. «Si los alemanes nos vencieron, es porque sus escuelas son superiores á las nuestras!» han exclamado algunos franceses discípulos de Taine, extremando las conclusiones de su talento. . . «Imitemos, pues, se han dicho, aquellos modelos!» Pero ¿cómo remedar un espíritu? Cualquiera puede copiar las ropas y hasta las maneras y las formas externas de otra persona, mas ¿quien puede apropiarse de sus sentimientos y sus Ideales? ¿Quien se compromete á robar el alma de un extraño? Pues bien: los sistemas educatorios son las expresiones espontáneas, en cada país, de su alma. . .

Empero, si hay causas superiores que impulsan la Educación en tal ó cual rumbo, es indudable que, en especialísimas circunstancias, el esfuerzo individual para mejorar

§ 51. Relativa importancia de la imitación en Educación; caso especial de la República Argentina y demás países hispano-americanos.

esa Educación *imitando* modelos extranjeros, puede dar óptimos resultados en ciertas Sociedades. La Sociedad argentina, por ejemplo, se halla en esas circunstancias especialísimas. Puede pensarse que su juventud, la inocuidad de sus tradiciones, y sobre todo, la inmigración, han hecho de su espíritu casi una tábula-rasa, á la cual puede imprimir un sello cualquiera el pedagogo. En nuestras actuales condiciones el problema de la Educación—el problema de *formar el carácter nacional por medio de la Educación*—es el más grave. Si en Francia, Sociedad caduca y rebotante de prejuicios y pasiones, los esfuerzos aislados para mejorar el *carácter nacional* por medio de la Educación—de la imitación de la Educación sajona.—son impotentes, esos esfuerzos pueden bien no serlo, por las razones apuntadas, en la República Argentina. No debemos desanimarnos.

Si es verdad que aquí predomina, en la Educación privada, el pésimo sistema que Demolins clasifica de «antiguo» y de «francés», verdad es también que todos los sistemas se aplican, más ó menos excepcionalmente, en esta República Argentina, dada la heterogeneidad de *patrias*, razas y costumbres de sus habitantes. En general, en el grueso de la población, los padres no tratan de dar independencia y criterio propio á sus educandos, ni les inculcan, desde niños, el sabio principio inglés, alemán y norte-americano, de que se deberán formar á sí mismos, cualesquiera que sean la fortuna y posición social de la familia. Pero una reforma sería posible, dado que, á pesar de que esa gran mayoría aplica el mal sistema «latino», no falta quien ponga en práctica el sajón. Todo consistiría, para la reforma, en dar en nuestro proceso nacional de *homogenización* la preferencia á un sistema de la *minoría*. En Francia ó en España, no existe, para su desgracia, tal minoría.

No creo que la imitación tenga el profundo poder que le

atribuye Tarde (Tarde la proclama, pienso, instintivamente para el bien de su Patria, y de ahí el error científico, bien inspirado en un sentimiento grande); y no creo en la eficacia práctica que pueda tener en Francia la forzada imitación sajona, que con tanto calor apadrina el conocido libro de Demolins, y á favor de la cual se está produciendo en París un gran movimiento de opinión. Creo falsas ambas teorías, la general contra el evolucionismo spenceriano, y la particular á favor de la pedagogía inglesa. Pero pienso que en ciertos países jóvenes, la República Argentina, por ejemplo, la imitación puede dar ópimos resultados.

La grandeza de Francia, que nació con Vercingetorix, creeríase aminorada después de Bonaparte y Hugo. Creeríase que esa nación ha verificado ya su gran evolución, y dado ya todos sus frutos, sus frutos de oro, á la civilización universal. En el transcurso de veinte siglos, la Francia se ha modelado ya un *carácter nacional*, que ninguna Educación podrá destruir, ni modificar acaso. Después de Napoleón III, de Lesseps y de Dreyfus, vendrán sabe Dios cuáles innovaciones, que jamás será parte á detener la imitación: ni en política, ni en ciencias, ni en Instrucción pública. Diría lo mismo de España, nación otrora gloriosa, pero que hoy pide hambrienta y envanecida con los laureles del pasado, *pan* y *toros*, y por añadidura—á veces—zarzuelas! Pero, cuán diverso es el caso de la República Argentina!

En nuestro país, la imitación puede hallar un terreno fértil; las instituciones extranjeras encuentran una masa blanda, susceptible de adoptar las formas que le den unos dedos hábiles. Si en Italia, la joven Italia, surgida como un fénix de las cenizas de la vieja, la juventud presenta un hermoso campo casi «virgen» para la Educación, según el testimonio de Edmundo D' Amicis, ¿cuál no será la fertilidad que presenta la masa cosmopolita, de herencia psíquica cosmopolita, de nuestra población? La Educación sajona por ejemplo, hallaría aquí muchísimos niños de ascendencia sajona en quienes pudiera fructificar. No sucedería lo mismo en Francia, seguramente, donde tanto se preconiza como un remedio universal para todos los males de aquella gran nación. Por esto podemos afirmar que en

la República Argentina es el problema de la Educación el primero, y que, por singulares circunstancias, tiene mayor trascendencia aun que en cualquier otro país del mundo. Recuerden, pues, los pedagogos argentinos la enorme responsabilidad que pesa sobre sus hombros. ¿No es, acaso, el futuro de nuestra Patria?—¡Ah, si no hubiera ese vislumbre de esperanza, sería como para rehusar una nacionalidad que no dignifica!...

§ 52. La Educación doméstica como factor primordial del carácter nacional.

Las anteriores consideraciones se refieren á la Educación general; volvamos un momento más á la doméstica, que tanta importancia tiene en la formación del carácter de hombres, familias y pueblos. Según el sistema sajón, el padre debe inculcar á los hijos, como soplo supremo que le inspirará en todos sus actos públicos y privados, la independencia. Enseñará al niño á considerarse una entidad aislada, una potencia individual, con criterio propio para juzgar los hombres y las cosas y con armas propias para vencer en *the struggle for life*. «No consideran que sus hijos les pertenezcan, que sean como una cosa, como una continuación de su personalidad, una especie de sobrevivencia de ellos mismos; no les tratan como niños, desde su estreno, sino como personas adultas, como personalidades aparte: encaran la Educación, más para las necesidades del futuro que por las preocupaciones del pasado: tienen especialísimo cuidado del desarrollo físico, del desenvolvimiento de la fuerza bruta; les hacen desde muy niños, prácticos en las cosas materiales de la existencia; les hacen aprender generalmente (cuando no manifiestan una imaginación superior) oficios manuales: les enseñan todas las novedades útiles: usan poco en la forma, de su autoridad imperativa, que empequeñece el espíritu y mata la personalidad: y sobre todo (este es el rasgo fundamental de esa enseñanza varonil) los niños aprenden que, llegados á la mayoría, los padres no se encargarán de hacerles su situación...»

He ahí, en Inglaterra, el mejor de los sistemas que pueda imitar la Educación doméstica (*home education*); el que forma los hombres más fuertes en *the struggle for life*, las naciones más fuertes en *the struggle for life!* He ahí el más eficaz de los métodos para *formar el carácter* de los hombres: la independencia en el criterio, la buena fe que da el conocimiento de las propias responsabilidades, la iniciativa que inspira el sentimiento de la individualidad, de las propias fuerzas, del rol que cada uno está llamado á asumir para sí mismo, para su familia y para su Patria: y de la formación parcial del carácter de cada uno, se forma el total del pueblo, ó sea el *carácter nacional*: la piedra de toque de todas las grandes concepciones, puesto que una concepción sólo es grande cuando es sincera, y sólo es sincera cuando reasume el espíritu de la Sociedad que la ha engendrado.

Está escrito en nuestras leyes: «los padres no tienen obligación de establecer á los hijos ni de dotar á las hijas» (artículo 270 del Código Civil). Hermosa disposición esa, que á veces, las costumbres contrarian. . . . Á pesar de los rasgos fundamentales que esbozamos más arriba de la Educación anglo-sajona, los padres ingleses y norte-americanos establecen, generalmente, á los hijos y dotan á las hijas. Pero proceden siempre con su profundo criterio «individualista», de independencia. Dotan al hijo y á la hija, ya con una profesión, ya con una suma siempre módica en relación á su haber, mas, para que éstos, con esa base, se independicen mejor, con mayores elementos para luchar *solos* por la vida. Tal es el criterio angló-sajón. Y del criterio individual de cada uno para llegar á hacerse un *self made man*—y hasta una *self made woman!*—resulta ese esfuerzo total gigantesco de expansión y de Progreso en Inglaterra, Norte-América y Alemania. De esas naciones que pasan con

... *A banner, with the strange device:
Excelsior!*

Entre nosotros, bien diverso es el general sistema de Educación privada. Los hijos usan, como muletas, los brazos de los padres para adelantar, los ojos de los padres para ver; cuando esos padres les faltan, suelen resultar bien rengos y bien míopes. . . . La dependencia se

eslabona, desde la familia hasta la política, y es como una gran cadena que aherroja al país. Esos hijos talmente educados sin iniciativa individual, subsistirán luego de un empleo, si carecen de bienes; si los poseen, no los arriesgarán en ninguna empresa progresista; y si tienen ambición política, vestirán una librea... Ahora sería, pues, el caso de hacer á mi vez alguna perorata con pretenciones grandilocuentes; y exclamar también: «¡Oh *South-América*, he ahí el origen de tus males, el gusano que carcome tus entrañas! He ahí el hilo invisible que ata á todos los titeres de ese espectáculo desalentador de que eres espléndido escenario! He ahí, en todas partes, el desgobierno, la opresión bajo las formas de constituciones efímeras, las politiquerías rutinarias, el afán suicida de la descentralización, la irrespetuosidad á la mujer, á la gerarquía, á la religión; las greyes de carneros humildes frente al lobo—al lobo humilde frente al león,—frente al león rapaz que, como cualquier Guzmán Blanco, venderá á su Patria por un puñado de libras, que irá á gozar luego—¡sin castigo!—en el tumulto aristocrático de cualquier París!».

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

Analizad todos los males: los pueblos se descentralizan, olvidan que en la unión está la fuerza, porque no saben unirse, *confederarse*, sin someterse á tiranías; las tribus se resignan á sus caciques, porque nada saben de independencia individual; los caciques-lobos toleran á los leoninos ladrones, porque de independencia individual nada saben; y los Guzmán-Blanco saquean, porque no han adquirido aptitudes para ganar honradamente en *the struggle for life* los tesoros que ambicionan... Tales son los eslabones de esa cadena que atrabanca á las *democracias*, á las extraordinarias *democracias de South-America!* Toda esa

South-America, hácese á los espíritus enfáticamente pesimistas, una inmensa ergástula: á lo lejos, en el campo de la lucha—¡en el circo!—rugen los leones y panteras famélicas de Germania, de Albión ó de Virginia; y los esclavos se disputan como ebrios... En las gradas, un inmenso gentío, millones de millones, desde el seno de la tierra, convocados por la emperatriz Historia, surgen horribidas osamentas de razas, de razas extinguidas y presentes, antropolides, dolicocefalas, braquicefalas, enanas unas y de larguísimos brazos y dedos y mandíbulas bestiales otras, tales tristes, cuales alegres, pero todas con la mueca de ironía del rictus de la boca de la muerte... El Tiempo, sobrehumanamente anciano, sobrehumanamente grande, es el lictor que blande el hacha y guarda las llaves de la ergástula: tiene los ojos fijos en la Historia, esperando el momento de dar paso, al circo, á los esclavos hacinados .

Como la costumbre, la ley también ejerce decisiva influencia sobre el *carácter nacional* y sobre el espíritu de la Educación. Y no me refiero aquí á los estatutos que sigue la Instrucción Pública, cuya influencia sobre la Educación es demasiado inmediata y evidente, sino á las demás leyes generales, y especialmente á las que reglamentan la *familia* y la *herencia*.

El rasgo típico de independencia, de Individualismo de la Educación inglesa, tiene su mejor campo, como se ha dicho, en la *home education*. Pues bien, esa *home education* no sería tal cual es, si no tuviera su más sólida base en el modo de la familia inglesa. Dicho modo está sancionado por el derecho civil, el *common law*. El hogar británico es como es, en virtud, en parte, de la *magistratura testamentaria* que ejerce el padre, es decir, de su absoluta libertad en la manera de usar de sus bienes respecto de sus hijos, su derecho pleno de repartir su fortuna en la forma que se le antoje, ya en vida, ya para después de su muerte, y en que no está obligado á establecer á los hijos, ni dotar á las hijas. La autoridad paterna resulta entonces mayor; los hijos no pueden esperar una herencia

§ 53. Influencia de las leyes sobre la Educación del carácter nacional.

segura; conocen sus responsabilidad desde niños. porque desde esa edad se les enseña, á que no cuenten más que consigo mismos. De esta manera se da á la individualidad del hijo todo su relieve, se le desenvuelve toda su iniciativa, se le provocan todos sus esfuerzos. Se le obliga á formarse, á controlarse, á respetar mayormente al *magistrado testamentario*, á seguir su ruta personal sin descarrarse de la aprobación paterna: todo lo cual equivale á ejercitar su acción individual sin apartarse de lo que merezca aprobación del *pater-familias*. Se le imponen al propio tiempo, la iniciativa del que todo debe á sí mismo, y el control del padre que puede privarlo de toda herencia. Se da impulso al torrente de su acción personal, y se encauza ese torrente, so pena de desheredación, en una línea de conducta.

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

En la República Argentina, verbi-gracia, parece altamente moral la citada disposición del artículo 270 del Código Civil y demás concordantes: pero encuentro inconveniente la imposición de una *legítima forzosa* á favor de los hijos que no puede ser disminuida sino en una *quinta parte* (artículo 3595). La desheredación sólo puede provenir de motivos muy graves y debe ser probada (artículos 3474 y siguientes): no es, pues, sino una disposición inaplicable en los casos normales, y que en modo alguno puede

servir de estímulo á la iniciativa personal del hijo. Tan es así, que no le conozco un solo caso de aplicación, y es de suponer que si se presenta alguna vez, sea en una proporción menor que de uno á cien mil casos.—Pienso que el clima meridional del país y la verbosidad y genialidades de la raza, pueden hacer aún, en ciertos casos, peligrosa para la equidad esa función de la *magistratura testamentaria*, en padres que no posean esa la tranquilidad de nervios, esa la frialdad típica del sano criterio de un jefe de familia anglo-sajón. Causas semejantes han hecho impracticable el juicio criminal por jurados populares en Italia y otros países meridionales, sujetos á lo inmotivado de rápidos arranques pasionales de simpatía ú odio, y á sus reacciones. También, por análogas razones no sería posible en estos países, que el matrimonio fuera considerado hecho válido por el simple consentimiento de las partes, como en Escocia, pues en cualquiera de esos raptos incontrolables, se producirían, á diario, casos como los más famosos de Gretna-Green, que darían por tierra con la moral social. No obstante observaciones tan reales, creo que el ejercicio de la *magistratura testamentaria* no produciría aquí tan anómalas consecuencias sociales, por ser derecho que se acordaría sólo á personas que, por ser jefes de familia, aun en países meridionales y bajo un sol del trópico, poseen mayor dominio, por edad y experiencia, sobre sus nervios é impresiones. La solución más lógica sería disminuir esas *legítimas forzosas* á un mínimum que dificulte en el hijo heredero la indigencia en los casos improbables de desheredación injusta, y tenga, sin embargo, todas las ventajas de no impedir una siquiera relativa libertad de testar, ó sea un uso ponderado de la *magistratura testamentaria*, institución que pienso es el más eficaz resorte de la alta moralidad del *home* y de la Educación anglo-individualista. Ese mínimum podría ser, por ejemplo, en vez de un quinto,—*un tercio*.—Es de observarse, además, que la tal *legítima forzosa* de los hijos, no es, en este país, una reacción democrática contra los mayorazgos, pues, á diferencia de los virreynatos de Méjico y Perú, en el del Río de la Plata puede decirse que nunca existieron: y si antes de la revolución no existieron, menos podrían existir después. Y debe anotarse asimismo, que las divisiones y subdivisiones forzosas de la tierra, traen graves perjuicios económicos, políticos y sociales que deben preocupar la mente de los estadistas

argentinos. como uno de los más trascendentes problemas nacionales ¹.

§ 54 Espiritu individualista archetipo de la Educación norteamericana.

Cítase de continuo á la Educación inglesa. como la más eficaz para formar el carácter. El modelo es bien digno de ser estudiado bajo esa faz. pero su espíritu individualista ha adquirido, desligado de ciertas trabas de tradición histórica, proporciones tal vez más netas en los Estados Unidos de Norte-América. Los yankees. que siguen los viejos rumbos de la *home education* británica, son maestros en el difícil arte de educar el carácter. Basta para comprobar esa maestría, la observación siguiente: en casi toda Hispano-América han caído la industria y el comercio, en 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 á preparación especial. á una *instrucción industrial* adelantada, sino más al carácter.

1. Sobre este punto, uno de los estudios más recomendables que se han producido en la República Argentina, es la breve monografía del señor E. OLIVERA, titulada: *La libertad de testar bajo el punto de vista agrícola, social y político*, publicada en la *Revista de derecho, historia y letras*, tomo II, página 22. Buenos-Ayres, 1898.

Ocúrreseme otro inconveniente más en el uso de esa libertad de testar, en el ejercicio de la *magistratura testamentaria*, en la República Argentina. Tarde ha clasificado este país, conjuntamente con Italia y España, al tratar de la pena de muerte, de la cual eximimos á las mujeres, de *pueblo galante*. Taine observa también la diversidad entre la manera latina y la anglo-sajona de considerar á la mujer, que es para los ingleses un apreciable colega y compañero. y para los latinos un objeto, ya de culto é idolatría, ya de menosprecio—nunca un sujeto de amable y simple compañerismo. nunca un igual en derechos y obligaciones. En efecto, sentado este rasgo de nuestro *carácter nacional*,—la libertad absoluta de testar, la supresión de la *legítima forzosa* ¿no sería entre nosotros, en la práctica y ante todo, un medio de favorecer las hijas mujeres, en detrimento de los varones, y tal vez de los intereses agrícolas, sociales y políticos de la Nación? Una incompleta estadística que he sacado de algunos juicios testamentarios en que hay hijas favorecidas, me hace temerlo, y más si se tienen en cuenta las exactas observaciones concordantes de Taine y Tarde, que hoy, de tanto repetidas por críticos y sociólogos, diríanse vulgaridades evidentes.

Quienes conocen la vida yankee, bien lo saben: los norteamericanos triunfan por su espíritu práctico y emprendedor, no por conocer mejor *un* oficio ó profesión sino por aprovechar las circunstancias para adoptar el trabajo que más les convenga, cambiando según las oportunidades, no por su inteligencia imaginativa sino por la entereza de su carácter. Allí, como en Inglaterra, la base de la Educación del carácter está en la *home education*, en lo que he llamado la *pasividad* de la *home education*, es decir, en el eterno *dejar hacer* á los niños lo que le ocurre á su iniciativa, para responsabilizarlos de las consecuencias. En ningún país se ha llevado á más alto grado que en aquél esa doctrina: pues ha pasado de la Educación doméstica á la Instrucción pública. Su manera de obrar es inculcando al niño estos tres principios: que él es responsable de sus actos, y que por ello, sólo se levantará por la ayuda propia (*self-help*); que para hacer su buen sitio al sol, es indispensable que alcance, siguiendo la senda que guste, á formarse una posición económica independiente: que esto sólo se consigue probando la suerte (*to try his luck*). Con tales principios, padres y maestros tratan de levantar el ánimo de sus hijos, para su prosperidad y la de su Patria.

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

ñeros y les diré que un pirata ocultó en otro tiempo un tesoro en aquel sitio. Comprenderá usted que cuando uno de ellos haya encontrado el quarter, los demás cavarán á porfía: el trabajo quedará concluído, y yo tendré el setenta y cinco por ciento de beneficio sin cansarme; pero además . . . —¿Qué otra cosa hay?—Además, si encontrase el quarter yo mismo, los otros trabajarían con igual ardimiento, y el negocio resultaría más beneficioso aún: sería la misma jugada que aquella de que hablaba usted ayer á mamá, refiriéndose á cierta niña.» Y el padre derramó lágrimas de alegría, agrega el periodista, pensando cuán triste iba á ser para Jay y Rufus, el día en que su hijo llegase á la edad de hacer negocios.»

§ 55. La *sugestión de Ideales* como el mas alto fin de la Educación.

Así como de todos los procesos de la Educación, el de la *formación del carácter* es el de mayores proyecciones, el último fin de éste, es á su vez, la *sugestión de Ideales*.

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

Aunque no se me oculta que esos Ideales nacen con el hombre, y son producto, ante todo, de su herencia psíquica, creo que también la Educación puede «formarlos». La Educación, ya que no es parte á *crear*, puede *encauzar* las remotas *aspiraciones*, designándoles fines concretos: ello es lo que llamo *sugestión de Ideales*.

El hombre obra siempre bajo la influencia, fausta ó nefasta, de sus Ideales, positivos ó negativos. Podrán ser el hambre y el amor, ó sean, el Individuo y la espe-

cie, los dos únicos resortes primitivos de su psicología; pero esa psicología, afinada y refinada en millones de generaciones, transformando en su evolución sus primeros instintos, presenta hoy en el hombre civilizado, sobre todo en *l'élite*, infinitas facultades de alta sensibilidad. Dar á esas facultades bellos objetivos de eficaz utilidad para la felicidad de todos y cada uno, es el fin de la *sugestión de Ideales*.

El hogar es irremplazable. La Educación de la casa paterna es la primera, en tiempo é importancia. La Instrucción pública, debe considerarse concomitante en punto á formar el corazón del niño. 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. Si el campo del Progreso presenta como sus últimas capas las fértiles llanuras de aluvión del movimiento económico, y si sus estratificaciones-bases inmediatas son la alta cultura, su primer cimiento geológico es el hogar! El primer cimiento del hogar es el corazón del hombre, y el corazón del hombre es el corazón del niño...

Y si la Instrucción pública no puede intervenir tan directamente como los padres á formar el corazón de sus educandos, indirectamente lo puede. Puede intervenir en los hogares *del futuro*, tendiendo á arraigar en el alma de los jóvenes el Ideal del hogar. Sugestionando el Ideal del hogar...

¿Cuáles hechos demostrarían mejor que éstos la trascendencia de aquella rama de la pedagogía que llamo «sugestión de Ideales»?

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

Los Ideales que deben sugerirse á la juventud son. *abs-*

tractos y concretos. Abstractos, como las nociones de *ética* y *estético*: concretos, como los modelos de *Individuo*, *Patria* y *Progreso*...

§ 56. Ideal del carácter; como se sugería en Grecia.

De todos los Ideales, hay uno supremo: el del *hombre*. Sugerir el Ideal de un hombre modelo, dechado de virtudes, es la *ultima ratio mundi* 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 rol más grande del pedagogo es construir ese Ideal como un muñeco, animarlo de vida y señalarlo á la simpatía de sus educandos, desde todas las cátedras, con estas palabras divinas: *Ecce homo!*

Cada época y cada pueblo se forja un Ideal de hombre que es como una síntesis de sus más bellas condiciones: un Ideal de *carácter*. En India y en Egipto, cada casta formulaba sus tipos. En Grecia, todo contribuía al platicismo moral de su alma, cuando no pesaba sobre ella la sombra del Asia... La Educación ateniense tenía por último fin, en lo psíquico, dotar á los jóvenes de la excelsa belleza de un alma heroica, buena y magestuosa. Tan armonioso era el conjunto de aquel pueblo, que Dámón, el maestro de Pericles, pudo decir que «no se podría reformar la música, sin cambiar las leyes». «De nada demasiado» es el lema del oráculo de Delphos. Un gesto exagerado hiere como un golpe al pueblo reunido en el teatro ó en el Ágora. Proscríbese la flauta, porque tocarla, desfigura los carrillos, cuando se inflan. «Amamos la belleza sin fausto y el placer sin molicie», exclama Pericles... Ante la plasticidad ática, resultan ídolos grotescos los mitraños sátrapas de la Persia, gruesas esfinges los enigmáticos sacerdotes de Egipto, toscos aventureros los soldados de Roma. Pues bien, á pesar de lo innato de ese *carácter ático*, la Educación ateniense lo cultiva, lo desarrolla y lo forma, desde que el niño aprende á dele-

trear en la Iliada hasta que pronuncia el juramento de los efebos. Ese juramento es todo un Ideal de carácter que se sugiere á la juventud: «No deshonraré estas armas sagradas; no me separaré de aquél á cuyo lado haya sido colocado en el combate, quienquiera que fuese. Combatiré por los dioses y por la patria, solo y con un ejército. No dejaré á la patria menor de lo que la encontré, sino más grande. Su culto será el mío. Atestiguo á Agraullo, Engalios, Ares, Zeo, Thallo, Auxo y Hegemone». ¿Cuál juramento más grande, más bello, más heroico? Proscritas están de sus líneas toda advertencia de la derrota ó del demérito: allí no hay más que luz, esperanza, gloria, y todo mesuradamente, sin un rasgo de violencia, sin una nota de dolor. «No dejaré á la patria menor de lo que la encontré, sino más grande; su culto será el mío»: no es posible una frase más valiente. «Combatiré, *solo* ó con un ejército»: ello sería una fanfarronada en cualquier otro lugar; allí es una elocuente interpretación del más sincero aticismo, pues es imposible alcanzar mayor belleza heroica que la muerte de Leonidas y de Sócrates. El valor individual es más hermoso que el colectivo.

En vías de degeneración Atenas, Aristóphanes se levanta para increparla, como un fantasma de los viejos tiempos. Y nunca es más amargo su tono como cuando recuerda la antigua Educación: «En aquel tiempo, los jóvenes de un mismo barrio, cuando iban á casa del maestro de cítara, marchaban juntos por las calles, los pies desnudos y en buen orden, aun cuando la nieve hubiera caído como harina por un tamíz. En la escuela, se sentaban, las piernas separadas, y se les enseñaba á cantar el himno: «Terrible Pallas, que destruyes las ciudades», ó «Un grito que se oye de lejos», y ellos ensanchaban sus voces, en la armonía transmitida por sus padres. Si alguno hacía de bufón ó cantaba con innobles inflexiones, se le cargaba

el cuerpo de azotes, como enemigo de las Musas . . .» En los discursos del Ágora, en el templo, en los juegos, en la mesa, se enseñaba siempre la moderación y la modestia, cualidades características del aticismo. Con tal sistema se modelaba el carácter de los primeros vencedores de Asia, cuando la sombra de Asia no pesaba sobre sus almas...

§ 57. La sugestión de Ideales en Alemania e Inglaterra.

Es frecuente error del vulgo, suponer que el estadista, que el ciudadano dirigente, no necesita más que astucia y buen sentido para inspirarse en el difícil arte del gobierno; que basta al legislador conocer las necesidades del país; al juez saber las leyes. . . Sólo la ignorancia de la historia puede preconizar error tan grave, pues la experiencia de la humanidad, nos demuestra, que no es la prudencia, ni la sagacidad, ni el buen sentido, ni los conocimientos sólidos, lo que impele, por los mares del Progreso, las velas de los gobiernos: sino las sublimes pasiones, los Ideales sublimes. Harto sangrientamente demostrado está que aquellas condiciones no son genitoras de los adelantos. sino simples colaborantes, y á veces, sólo obstáculos al retroceso. *Algo* más se necesita: y ese algo, que no es sólo inteligencia, es la depuración suprema de la sensibilidad: los Ideales. Esos Ideales que Alemania cultiva en todas sus esferas: esos Ideales que Inglaterra ha buscado, para su cancilleres, en Oxford. la universidad de la ética por excelencia, pues, desde Pitt, que fué *Cambridge-man*, hasta el Glasdton y Rosebery, todos sus primeros ministros han sido *Oxfordmen* . . .

Es indudable que la Educación doméstica es la primera fuerza de *sugestión de Ideales*. Los que los padres sugieren á los niños en la infancia, son indelebles. Pero es no menos cierto, que la Instrucción pública puede también obrar; y obra eficacísimamente en ese proceso capital de la Educación.

Toda la Educación, desde el Kindergarten hasta las

universidades, está saturada en Alemania de este principio. Sugerir á cada uno el Ideal de la Patria, de la honestidad y de la belleza, es el fin supremo de Instrucción pública alemana. Al estudiar el idioma nacional, la historia, la filosofía, la religión, el maestro, más que *instruir* en la acepción estricta de la palabra, tiende á elevar el alma del discípulo, inculcándole sabios aforismos y nobles sentimientos. La unidad del lenguaje y el espíritu fuerte, casi ingenuo, didácticamente heroico, de la robusta literatura alemana, facilitan esa tarea. No es posible hallar en otras literaturas tantos trozos que canten la altivez cívica, el valor, la bondad, el patriotismo, la nacionalidad. El *Lesebuch*, «libro de lectura», cretomatía nacional que sirve sendamente 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. El más usado de todos esos *Lesebuch*, se caratula *Das Vaterland* («La Patria»).

En Alemania se procede democráticamente á la Educación de los Ideales: se efectúa de idéntico modo en todos los grados y categorías de Instrucción pública. En el Imperio Británico, la Educación de Ideales es realizada casi exclusivamente de preferencia, en la Instrucción de las clases dirigentes. Es en las grandes *hige schools* (colegios) donde se trata de formar el *christian gentlman* («caballero cristiano») que, desde Arnold, sirve de norte á la Educación inglesa. En las grandes universidades, especialmente en Oxford, el título-base para los demás, es el de B. A., «bachiller en artes», cuyos cursos, aun siguiendo la especialidad *moderna* en vez de la *clásica*, tienen por fin principal el estudio de la ética, el cual estudio es precisamente, el culto de los grandes Ideales que deben inspirar á las bien organizadas aristocracias.

§ 58. Importancia de la *su-
gestión de Ideales* en la Educación argentina.

La idealización de la grandeza del propio destino, ya del Individuo, ya de su Patria, suele asumir, pues, en países «latinos» la forma chocante y contraproducente de la quijotería y la fanfarronada. Difícil es que entre nosotros, por ejemplo, pueda excitarse el Ideal de la Patria con la ingenua sinceridad de los buenos ciudadanos alemanes, ó con el robusto civismo un no sé qué útil-puritano de los ingleses. Los meridionales, hacemos fácilmente caer nuestras idealizaciones en una tartarinesca exageración, ó sea en el ridículo, ó sea en la befa. . . En la Argentina hay, además, dos circunstancias que provocan la burla de la indiferencia: el cosmopolitismo y la falta de esas luengas tradiciones del terruño, que en Alemania, por ejemplo, constituyen el alma misma de Alemania. Aun la precoz malicia de la infancia, pelagra para nuestro pueblo esa noble sugestión del Ideal de la Patria. . . En nuestro pueblo, la tarea de formarlo es harto ruda, pero no por ello menos indispensable. .

Los meridionales, solemos ser demasiado exagerados en nuestros énfasis de sentimentalismo patriótico, para ser sinceros y constantes. Nuestra versatilidad y nuestra real tibieza, se oponen á una continua vibración de ese acorde sublime. Lo levantamos tan alto en nuestras palabras, que de su propio peso decae en nuestros corazones. Disuena con la realidad de nuestros sentimientos. Si lo queremos cultivar como una «mentira convencional», resulta en los momentos que no son heroicos, es decir, en casi toda la historia de la vida de los pueblos, una falsedad demasiado evidente, á veces anacrónica, fuera de moda y de lugar. Sin embargo necesitamos, tanto ó más que cualesquiera otros, sostener esa nota, discordante ó concordante. Ello es un hecho. El primer deber del pedagogo argentino es sugerir á los argentinos los Ideales de hombre, Patria, Progreso. . . Un escritor eminentemente nacional, porque estudia nuestro medio en sus orígenes coloniales, reconoce

en síntesis, los *dos* hechos: el peligro de la ampulosidad de nuestras exageraciones meridionales, y su utilidad para nuestros progresos. «No es lo mismo, concluye, para el desarrollo de la vida, tener el convencimiento de un destino miserable, creerse perseguido por la fatalidad, ser misántropo, y en consecuencia débil é inerte, que la vanidad del petulante optimista que se arroja á cualquier empresa con la convicción íntima y orgánica de su fuerza, el prejuicio de que los dioses lo protejen. Podrá ser criticable sobre todo cuando no tiene éxito; pero lleva generalmente á los pueblos, como á los hombres bien dotados, á los mejores destinos ¹». . . ¡Ah! la mentira del propio valer, anima el brazo y levanta la frente, tantas veces!—como la mismísima conciencia del verdadero mérito. . .

En nuestra Patria, como en todos los países de Sud-América, se verifica actualmente el doble y complejo proceso de *asimilación y homogenización* social: los variados elementos coloniales, inmigratorio é indígena, luchan para destruirse y amalgamarse. ¿Cuál será el conjunto que resulte: una Sociedad española, ó un producto nuevo, sui-géneris? No debemos desesperar de que ocurra lo segundo. Sostengamos, por nuestro honor, que no existe aún un *carácter nacional definitivo*. Que las dolorosas anotaciones que verifico en este estudio, son rasgos transitorios. Que el futuro *carácter nacional*, no será el de un pueblo-mujer, malévolo, burlón, indisciplinado, irrespetuoso . . . Que vendrá el día, que debe venir el día, el día luminoso de la regeneración social de los argentinos!

Aunque el *carácter nacional*, por las variadas causas que voy señalando, se halle en un período de formación, casi en el de caos que precede al génesis, ya se apuntan al psicólogo algunos rasgos, que no me atrevería á clasi-

§ 59. Aplicación del problema de la Educación del carácter al estado sociológico y las costumbres actuales de la República Argentina.

1. J. A. GARCÍA, *La ciudad india*, pág. 221. Buenos-Ayres, 1900.

ficar de fugaces, ni menos definitivos... Analicemos esos rasgos generales, que tal vez ese análisis sea de algún provecho al pedagogo.

En la juventud de la capital, especialmente en la juventud de la clase rica, ha notado un viajero norte-americano, y como rasgo característico, un marcado espíritu anticristiano, antihumanitario, de malevolencia y de sarcasmo, empleado sin criterio, á favor de cosas pueriles é indignas, y en contra, á veces, de lo que mayor respeto merece. Los rasgos distintivos de esa pseudo-aristocracia serían la incapacidad y la petulancia.

Los pueblos varoniles son siempre ingenuos; en las épocas de conquista, las naciones son sinceras y humanitarias: sólo las torpes masas de los pueblos débiles y de los pueblos que decaen, albergan sentimientos de odio. El odio feroz de los cartagineses para con sus mercenarios, fué el síntoma más alarmante de la impotencia de Cartago. La Roma de Bruto, jamás hubiera gritado como la de Tiberio: «Vencidos, á los leones!» Los bárbaros, pueblos valientes y ágiles, eran generosos: Atila, el más bárbaro de sus jefes, se detiene á las puertas de Roma ante una súplica del pontífice León. ¿Quién hubiera libertado á Cartago de su sentencia, su *delenda est Cartago!* El budhismo conquista al pueblo de Brahma, no por la violencia: por la mansedumbre. ¿Y Cristo? ¿dónde está su fuerza, sino en la inmensa y dulcísima ternura, en la divina ternura de su doctrina! La ferocidad del pueblo de la Revolución francesa para con sus amos y capataces, los aristócratas Borbones, ¿no hace presumir su propia debilidad, esa debilidad que agnanta luego sobre el cuello, con una sonrisa de esclavo, la planta de los Napoleones? Así, la pasajera crueldad del pueblo inglés con Carlos I, trae á Cromwell. Pero el pueblo inglés reacciona, y se arrepiente: llora al monarca decapitado. El pueblo francés, que no se arrepiente ni reacciona, oye bien pronto tronar los cañones prusianos en su propia capital... Su fiereza para el régimen borbónico es el síntoma de su anemia, anemia que pareció degenerar en agonía, después del negocio de las condecoraciones, del negocio del Panamá, y del más triste de todos los «negocios», el odio antisemita...

Al viajar un distinguido escritor franco-argentino por los Estados-Unidos de Norte-América, y describir, con colores demasiado agrios para que puedan parecer imparciales, el *carácter nacional* de los anglo-americanos, se de-

tiene ante esta observación: el pueblo es benévolo, el pueblo mammoth es un pueblo bueno, el pueblo mammoth es un pueblo ingenuo; posee esa bondadosa candidez de los gigantes; no es mordaz como los pigmeos amargados por su propia insignificancia... «Ignoran la ironía!» exclama, y añade esta antipática observación: «ese axioma parece una perogrullada, pues equivale á afirmar que los paquidermos no sienten cosquillas»... ¡Felices los pueblos que ignoran la ironía!

Los argentinos, en vez de apreciar la buena fe, la ingenuidad aún más meritorias del carácter de los hombres, como los pueblos germanos, las solemos considerar una condición ridícula, desabrida, pueril. La descalificamos con frecuencia, hasta el punto de que se le ha llamado «zonzos» á Belgrano y á Mitre, los dos políticos y militares de mejor fe de nuestra historia.

No sólo menospreciamos esa insigne cualidad, sino que llegamos hasta aplaudir la opuesta, la torpe guasada andaluza, ó más bien, una más torpe y más hiriente guasada criollo-andaluza, que nos es propia, y que germina por doquiera en nuestro país, en los tugurios de arrabales, en las pulperías de campaña, en los colegios, en el foro, en los salones. Es una vejetación bravia que ahoga otras florecencias más nobles del espíritu, como ser la cortesía, el respeto, la seriedad, la disciplina, los sentimientos humanitarios, la nobilísima sinceridad...

La Sociedad argentina más «selecta», lleva hasta tal punto esa tendencia denigrante de la dignidad humana, que en su argot «elegante» se pueden contar innumerables términos anticastizos ó usados en acepción anticastiza, que ha inventado para expresar ideas, bien crueles á veces, de maliciosa burla. He ahí un síntoma que desalienta, y que puede llamarse, si no de degeneración, de clorosis moral.

Si siquiera esa guasonería criollo-andaluza sirviese para enaltecer y ridiculizar lo que tal mereciere, no sería tan triste síntoma del *carácter nacional*; pero, hartamente, se emplea con un criterio el más absurdo, satirizando elementos progresistas y positivos y ensalzando factores negativos para el Progreso y la grandeza de la Patria. Y esa gruesa burla, que tanto chocaría en cualquier esfera de una Sociedad sajona, suele ser aquí fuente de elogios y de risas soeces...

En la esfera social más culta de Buenos-Ayres, se suele palpar un espíritu general de malquerencia, semejante

al que atribuye Coloma, ese jesuíta que de tantos medios de observación dispone, á la aristocracia madrileña: á esa aristocracia que le inspira por epigrafe del libro de costumbres en que la retrata—ó caricatura con líneas de sangre—como una exclamación de asco, la de Hamlet respecto á Dinamarca: quien oye surgir ese grito trágico, como un suspiro ahogado, de las entrañas de un confesionario, bien puede temer por el futuro del León de Castilla. . .

Un francés se admira del candor del carácter yankee: hasta se burla finamente: parece desconocer su belleza moral, su significación como síntoma de virilidad. Encuentra pueriles esos niños-grandes que construyen casas de treinta pisos, inventan con Edison y escriben con Poe; los encuentra pueriles, aunque no lo diga con franqueza. precisamente por su candor, por su buena fe. . . Un alemán los admiraría, porque los alemanes saben bien que la buena fe es condición del atleta en la lucha por la vida: porque los alemanes saben bien que la malicia es condición del pigmeo. Tan es así, que es esto lo primero que enseñan en sus *Gymnasien* y *Realschulen*. pues que en sus libros de lectura ponen frecuentemente al frente, para impresionar á sus educandos, con caracteres los más visibles, una cuarteta de Arndt que dice así:

*Deutsche Freiheit, Deutscher Gott,
Deutsche Glaube ohne Spott,
Deutsches Herz und Deutscher Stahl
Sind vier Helden allzumal.*

Esta estrofa, traducida libremente, quiere decir que la libertad de los alemanes, el Dios de los alemanes, la buena fe exenta de toda burla de los alemanes, y el acero de los alemanes, son las columnas que sustentan la grandeza de Alemania á través de la historia. Llamo la atención sobre el segundo verso, la buena fe de los alemanes, que ellos mismos claman tan limpia de toda malicia, y que consideran una de sus primeras condiciones, después de Dios y de la libertad! De esa misma condición, aunque con menor fuerza, está impregnado el *carácter nacional* de los otros dos pueblos sajones, de ingleses y norte-americanos. Parece esto una paradoja, conocida la política de Bismark, de Mackinley, de todos los cancilleres ingleses; pero nótese bien, que aun en tretas, esas cancillerías participan de esa ruda ingenuidad del más fuerte para *the struggle for life*, que tanto choca. . .

Parece que la bondad y la sinceridad en lo nacional,

sean, en lo internacional, condiciones del Progreso y de la victoria. Los pueblos-mujeres de Michelet, son pueblos perversos. Nada más triste, luego, que esos rasgos del *carácter nacional* argentino, si estables fueran.

«El objeto de cada uno es aquí enriquecerse y gozar, dice un sagaz observador norte-americano, en apreciaciones exageradas, pero en algo verdaderas, á pesar de esa exageración palmaria¹. No hay gloria en ser funcionario de la República: hay tan sólo provecho. No hay honor en ser ciudadano; pero el ciudadano que no hace fortuna es mirado con desdén. Es inútil esperar de la Nación Argentina reformas á las que se oponen sus tradiciones de malversación y de falta de honradez. . . Los jóvenes son lo más impertinentes, lo más descarados, lo más viciosos, lo más mal hablados, lo más indisciplinados que sea dable imaginar. Los diarios continuamente protestan contra esos procedimientos vergonzosos, pero en balde; es preciso creer que el desaseo del lenguaje masculino es una de las instituciones de la capital, uno de los productos de la vida de confitería y de acera. . . Una dama honrada no estaría en su lugar en medio de gente semejante; parece que, gracias á sus conversaciones disolutas y á su desprecio absoluto de las conveniencias, los jóvenes de Buenos-Ayres, cualquiera que sea su rango social, hacen peligrosos todos los lugares públicos para sus propias madres y sus mismas hermanas. . . »

«La cuestión de la Instrucción Pública, agrega, parece ser objeto de la atención del Gobierno; está tratada como conviene, y se puede asegurar que con el tiempo, dará excelentes frutos. Por el momento, los jóvenes argentinos son, hasta donde he podido darme cuenta, tan ignorantes y poco esclarecidos como mal educados; no es que carezcan de inteligencia (poseen en realidad un espíritu precoz), pero les falta una dirección severa y lógica. Parece innegable que las escuelas y colegios tienen harto relajado el capítulo de la disciplina, y que no se emplean buenos métodos pedagógicos. En esos establecimientos se permite, á niños que cuentan diez ó doce años, fumar y darse prematuramente al vicio y á la inmoralidad: puede creerse que tales licencias sean compatibles con una buena educación intelectual? Es triste decirlo, pero no existen en ningún país del mundo seres tan corrompidos,

1. GHILD, *Repúblicas hispano-americanas*, ed. Hasper. Nueva-York, 1896.

tan mal educados, tan groseros y también tan incorregibles como la generalidad de los jóvenes argentinos. Las niñas mismas, tienen un aire atrevido y una libertad de lenguaje que asombran á quien esté acostumbrado á las maneras femeninas que reclama el buen tono. . . »

Considerando estos fenómenos bajo su faz política, dice, por su parte Groussac: «¡Oh! ¡el espectáculo político de esa América española que acabo de atravesar y ya conozco casi en su conjunto, es sombrío y desalentador! Por todas partes el desgobierno, la estéril ó sangrienta agitación, la desenfrenada anarquía con intermitencias de despotismo. la parodia del «sufragio popular», la mentira de las frases sonoras y huecas como campanas, los «sagrados derechos de las mayorías» compuestas de rebaños humanos que visten poncho ó zarape y tienen una tinaja de chicha ó pulpa por urna electoral, el eterno sarcasmo y el escamoteo de la efímera Constitución. Donde quiera, por sobre el hacinamiento de los oprimidos, el grupo de opresores. los lobos pastores de las ovejas, el lúgubre desfile de los gobernantes de sangre y rapiña¹ . . . »

Todo el conjunto de esos rasgos, que he esbozado y transcripto á la manera impresionista que se han gravado en mi ánimo, pueden sintetizarse en las cualidades siguientes: falta de Ideales altos, de moral, de responsabilidad, pereza para ocuparse concienzudamente de las cosas serias de la vida, inobles sentimientos de baja emulación, criterio superficial, falta de respeto y de delicadeza, mala fe individual y social, olvido de los intereses nacionales, que quedan así superpuestos á las pequeñas pasiones egoístas, venalidad en el juicio, ausencia de altivez cívica² . . . Pero si el cáncer *no* es incurable. ¿dónde hallar los remedios sino en la inmigración. por una parte, y en la Educación, por otra?

§ 60. Valor educativo del estudio del patrio idioma.

El vulgo mira en nuestro país, y al decir el vulgo quiero significar una inmensa mayoría, con la olímpica indiferencia de la ignorancia, la cuestión del idioma na-

1. P. GROUSSAC, *Del Plata al Niágara*, pág. 201. Buenos-Ayres, 1897.

2. Consulte el lector, si quiere complementar su concepto acerca de los rasgos capitales del carácter argentino: VICENTE QUESADA, sus estudios sobre la época colonial de Hispano-América publicados en la *Revista del Río de la Plata*, *Revista de Buenos-Ayres*, y *Revista Jurídica de Ciencias Sociales*; JUAN AGUSTÍN GARCÍA, ob. cit.; JOSÉ MARÍA RAMOS-MEJÍA, *Las multitudes argentinas* (Buenos-Ayres. 1898).

cional. No obstante, es un problema de mucha más trascendencia de lo que supone nuestro psemi-analfabetismo¹. No se trata de meras teorizaciones filosóficas, ni de puerilidades purístico-literarias, ni de escolares pedanterías: el problema del idioma es, en parte, el problema del *carácter nacional*; el cultivo del idioma patrio es el cultivo del sentimiento patrio; el estudio del idioma es el de la dialéctica, y por ende, el de dar forma pristina al razonamiento, y por tanto, el desarrollo de la lógica del espíritu! No en vano es la lengua nacional, base de la Educación en Alemania, y lo será, posiblemente, tarde ó temprano, en todos los países progresistas del siglo. ¿De cuál asignatura podría decirse como de ésta, que ilustra, que educa, que dignifica, que forma el raciocinio, que eleva el alma, y que es tan indispensable al pensamiento como el aire á nuestro organismo, que es el medio y los extremos, el objeto y el sujeto, el principio y el fin? Razón hubieron los griegos en basar toda la Educación intelectual en la dialéctica, y los escolásticos, en el silogismo, ya que su torpeza para usar el hipébaton latino los reducía á forma tan rudimentaria, y sin embargo tan difícil. . . «La lengua, y, sobre todo la sintaxis de la lengua — ha dicho Cánovas del Castillo — es la expresión más acabada de toda raza, de todo pueblo, en cualquier tiempo; no hay que disputarla esta primacía, porque

1. En los países hispano-americanos el problema del idioma nacional es más obscuro que en las naciones europeas, porque presenta aún incógnita esta otra faz: «¿Debe propenderse en Hispano-América á conservar la unidad de la lengua castellana, ó es acaso preferible favorecer la formación de dialectos ó idiomas nacionales en cada república?» Indudable es que el problema no puede ser resuelto por un hombre, una academia, un congreso, sino por el pueblo en masa; pero es también indiscutible que los espíritus ilustrados *deben propender* á su mejor realización. Véanse ERNESTO QUESADA, *El problema del idioma nacional*, Buenos-Ayres, 1900; y R. PALMA, *Neologismos y camerianismos*, Lima, 1896.

en la lengua van envueltos todos los sentimientos morales, va envuelto todo lo espiritual: la lengua es el alma exteriorizada.» Pero hay más aun: no sólo el culto de la lengua es el de la propia alma; no sólo es la mejor gimnasia de la inteligencia, sino también ¿cómo podrían mejor desarrollarse los Ideales del alma sino en el estudio conciente de las grandes joyas de la literatura nacional? Y, ¿cómo realizar tal estudio, sino encauzándolo en el del propio idioma? «Ningún pueblo será grande, dice profundamente madame de Stäel, sino cultiva su propio carácter.» Su carácter es su idioma: su idioma es su literatura!

CAPÍTULO III

El espíritu sectario en la Instrucción pública

SUMARIO:—§ 61. Importancia y dificultades del estudio del sectarismo político-religioso en la Instrucción pública.—§ 62. Diversa importancia del problema de la Educación religiosa según se trate de las Instrucciones primaria, secundaria ó universitaria.—§ 63. Tres maneras típicas de considerar la religión respecto á la Instrucción pública.—§ 64. La *escuela laica*.—§ 65. La *escuela confesional*.—§ 66. La *escuela cristiana interconfesional* en Inglaterra.—§ 67. Ideal de Educación *caballeresco-cristiana* de Arnold y Ruskin.—§ 68. Complejidades psico-sociológicas del *interconfesionalismo* británico.—§ 69. La *escuela interconfesional* en Alemania.—§ 70. Superioridad de las *escuelas interconfesionales*.—§ 71. Fatal ingerencia del Socialismo en la Educación.—§ 72. La Educación ideal del Socialismo, según Bebel.—§ 73. Crítica del valor antipedagógico del espíritu sectario del Socialismo.—§ 74. Doctrina del moderno *Anticristianismo* absoluto.—§ 75. Su absurdo como *medio* de Educación.—§ 76. Eficacia del Cristianismo *interconfesional* como *medio* de Educación.—§ 77. Ineficacia del espíritu cristiano en la Educación de Individuos de razas débiles; ejemplo de la Instrucción jesuítica en las Misiones de Sud-América.—§ 78. Ejemplo de la ineficacia del ideal napoleónico de Educación política.

Clasificar las formas de los sistemas que se siguen en las diversas naciones del orbe civilizado en materia de Instrucción religiosa, es tan fácil como deficiente. Penetrarse de los varios espíritus de sectarismo y anti-sectarismo que han inspirado esas formas de sistemas, y revelar sus complejidades psico-sociológicas, obra sería de tanto esfuerzo cuanto de trascendencia doctrinaria.

§ 61. Importancia y dificultades del estudio del sectarismo político-religioso en la Instrucción pública.

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

Siguiendo la manera adoptada en todo el curso de estos estudios, trataré aquí también como fin principal, de indagar el espíritu de la Instrucción religiosa, y de describir secundariamente sus formas según los modelos educativos de los más adelantados países contemporáneos; pero evitando el dar á las apariencias de los sistemas mayor alcance que el de *simples datos* de la íntima psicología de esos fenómenos sociológicos, y en el anhelo de penetrarme empíricamente de esa psicología por métodos simultáneos de observación, comparación, análisis y deducción. Con el mismo sistema de raciocinio estudiaré también en este capítulo las cuestiones fundamentales del sectarismo político en la Instrucción pública, tanto ó más importantes que las del religioso, y dado que uno y otro espíritu partidista están tan íntimamente ligados en sus formas y efectos, que se rigen por los mismos principios.

§ 62. Diversa importancia del problema de la Educación religiosa según se trate de las Instrucciones primaria, secundaria ó universitaria.

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

La cuestión de la enseñanza religiosa en las escuelas

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

Es un contrasentido *obligar* á ser religiosos á niños que por su edad, despiertos los bríos de la primera juventud, tienden á formarse opinión propia. Por ello no es factible *imponer creencias* ni sentimientos religiosos en la enseñanza secundaria; pero ¿no sería conveniente incluir en sus programas, el estudio de la religión, ya dogmático-sectario, ya crítico-unsectario?

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

Tres maneras típicas he observado en los países contemporáneos de considerar la religión respecto de la Instrucción pública; cada una de ellas es una expresión y una consecuencia del temperamento del pueblo ó pueblos de que es originaria:

§ 63. Tres maneras típicas de considerar la religión respecto á la Instrucción pública.

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

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

3ª Como un *resabio inconciente* de viejas supersticiones: una contradicción á las ciencias: un obstáculo al ideal de la Patria, una contra-fuerza de Progreso.

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

Surgen, del primer modo: la *escuela confesional* eminentemente cristiana (católica ó protestante) del sistema de liceos y universidades españolas y algunas inglesas; del segundo: el *estudio interconfesional* libre y razonado del Cristianismo y el profundo respeto místico de los educantes alemanes; del tercero: la *escuela laica* del sistema oficial francés contemporáneo. Estudiemos condensadamente cada uno de estos varios sistemas.

* § 64. La *escuela laica*.

Una de las conquistas más durables de la Revolución francesa, ha sido la *escuela oficial laica*. Harto sabido es que los republicanos innovadores consideraban que existía entre el régimen monárquico y la tradición católica unión tan íntima, que atacando á la monarquía se impugnaba la religión, que impugnando la religión se atacaba la monarquía. Más que por la naturaleza de una y otra institu-

ción, por ciertos históricos y legendarios antecedentes. La verdad es que alguna conexión existía entre la corona, la nobleza y el clero: al fin, eran tres clases que poseían privilegios y gobernaban de hecho unidas. Obispos y cardenales estadistas, como Richelieu y Mazarino, habían estrechado á los ojos del pueblo ávido y oprimido, lazos más bien ocasionales que necesarios. Por otra parte, los filósofos precursores del movimiento, á la par que proclamaban los derechos humanos por boca de Rousseau, injuriaban la Iglesia por boca de Voltaire. La confusión de los abusos clericales con los políticos, y la de las contra-libertades cívicas con las intolerancias religiosas, produjeron la amalgama de los sentimientos revolucionarios; y resultado de todo ello fué, á la inversa de lo que en Inglaterra ocurriera con la rebelión de Cromwell, que la reacción política también lo fuera anti-religiosa.

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

En ciertos países, el catolicismo ó el puritanismo impregnan todo el espíritu nacional. La religión es considerada como fuente principalísima de grandeza política, de moralidad popular, de cohesión cívica. Pueblos que tal

§ 65. La *escuela confesional*.

piensan, que tal sienten, deben lógicamente enseñar religión en sus escuelas: así España, Perú, Chile, Ecuador, Colombia, para el catolicismo.

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

Países eminentemente religiosos, no han podido menos de perpetuar la religión en sus escuelas; aunque latinos, han sabido sacudir en esto el yugo «liberal» que la Revolución francesa tendió á imponerles. Perpetúan la *escuela confesional ó sectaria*: pero no sin lucha. Los partidos «liberales» mueven de continuo en ellos cruda guerra á esa Instrucción religiosa oficial, so pretesto. vano ó verdadero, de que ella es perjudicial á la ciencia, al Progreso, y aun, en virtud de ciertas intransigencias de Roma, á la integridad de la Patria. De ahí la lucha, la política militante en la escuela. De ahí que el docente religioso enseñe al niño contra-tendencias que fuera de la escuela, ó en la propia escuela, ó en el hogar, ó en cualquier parte, le volverán sus dardos con mayor energía, con anticristiana rudeza. ¿Cuál provecho puede sacar el alma del niño de esta lucha vehemente de ideas, sino amargura, excepticismo, desaliento? La *religión confesional* en la escuela es la lucha política en la escuela: evitarla es uno de los primeros deberes del maestro. Para evitarla, es, á veces, conveniente la *escuela laica*...

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

§ 66. La escuela cristiana interconfesional en Inglaterra.

Inglaterra es un país eminentemente religioso. Sus costumbres son conservadoras, y presentan un penetrante perfume de puritanismo. Allí más que en cualquier otro pueblo moderno, la escuela debiera ser religiosa: sin embargo, no lo es siempre. . . Gladstone ha preconizado y generalizado allí la *escuela cristiana interconfesional (unsectarian)*. Los católicos han perdido ya su antigua intransigencia. El cardenal Manning había prohibido á los miembros de esa religión acudir á estudiar á las universidades protestantes de Oxford y Cambridge. Él mismo, sin embargo, era un *Oxfordman*, y su retrato se ve hoy en sitio eminente en *Balliol College*. En estos últimos años han cambiado las cosas, y ya cursan en esas universidades algunos estudiantes católicos (actualmente hay unos 60 en Oxford) cuyo número aumenta.

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

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

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

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

§ 67. Ideal de Educación *caballeresco-cristiana* de Arnold y Ruskin.

En efecto, la Educación inglesa, que siempre vivió alentada por cierta llama de puritanismo, no se contagió del espíritu anti-religioso de los enciclopedistas y filósofos del siglo XVIII, y menos aun de la violencia de la Revolución francesa: jamás fué laica. Cuando hubo de desfallecer su espíritu místico, á raíz del Nuevo-humanismo, surgieron en ella varios hombres de temple, que trabajaron por conservarla en su viejo cauce cristiano. Entre ellos, sobresalió en primera línea Tomás Arnold, instituido en 1828. *headmaster* de Rugby, quien consiguió, de modo sen-

cillo pero tenaz, fijar rumbos, dentro de las viejas tradiciones, á la Educación inglesa moderna: propuso como su ultra-fin formar el *christian gentleman*. Consideraba al «caballero cristiano», como el mejor elemento de Progreso, como el mejor tipo de miembro dirigente de un país enérgico y moral. Sacerdote de un espíritu serio, austero casi, supo siempre inspirar en sus educantes un sentimiento de respeto no exento de temor, por su completa naturalidad, y la franqueza de su lenguaje y maneras; por la confianza paternal que manifestaba á sus pupilos; por su rectitud intransigente para con los maestros; por su voluntad enérgica en la administración y dirección de uno de los mayores y más importantes colegios. Todos sus sentimientos de gentleman, de inglés y de cristiano (aunque no propiamente de «beato», ni menos de «fraile» de criterio estrecho y meticulado), manifestados en su acción constante de profesor y rector, en sus sermones semanales de los domingos en la capilla del colegio, en sus artículos y obras: marcan el cauce que debió seguir posteriormente la Educación en Rugby, y por imitación, en todas las demás *public schools* de Inglaterra. Tal fué su obra: una prueba y un ejemplo, no de intransigencia sectaria, pero sí de amplio, generoso y valiente espíritu cristiano.—Otro pedagogo inglés, el artista Ruskin, llevó el mismo espíritu, la misma idea, la misma prédica, en conferencias, cartas, obras y ejemplos personales, á la Educación del pueblo, por medio de la *University Extension*, ó sea «expansión de las universidades» para enseñar gratuitamente á las clases pobres. Las universidades en sí mismas, no necesitaban tanto de esas prédicas, porque ellas nunca supieron contagiarse, desde los triunfos de Wycliffe, del espíritu del siglo.—Así se perpetúa el viejo espíritu puritano en la Educación de la burguesía, del pueblo y de la aristocracia, hasta este tiempo, en que nuevas ideas económicas, tienden á reformar la Educación, también en Inglaterra.

El ejemplo, las doctrinas y el espíritu de Arnold, Ruskin, sus colaboradores y continuadores, corroborados por la tradición y el carácter nacional, han sido fecundos: puede decirse que han fijado á la Educación británica su temperamento actual: formar el *christian gentleman*. Ni Ruskin, ni Arnold, hicieron del problema, cuestión de secta, pues lo que creyeron útil para el Individuo y para la Sociedad, es el espíritu cristiano: y éste puede hallarse lo mismo en la iglesia de Inglaterra, que en la de Escocia, que en la de Roma, en San Agustín como en Calvino como en Lutero. Tales el principio, que, como todos los que inspiran á las costumbres inglesas, tiene su utilidad práctica: ese sentimiento cristiano moderado, *unsectarian*, es una gran base moral de la Educación: y por otra parte, no corre el peligro más arriba señalado, de perturbar la escuela con la lucha político-religiosa. Esas luchas son harito desagradables, en la actual Inglaterra: el protestantismo británico, dividido en infinitas sectas, es en cierto modo, algo como un resabio ingrato de las antiguas luchas de las «naciones» del Sud y las del Norte: la iglesia de Inglaterra prima en Inglaterra; en Escocia la presbiteriana; en Irlanda la católica: en Gales la «disconformista». Aun en la propia iglesia oficial, se entabla aquí y allá el cisma: pugnan la *Hihe Church* y la *Low Church*. Bien contrario al sentido práctico inglés sería llevar tales disidencias,—que á veces son antipatías, á veces odios!—al alma de los niños en las escuelas: el interconfesionalismo, aunque no encuadre sino imperfectamente con la manera estricta y absoluta, con la manera puritana de considerar la religión, protestante ó católica, de los ingleses, es una sana solución. El *christian gentleman* es un producto posible en *todas* las sectas del Cristianismo.

Sin embargo, lógico es pensar que, á lo menos en Inglaterra propiamente dicha, donde es popular la religión oficial, sean los sacerdotes del clero de esa iglesia los mayormente encargados de la Educación religiosa interconfesional. Arnold mismo, era uno de ellos. Actualmente, la mayor parte de los *headmasters* de las *public schools* de esa parte capital del Imperio, son miembros de la iglesia oficial episcopal. Y tan es así, que la costumbre ha establecido que, con mucha frecuencia sean esos *headmasters* nombrados obispos, de manera que ese puesto puede considerarse de escala gerárquica. Las escuelas populares, muchas nocturnas y dominicales, son casi siempre regidas por personas de ese clero. Y en cuanto á las universi-

sidades, harto conocido es su carácter tradicional, religioso, ligeramente claustral, aunque no fanático intransigente.

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

§ 68. Complejidades psico-sociológicas del *interconfesionalismo británico*.

Como más arriba se ha dicho, el alto sentido común y práctico de la pedagogía inglesa, nunca ha podido ver con placer que sus escuelas se conviertan en campo de una sorda lucha político-religiosa. Por más que grite á veces la pasión sectaria, en la manera relativamente sencilla de creer de ese pueblo (que toma lo religioso, como estricta verdad... ó como la «mentira convencional» de una verdad estricta); por más que el pueblo no considera enteramente discutibles á los Evangelios, sino como una «roca inexpugnable», según frase popularizada al servir de título á una obra crítica del mismo Gladstone, jefe del partido liberal; por más que la crítica vulgar haya rechazado tan pasionalmente en Carlyle, uno de sus mejores pensadores, ese concepto germano ultra-moderno de la religión-símbolo: á pesar de todo ello y de todas sus luchas, el buen criterio de la Educación inglesa ha pugnado victoriosamente, por salvar del contagio las almas de los niños. En efecto: la Educación inglesa se propone como su principal fin, formar el carácter del educando. Pero formar el carácter de iniciativa y de personalidad del Individualismo inglés. Para formarlo, el primer principio.

es dejar que el niño se desenvuelva solo, como árbol fuerte que no empujan vientos que lo doblen, ni atan agarraderas que lo deformen... Pues bien: un sectarismo ó anti-sectarismo pasional cualquiera, destruiría ese espíritu de libertad individual.

Tal ocurre en la *home education*, desde la *nursery*, donde los padres no se entrometen para sustituir su criterio y su experiencia á la iniciativa infantil: tal en la escuela, tal en la universidad. Ahora bien: ¿cómo podría desarrollarse independiente y libre ese criterio, en materia religiosa, si se viera acechado por apasionados sectarios que arrastrasen su inexperiencia en pos de su prédica fogosa? La escuela sectaria sería, en las actuales circunstancias político-religiosas, una verdadera panacea contra el ideal individualista de su Educación. Luego, justo es que se la combata: y de hecho, se le combate.— Entre los informes de las comisiones oficiales investigadoras de las *public schools*, es el más memorable el de la que, presidida por lord Taunton, practicó su misión en 1857 y 1858, y se expidió en 21 volúmenes. Entre los capítulos de cargos, muchos se refieren al «exclusivismo religioso que hace impopulares esas escuelas». Los efectos de ese exclusivismo, pues, han sido notados y combatidos por el pueblo y el Estado. La doctrina de Arnold, cundida en el pueblo y el gobierno, clamaba por la tolerancia cristiana en las escuelas. Ruskin la deseaba para la clase obrera. Muchos continuadores de ambos pedagogos, proclamaban esas tendencias de enseñanza cristiana interconfesional, con todas las ventajas del ideal cristiano, y sin los peligros gravísimos del sectarismo.

Las comisiones educatorias investigadoras oficiales, acusan la Instrucción religiosa de exclusivista: y Gladstone, la mayor figura del país á fines del siglo XIX, patrocina el interconfesionalismo en la Instrucción pública. La revolución religioso-educatoria, pues, es toda una revolución

contra la vieja intransigencia y el absolutismo de las creencias inglesas, que se verifica, más que por decretos que la inicien ó la impongan, por la voluntad particular que la generaliza y la opinión oficial que la aprueba; más que en defensa de su iglesia nacional, en pro de un ideal educatorio casi intuitivo. El *christian gentleman* es ese ideal de los mejores, ya que no de todos los educantes ingleses: y ese ideal se cumple á medias con el relativo espíritu cristiano de un sistema interconfesionalista.

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

Es en Alemania el interconfesionalismo, un sistema más espontáneo, más sencillo, más uniforme en su Instrucción pública, que en Inglaterra: proviene ello de la manera nacional de considerar la religión. Se ha dicho que son los alemanes, panteístas natos. Poseen esa doble psiquis, ese complejo dualismo, que se ha llamado «bicefalía» de los alemanes: son utilitaristas, positivistas para proceder: soñadores, idealistas para pensar. Consideran materialmente la ciencia; idealmente la filosofía. Llegan hasta hacer de la psicología una ciencia positiva, casi exclusivamente fisiológica; y construyen sistemas con Kant, Hegel y Fichte. Sueñan y raciocinan, sienten y piensan, de manera tal, que dijérase que son *unos* cuando sienten y sueñan, y *otros* cuando piensan y proceden. Diríanse pródigos en lo ideal, y egoístas en la realidad de la vida. Los mismos socialistas alemanes, hacen completamente á un lado, como

§ 69 La escuela interconfesional en Alemania.

estorbo. sus altos ideales de internacionalismo, cuando de Alemania se trata. Son más complicados que los latinos, que generalmente piensan, sienten, hablan y proceden, según una sola línea psicológica; en sus almas, hay tantas y tan diversas líneas, que no se pueden comprender sin dividir, por lo menos, esas dos faces de su «bicefalía», ó si quiere, de lo que yo llamaría su *sincretismo*. Un buen francés, según el testimonio de Taine, calificaría su modo de «loco ó malvado». En Inglaterra mismo, como hemos visto, donde hay un doble fenómeno de puritanismo y utilitarismo en el espíritu de todos y de cada uno, se exorcisa tal modo de ser, cuando Carlyle, el mejor intérprete extranjero del alma alemana, la traduce á su inglés apocalíptico. «Todas religiones son símbolos, dice. El puritanismo más riguroso tiene su confesión de fe, su representación intelectual de las cosas divinas. Todas las creencias, las liturgias, las formas religiosas, las concepciones de que se reviste el sentimiento religioso son *ídolos*, cosas vistas. Todo culto debe cumplirse mediante símbolos, mediante ídolos; podemos decir que toda idolatría es comparativa y que la peor idolatría no es más que una idolatría mayor...» Piensa que el Cristianismo es un mito hermoso y útil: «la adoración del dolor». Pero ese mito es imperfecto y necesita reformas. «Su templo, fundado hace dieciocho siglos, yace en ruinas, cubiertas de vejeta-ciones parásitas, habitado por criaturas dolientes. Avanza, sin embargo, en una cripta baja, cuyos arcos se componen de fragmentos que amenazan desplomarse, y encontrará aún el altar y la lámpara sagrada que arde eternamente...» «Pero sus guardianes nó la conocen ya. Una prendería de decoraciones oficiales lo ocultan á la mirada de los hombres. La iglesia protestante del siglo XIX, como la católica del siglo XVI, necesita una reforma». Todas las iglesias necesitan hoy reformarse. Apenas conservan la poesía de su espíritu primitivo, en sus formas, sólo en

sus formas. «Porque la iglesia es el vestido, el tejido espiritual interior que administra la vida y la cálida circulación de todo el resto; sin él acabaría por aniquilarse el cadáver y hasta el polvo de la sociedad. Empero, en nuestro tiempo, esos hábitos eclesiásticos se han roto miserablemente por los codos. Cosa peor aún: los más se han reducido á simples formas vanas, á máscaras bajo las cuales no alimenta ya ninguna carne viva, ningún espíritu, donde no hay más que arañas é inmundos escarabajos, atrafagados en horrible montón. Y esa máscara, fija aún en vosotros sus ojos de vidrio, con un horrible simulacro de vida. Desde hace una ó dos generaciones, la religión se ha retirado de ella, y en rincones que nadie ve, teje silenciosamente nuevos vestidos, con que volverá á presentarse para reanimarnos á nosotros, á nuestros hijos, á nuestros nietos. . . »

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

Llevan su panteísmo tolerante hasta interpretar con divina esplendidez, las religiones de la historia. «Todas encierran una verdad; de otro modo no las hubieran abrazado los hombres». Si Cristo es el héroe de los héroes,

Brama, Confucio, Odino, Mahoma, lejos de ser impostores, también son héroes de la Verdad y la Belleza y la Bondad divina. «El más grosero pagano que adoró la estrella Canopea, ó la piedra negra de la Caaba, veía allí una belleza, un sentido divino... Canopea brillando en el desierto con su fulgor de diamante azulado (ese extraño fulgor azulado que parece el de un espíritu), penetraba en el corazón del salvaje ismaelita á quien guiaba á través del desierto vacío.—Para aquel corazón salvaje en posesión de todos los sentimientos y sin lenguaje ninguno, aquella estrella Canopea podrá parecer un ojo diminuto que le miraba desde lo más profundo de la eternidad y le revelaba el esplendor interior... »

De esta compleja manera piensan y sienten: y como se ve, he seguido en la exposición una graduación lógica de lo más simple á lo más complicado: de la netedad cándida del espíritu laico de la Revolución francesa á la creencia ingenua de un católico ó un puritano puros (sistemas laico de la Instrucción pública francesa, y religioso de la española, peruana, ecuatorense, colombiana, etc., y de ciertas puritanísimas *public schools* inglesas); de ahí al más complicado interconfesionalismo forzado de la Inglaterra moderna: y de ahí, al simbólico y «bicéfalo» y *sincrético* de la actual Alemania—que se diría *summun* de la complejidad psico-sociológica de nuestra época.

§ 70. Superioridad de las escuelas interconfesionales.

Reasumiendo: ¿cuáles son las ventajas, cuáles los inconvenientes de cada uno de estos tres modos típicos de considerar la religión y de aplicarla á la Instrucción pública? El laico absoluto, imbuido por los filósofos y enciclopedistas del siglo XVIII en la Revolución francesa, y aplicado por ésta á la Educación, tiene según sus parciales, las ventajas de: salvar las generaciones jóvenes del fanatismo anti-progresista, y mantenerlas incólumes las del romanismo anti-patriótico; y según sus detractores, el incon-

veniente, no menos grave, de quitar á la juventud los ideales de la moral cristiana, para que, marinos en los mares de las luchas de la vida, escollen y naufraguen faltos de ese norte luminoso. Al modo estrictamente creyente del verdadero catolicismo tradicional ó de los viejos puritanos, se le achacan los peligros de la ignorancia y de la estrechez de un dogma científico é ipatriótico; cuando no, como en Inglaterra, los de llevar la lucha político-religiosa al seno de la escuela. Queda el interconfesionalismo alemán sin los inconvenientes y con las ventajas de todos y algunas más propias:

Difunde una moral cristiana, tan propia al Progreso;

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

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

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

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

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

darnos amar al uno infinitamente, y aborrecer al otro infinitamente, es forzarnos infinitamente en no ser el uno y ser el otro». Así dogmatiza Carlyle (siempre el Carlyle de «*Past and Present*»); así sienten y piensan los pedagogos interconfesionalistas alemanes: así algunos preclaros ingleses.

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

La manera de aplicar esta doctrina en todos los establecimientos alemanes (*Kindergarten, Volkshullen, Gymnasien, Realschulen, Realgymnasien*, universidades, escuelas industriales, etc. etc.) es la siguiente: con la continua práctica de los psalmos que se cantan diariamente en escuelas y colegios, ocasionalmente en universidades: con el estudio de la religión, al cual dedican dos ó tres horas semanales en *todos* los grados ó años de escuelas y colegios (salvo algunas veces los cursos superiores): y con la crítica del dogma, que tan activa es,—más activa que en cualquiera otra parte del mundo,—en las universidades de Alemania, donde sobre el asunto se escriben anualmente millares de folletos y tratados. Puede decirse que en los planes de

Instrucción pública alemana, es la religión—el estudio y la práctica del Cristianismo—materia de preferencia, pues es la que más se repite, la que bajo más diversas formas se cultiva y se practica; se generaliza á toda suerte de establecimientos educatorios, y casi siempre, finalmente, encabeza planes y programas. En segundo lugar viene el estudio de la lengua, y recién en tercero (haciendo cómputos generales) la historia natural, la historia ó las matemáticas, según la categoría ó índole de la escuela ó liceo. Es bueno anotarlo para aquellos espíritus que proclaman la enseñanza materialista y estrecha como desideratum *económico* de la enseñanza moderna.

Pero es bueno hacer notar también que tal estudio inter-confesional, es sólo posible en países que, por su carácter nacional y su ilustración, abundan en espíritus elevados que sienten la religión, no á la manera estrecha de un clérigo español de la edad media, sino al modo grandioso de un Carlyle. Sólo con tales intérpretes, creo que puede ser fecundo tan bello sistema; de otra manera, peligroso sería.

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

Basta enunciar tales cuestiones para penetrarse de su gra-

§ 71. Fatal ingerencia del Socialismo en la Educación.

vedad. Es indiscutible que no hubo jamás, ni podrá haber, un gran movimiento social que no repercuta, directa ó indirectamente, en la Educación. Allí es donde manifiesta primero el triunfo de sus ideas. en reformas violentas, la revolución vencedora: allí donde los conservadores preparan, estimulan y provocan las reacciones del futuro. Si se quiere un ejemplo, estúdiense el Nuevo-humanismo del siglo XVIII; las reformas educatorias consiguientes á la Revolución francesa; y las reacciones continuamente intentadas por ciertas escuelas jesuítas. Es, pues, axiomático que el Socialismo no pueda luchar sin tocar la Educación: su ingerencia es fatal. Pero la Educación *general*, la primaria y secundaria, está en casi todos los países contemporáneos, ó en manos del Estado, ó bajo la superintendencia del Estado; y ningún Estado es, hasta ahora, socialista. Luego el Socialismo no puede aún haberla conquistado. Las universidades, por la elevación de su rol intelectual, sean ó no autónomas, deben escapar en su enseñanza, al control *partidista* del Estado. El profesor universitario «socialista de cátedra», no es un simple perturbador á quien pueda hacer callar un decreto del P. E. El ideal escolástico de la universidad sectario-religiosa, y el napoleónico de la universidad sectario-política, son hoy anacronismos repudiados por toda opinión ilustrada: el pensamiento sólo puede ser grande, cuando es libre. Y el pensamiento de las universidades debe ser por excelencia, vasto, generoso, complejo, contradictorio: para el porvenir de la Patria en aras del Progreso.

En resumen: el Socialismo debe fatalmente bregar por ingerirse en la Instrucción pública; el anti-socialismo por combatirlo allí como medio preventivo. Pero el único campo posible de acción educativa socialista ó anti-socialista, es la Instrucción *general* (primaria y secundaria), pues la superior se halla fuera, por su excelsa naturaleza, de todo entrometimiento de influencias externas: debe obedecer á

los ideales — sean cuales fueren — de todas y cada una de las altas personalidades que constituyen su cuerpo docente, á quienes debe dejarse libre espacio para desenvolverse, en toda su amplitud, su capacidad.

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

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

Si es perjudicial, ¿cómo el Estado pudiera hacer servir la Instrucción pública de medio preventivo anti-socialista, y con cuáles ventajas ó inconvenientes?

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

§ 72. La Educación ideal del Socialismo, según Bebel.

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

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

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

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

«Tal será la educación de *ambos sexos*, común é igual, debiéndose el separarlos únicamente en los casos en que la diversidad del sexo lo exija perentoriamente. Y este sistema educativo, rigurosamente reglamentado y sometido á estricta vigilancia, hasta la edad que la sociedad declare mayores á *sus hijos*, habilitará á ambos sexos en todos los sentidos para el disfrute de los derechos que les conceda y el cumplimiento de los deberes que les imponga, pudiendo estar completamente segura la sociedad de haber educado solamente miembros sanos y por todo concepto bien desarrollados.»

§ 73. Crítica del valor anti-pedagógico del espíritu sectario del Socialismo.

Aparte de la verdad ó falsedad de las teorías económicas del Socialismo, pedagógicamente, científicamente, su espíritu educatorio presenta gravísimas deficiencias, que podría sintetizar en ésta: desconociendo la desigualdad de las clases, tiende á desconocer las *desigualdades de Individuo á Individuo*, y de este desconocimiento resultaría destruída la Libertad de Estudios, tal cual la he expuesto, esto es, por *diferenciación de idiosincracias individuales*. Según esa teoría de Libertad de Estudios, *cada* educando debe recibir una Instrucción singular, *diversa* á otras,

propia para desarrollar *en él* todas sus fuerzas y actividades innatas. Nada más contrario á esta doctrina, á sus bases metafísicas, psicológicas y fisiológicas,— que el aplanamiento de las idiosincracias individuales, la mecanización de todas las inteligencias en moldes idénticos, en una palabra, la *democracia intelectual*. La Libertad de Estudios es, en su esencia íntima, en su verdadero espíritu, todo un proceso de *aristocracia por diversificación psico-fisiológica*, para que, como he dicho, cada uno produzca los mejores frutos de que sea susceptible, en el rol que le designa su temperamento en el elenco social.

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

Por otra parte, la Instrucción socialista presentaría también, los dos apuntados inconvenientes generales de toda Educación sectaria: 1º, llenar el alma de los niños con las amarguras de la lucha política, en perjuicio del equilibrio de su débil psicología; 2º, ser contraproducente, al punto de motivar, una vez libre el joven de la influencia de esa enseñanza, reacciones fanáticas contra las ideas que se quiso inculcarle, cuyas reacciones son siempre perjudiciales, así para el Individuo como para la Sociedad.

La opinión oficial del Estado es, por ahora, en todos los países de mayor cultura, más ó menos anti-socialista.

Por tanto, los gabinetes y los parlamentos tratan, por doquiera, de defenderse contra un orden de ideas que consideran, justa ó injustamente, un peligro. Para combatirlo, se cuentan estos medios preventivos: la fuerza y la idea. La fuerza se ha manifestado singularmente en leyes especiales de policía. Nada menos eficaz: pues sometiendo la «Causa» á medidas odiosamente severas, se la realza y ennoblece ante el espectador indiferente que compone la mayoría del público, de manera que las simpatías puedan conquistarse adeptos. Las grandes revoluciones se hacen, no por raciocinio sino por sentimiento. Por ello, poco á poco los Estados contemporáneos, en un común acuerdo tácito entre anti-socialistas y socialistas, han venido derogando las leyes policiales «de excepción». La opinión pública las ha condenado de antemano: excluída la fuerza como contraproducente, queda la idea como palanca de fuerza. ¿Y dónde podría luchar mejor la idea, para los fenómenos sociales del futuro, que formando las opiniones del futuro? ¿Y dónde formarlas sino en la Educación? Pues bien, el Estado es, en últimos términos, y aunque las altas regiones de la Instrucción superior no deban caer ni caigan bajo su imperio inmediato, el educante del pueblo. *¿Podría el Estado servirse de la Instrucción como medio preventivo anti-socialista?* He ahí uno de los más delicados problemas contemporáneos de Instrucción pública.

De acuerdo con los principios desarrollados, pienso que el Estado *no* debe, bajo ningún concepto, hacer á las escuelas y colegios órganos de propaganda política, lo cual sería, repito, perjudicial y contraproducente. ¿Debe por ello permitir que maestros prosélitos propaguen sus ideas socialistas en institutos oficiales ó particulares? En lo oficiales, es indiscutible su derecho á evitar, según lo expuesto, *todo* sectarismo, cualquiera que fuese, y por el solo hecho de serlo. Pero creo que debe, en virtud de

su derecho de control, sino prohibir (lo cual sería contrario á la libertad humana de enseñar y aprender), excluir de toda garantía oficial á los institutos socialistas de Educación general: no reconocer sus programas ni diplomas, ni permitirles incorporarse á su Instrucción. Y entendiéndose que ello no importa desconocer la razón ó sinrazón de las doctrinas socialistas, pues tales medidas obedecerían tan sólo al principio de que debe evitarse todo sectarismo en la Educación, más que por pasiones de política, por verdades inconmutables 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, deben instruirlo, no sectaria sino *críticamente*. El Estado debe velar por ese complemento indispensable de una buena Educación moderna, así como, según los anteriores párrafos, no puede excluir de su enseñanza los principios y la historia del Cristianismo. Cristianismo y Socialismo, podrían, pues, equipararse bajo ese punto de vista pedagógico...

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

No es la metafísica sub-escolástica; no es el deísmo rousseauiano; no es la mofa anti-religiosa de los buenos tiem-

§ 74. Doctrina del moderno Anticristianismo absoluto.

pos de Voltaire; no es el Cristianismo materialista de Renán. No es nada y lo es todo. Pero sus raíces están más bien en la filosofía de la Voluntad, materializada en Stuart-Mill é idealizada en Schopenhauer. Su abolengo remoto, que no puede hallarse en Rousseau, porque Rousseau era romántico, se descubre en Hobbes. El «estado natural» del hombre-fiera de Hobbes, en perpetua guerra de Individuo á Individuo y de Sociedad á Sociedad, y no la faz consensual del Contrato, es lo que, en últimos términos, proclama el Antecristo: *homo hominis lupus*. Ese «estado natural» de guerra se desborda rudamente en la prehistoria, y aún en la historia, por el animal, la alimentación y la generación, el Individuo y la especie; hoy se reduce ya no á lucha animal sino á lucha *humana*. ¿Pero qué es el hombre sino un animal complejísimo, pero al fin animal, es decir, con todos sus instintos y necesidades? La lucha humana vendría á ser para el Antecristo, el «estado natural» de guerra del hombre-fiera primitivo, por la alimentación y por la generación: pero así una como otra función. no son ya trofeos de la lucha de la fuerza: lo son de la inteligencia!—El Antecristo no entiende de caridad sino para sí mismo: y la caridad es la piedra angular de la Iglesia de Cristo. El Antecristo representa la filosofía de la acción destructora y vencedora: la negación más categórica del *nirvana*, con el cual tan estrechamente se emparenta el Nuevo-testamento, Jesús y Boudda. El Antecristo es una figura ideal que encarna el espíritu universal, así como Cristo encarnara otro espíritu no menos universal, el de Dios. El Antecristo, finalmente es una Voz que en nuestra época habla cada día más alto, como un trueno del infinito, y dice á nuestro oído: nuestro fin es el alcanzar la mayor felicidad; lo bueno es el poder; lo malo, la debilidad; lo moral, la acción; lo natural, fuerza; la virtud, valor; la piedad, imperfección; la destrucción del más débil, triunfo; el triunfo — la felicidad!

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

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

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

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

«No el contentamiento, sino todavía el poder; *no* la paz ante todo, sino ante todo la guerra; *no* la virtud sino el valor (virtud en el estilo del Renacimiento, *vertu*, virtud desprovista de moralina).

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

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

Podrá la doctrina ultramoderna del Antecristo, ser ó no ser, según se opine, eficaz en el proceso de selección de la especie, en el de fuerza y cohesión de las Sociedades, en el de Progreso universal: cualquiera que sea su verdad ó conveniencia, pienso que, en la Educación, ninguna ética puede ser más *adversa* al pleno desarrollo de las potencias latentes en la primera edad de la vida. La Educación tiene por objeto, en cierto modo (lo decreta la profunda palabra de Platón), desenvolver al cuerpo y al espíritu todas las energías y perfecciones de que sean capaces. Para la mayor plenitud de ese desenvolvimiento, nada mejor que la libertad individual del educando, dentro de las restricciones sociales. Debe dejarse que obre la naturaleza, coadyuvada y no forzada por la obra del hombre (Rousseau). El niño, como la mujer, por su debilidad psico-fisio-

§ 75. Su absurdo como medio de Educación.

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

Sin entrar á estudiar los dogmas del Cristianismo, pienso que ninguna ética es más apta de fortalecer el ánimo del niño, para su mejor proceso de crecimiento. Sin discutir la religión en sí, lo cual sería apartarnos de esta exposición, dando desde ya como posible cualquiera de las hipótesis de su verdad ó falsedad, la pedagogía no puede menos de proclamar el Cristianismo. sino como un principio inmutable, como *medio* eficaz de Educación. Más tarde, el libre-examen del educando formará su criterio en la materia: los sentimientos cristianos que se le inculcaron en la escuela no serán obstáculo á su libertad

de pensamiento, en su continuo contacto con la contradicción, y aún cualesquiera que sean sus posteriores creencias, esos sentimientos serán por lo menos, amable paliativo en las guerras por el sustento y la preponderancia; en las luchas del Individualismo, que en últimos términos, son las del hombre-fiera primitivo de Hobbes y las de la fiera-hombre contemporánea del Antecristo.

Pero se me podría argumentar volviendo á la inversa mi raciocinio: el espíritu del Cristianismo, como religión de amparo y de consuelo, como sostenimiento del débil, ¿no perjudicaría el riguroso ejercitamiento de las fuerzas inertes en el educando? No lo invitaría al reposo de la Voluntad, al enervamiento de la Voluntad, en vez de lanzarlo á la palestra de la acción? ¿No aniquilaría su Voluntad en vez de enardecerla para esa lucha á la cual la Educación lo prepara? . . .

Todo ello, paréceme, es cuestión del *sugeto*. Posible es que el Cristianismo, como *medio* educatorio, llegue á enervar la Voluntad individual de Individuos de suyo apocados é ineptos para el esfuerzo sostenido y pujante; pero, en cambio, su misma doctrina robustece el ánimo del educando débil en su menor edad, y fuerte por las potencias innatas que sólo esperan el cultivo de la Educación, las circunstancias de la Autoeducación, para manifestarse en su plenitud. En otros términos, el Cristianismo como *medio* educatorio debe coadyuvar á la eliminación de los débiles é inútiles, y al vigorosamiento de los fuertes y útiles. Mientras que el espíritu del Antecristo, como *medio* educatorio, tiende á disminuir y enervar á todos, débiles y fuertes—salvo el genio!

Curiosísimo ejemplo de esta tesis nos presenta la historia, en la Educación eminentemente cristiana que recibieron los Indios en las Misiones jesuíticas establecidas en las colonias españolas de Sud-América en siglos XVII y XVIII. En efecto, la *materia prima*, los educandos, eran elemento

§ 77. Ineficacia del espíritu cristiano en la Educación de Individuos de razas débiles; ejemplo de la instrucción jesuita en las Misiones de Sud-América.

indígena, es 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 Amazonas al Paraná, fueron los principales *sugetos* de aquella Educación cristiana de mansedumbre y de piedad; para indagar su capacidad intelectual, baste este hecho conocidísimo y comprobadísimo: no sabían contar más que hasta tres. Las circunstancias históricas se produjeron á manera de demostrar, del modo más gráfico, los resultados que podía producir, ensayada en tales elementos, la Educación jesuítica. . . Expulsada la Compañía por decreto de Carlos III, ¿cuáles consecuencias dejó, en la copiosa tribu abandonada? Más débiles y más ineptos que nunca, los indígenas cayeron rápidamente en una idolatría sui-géneris: y luego, en la lucha por la vida, les han ido venciendo, poco á poco, los hombres y las cosas, los sucesos y las circunstancias, hasta hacerlos desaparecer casi del elenco de los pueblos vivos. . . El Cristianismo, lejos de aumentar su fuerza, *acreció* su debilidad. En vez de impusarle de nuevo y con nuevos bríos á la lucha en que fueron tan bárbaros (sus venganzas eran anteriormente tales, que después de años de enterrados sus enemigos, exhumaban sus huesos para pisotear su cráneo), los amilanó de mansedumbre: los entregó inermes, á manos opresoras. En cambio, ese mismo Cristianismo, esa misma enseñanza, esa misma Educación del Cristianismo, ¡cuántos principios de potencia ha desenvuelto hasta el apogeo en pueblos de valiente nervio y de sangre emprendedora! Diríase fuerza para el fuerte, debilidad para el débil, así en los Individuos como en los pueblos. Y en tal caso, tratándose de razas blancas de alto potencial psicofisiológico, es decir, de razas fuertes, pienso que el espíritu cristiano que no se fanatiza, es de alta eficacia en

el triple proceso de formar al hombre, seleccionar la raza y coadyuvar al Progreso.

El citado ejemplo de la Educación jesuítica, en las misiones indígenas de Sud-América, es de conmovedora elocuencia. Concita la admiración del pedagogo y el estudio del sociólogo: pues tiende nada menos que á demostrar, no el poder indiscutido del espíritu del Cristianismo para consolar en su fuero interno á pueblos y hombres ineptos para luchar por la vida, sino su influencia, fausta ó infauستا, positiva ó negativa, para *fortificar ó debilitar* su potencia de acción en la sempiterna lucha. Permítase un paréntesis á tan importante tópicó.

Todos los acontecimientos políticos é institucionales están regidos por leyes lógicas de causas y efectos, contra las que poco puede, generalmente, la iniciativa humana. La conquistista española de los pueblos indígenas americanos obedeció á reglas fatales al llevarse á cabo de la manera como se efectuó. Nada ocurrió al acaso.

La religión cristiana proclama la igualdad absoluta de hombre á hombre; la filosofía idealista, en sus múltiples doctrinas, exhorta á respetar el derecho de igualdad en el hombre; y las doctrinas del positivismo, sobre todo del evolucionismo, nos enseñan como corolario importante de sus bases, *la desaparición de las razas inferiores* en la evolución eterna del Progreso, para dar mejor lugar á las superiores. Es hermoso creer en la igualdad y practicarla; pero la historia demuestra que los pueblos inferiores que se conquistan, ó se funden con los invasores, ó desaparecen como la espuma que huelga sobre las ondas. Esto ha sucedido con los pueblos indígenas de América, que sólo en ciertas naciones han dejado grandes rastros en la raza y en la lengua. Han disminuido terriblemente: tienden á desaparecer, á dejar el sitio libre á civilizaciones superiores y pueblos más fuertes. Las conquistas daban por resultado, en los antiguos tiempos, la formación de *castas* despreciables, en primer lugar, y la institución de la *esclavitud* en segundo. En tiempos modernos, estos efectos no fueron tan frecuentes, pero la corriente natural de los sucesos y la naturaleza del hombre dieron siempre por fruto el sometimiento del pueblo inferior al superior. Este vasallaje que se impone por la fuerza de las cosas, fué siempre tanto más absoluto cuanto superior fuera la nación conquistadora; y tanto más cruel

para los conquistados cuanto bárbaras fueron la índole, la religión y las costumbres de los pueblos invasores. Los cuales pueblos realizaron comunmente la usurpación por dos medios: la fuerza, la persuasión.

La fuerza fué el elemento predominante siempre en todas las conquistas y sometimientos; la persuasión el elemento secundario. En América, los pueblos conquistados presentaban, respecto de los pueblos conquistadores, un triste contraste entre barbarie absoluta y manifiesta inferioridad de sangre, con una civilización harto adelantada á través del tiempo, y una raza de cualidades evidentes de dominadora y dueña, aun respecto de Mejicanos é Incas.—Los Españoles realizaron, pues, la conquista y sometieron á los Indios: por las armas, por la Educación cristiana.

Las armas de fuego, los caballos, los buques, eran elementos más que suficientes para vencer á los americanos; y el Cristianismo era una religión bien superior á sus groseras creencias fetiquistas. Los Indios se sometieron y reconocieron pues, humildemente, en casi todas partes, el vasallaje que debían prestar á los invasores: eran leyes históricas fatales que se cumplían. En vano muchos españoles, á cuya cabeza se destaca la hermosa figura de Fray Bartolomé de las Casas (dominico que predicó ante la Corte española que se debía tratar mejor á los Indios, y propuso la traída de los negros africanos que creyó soportarían mejor el trabajo reemplazando á los indígenas) se condolieron de la ruda exactitud con que aquellas leyes se practicaban: los Indios nunca serían tratados como hermanos por los cristianos invadientes, que no podían desobedecer á la inercia de la historia. Pero sus cultas costumbres y su religión altruista debían suavizar necesariamente la esclavitud impuesta á las razas vencidas... Ahí comienza el rol lógico de los Misioneros. «¿Y cómo, se preguntaron éstos, podemos salvar á esos desgraciados Indios de la esclavitud fatal á que están condenados por el destino?—Los instruiremos en las verdades de nuestra santa religión, les diremos que somos sus hermanos, los hermanos del divino Jesús, les enseñaremos todo lo que nosotros sabemos, pondremos en sus manos nuestros inventos, nuestra sabiduría; y les diremos: defiéndanse, ya tienen armas, no hay razón alguna para que sean vasallos: todos somos iguales.» Esto fué lo que intentaron franciscanos y dominicos: enseñarles á que se consideraran como hermanos de los invasores. Mas se

les oponía una insuperable barrera: la inferioridad de raza, imposible de salvar por las limitadas fuerzas humanas. La historia haría cumplir sus leyes, pese á sus prédicas. Predicaban en el desierto, material y moralmente: ni los Indios solicitaban ser reconocidos como iguales, idea que los Misioneros trataban de inculcarles, ni los españoles les reconocerían jamás.

Los jesuítas, siempre inspirados como los otros sacerdotes en sentimientos humanitarios, en la caridad de la religión que profesamos, encararon la cuestión bajo otro punto de vista distinto; y tácitamente se dijeron: «Ya que leyes históricas ineludibles condenan al vasallaje á los indígenas, no tratemos de eludirlas: somos impotentes para ello; pero, tratemos, sí, de suavizar sus bárbaros rigores: eso está dentro de nuestras fuerzas limitadas de hombres, y nuestra religión nos obliga á ayudar á los que padecen, y á enseñar á los que no saben. Si los Indios están condenados á llevar cadenas, y no hay poder humano que se las pueda arrancar, como deseamos todos aflijidos por sus miserias, tratemos simplemente de suavizarles su destino, ya que no podemos librarlos de él: convirtamos esas cadenas necesarias y fatales, que tan pesadas son, de hierro y fuego, en manos de los colonizadores laicos, en cadenas de flores, de rosas y de lirios. Eso está en nuestras manos.» Tal supongo que fuera el génesis de sus evangelizamientos en Sud-América: y por él, debióseles perdonar que arrancaran aquellos brazos al comercio, á los encomenderos que trataban de explotarles con fines de lucro, para encerrarles en sus Misiones. Por otra parte, el poder, el mando, la fuerza, el predominio que con la empresa adquirirían en estas tierras, no dejaba tambien de tentarles: eran hombres. Y si fueron los Indios instrumentos con vida infeliz los conquistadores en poder de los encomenderos, les hicieron instrumentos con vida tranquila en las suyas: hombres iguales á los europeos no podían ser... Les faltaba iniciativa, actividad, inteligencia. Así, pues, los que fueron *brutos*, y de carga, en manos laicas, hiciéronse en las suyas *niños*... ¿Y qué más caritativo que hacer inocentes niños á los tal vez concientes hombres!...

Caritativo tal vez, pero no útil ni para los Individuos á quienes debilitó tal Educación, ni para la especie, cuyo proceso de selección se retardara... En últimos términos, podrían sintetizarse así las anteriores conclusiones: 1º, el espíritu del Cristianismo coadyuva al sano proceso de evolución del hombre y de la raza fuertes; 2º, el espíritu del

Cristianismo. aunque consuele al hombre y á las razas débiles. en vez de aumentar disminuye sus fuerzas para la lucha por la vida. Naturalmente, hacen excepción á esta regla. aquellos débiles á quienes salva de la lucha engordándolos como parásitos del clero (selección por eliminación). y aquellos fuertes á quienes debilita imponiéndoles. por afinidad, enervante misticismo.—En consecuencia final: el espíritu del Cristianismo es un eficaz *medio* educativo para los hombres y los pueblos de las razas indoeuropeas.

§ 77. Ineficacia de la Educación política; ejemplo del ideal napoleónico de Instrucción.

¿Debe la Educación formar *opiniones políticas* concretas ó producir sólo una manera lógica de raciocinio. un *criterio* científico-político? Como se ha visto en su oportunidad, gran diferencia existe entre lo primero y lo último: *formar una opinión* es inculcar artificiosamente un juicio ó un prejuicio extraño: *producir un criterio* es ejercitar las facultades del raciocinio y la crítica. para que el Individuo 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 á la razón: lo otro, darle impulsos. De aquel modo, se mata, ó se pretende matar la iniciativa del pensamiento: de éste, se nutre á la inteligencia para que, en su oportunidad, pueda libremente remontarse hasta donde alcancen sus alas. Además, el empeño pedagógico de imponer una opinión en la adolescencia, suele producir, en los espíritus vigorosos, reacciones psicológicas que determinan, por contraproducción, opiniones diversas: en cambio, la simple Educación de un estricto criterio ético, puede producir, exenta de reacciones, opiniones arraigadas.

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

á la Instrucción pública: palanca de opiniones políticas. . . Napoleón llegó á afirmar en el consejo de Estado de 11 de marzo de 1806, el siguiente principio: «En la implantación de un instituto docente cualquiera, mi fin principal es dirigir las opiniones políticas y morales. . . »

Propósitos semejantes, más ó menos velados, profesan las actuales escuelas francesas, italianas, así como algunas católicas, especialmente jesuítas. Sostengo, basado en las observaciones que especifico en el curso de este libro, que tales ideas son antipedagógicas: por ser contrarias á la naturaleza humana; contrarias al principio del Individualismo, tan útil en toda Educación; contrarias á la Libertad de Estudios: y en fin, hasta subversivas, á veces, por contraproducentes. Tal es, por tanto, la única norma de criterio que considero científica para juzgar las cuestiones relativas á la enseñanza política.

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

Su plan educatorio era vasto y profundo, pero también artificioso, como casi todas sus inmensas concepciones. Su fin primordial, su único fin, puede decirse, al fundar y reglamentar la Instrucción pública, era «dirigir las opiniones políticas y morales» de la juventud, á favor del Imperio y su política. Con tal objeto ideó aquel pasmoso mecanismo de una Educación puramente oficial, bajo la tutela de una grande Universidad de París, dirigida por un Gran-Maestre (*Grand-Maître*), funcionario importantísimo del Estado, *político más que pedagógico*. Desterrados los jesuítas, quería substituir su enseñanza por otros cuerpos oficiales de «jesuítas laicos», que trabajarían para el Imperio, así como aquellos lo hacían para Roma. Exigía el mismo desposorio con la enseñanza, aunque sólo por períodos de dos á seis años, la misma dedicación, el mismo fanatismo excluyente, y aún el mismo modo de emulaciones provocadas, vigilancia continua y concursos público-teatrales. En lugar del J. H. S. reclamaba el escudo nacional; en lugar del A. M. G. D., un *Vive l'Empereur!* que debía interrumpir las lecturas de Virgilio y las demostraciones de Newton... Si algún particular llegaba á fundar un gran instituto, y á popularizarlo, como M. de Lanneau, que en su colegio privado de *Saint-Barbe* educaba cerca de un millar de jóvenes, inmediatamente el Estado, costase lo que costase, debía anexionarlo á su sistema oficial, á su *máquina de opiniones*. Ese particular debía luego exclamar, como el mismo M. de Lanneau: «No soy ya más que un sargento-mayor de estudios lánguidos y fraccionados... bajo la férula del tambor, y los colores militares». Si en un momento el Emperador quería captarse á Roma, admitía, por fórmula, no la generosa enseñanza cristiana interconfesional, sino la católica...

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

CAPÍTULO IV

Espíritu de la enseñanza clásica

SUMARIO:—§ 79. Importancia capital de la cuestión.—§ 80. Diversos criterios para juzgar la utilidad de los estudios clásicos.—§ 81. Espíritu del cultivo de las letras clásicas en Alemania.—§ 82. Espíritu del estudio de las letras clásicas en Italia, España y Portugal.—§ 83. Espíritu del estudio de las letras clásicas en Francia.—§ 84. Espíritu del estudio de las letras clásicas en Inglaterra.—§ 85. Conclusiones respecto del griego.—§ 86. Conclusiones respecto al estudio del latín.—§ 87. Abolición del clasicismo en la Instrucción secundaria de Noruega.

La utilidad de la enseñanza obligatoria de las letras clásicas (griego y latín) en la Instrucción secundaria, la forma, oportunidad y selección de estos estudios, es hoy una de las más debatidas cuestiones educatorias. En la crisis que en este momento histórico atraviesa el concepto de la Educación, suele aparecer como piedra de toque. La supresión del griego y latín se ha levantado en algunas partes á guisa de bandera del espíritu moderno. Suele contraponerse á esos estudios, la Idea-fuerza del interés económico que, como hemos visto, es la palanca que promueve la actual revolución de los principios pedagógicos. Gente sin preparación general y sin conocimientos técnicos, novísimos fariseos, suponen que el clasicismo es retroceso. Otros hombres, pensadores contagiados por la grito, olvidan cuánto deben á sus clásicos. Las

§ 79. Importancia capital de la cuestión.

disonancias melodramáticas del coro, hacen pensar en una gran pieza sinfónica destrozada por músicos ineptos. En ocasiones, hasta hay algo de pueril snobismo en la prédica. Alguna vez, es el malestar económico y político que se revela: busca la causa de sus males, y la miopía no descubre otra que la enseñanza de los clásicos! Cómico resulta en algunas partes, oír citar en las mariscalendas pedagógicas, en contra de la enseñanza clásica, el ejemplo de Inglaterra: de Inglaterra, en cuya Instrucción preparatoria no se aprende casi nada, salvo rudimentos de griego y latín; de Inglaterra, en cuyas universidades no se estudian las ciencias sociales sino partiendo de los viejos clásicos; de Inglaterra, en cuya mayoría de universidades se exige como examen de ingreso, sólo nociones de griego, latín y religión; donde los niños de la clase dirigente no estudian otra cosa de los doce á los dieciocho años, donde Euclides es texto, donde Aristóteles y Platón son autoridades y testimonios más irrecusables que Bacon y Locke, más categóricos que Kant, más auténticos que la Magna-Carta! Alguna vez se cita el ejemplo de Alemania: y allí hasta el proletario suele saber latín y griego...

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

§ So. Diversos criterios para juzgar la utilidad de los estudios clásicos.

He tratado, al efecto, siguiendo mi usual método psico-sociológico, de inquirir el espíritu con que se enseñan las letras clásicas en diversos países de alta civilización típica. La observación primordial á que llego, que encuadra dentro de la doctrina de este libro, es que: en cada parte se cultiva el estudio de las letras clásicas con un *espíritu propio* diverso á los demás. Luego es ilógico,

contra la verdadera naturaleza poliforme de las cosas, estudiar la cuestión de las letras clásicas de un modo genérico, sin haber tratado de dilucidar antes el espíritu que anima su enseñanza en Alemania, en Francia, en Inglaterra, en Italia y España... No lo agita el mismo soplo de vida en Oxford, que en Berlín, que en París, que en Roma, pues en cada lugar posee una especial índole, en una palabra: *un* espíritu.

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

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

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

3º Para el conocimiento etimológico de la propia lengua.

4º Para perpetuar las fórmulas latinas de algún culto religioso.

5º Para formar el gusto literario.

6º Para el estudio de la filosofía, y especialmente de la ética antigua, sin cuyo estudio no es posible conocer plenamente la ética actual, de la cual aquella es germen y principio.

Según el primer criterio de erudición pura, es que se estudian las lenguas muertas en las universidades alemanas, y aún en sus gimnasios y escuelas-reales: pues el

§ 81. Espíritu del cultivo de las letras clásicas en Alemania.

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

Dejemos á un lado el estudio universitario de otros viejos idiomas que hoy no se hablan. y que es siempre facultativo, para encararnos con el estudio obligatorio del griego y el latín, como materias *insubstituíbles* de la Instrucción secundaria. La más elemental observación que al respecto ocurre, es que el latín es universalmente obligatorio en Alemania, en cuatro ó cinco años de estudio, en *todos* los institutos preparatorios, ya *Gymnasien* (gimnasios, colegios clásico-secundarios) y *Realschulen* (escuelas-reales científico-moderno-comerciales), ó cualquiera otra forma intermedia, como los *Realgymnasien* (gimnasios-reales, institutos secundarios ecléctico-clásico-modernos). En cambio, como hemos visto, el griego es sólo exigible en los gimnasios, y constituye la diferencia capital entre uno y otro tipo de institutos preparatorios. De ahí el tan decantado *carácter literario* de los gimnasios, y el *científico* de las escuelas-reales: éstas emplean en ciencias parte del tiempo que los horarios de aquellos consagran al griego, aun cuando sus planes de estudio, como veremos, exijan unos siete años, mientras que los del *Gymnasium* requieren unos ocho ó nueve, es decir, uno ó dos cursos más.

Esta sencilla divergencia es la que constituye la *gran* discrepancia que agita á los educadores alemanes respecto á las letras clásicas, cuya supresión absoluta de los programas secundarios, ninguna opinión respetable reclama tan alto cómo en Francia.

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

En cuanto á aquéllos que para nada necesitan de humanidades, que no se preparan para las profesiones liberales sino para las industrias y el comercio, y que por ende, no pueden dedicar su tiempo á los clásicos en perjuicio de estudios modernos que les serían de mayor utilidad. tienen para educarse las *Volksschulen* (escuelas del pueblo), y ciertas escuelas técnicas é industriales, en cuyos establecimientos no se exige la menor cultura del viejo clasicismo.

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

Además de este primer criterio de utilidad para el estudio de las lenguas muertas, existe en Alemania otro especial que puede reputarse la causa primera de la generalización que se ha dado allí, en toda la Instrucción secundaria al estudio del latín: considerándose como indispensable gimnasia intelectual para el conocimiento de ciertas lenguas vivas extranjeras. El alemán es una lengua que se ha conservado intacta de la influencia del latín, salvo en ciertos contados términos: su etimología, su sintaxis, sus aglutinaciones.—su espíritu,—la diferencian de una manera tan radical del francés, el italiano, el español, el portugués, y aun el inglés, que todos estos otros idiomas resultan para el germano puro de un exotismo enigmático. Los idiomas latinos, todos se vinculan en sus procedimientos, por su común origen y á pesar de sus heterogéneas asimilaciones históricas; el inglés, aunque no tiene el mismo origen que aquellos, ha tomado de la invasión normanda un dejo galo-latino que lo emparenta al francés más de lo que á primera vista parece. De ahí que no sea tan extraña á los anglo-sajones la índole de los idiomas latinos, cuanto les es á los germanos; y de ahí que el estudio del latín tenga para éstos un mayor interés que el que tiene para aquéllos. Goethe recuerda que sus conocimientos latinizantes le ayudaron á aprender sin estudios sistemáticos el francés. Idea semejante profesan todos los educacionistas alemanes; lo que resulta perfectamente lógico para quien estudia su idioma y lo compara á los otros nombrados, al punto de que el ánimo pronto se posesiona de la convicción universal de los filólogos alemanes: que al pueblo de su habla le es casi imposible empaparse en la naturaleza de los idiomas latinos y aun del inglés, sin estudiar previamente aquella común aunque remota lengua madre. Ello explica los largos años que se le dedican no sólo en los *Gymnasien* sino también en las escuelas científicas por excelencia, como las *Realschulen*. Este esfuerzo de la Educación, aunado á la típica facilidad lingüística del espíritu de ese pueblo, ha producido en las altas clases intelectuales, los mayores filólogos modernos: en las bajas, grandes progresos industriales y económicos.

§ 82. Espíritu del estudio de las letras clásicas en Italia, España y Portugal.

Es sólo para el conocimiento etimológico de la propia lengua, y sin ningún otro objeto tan principal, puede decirse, que se estudia actualmente el latín en las escuelas

y universidades laicas de Italia, España, Portugal y América-latina. Las especulaciones puramente científicas de la alta filología alemana y sus aplicaciones histórico-arqueológicas; los útiles estudios que, para formar el carácter y el ciudadano, verifican los ingleses sobre la ética griega: las aplicaciones de los conocimientos de lenguas clásicas á la literatura moderna de los áticos espíritus de Francia. no están en el alma de la Instrucción clásica de esos otros pueblos itálicos é hispánicos. Aunque haya quien lo ha sostenido, pareceme indiscutible que su enseñanza *no* tiene allí, ni puede improvisar con el esfuerzo aislado de uno ú otro pensador, el doble espíritu de investigación científica y de gimnasia para el mejor conocimiento de lenguas extranjeras que en Alemania posee. La lingüística no ha producido en todo el transcurso de este siglo en las universidades de esos países, trabajo de resonancia universal. El griego mismo, cuyo cultivo tanto brillo dió en otra época á las universidades de Bolonia y Salamanca se descuida cada día más; porque su estudio no dice con ese espíritu de *simple etimología* con que allí se estudian hoy los clásicos latinos, espíritu perfectamente explicable en sus fines por la índole de dichos idiomas, y en su estrechez, por la indiferencia de tales naciones . . .

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

En los seminarios de teología católica, tiene por primer objeto el estudio del latín, la conservación y práctica del culto religioso. Por dos razones: una, que los libros fundamentales de comentarios de esa teología se han escrito en ese idioma; y otra, que el ritual se ha perpetuado en

el mismo, como eterno vínculo de la unidad de la Iglesia romana. De ahí su imprescendencia.

En la Instrucción secundaria de Francia, en la respectiva rama de las letras de su bifurcamiento, se estudia también el latín con un objeto etimológico, mas el espíritu capital de esa enseñanza tiene cierto carácter más lato de aticismo que describiré en el párrafo subsiguiente. En los seminarios de teología de esa nación cultivase la latinidad á la manera descrita de otros seminarios católicos, aunque se le auna asimismo á veces, una cierta tendencia de investigación histórico-filológica al modo de los alemanes, pero sin su método ni eficacia científica.

§ 83. Espíritu del estudio de las letras clásicas en Francia.

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

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

«Hemos imaginado la célebre distinción de *ciencias y letras*, decía Didon, que ha venido á ser entre nosotros la división fundamental del dominio de la Instrucción pública como si una literatura sin ciencia y una ciencia sin literatura pudieran concebirse: es entonces cuando ha surgido en nuestro país toda una categoría de individuos cuya pretensión es saber escribir. Escribir, qué? No se inquietan por ello. Como los antiguos sofistas se hacían maestros en el arte de agenciarse argumentos, ellos se erigen en artistas en el arte de alinear las palabras. Los primeros discutían por discutir, los segundos escriben por escribir. El estilo es sonoro y brillante; el pensamiento, vacío y flojo. La vestimenta es soberbia; el cuerpo, un maniquí deforme. No se vé más que en Francia esos 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 solo carecen de ideas originales, sino que tergiversan las ajenas y mistifican la crítica. . . Pero, ¿es ello resultado fatal y exclusivo *Penseignement classique*?

Otro autor francés, Lemaitre ², en un discurso célebre contra la enseñanza clásica, reasume así los argumentos que se hacen á favor de ésta, que él desapruueba y llama «antigua enseñanza» (*ancien enseignement*): «Somos los descendientes espirituales de griegos y latinos. Aprender sus lenguas es aprender el origen de la nuestra, y por consecuencia, conocerla mejor. Es comulgar con un glorioso pasado, es vincularnos á la más ilustre de las tradiciones, es amplificar nuestra vida. Esos estudios son

1. *Les Allemands*, pág. 216.*

2. *Conférence de M. Jules Lemaitre à la Sorbonne*, pronunciada el 5 de Junio de 1898. Es curiosamente cómico, que dicho mismo crítico M. Lemaitre haya publicado con anterioridad, el 14 de Mayo de 1894, en el *Journal des Débats*, un artículo en el que sostiene con su característica vehemencia, la suprema utilidad de los estudios clásicos, y en especial del latín. Arguye que es al latín á lo que debe su estilo, su sintaxis, su conocimiento de la lengua patria; que, es el latín lo que ha formado los buenos escritores, salvo pocas escepciones; que á la reforma de la enseñanza del latín en la Instrucción Pública, han sucedido deformaciones lamentables del francés de ciertas revistas y autores jóvenes. Y concluye así: "En resumen, si sé francés ó poco menos, es porque sé latín: si sé latín es porque he hecho versos latinos y disertaciones latinas; y si nunca he podido aprender seriamente el inglés y el alemán—ni muchas otras cosas—no es porque el latín me tomara todo mi tiempo, sino por que yo era perezoso. Tal es mi caso, no se puede en estas materias garantir más que lo suyo."

para nosotros la mejor disciplina. Esos antiguos libros son tesoros de ideas generales y de pensamientos generosos. No es sin razón que se han llamado antes «humanidades». *Nosotros aprendemos allí el amor á lo bello, el gusto, el sentimiento del orden y la medida.* Esas lenguas y esas literaturas son excelentes educatrices, etc.» Y luego contesta, que ni el griego ni el latín, jamás le inspiraron 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 entrevee profundísimas y no es apto de aprovechar, por su ignorancia de esos idiomas: que el verdadero mérito de Lucrecio es haber escrito algunas páginas ligeramente darwinianas: que Platón y Terencio son casi siempre inferiores á las composiciones que les imitó Molière; que el estudio del Evangelio y los autores franceses clásicos, es mucho más útil que el de griegos y latinos, etc., etc. Todas las observaciones pueden reducirse á ésta: no es indispensable para formar el estilo, el estudio de las letras clásicas; el tiempo que en éste se gasta, puede emplearse con mayor utilidad en el estudio de lenguas modernas y de ciencias.

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

§ 64. Espíritu del estudio de las letras clásicas en Inglaterra.

Tan sutil y tan compleja es mi manera de concebir el espíritu que anima, contra tanta prédica contraria, el cultivo de las letras clásicas en Inglaterra, que temo carecer de dotes suficientes para exponerlo. En ningún país se atribuye igual importancia al estudio del griego

en los jóvenes de las clases dirigentes. El fenómeno se presenta obscuramente á los ojos del sociólogo. No basta para explicarlo el espíritu conservador nacional, porque es también progresista. Ni se podría atribuir á un espíritu de aticismo, á la manera francesa, ni á las aficiones á la investigación científica y filológica, al modo alemán, por la sencilla causa de que el carácter anglosajón carece de ambas peculiaridades. Tampoco por su utilidad para el estudio de la propia lengua, como en España é Italia, porque ni latín ni griego tienen con el inglés tan notables atingencias; menos para el estudio de lenguas extranjeras, pues los ingleses sólo estudian el francés, más práctica que teóricamente, y porque para el conocimiento del alemán no les serían necesarios los estudios clásicos. . . El enigma queda en pie: trataré de resolverlo.

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

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

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

¿Cómo el espíritu positivo del pueblo inglés tolera que se ocupe la mente en los mejores años de la niñez y la juventud primera en esos estudios clásicos de lenguas muertas, en perjuicio de otros científicos y de idiomas modernos, que pueden tener más inmediata utilidad práctica? En ningún autor he hallado una explicación neta de tal cuestión. Por el contrario, he visto y oído citar con frecuencia, especialmente en autores franceses, la Educación inglesa como la más positiva, y aun esgrimirla como argumento contra la Instrucción clásica . . . No me puedo explicar ello sinó por una ignorancia crasa del sistema anglo-sajón, ó por confundir la Instrucción secundaria y universitaria (la Educación del gentleman) con la del pue-

blo, ó sea de las *grammar schools* é institutos que preparan para ciertas profesiones que no son propiamente liberales. Pero no es eso sólo lo que se quiere reformar en Francia, sino también la Instrucción preparatoria y superior, y es de ésto de lo que tratamos. . . No hay que confundir las premisas del problema.

Hallo su resolución, en el raciocinio siguiente. El rol de las *public schools* y universidades, no es formar al pueblo, sino á la clase dirigente, al gentleman, llamado, como dije más arriba, á establecer el criterio moral de la nación. Inglaterra no concibe sus progresos, sino coadyuvados, cuando no producidos, por un sano espíritu de patriotismo y de moralidad, una especie de puritanismo político-moral. Será ello una «mentira convencional»; pero es una «mentira convencional» útil. El ciudadano de sano criterio, libre y conciente de sus derechos y deberes, es el alto objetivo de la Educación inglesa. Es que, en cierto modo, «la virtud y el vicio son productos como el vitriolo y el azúcar», según la gráfica frase de Taine: las primeras fábricas de tales productos, no pueden ser otras que las universidades y las escuelas. Naturalmente, ese criterio político, se refiere sólo á la *res publica* interna: en manera alguna á la política externa, cuya rapacidad está fuera de toda ponderación. . . El inglés ama el sano criterio político, como una disciplina interna constituyente de su fuerza nacional: que aplica en las relaciones internacionales, sin disimular su ambición y su avaricia. . . En una palabra, el inglés como persona, debe ser un entero ciudadano de noble alma; Inglaterra, como nación, una fuerza resultante de la entereza de sus miembros, que se empleará sin escrúpulos para hollar los derechos de otras naciones que se opongan á intereses. . . El puritanismo inglés en política, es 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 el desmán social. Del civismo en lo nacional, resulta el respeto de los derechos de cada ciudadano; en lo internacional, suele ser la violación de los de cada pueblo. No es Inglaterra, seguramente, el primer ejemplo que la historia nos presenta de tan irónico fenómeno sociológico, ni será el último. . .

Dentro de esa tendencia colectiva, se comprende que la primera condición vital del país, es su composición de perfectos ciudadanos. Inglaterra ha creado aún otro tipo, que

es algo como una quintaesencia del buen ciudadano: el gentleman. El gentleman debe ser el modelo constante del ciudadano. ¿Cuál debe ser la primera condición de tal modelo, sino un alto criterio de lo bueno y lo malo, lo conveniente y lo inconveniente, ó sea de la ética social? Que ese criterio no sea del todo sincero, que aun sea casi una farsa, que constituya lo que tantos han llamado la «hipocresía inglesa», no importa: la cuestión es que existe y que dirige á la Sociedad en sus rumbos de grandeza.

Dos elementos, como dejo consignado en el libro I, forman el carácter inglés, constituyen su civismo individual y su despreocupación en la política internacional: el espíritu puritano y el espíritu positivo. Estos son los dos polos del todo: no se contradicen: se oponen por juxtaposición. Cada uno surge en su extremo, para desarrollarse en psemi-esfera, y converger en un ecuador imperceptible de transición. Ambos operan en armonía: ambos colaboran en la obra social: ambos forman el espíritu del pueblo. Y el alma del pueblo se manifiesta, ante todo, en su criterio para juzgar el bien y el mal, en sus relaciones del Individuo al Individuo y del ciudadano hacia la Patria: en las de nación á nación, la razón suprema del interés británico es el principio sumo de lo permitido y lo prohibido! El espíritu puritano del pueblo es un bien positivo: su puritanismo ejerce su acción de rapiña internacional en virtud de su fuerza coercitiva nacional. Ese espíritu puritano, otrora sincero, pasional otrora, es hoy una *fórmula positiva* del utilitarismo inglés. La moral inglesa, podrá no ser buena moral: pero el ciudadano inglés no debe olvidar que es *útil*: sin la moral inglesa, no sería Inglaterra!

No quiero decir, con esto que todos los ingleses sean puritanos en religión y positivistas en filosofía, sino que existen en el alma de todos y de cada uno ciertos rasgos fundamentales de aparente estrictez moral y de aplicación utilitarista, que bien puedo llamar, por no encontrar términos más adecuados, «puritanismo» y «positivismo»: puritanismo que pueden sentir así protestantes como católicos, positivismo de que deben participar tanto idealistas como materialistas. Tan notorios reputo ambos principios en el carácter inglés, que los creo indiscutibles. Cuando Taine publicó su estudio sobre *Le positivisme anglais*, Stuart-Mill le escribió una carta en la cual le decía esto: «Cuando yo escribí mi libro sobre el *Utilitarismo*, estaba más ó menos solo en mi opinión, y aunque mi manera de

ver ha encontrado un acogimiento al cual en manera alguna me esperaba, se cuentan todavía en Inglaterra veinte filósofos apriorísticos y espiritualistas contra cada partidario de la doctrina de la Experiencia.» Ello era así, mas no importaba la negación del estudio de Taine, pues siempre quedaría como uno de los rasgos que ese autor ha sabido arrancar mejor del alma de Inglaterra, ese consabido «positivismo inglés». Los espiritualistas y apriorísticos ingleses son pensadores aislados, que en ciertos momentos han podido conquistarse gran número de adeptos; pero que jamás podrán borrar ese carácter del alma de su pueblo, carácter que han sabido personificar donosamente, en la ciencia de las ciencias, Locke, Bacon, Hume, Mill, Spencer.—En cuanto al «puritanismo» inglés, pueril sería darle en este siglo el alcance de una estrecha secta religiosa, cuando se trata de un complejo sentimiento que, así como en cierto momento histórico dió origen á esa secta religiosa, ha sido y es causa continua de tantos otros bien diversos fenómenos, movimientos y costumbres.

Esos dos gérmenes, esas dos fuerzas de utilitarismo y de puritarismo fósil, forman el criterio de la ética inglesa. Ese criterio es una intuición. Pero esa intuición, ¿no debe cultivarse, analizarse, desarrollarse, autopsiarse, disecarse en el laboratorio del sociólogo, purificarse en los crisoles y alambiques del pedagogo? Y más, cuanto no debe, no puede olvidarse, que uno de sus dos generadores, el más importante, es ya un residuo del pasado y no una pasión espontánea del presente. En términos netos: ¿la intuición del criterio de la ética nacional inglesa, debe abandonarse allí á sus propias fuerzas, ó encauzarse por un estudio razonado de sus causas y orígenes? Pienso que, so pena de dejarlo debilitar y perecer, es una planta que se debe cultivar. ¿Y quienes están llamados á cultivar en primera línea ese árbol gigantesco, cuyas raíces, que pudieran un día podrirse por falta de cuidados, absorven los suelos de de una mitad del mundo, desde Irlanda hasta Australia? He ahí el rol sublime de las universidades inglesas: he ahí su espíritu, su verdadero espíritu, que ni Taine mismo, acaso, ha sabido desentrañar del vientre de su tierra.

Ahora es la oportunidad de plantear la cuestión en sus últimos términos: si la alta significación intelectual de las universidades les impone el fin de formar las clases dirigentes; si el principal rol 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

dirigentes los mejores principios de ética. ¿cómo ejercer tan delicado cuanto importante objeto? ¿Bastarían al efecto, como en los antiguos tiempos, las prédicas religiosas? Seguramente no: la ética social requiere hoy, además del sentimiento cristiano, otras bases concomitantes. ¿Cuáles pueden ser esas bases sino el estudio de esa ética suprema, que ya en tiempos anteriores á Cristo se produjo en Grecia, se transmitió á Roma, y luego á las Galias, á Hispania, Germania, Britania, América.—á toda la civilización occidental? El Cristianismo es sólo un sentimiento: la ética debe ser en tiempos y países poco sentimentales, un sentimiento y una *convicción*. Esa convicción surge á raudales en su forma pristina de los labios de Platón y Aristóteles. No existe un filósofo moderno, ni aun Kant, el coloso, con toda su simpatía hacia Rousseau, que no reconozca ese ilustre y antiguo abolengo á nuestras ideas acerca del bien y del mal. Tanto, que puede sostenerse que nadie conocerá á fondo la ética, esa ciencia suprema de los hombres y los pueblos, es decir, que nadie podrá empaparse en la verdadera filosofía y sociología (salvo casos extraños de intuición infusa) sin beber en los clásicos manantiales de Grecia. El Cristianismo, ese sentimiento de la Humanidad, ha desfigurado algo la ética griega, como por ejemplo, al sancionar que el trabajo más humilde, si está bien encaminado, es honroso: pero la esencia misma de aquella filosofía, no ha sido trocada, sino muy parcialmente. Pues bien: el positivismo y el puritanismo inglés han necesitado bañarse en aquellas aguas de sabiduría para adquirir nuevas fuerzas. Es incontestable la necesidad del estudio histórico-filosófico de las sanciones del criterio griego: allí se ve, no velado por prejuicios ni falsedades, claro en su cumbre, por no agitarlo huracanes de pasiones, sin más pasión que su propio raciocinio ático, surgir gota á gota el hilo de agua. Allí se ve el cálculo puramente intelectual de lo bueno, lo verdadero y lo bello, como si los psemidioses que hablasen fueran tan poco humanos como noumenos. Nada de la evidencia israelista, de la fiebre romana, del fanatismo hispano-arábigo, de los lijeros entusiasmos galos, de las profundidades germanas: todo es nítido — todo griego.

Allí está la clave del enigma: y las universidades inglesas no cumplirían su alto rol sino cultivarán el estudio de la ética griega. Oxford es la que da el ejemplo. Suprimid el griego en las *public schools*, y nadie será apto de

curar á Oxford; suprimid á Oxford, y quitaréis á Inglaterra un algo capital de su cerebro.

En cuanto al latín, sirve de complemento al griego, tiene su utilidad de gimnasia filológica, y es imprescindible para el estudio original de los viejos estatutos de la historia de Inglaterra, que como es sabido, redactábanse en el idioma de Roma. Podría suprimirse, á pesar de su alta importancia, el latín en Oxford, sin destruir la universidad, pero *no* el griego. Y á su semejanza, aunque en menor grado, se podrían citar Cambridge y otras universidades británicas. En ciencias, Oxford es inferior á casi todas ellas: su superioridad consiste en ciencias sociales, y entre las ciencias sociales, en la suprema, la ética. En efecto, Oxford ha dado al gobierno de Inglaterra, casi la totalidad de sus veinte últimos primeros ministros, é ingente número de pensadores, tanto que puede decirse, que su rol social es, á la cabeza de sus similares, iluminar el criterio del pueblo.

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

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

El instinto de conservación nacional. sino en el pueblo en las clases dirigentes, habló alto: era necesario no cejar en la lucha y cultivar el criterio de la ética.—Ese cultivo, puede decirse, tiene algo de forzado, de artificial. Es verdad: pero tal fenómeno es muy viejo en la historia: no es la primera vez que una clase dirigente. á

manera de la casta sacerdotal de Egipto que poseía una cosmología científica para sí y otra absurdamente fanática para el pueblo, trata de dirigir por ratiocinios y conveniencias el *sentimiento* ético de su nación. Siempre hay algo de sinceridad en la insinceridad de esa premistificación: la pasión del bien público, pasión grande, pasión heroica. Así llegamos á la conclusión siguiente: la anomalía de los anticuados planes de estudio de las universidades inglesas, llegó un día, en los modernos tiempos, á ser útil para los altos fines sociales de esas instituciones. Y he ahí que los anglo-sajones — espíritus prácticos que nunca suprimieron ó enmendaron una anomalía por el solo hecho de serlo, pues hay anomalías en ese país en que todas sus instituciones son más ó menos caprichosas en apariencia, más útiles que cualesquiera sistemas regulares,— dejaron intacta su vieja enseñanza superior. Y para que ésta quedase intacta, era necesario conservar en el mismo estado la enseñanza preparatoria, en detrimento del moderno espíritu: así han mantenido, en efecto, salvo modificaciones ligeras, los estudios de sus *public schools*. Su concepto nacional de la Instrucción pública — que antes debe *educar* que instruir,— corrobora además tal estado de cosas, que en otro país habría sido punto menos que inexplicable.

Varias veces se ha planteado en las universidades de Inglaterra, especialmente en Oxford la cuestión siguiente: ¿puede aprenderse la ética griega *sin* el previo conocimiento del idioma? Si así fuera, el problema del griego se simplificaría, quedando su estudio excluido de los humanistas propiamente dichos, y relegado á los filólogos. La opinión contraria es la prevalente: la mayoría de los profesores creen que es imposible conocer á fondo á Platón y Aristóteles, sin el requisito de ciertos conocimientos helenistas. Lo exótico del idioma y la precisión de sus formas filosóficas, se consideran parte indispensable á *gravar* en la memoria de los estudiantes aquellos principios primeros de la ética social, que no son siempre traducibles, sino imperfectamente por medio de perífrasis, á las lenguas modernas. La ética griega estudiada en simples sentencias inglesas perdería, según ellos, toda su trascendencia sintética, que tan alto habla á la imaginación, resultando una ciencia pueril, tan imposible de comprender en toda su incomparable profundidad como fácil de olvidar en sus conclusiones categóricas. «Sería un estudio incompleto, superficial y secundario, cuando debe ser la

base de todo criterio filosófico nacional.» De este modo, con razón ó sin ella, se defiende su enseñanza, de manera tan convencida que parece imposible un cambio ó una evolución en los programas, so pena de hacer perder su espíritu á esas viejas instituciones educatorias.

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

§ 85. Conclusiones respecto del griego.

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

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

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

Que convendría exigirse cierta preparación helenista en las facultades de filosofía y letras;

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

El ejemplo de aquel Catón que aprendió griego á los 70 años y que no tuvo imitadores cuando aquella lengua era hablada, es imposible de seguir hoy que se trata de un idioma muerto, por lo cual es conveniente que inicien su estudio en la Instrucción secundaria, los pocos temperamentos que lo necesiten para dar todo su vuelo á sus fuerzas ingénitas. Para posibilitar esa preparación en la Instrucción secundaria, debe calcularse en los planes de estudio de modo que no perjudique á la totalidad, quitando

tiempo para otras materias á educandos que, por su carácter, no serán jamás factores de Progreso dedicados á las ciencias sociales. Debe evitarse también, por razones antedichas, el criticado bifurcamiento de ciencias y letras: así como el contraproducente exceso de programas demasiado recargados: así como la utopía de implantar estudios voluntarios en una categoría de Instrucción á que no convienen, por tratarse de educandos demasiado jóvenes para imponerse un trabajo sin algunas facilidades ó alicientes inmediatos.

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

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

§ 86. Conclusiones respecto al estudio del latín.

De todo lo que antecede, resulta comprobada la necesidad del estudio del latín en la Instrucción secundaria ó preparatoria:

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

Para la adquisición de extranjeras lenguas vivas:

Para el mejor conocimiento de la historia, el derecho y otras ciencias sociales;
Para formar el estilo y el gusto literario;
Para la producción de nuevos términos técnicos;
Para la comprensión del culto católico;
Como gimnasia de lógica práctica ó dialéctica.

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

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

El paso más decisivo para la supresión total del griego y del latín en la Instrucción pública ha sido recientemente dado en Noruega, y lo que es más curioso, sin grandes

§ 87. Abolición del clasicismo en la Instrucción secundaria en Noruega.

protestas, apesar del ejemplo respetado de Alemania. El Parlamento noruego, por ley de 27 de Julio de 1896, ha suprimido los estudios greco-latinos obligatorios, en *todos* los establecimientos públicos de enseñanza secundaria. Es éste un caso insólito, y no despreciable, pues se trata del pueblo que está produciendo hombres como Ibsen, Grieg, Thaulow y Nansen, que llenan el mundo con su fama....

CAPÍTULO V

Planes de estudios secundarios

SUMARIO: § 88. Relativa importancia de las alteraciones de los planes de estudios.—§ 89. De los dos modos genéricos de planes de estudios: *uniformes* y *poliformes*.

I.—PLANES «UNIFORMES»: «ESCUELA ÚNICA» Y «ESCUELA BIFURCADA». —§ 90. *Escuela única*.—§ 91. *Escuela bifurcada*.—§ 92. Carácter evolutivo del *bifurcamiento* francés.

II.—PLANES «POLIFORMES»: «ESCUELAS PARALELAS» Y «ESCUELAS LIBRES».—§ 93. *Escuelas paralelas*.—§ 94. *Realschulen*.—§ 95. *Gymnasien*.—§ 96. *Realgymnasien*.—§ 97. *Escuelas libres*.

III.—CONCLUSIONES.—§ 98. Instrucción primaria.—§ 99. Cuadro sintético de clasificación de planes de estudios secundarios.—§ 100. Conclusiones generales.—§ 101. De cómo la Instrucción secundaria, aun *polifurcada*, no debe perder su carácter de Instrucción *general*.—§ 102. Sistema de *polifurcamiento por materias de opción alternativa*.

Creencia generalísima es que la mayor ó menor eficacia de un sistema cualquiera de Instrucción pública, depende de su plan de estudios. Hay en ello una vulgar exageración: el plan de estudios es, fuera de duda, la plena demostración, la forma más tangible de un sistema de Instrucción pública; pero no su espíritu, sino tan sólo un indicio de ese espíritu.—Se cree que un Ministerio de Instrucción pública, con reformar el plan de estudios, puede cambiar el sistema educatorio de una nación, olvidando que ese sistema educatorio debe

§ 88. Relativa importancia de las alteraciones de los planes de estudios.

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

El mejor plan de estudios, no dará sino pésimos resultados sin la coadyuvación de esos factores: el peor, si es palanqueado por buenos elementos, puede rendir ópimos frutos. Luego, pienso que es más importante formar maestros, escuelas, plantear reglas de enseñanza y de administración, que construir planes de estudios. Estos no deberán considerarse, pues ello es un peligro, como generadores de un sistema, sino como sus consecuencias. Podría achacárseme que incurro aquí en una petición de principios: en efecto, no es posible sistema educativo alguno que no siga un plan cualquiera de estudios. Cierto es; pero ese plan en sí tiene, en parte, la mera importancia de una simple expresión: la idea de esa expresión, que puede bien no convenirle, está en el espíritu, la tradición, las prácticas de esa enseñanza. Todo sistema educativo posee un plan de estudios; pero su realidad es, puede decirse, aun *anterior* á ese plan; y si éste es su expresión verdadera, será también *posterior* á su reforma. En todo país civilizado existen

planes de estudios y un espíritu educatorio que puede ó no amoldarse á los planes; éstos pueden cambiarse por un decreto, aquél sólo modificarse lentamente con una labor continua. Por ende, no es una paradoja sostener que el plan de estudios, antes que una generatriz de un sistema educatorio, es su consecuencia: pues su poder de reformar el sistema es menor que el que el sistema en sí, en su carácter típico, tiene para reformar el plan. Cualesquiera que sean las formas en que se presenta al problema en la práctica, creo que ésta es la mejor doctrina, aunque no fuera sino de relativa verdad, porque pone de relieve una de las facetas menos conocidas y consideradas; y tiende á evitar en estadistas y pedagogos la imprudencia de las reformas violentas é inoportunas. En tal caso, pues, serían de tenerse especialmente presentes las reglas aquellas de conducta del Parlamento inglés á que en otro lugar me he referido: «no preocuparse nada de la simetría...; no suprimir nunca una anomalía por el solo hecho de que es una anomalía; no innovar nunca sino cuando se deja sentir algún inconveniente; no establecer nunca una proposición más amplia que el caso particular que se remedia.» Y podía agregarse el principio de la Educación Rousseau: no contradecir sino ayudar á la naturaleza. Y el de Estado de Bismarck: no ir contra la corriente, sino gobernar en la corriente. Y la idea-madre de la Educación alemana: interpretar, mantener y perfeccionar, libre de imitaciones insólitas, el carácter nacional.

La primera cuestión, la más capital cuestión que debe plantearse en materia de planes de estudios, es ésta: ¿debe el Estado adoptar un sistema cualquiera,—único, bifurcado, interconfesional, etc.—é imponerlo á todos los establecimientos educatorios, ó debe permitir que la iniciativa oficial ó casi oficial de cada cuerpo académico, la dirección de cada instituto, *adopte un plan original*, dentro de ciertas reglas generales, y sometiénolo á la aprobación é inspección del Estado? En otros términos: ¿debe el Estado decretar planes á los cuales deben someterse *todos* los colegios y escuelas oficiales ó particulares, ó puede permitir que el cuerpo docente de *cada una* de esas escuelas y colegios se plantee, con la aprobación y vigilancia oficial, su plan especial?...

§ 59. De los dos modos genéricos de planes de estudios: *uniformes y poliformes*

No tuvieron las edades medias, como sabemos, una noción clara de los deberes del Estado para con los ciudadanos: y entre estos deberes, uno de los menos conocidos, fué el de la Educación del pueblo. De ahí que la Instrucción pública estuviese abandonada á los particulares, ó bien á institutos á veces psemi-oficiales, á veces pseudo-oficiales. Siguiendo su propio impulso, estos establecimientos crecieron bajo las formas más diversas, ora caprichosas, ora fatales, sin someterse á un régimen general, ó sea á organizaciones *uniformes*. Resultado de ello fué el sistema *poliforme* de la Instrucción pública británica, pues Inglaterra, por su espíritu eminentemente conservador, ha guardado allí las formas medievales de las *escuelas libres*.

Una vez universalizados los deberes del Estado para con los ciudadanos, y vice-versa, surge de la naturaleza de las cosas, el principio de que el Estado debe producir, reglamentar y controlar la Educación. De este dogma político emerge, en Francia, el sistema *uniforme* («único» ó «bifurcado»); en Alemania el sistema *poliforme oficial* de las *escuelas paralelas*.

La cuestión fundamental se halla, á mi juicio, en la adopción de cualquiera de los dos sistemas genéricos concretados en el dilema antecedente, de *uniformidad* ó *poliformidad* de planes de estudios secundarios, de los cuales considero superior al segundo. Pues resolveré el problema, según las bases establecidas, en estos términos: *conviene la coexistencia de diversos sistemas de planes de estudios de Instrucción secundaria*. Pero ¿quién debe producir esos planes, el Estado contradiciéndose en unos y otros, los cuerpos docentes con aprobación oficial, ó las particulares, con la misma? Pienso que esta cuestión debe solucionarse según las circunstancias de cada país: dejando siempre alguna libertad á la iniciativa de los rectores y cuerpos docentes de cada establecimiento, y sometiendo esa libertad á la reglamentación y el control del Estado.

Los ejemplos más típicos de *uniformidad* son el de la *escuela única* y el de *escuela bifurcada*: de *poliformidad*, el de las *escuelas paralelas* y el de las *escuelas libres*.

Los planes de estudios de la Instrucción primaria ofrecen cierta sensible semejanza científica en todos los países civilizados: Pestalozzi y Froebel han planteado sus bases. Los de la superior, son grandes problemas técnicos de los especialistas. Quedan los secundarios, respecto

de los cuales reinan, entre pedagogos y hombres de Estado, las discrepancias más graves.

Nunca ví dilucidarse claramente este problema, cuyas dos ut-supra planteadas soluciones, puedo bien llamar *uniformidad* y *poliformidad* de planes de estudios. El sometimiento de todos los institutos graduantes á ciertas leyes generales, á cierta aprobación oficial y á cierta inspección, es principio inconcuso de todo buen gobierno de Instrucción pública. En ninguna parte es más libre la implantación de escuelas que en Inglaterra, en cuyo carácter nacional tanto prima la individual iniciativa: allí se necesitan más requisitos y permisos para fundar una fonda que una alta escuela de gentlemen ó de *gentlewomen*. Sin embargo, todo está sometido á la inspección de comisiones oficiales, que dimanan unas veces directamente del Parlamento, del P. E. otras. La costumbre y las doctrinas reinantes, ítem de algunas disposiciones y minutas generales,—rigen esos establecimientos. En Alemania, la intromisión del Estado es mas directa: pero esa intromisión sanciona también la *poliformidad* de programas. La mejor prueba de esa *poliformidad oficial*, que en Inglaterra es más bien *privada* ó *particular*, está en que el Estado sanciona, entre muchas formas y programas diversos, los tipos clásicos de *Gymnasien*, en cuyos programas se dá mayor amplitud á las letras, *Realgymnasien* y *Realschulen*, donde se prefieren las ciencias: pero ni las ciencias están excluidas de los primeros, ni las letras de los últimos: lo cual sería contrario al amplio espíritu panteísta y poliforme de la Alemania contemporánea, cuya Educación general es, según lo hemos visto, la más enciclopédica.

Forman contraste con el sistema *oficial poliforme* de la Instrucción pública primaria y secundaria de Alemania, y el *particular poliforme* de la inglesa,—el *uniforme bifurcamiento* (ciencias y letras) de la Educación francesa, así como el sistema *único* de la italiana, española, etc. Estúdiese el *bifurcamiento* francés: podría decirse que no es un sistema *uniforme* por su clásica división bipartita. Debe ser considerado tal, sin embargo, por ser obligatorio y general para *todas* las escuelas, colegios y liceos. Es, por tanto, sistema *uniforme*, aquel que *adopta una forma cualquiera en planes de estudios, y la impone en todos sus establecimientos de una misma categoría*: en todos los de Instrucción secundaria, por ejemplo. Así, no importa que ese mismo Estado adopte otros planes para la Instrucción normal, militar ó teológica: se trata, simplemente, de un sistema — *único, bi* ó

polifurcado— para toda la Instrucción secundaria. Esa misma Instrucción secundaria adopta en Inglaterra cualesquiera planes que, dentro de determinado espíritu y costumbres, quieran darle la iniciativa individual de los maestros que funden y regenteen colegios. Esa misma Instrucción secundaria puede seguir, en Alemania, los planes diversos de *Gymnasien*, *Realschulen*, *Realgymnasien*, *Prorealgymnasien*, etc., etc. Luego, allí *coexisten varios planes oficiales de Instrucción secundaria, que pueden ser indistintamente favorecidos por el público*, así como también en Inglaterra, *coexisten varios planes particulares de Instrucción secundaria que pueden seguirse á elección*.

No pasa esto en el *bifurcamiento* francés, ni en el sistema *único* italiano: donde se imponen al graduando, según su carrera, tales ó cuales programas oficiales inalterables.

Entre ambos sistemas de planes de estudios el *uniforme* y el *poliforme*, creo superior el último: pues favorece la iniciativa individual de los cuerpos docentes, sin sujetarlos á imposiciones demasiadas estrictas: permite también la concurrencia entre los varios establecimientos rivales, que en la lucha de competencia mayor pueden adoptar, dentro de ciertas leyes é inspecciones oficiales, cada uno su sistema. Si es el Estado quien impone diversos planes á establecimientos igualmente de Instrucción secundaria, hace experiencias útiles de esos diversos sistemas, y dá la libertad de elección, siempre fecunda, al estudiante.

Por todo ello, pienso que el sistema *poliforme* de planes de estudios, es el que mejor se adapta á ese espíritu de independenciaponderada por la disciplina, que es la base misma de la Libertad de Estudios.

I.—PLANES DE ESTUDIOS «UNIFORMES»: «ESCUELA ÚNICA» Y
«ESCUELA BIFURCADA»

§ 90. *Escuela
única.*

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

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

los forman, á fin de que se produzca la semecracia perfecta. En Europa no se presenta como ejemplo sino en España con sus Institutos, á pesar de que en Alemania se ha tratado de aceptarla, teniendo en su apoyo educacionistas 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 empecé á regir en 1884. En América es donde puede decirse ha tomado sus formas más acabadas. sin duda porque es á las organizaciones políticas de los estados americanos á las que más conviene, ó con las que más concuerda, desde que por ellas se da participación en la dirección de los intereses públicos á todos los habitantes indistintamente, y para ello es necesario tener una preparación general, lo más extensa posible, á fin de que la ignorancia no vuelva el mecanismo en su perjuicio.— Así, los Estados-Unidos la tienen organizada en sus escuelas superiores, Méjico en sus Liceos, Guatemala en sus Institutos, Chile en sus Liceos, la República Oriental del Uruguay, en la sección de estudios secundarios de las Universidades, el Paraguay en sus Colegios Nacionales, el Brasil en sus Liceos y sobre todo en el Liceo modelo de Pedro II, y la República Argentina en sus Colegios Nacionales, desde su creación, y desde antes, en los departamentos preparatorios de sus Universidades.

«Los sostenedores de la *escuela única* alegan como argumentos á su favor: que responde á las exigencias modernas y á las tendencias marcadísimas respecto á la instrucción secundaria para ponerla al alcance de todos, quitándole el carácter exclusivo que antes tenía como instrucción meramente preparatoria; que, si la instrucción en general debe ser integral ó enciclopédica, dado el desenvolvimiento que han adquirido los conocimientos en sus diversos ramos, ella sólo puede hacerla efectiva imponiendo una sola dirección é impidiendo así que falte á los unos y á los otros lo que ha debido ser común; que ella es la única que puede resolver todas las dificultades existentes ya por los antecedentes de ciertas organizaciones que han llegado á formar otras tantas preocupaciones, ya por las exigencias que las doctrinas en lucha manifiestan y que no se abandonarán por sus partidarios, mientras no sean satisfechas; que en ella se pone de manifiesto la solidaridad que existe entre los diversos ramos del saber humano, demostrando que todos concuerdan en sus

finés y que todos pueden emplear medios idénticos para que, por una asociación de ideas arreglada, se facilite la adquisición y el mantenimiento de los conocimientos: que ella deja al estudiante en completa libertad para seguir una carrera profesional ó no seguir ninguna, sin que por ello reciba perjuicio alguno, desde que le da los conocimientos preparatorios fundamentales para todas las profesiones, y le da también todos los que sin ser de esta clase son necesarios ó se consideran tales, para los usos generales de la vida, lo que no sucede en las demás escuelas. en tanto es necesario empezar los estudios con una idea preconcebida, obligando al estudiante á una elección que no está en condiciones de hacer, y, concluidos, el cambio en la idea respectiva á la profesión, importa un nuevo estudio ó la imposibilidad de adoptarla¹.»

Veamos ahora los argumentos que contra la *escuela única* esgrimen sus adversarios: que la enorme variedad de estudios hace contraproducente el trabajo intelectual, pues es superior su conjunto á lo que puede abarcar la inteligencia del educando: que de ahí resultan el dilettantismo y la superficialidad inculcados en el ánimo de éste: que impone tal diversidad de métodos, que el estudiante acaba por obscurecerse y perder la noción precisa del método: que hace perder un tiempo considerable en estudios que no son siempre necesarios al que los realiza, por ser diversos á su carrera profesional: y en fin, y este es á mi juicio el argumento que reasume los demás, que conspira contra el principio inquebrantable de la Libertad de Estudios, tal cual lo he desenvuelto, pues obliga á *todos* los estudiantes á seguir *unos mismos* programas, sin distinguir las especialidades en que pueden ser más útiles á la Sociedad y á sí propios, según su idiosincracia individual.

§ 91. *Escuela bifurcada.*

Llámase *escuela bifurcada* aquella que divide las profesiones liberales en dos órdenes, letras y ciencias, y establece al efecto, una radical división bipartita en la Instrucción secundaria preparatoria, imponiendo á los estudiantes que opten por cualquier facultad, su respectivo bachillerato de letras ó de ciencias: entendiéndose que para la adquisición del primero, se excluyen casi en absoluto

1. A. ALCORTA, *La Instrucción secundaria*, págs. 135 y sgts. Buenos-Aires, 1886.

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

El origen del sistema «se encuentra en la legislación francesa de 1852. debida á Fortoul, por la que se trató de cambiar el sistema seguido hasta entonces por la Universidad, estableciendo los estudios comunes hasta la clase de 4ª, y de allí dos secciones distintas, una para las letras y otra para las ciencias. Fué suprimida en Francia por Duruy, de 1863 á 1865, pero se conserva en algunas de las legislaciones de los Estados europeos y americanos, aunque modificada en sus divisiones, y manera de distribuir las asignaturas. En Europa la siguen: en la Inglaterra muchos de sus Colegios, la Bélgica en sus Ateneos y el Portugal en sus Liceos Nacionales y en América, la República del Perú en sus Colegios. Inspirándose en esta Escuela, la Inglaterra nos presenta *Liverpool Colege* que es una escuela *bifurcada*: Matew Arnold propone la bifurcación, pero haciendo estudiar las materias bifurcadas en establecimientos diferentes de aquel en que se estudian las materias comunes, de modo que tengan su método y dirección especial; Ferneuil propone la *bifurcación*. dividiendo la escuela en una parte ó grado común; y otra parte ó grado que se divide en tres secciones, una para los estudios necesarios á las carreras administrativas ó de gobierno, otra para las carreras comerciales y otra para las carreras ó profesiones

liberales: pero es de notar que en el grado común se dan elementos de letras y ciencias, y en el grado bifurcado no se hace sino especializar la parte de las ciencias ó letras que se considera necesaria para la carrera que se quiere seguir, calculando que ésto se produzca á los catorce ó quince años.

«Para sostener esta escuela, se afirma por sus defensores: que no siendo posible enseñar todo lo que las nuevas exigencias de la cultura general requieren, tanto en las letras como en las ciencias, es indispensable dividir las materias dejando que cada uno elija aquellas que se acomodan más á sus gustos é inclinaciones: que de esta manera, se evita el predominio de las letras sobre las ciencias como lo hacía la escuela antigua, ó vice-versa, como lo pretende la escuela positiva, que con ella se atiende la exigencia moderna respecto de la instrucción secundaria, desde que da la enseñanza común en aquello que realmente puede y debe ser común, y se deja lo que tiene el carácter preparatorio para que se «estudie por los que han determinado su profesión y están decididos á seguirla»: que combinados así los estudios, se facilita la libertad de enseñanza en tanto se pone al alcance de todos la enseñanza por las divisiones de los ramos en secciones, que dan, ó pueden dar, satisfacción á diferentes aspiraciones ¹.»

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

1º 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 educandos, debe abarcar *toda* la enseñanza secundaria.

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

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

4º La Instrucción secundaria ó preparatoria es el an-

1. A. ALCORTA, ob. cit., pag. 140 y siguientes.

tecedente indispensable para cursar las universidades, donde se adquieren los títulos de las profesiones liberales. Estas profesiones, son, por otra parte, algo más que simples especialidades mecánicas: un médico ejerce un rol social más alto que el de simple curandero; un abogado, que el de procurador; un humanista no debe ser un espíritu sofístico ignorante de las ciencias y sólo apto en el arte ático de discurrir. Un graduado universitario cualquiera, no es un industrial que sólo debe conocer *su* arte, sino un elemento que, para dar á la Sociedad todos los frutos que le debe por la Educación que ha recibido y las fuerzas que le son inherentes, tiene forzosamente que poseer conocimientos vastos que amplifiquen sus horizontes profesionales: esos conocimientos son resultados de la Instrucción *general* preparatoria, que por tanto, nunca debe circunscribirse exclusivamente en las letras ó en las ciencias, sino abarcarlas en la medida que fuere posible.

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

Es de alto interés seguir la evolución del *bifurcamiento* de la Instrucción pública francesa, evolución que sintetizaré á continuación, orientándome así: A, precursiones del *bifurcamiento*: influencia del Nuevo-humanismo sobre la Instrucción pública francesa, especialmente sobre la enseñanza del griego y el latín: B, primera etapa de la evolución del *bifurcamiento*: 1852: C, segunda etapa: 1865: D, tercera etapa: 1886: E, cuarta y última etapa: 1891.

A. Bajo el impulso del Nuevo-humanismo estalla la Revo-

§ 92. Carácter evolutivo del *bifurcamiento* francés.

lución francesa. y bajo el imperio de la Revolución francesa. aquél lanza en nuevas rutas á la Instrucción pública. Sintetizaría yo en estos tres los rasgos capitales que le impone: la *escuela laica*, disminución de la importancia de la Instrucción clásica, aumento del estudio de las lenguas y ciencias modernas. — Como se ve, el clasicismo sufre entonces un pasajero eclipse. Dánle todavía un sitio importante los planes de estudio que proponen á la Asamblea Constituyente, Talleyrand, y Mirabeau. Pero esos planes llevan el sello de aristocracia intelectual que caracterizó á sus autores, y en cierto modo, discrepaban con el espíritu democrático de la Revolución. Interpretándola mejor, Condorcet, en su plan, relega el clasicismo á tan secundaria importancia, que en lugar de hacer de él, como antes se hiciera, la base de la enseñanza, lo deja como una lujosa curiosidad. Bajo la influencia 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 á poco descuidándose en todas las universidades del Mediodía de Europa, y entre éstas, en la de París. Tardó más en implantarse en Oxford y en Cambridge, pero allí quedó *hasta el presente* como *base primera* de la *Faculty of Arts*.—En Alemania fué más morosa su conquista, y más estable que en el Mediodía, y menos absoluta que Inglaterra, pues sólo ha continuado su imperio en las Facultades de Humanidades (cuyos estudios son, en cualquier modo, menos *generales*, es decir, más especialmente profesionales que los de las *Faculties of Arts* de las universidades inglesas, que forman una especie de *bachillerato de letras universitario y obligatorio* para la teología, el derecho, la filosofía y la literatura). Bien pronto descuidado en Francia el cultivo del griego, apenas traspuestos los primeros umbrales del Renacimiento, resultó ya en el siglo XVII. como casi exclusiva base de todos esos estudios, el latín. El latín llegó á ser, hasta el estallido del Nuevo-humanismo en la siguiente centuria, todo lo que un *honnête homme* debía saber: en conocimientos positivos, en grandes ideales, en teorías y en ejemplos.

Ocurræ ahora preguntar ¿por qué ha llegado á descuidarse tanto el estudio del griego durante los tres últimos siglos, en todo el Mediodía de Europa, y especialmente, porqué también en el pueblo ático por excelencia de los

tiempos modernos, ó sea Francia? Se dan dos razones para ello: la una, que el latín ha sido durante largo tiempo la lengua corriente de los «sabios» en el mundo civilizado; la otra, que la iglesia católica, es la «heredera de las tradiciones y las ambiciones de Roma», aún después que el mundo erudito hubiera renunciado á su lengua «como viviente símbolo de su unidad».

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

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

timientos 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...»

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

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

C. Apenas implantada la *bifurcación*, el espíritu público, ó sea el orden de idea reinante, la ataca en sus bases. La controversia, lejos de paliarse, acrece. La mayoría propone, á ejemplo de ciertas escuelas alemanas, substituir el

1. *Projet d'organisation de l'enseignement secondaire espécial*, 1891, Imprimerie National. Véase sobre estos tópicos A. RIBOT, *La Réforme de l'enseignement secondaire*. A. Collin et Cie., 1900.

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

D. La revisión de 1886 marca una tercera y decisiva etapa de la evolución modernista. «La nueva enseñanza, decía el proyecto sometido al Consejo Superior, será *general y clásica*, deberá ser organizada para responder á las *nuevas* necesidades de la sociedad moderna y de atraer á los estudios secundarios franceses aquellos jóvenes que no tienen ni el gusto ni el tiempo de entregarse al estudio de las lenguas muertas». El triunfo de los modernistas es casi completo; y lo grave del caso es que, dado el sistema *uniforme* (aunque *bifurcado*) de los planes de estudios franceses, la reforma se imponía de un modo absoluto para ciertos estudiantes y establecimientos, sólo dejando el clasicismo su antiguo bachillerato *ès lettres*, cuya importancia tendía á disminuir de día en día. La enseñanza secundaria *especial* conserva su nombre; pero la duración de los estudios se eleva á seis años. El certificado de primeros estudios secundarios *generales*, que antes se daba al fin del tercer año, se reemplaza con una simple nota para pasar á los segundos estudios secundarios *especiales*, ya para disimular en lo posible una articulación casi innecesaria, ya para no alentar á aquéllos que, dando valor innecesario á aquel certificado, pretendan interrumpir tan tempranamente sus incompletísimos estudios secundarios.

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

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

E. En 1891 se llega á la cuarta y última etapa de la evolución del *bifurcamiento* francés, á pesar de las protestas de los clasicistas. «Se suprime lo que quedaba de la división en dos ciclos. La enseñanza moderna se presenta como debiendo formar un todo completo y reemplazar las matemáticas preparatorias que acaban de ser suprimidas. De hecho, no se cumple esta última promesa. El número de jóvenes con diplomas equivalentes al antiguo bachillerato *ès sciences* disminuye en más de un cuarto. El público se inquieta: Francia no carece de sabios, pero sí de ingenieros y prácticos. Bajo este punto de vista, es sobrepasada por Alemania, que ha sabido organizar sólidamente toda las ciencias auxiliares de la industria. *Notad que nada se ha hecho allí para facilitar el pasaje de la instrucción clásica á la instrucción moderna*, menos de la instrucción moderna á la clásica. *Se las ha considerado como dos rutas paralelas* entre las cuales es necesario elegir á la edad de diez años, y que es necesario seguir hasta el fin¹.»

Tal ha sido la evolución del *bifurcamiento* francés, cuyas cuatro etapas he delineado en síntesis. Aunque haya sido una forma transitoria de la Instrucción pública en Francia conviene citarla y estudiarla como típica de un sistema que ha dejado hondas huellas, no sólo en el país de origen, sino en otros que han pretendido imitarlo. Es importante, además que por su mérito de modelo y por su significación sintomática de una evolución universal de la Educación, porque algunos pedagogos aun lo consideran más que una forma transitoria, una solución que pudiera alguna vez ser definitiva de la Instrucción pública del siglo XX.

2. PLANES «POLIFORMES»: «ESCUELAS PARALELAS» Y «ESCUELAS LIBRES»

§ 93. *Escuelas paralelas.*

Corresponde ahora la exposición de los dos sistemas típicos de planes de estudios *poliformes* de Instrucción secundaria: *escuelas paralelas* y *escuelas libres*.

1. Véase A. RIBOT, ob. cit.; y la *Enquête*, cit., t. I, pág. 305; exposición de DARBOUT.

Sistema de *escuelas paralelas* es aquel que permite la coexistencia de dos ó más planes de estudios en los programas oficiales, de manera que en unos se dé cierta preferencia á las letras y en otros á las ciencias; pero dejando á los educandos dos ó más vías diversas para arribar á la universidad, es decir, permitiéndoles la elección entre dos ó más sistemas de estudios que le serán igualmente válidos para iniciarse, luego de terminados, en los superiores. Tales los *Gymnasien* y *Realgymnasien* para cursar las universidades; tales las *Realschulen* de diversas especies y categorías para las academias de ingeniería y bellas artes, y aún para las universidades, aditiéndoles ciertos estudios complementarios.

Hallo el más sólido fundamento genérico del sistema, en la doctrina que he desenvuelto acerca de la Libertad de Estudios. En efecto, como he dicho, la *poliformidad* de planes de estudios tiene las inmensas ventajas: de fomentar la fecunda rivalidad de sistemas de Instrucción, y de permitir, por ende, que la inteligencia de los pedagogos se aguce, y que los institutos se mejoren en prácticas y teorías. De ello resulta una actividad intelectual, de la cual debe sacar forzosamente provecho cada educando, más cuanto que de ella debemos deducir que cada instituto, cada profesor y cada padre podrá emplearla encarrilando á los estudiantes en las mejores vías á que los empuje su individual idiosincracia. Pues hay no sólo campo en que elegir, sino también largas discusiones que facilitan la elección.

Otro fundamento, esta vez de índole especial, proclama también la excelencia de las *escuelas paralelas*, que en última síntesis se reducen, como veremos, á un breve sistema científico para el pueblo y los ingenieros y artistas (*Realschulen*) y otro largo científico-humanista para la clase dirigente que se prepara para las universidades (*Gymnasien* y *Realgymnasien*). Este argumento estriba, pues, en este doble fenómeno: los beneficios que representan para el pueblo, para las industrias y el comercio, los estudios preferentemente científicos, y la necesidad de la cultura clásica para levantar el espíritu de las profesiones liberales y del sacerdocio, hasta alcanzar la altura en que deben colocarse para el completo desempeño de su rol social.

«El origen del sistema se debe á los Estados de la raza sajona, desde el momento en que el desarrollo de los ramos científicos y su intervención en la cultura general se hizo sentir y fué necesario satisfacer sus exigencias en provecho del bienestar de los individuos que ensanchaban el campo de su actividad. En Europa puede decirse que este sistema domina: en Alemania los Gimnasios dan la instrucción clásica ó literaria y las escuelas reales la científica, y lo mismo en Austria y Rusia; en Francia, en los liceos predomina la enseñanza literaria, y en las escuelas especiales la científica, aunque no con el carácter especial que en los establecimientos alemanes; en Italia, los gimnasios y liceos se dividen la enseñanza clásica y las Escuelas técnicas la científica; pero puede decirse que en los primeros Estados mencionados es donde se muestra el modelo de las *escuelas paralelas*. En la América no hay escuelas de esta clase.

«Los que sostienen las *escuelas paralelas* como la verdadera y única organización posible de la instrucción secundaria exponen á su favor: que facilitan el estudio de las letras y las ciencias en toda la extensión necesaria á los objetos á que están destinadas, desde que evitan que por hacer un estudio conjunto se sacrifiquen unas materias á otras y los resultados esperados sean negativos; que dividiendo los estudios, se coopera á que los individuos se dediquen á otras profesiones que las liberales y continúen las industrias, patrimonio de la familia, sin pretender posiciones que no están al alcance de todos y que empeorarían quizá su situación con perjuicio del interés social; que si bien es cierto que obligan á una elección en una edad en que ni la inteligencia ni el criterio están formados, no es menos cierto que este inconveniente está compensado por la mejor preparación que se adquiere; que aun cuando no puede menos que reconocerse que la solución estaría en la adopción de la *escuela única*, ésta es de imposible realización y que entre todas las combinaciones ensayadas, las *escuelas paralelas* son las que han dado mejores resultados para la cultura general y para el bienestar de los individuos.

«Tratando de introducir reformas y al estudiar esta organización se ha dicho en su contra: que crea un antagonismo entre las letras y las ciencias que en realidad no existe y que no puede producir sino funestas consecuencias para el desenvolvimiento social; que cuando ese antagonismo forma intereses opuestos, provoca entre los que los

estudian luchas que causan divisiones profundas ó que llevan á rebajar el nivel intelectual: que siendo la instrucción integral ó enciclopédica el desideratum de la enseñanza, si se acepta en la instrucción primaria, no hay por qué no aceptarla en la instrucción secundaria, y esto no sucede en este sistema, que si su aplicación pudo tomarse como un progreso cuando las ciencias empezaron á tomar importancia y como sistema de transición, no puede decirse lo mismo hoy, cuando cada individuo necesita responder á múltiples exigencias; que no es exacto que la *escuela única* sea de imposible realización, puesto que existe en muchos Estados como un sistema lógico con las nuevas doctrinas pedagógicas, y tiene la ventaja que no presenta ninguna otra, de combinar los estudios para la mejor cultura del espíritu y para facilitar la elección de profesión en el momento de la vida más apropiado para ello; que, con la separación de estudios desde los primeros pasos en escuelas diversas, es difícil, sinó imposible, la igualdad democrática á que es necesario aspirar, y la formación del carácter nacional, en el que tiene tanta influencia la enseñanza secundaria por la edad en que se da y por los medios que se emplean para su mejor resultado ^{1.}»

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

§ 94. *Realschulen.*

1. A. ALCORTA, ob. cit., págs. 148 y sgtes.—Heme permitido transcribir de la obra pedagógica del Dr. Amancio Alcorta, algunas líneas que describen y discuten los sistemas de Instrucción secundaria conocidos aquí bajo los nombres *escuela única*, *escuela bifurcada* y *escuelas paralelas*, porque hallo completas sus descripciones y discusiones. Sin embargo, como se verá, y apesar del profundo respeto que me merece el autor citado, cuya influencia de estadista ha sido tan benéfica á nuestras instituciones educatorias, no arribo á la misma conclusión: la superioridad de la *escuela única*. Este sistema creo que ha sido excelente para la evolución de nuestra civilización, en las circunstancias en que el Dr. Alcorta lo ha proclamado; pero hoy, en virtud de la reciente revolución universal de ideas acerca de la Educación, y de los últimos progresos de nuestra cultura nacional, pienso que ya puede propagarse, sin peligros, la teoría de la *escuelas paralelas* de Alemania, y aún la de las *escuelas libres* de Inglaterra, aunque sometiendo todos los sistemas á un estricto control de los poderes públicos.

manidades, derecho y medicina) que componen una universidad alemana.

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

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

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

que se aplique el sistema alemán de Instrucción pública, y del cual algo se apartan en el anhelo de perfeccionarse.

K. LUDWIGS-KREIS-REALSCHULE 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.

Constituye el *Gymnasium* la forma primera y típica de la Instrucción secundaria en Alemania. Las demás modalidades de su sistema de *escuelas paralelas*, son posteriores: y aun hoy mismo carecen de su popularidad y trascendencia en la clase pensante y dirigente. Como puede colegirse por su nombre, el *Gymnasium* alemán es una escuela *clásica*, cuyo espíritu, bajo ese punto de vista recuerda al de la enseñanza de las viejas universidades, inglesas de Oxford y Cambridge. El griego y el latín

§ 95. *Gymnasium*.

forman la base de sus estudios, que en el siglo pasado se reducían casi exclusivamente al clasicismo. Y es como una manera moderna de lo ático de su clasicismo, que se generalizó en ellos desde los tiempos de Federico el Grande, el estudio del francés. Ahora constituyen los programas de los *Gymnasien*, modificados según el espíritu de la época, estas cuatro órdenes de estudios que se cursan en ocho ó nueve años: clásicos (griego y latín); ciencias (físicas y matemáticas); ciencias sociales (religión, historia, geografía y otras); é idiomas modernos (francés y algunas veces inglés obligatorios, é italiano voluntario). El orden de esta enumeración, es en realidad, el de su importancia: la esencia íntima de la preparación de los *Gymnasien*, son los estudios clásicos; los demás, son aditamentos que le han impuesto los nuevos descubrimientos y las exigencias de la vida moderna. Véanse, en efecto, las siguientes nóminas de materias, y los respectivos cuadros de sus horas 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 (alemana medioeval), geografía.

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

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

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

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

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

HORAS SEMANALES

PARA LOS ESTUDIOS OBLIGATORIOS (*für die Pflichtfächer*)

de los *Gymnasien* del Reino de Baviera

MATERIAS	CLASES Ó AÑOS								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Religión.....	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Alemán.....	5	4	3	2	2	2	2	3	4
Latín.....	8	8	8	8	8	7	7	6	6
Griego.....	—	—	—	6	6	6	6	6	6
Francés.....	2	2	2	2	1	—	—	—	—
Aritmética, Matemáticas y Física.....	3	3	3	2	4	4	5	5	4
Historia.....	—	—	2	2	2	2	2	3	3
Geografía.....	2	2	2	2	1	—	—	—	—
Historia Natural.....	1	1	1	1	1	—	—	—	—
Dibujo.....	—	2	2	—	—	—	—	—	—
Caligrafía.....	2	1	1	—	—	—	—	—	—
Gimnasia.....	2	2	2	2	2	2	2	2	2

HORAS SEMANALES

PARA LOS ESTUDIOS VOLUNTARIOS (*für die Wahlfächer*)

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

K. K. MAXIMILIAN-GYMNASIUM de Viena

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

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

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

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

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

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

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

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

Clases extra.—Religión judía, estenografía.

§ 96. *Realgymnasien.*

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 se ha visto, á discusiones de la pedagogía alemana: hase instituido para satisfacer la opinión de los modernistas, que contra los académicos impugnaban al *Gymnasium*, por la extensión de sus estudios greco-latinos, como excesiva é inconvenientemente clásicos, y encarecían la necesidad de valorizar los certificados de la *Realschule* para ingresar á las universidades. Consiguióse el establecimiento del *Realgymnasium*, que no satisface ni á unos ni á otros: y que se diferencia de *Realschule*, por una mayor amplitud de sus estudios humanistas y la extensión del latín: y del *Gymnasium*, por una mayor difusión de las ciencias, menor de las humanidades, y la absoluta exclusión del griego. No posee el carácter industrial y popular de aquélla, ni el elevado espíritu de éste. No se ha generalizado aún, pues apenas existen algunos diseminados en ciertas ciuda-

des importantes. Hay quienes sostienen que es la fórmula más perfecta de plan de estudios de Instrucción pública á que se ha arribado, y quien piensa que es una amalgama híbrida, un resultado transitorio de la actual lucha de ideas pedagógicas; un ensayo que no tendrá, en el futuro, mayores imitaciones ni consecuencias.

Sean cuales fueren las ventajas ó deficiencias intrínsecas de los *Realgymnasien*, es indudable que han prestado y prestan á la Instrucción pública de Alemania, entre otros, este servicio fundamental: han satisfecho, ó paliado al menos, las exigencias de ciertos pedagogos modernistas, sin incurrir en la gravísima medida de equiparar en sus efectos la *Realschulen* á los *Gymnasien*, lo cual hubiera sido, según las opiniones mas autorizadas, rebajar el alto nivel humanista de la Instrucción secundaria y de las universidades de Alemania. He ahí comprobada prácticamente la excelencia de las *escuelas paralelas*, y en general, de los sistemas que he llamado *poliformes*: que permiten á los gobiernos y á los particulares ensayar toda suerte de métodos, en amplias discusiones luminosas, y sin caer en el error de las medidas violentas y las reformas impremeditadas. Hoy los *Realgymnasien* tienden á ser en las ciudades populosas, las escuelas predilectas de una cierta parte de la burguesía, que carece de la elevación intelectual de la clase pensante que frecuenta los *Gymnasien*, y que no se ha contaminado de la materialidad de la clase popular que concurre á las *Realschulen*, no como á una Instrucción preparatoria de las academias, sino como á una especie de Educación superior de futuros mercaderes é industriales que no se contentan con poseer tan sólo los principios prácticos de su oficio, sino también los científicos.

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

KGL. REALGYMNASIUM DE MUNICH.

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

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

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

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

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

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

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

§ 97. *Escuelas libres.*

Sistema de *escuelas libres* es aquel en que el Estado permite á la iniciativa privada, según ciertas reglas y bajo su control, el establecimiento, planteo y organización de institutos preparatorios, cuyos certificados reconoce como válidos para las universidades. Claro es suponer que, por determinadas que sean esas reglas generales á que esos institutos privados deben sujetarse, y por eficaz que sea el control del Estado, tal sistema podría resultar incompleto y hasta altamente inconveniente, si no se complementasen los certificados de estudios preparatorios, con exámenes de ingreso exigibles en todas y para todas las universidades. Estos exámenes de ingreso representan un nuevo requisito de la bondad de esos estudios de institutos privados, y garanten su seriedad al par de la reglamentación y el control oficiales. Este sistema se aplica en Inglaterra bajo tal forma, dejando á la iniciativa individual el plan y funcionamiento de los institutos de Instrucción secundaria, de cuya eficacia decide, como tribunal supremo, la opinión pública.

En otros términos, llamo sistema de *escuelas libres*, aquella variadísimas forma de Instrucción primaria y secundaria, según la cual cada educacionista particular puede plantear su instituto á su manera, forjándole su plan de estudios y sus textos según su criterio personal. El público es quien debe decidir en primera línea acerca de la seriedad de cada establecimiento en concurrencia con los otros semejantes, ni más ni menos que si se tratase de una industria cualquiera. Pero para llegar á formarse su juicio, la opinión cuenta en Inglaterra, donde mayormente el sistema se aplica, con un guía, el más seguro: el *control crítico* del gobierno, especialmente del Parlamento. Este erige periódicamente comisiones de Educación que, previa re-

visación general de cada establecimiento, presentan su informe acerca de todos y de cada uno, informe que se publica y comenta en diarios y revistas. Estas comisiones, compuestas de hombres preparados y laboriosos, tienen un gran rol social: depurar y elevar la Instrucción secundaria. Educacionistas y público, todos las acatan y respetan, al punto de que sus informes pueden considerarse decretos.

Por acta del Parlamento de 9 de Agosto de 1899 ha sido organizado en el Imperio Británico, la *superintendencia del Estado sobre la Instrucción pública*, decretándose la creación de un «Consejo de Educación» estable y de funciones regulares, cuyo Consejo ha comenzado á funcionar desde el 1º de Abril de 1900.—Este cuerpo ejerce las funciones de *control crítico* sobre las *public schools* de particulares: especialmente respecto á los planes de estudios (*escuelas paralelas*) y la enseñanza religiosa (*sistema interconfesional*).

Este *control* tiene su historia. El Estado se ingiere por vez primera en la Instrucción cuando, en 1833, á moción de Lord Althorp en la Cámara de los Comunes, el Parlamento votó una subvención á favor de la Educación, para ayudar á la creación y funcionamiento de escuelas instituidas por dos sociedades privadas la (*National School Society*, fundada en 1881 por el Doctor Bell, y la *British and Foreign School Society*, fundada en 1814 por José Lancauter, y patrocinada por los hombres políticos partidarios de la neutralidad religiosa).

En 1839, se aumentó la subvención parlamentaria dedicada á escuelas primarias; y para controlar su distribución el Poder Ejecutivo creó un «Comité de Educación» presidido por el Lord presidente del Consejo Privado.

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

El 1856 se acentuó el carácter técnico del Comité, entregándose su dirección, no ya al presidente del Consejo Privado, sino á un funcionario que hubiese formado parte de la Cámara de los Comunes y á quien se le dió el título de «Vice-presidente de la Comisión de Educación del Consejo Privado».

De 1856 á 1900 fué vigorizándose poco á poco la im-

portancia de las funciones de este cuerpo, hasta su erección en Consejo de Educación.

III.—CONCLUSIONES

§ 98. Instrucción primaria.

El plan de Instrucción popular y primaria de las escuelas del Estado, debe ser siempre *uniforme*.

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

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

Creemos que en esta materia, el Estado debe permitir una generosa *poliformidad* á las escuelas primarias *particulares sometidas á su control*: 1º, porque no se perjudica en ello los estudios profesionales, de los cuales se halla harto distante esa Instrucción; 2º, porque la edad en que el niño la recibe, la hace eminentemente sugestiva, y por tanto, será tanto más eficaz, cuanto mejor se amolde á la manera personal del pedagogo; 3º, porque el control de estudios sería costoso y difícil, tratándose de una enseñanza tan limitada en sus alcances y tan expandida en toda la Sociedad; y 4º, porque los padres y tutores son quienes dirigen en último término la Educación de niños de tan corta edad, y su vigilancia, inspirada en el interés paternal, es suficientemente minuciosa para hacer innecesaria la del Estado, y más cuanto que no se trata de una Instrucción propiamente técnica sino elemental, sencilla y accesible.

En resumen, reputo axiomático, el principio de que el Estado debe tolerar una amplia libertad *poliforme* en los planes de estudios de la Instrucción primaria de institutos particulares, cuyos estudios deben considerarse *válidos* para la Instrucción secundaria: previo un exámen de ingreso complementario. Es de notarse que un simple *control crítico*

sobre tales establecimientos, bastaría para la validez nominal de sus estudios. . .

No así respecto de las escuelas primarias *del Estado*. Para que la acción de éste sea suficientemente enérgica é imperativa; para que su control imponga á todas las clases sociales, sobre todo á las ínfimas, una Instrucción primaria, sana y sólida,— opino que conviene un estricto sistema *uniforme* de planes de estudios. La acción del gobierno debe ser, en este caso, positiva: debe compeler á todos los niños miserables á seguir esos cursos elementales; obligar á todos los maestros á que enseñen con altura, moral, patriotismo, idioma patrio y rudimentos de ciertas ciencias y artes. Y para que esa ingerencia sea tan fecunda cuanto debe serlo en aras del Progreso, nada mejor que la imposición de un sistema *uniforme* de plan de estudios primarios. Ahora bien, dentro de tales bases, queda librada al criterio de los inspectores y gobiernos, la mayor ó menor amplitud que debe dejarse al educacionista conciente en la aplicación de ese plan de estudios ineludible; y queda sometido á su conciencia la misión de discernir cuáles directores y maestros se apartan ó modifican ese programa inspirados en necesidades y sentimientos regionales, y quienes por su indolencia ó incapacidad. En principio general, la superintendencia del Estado debe ser, para esa Instrucción, más un *control de asistencia* que de enseñanza. La puntual asistencia de docentes y pupilos, es lo capital del caso, pues importa la continuidad del trabajo, lo único fácilmente apreciable en ella; su enseñanza, por su naturaleza de Educación doméstica impuesta por la edad de los educandos, debe ser tan apriorística, que escapa casi siempre á la observación superficial de los inspectores, como para ojos miopes, un hilo de telaraña. Curioso me parece recordar, como ejemplo pertinente, el caso histórico de Pestalozzi, que á juzgar por sus obras, tanto debió conocer el corazón y el cerebro de los niños, y cuyos institutos, faltos de la aprobación del público, languidecían y morían, apesar de la excelencia de su enseñanza, que nadie parecía reconocer. Para el espectador indiferente, debe ser hasta más fácil discernir la bondad de una enseñanza erudita ó profesional que la de una Educación primaria, que más que obra de doctores, es intuición de madres y filósofos.

El deber del Estado de proveer á la Instrucción elemental de las bajas clases sociales, es inviolable. En ella se siembra la futura grandeza, pues la renovación continua de las clases dirigentes, aún en las más aristocráticas na-

ciones, es un dogma de la Experiencia. Axiomático es, como hemos visto, que esa Instrucción debe ser, en todo país civilizado, *gratuita y obligatoria*. La gran cuestión de la mayor conveniencia de los planes de estudios *uniformes* (*escuela única, escuela bifurcada*) ó *poliformes* (*escuelas paralelas, escuelas libres*), no atañe á la Instrucción del pueblo. Cualquiera que sea la forma de Instrucción pública secundaria que patrocine el Estado, ella no 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 bajo un sistema *uniforme* que dá á la acción oficial la energía de la unidad.

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

§ 99. Cuadro sintético de clasificación de planes de estudios secundarios.

Inspirándome en el espíritu, más que en la exterioridad de los diversos sistemas de estudios, he arribado á la clasificación expuesta, que podría sintetizar en el cuadro siguiente:

PLANES de ESTUDIOS	Uniformes	{	Uniformidad bifurcada (esc. bifurcada)	Francia (1852-91), etc.
		{	Uniformidad única (esc. única).....	España, Italia, Argentina, Brasil, Chile, etc.
	Poliformes	{	Poliformidad particular (escs. libres)..	Inglaterra
		{	Poliformidad oficial (escs. paralelas)...	Alemania

Aunque á mi juicio, ninguna clasificación puede presentar con mayor nitidez los parentescos, ventajas y desventajas de cada uno de los cuatro modos de planes á que llega el pedagogo, como última consecuencia, indudable es que ésta, como toda doctrina, puede prestarse á ataques y refutaciones. La principal objeción que fácilmente

ocurre á quien se gué por las apariencias sin indagar el fondo de las cosas, es que importa un verdadero absurdo que obscurece y anula la clasificación, el presentar como caso típico de *uniformidad* el *bifurcamiento* (y de igual modo pudiera colocarse el *trifurcamiento*, el *tetrafurcamiento*, etc), siendo que estos sistemas presentan, á todas luces, diversidad y no *uniformidad* de programas de Instrucción secundaria. A esto contestariase con la diferenciación preestablecida: que el *bifurcamiento* impone un determinado programa á *todos* los estudiantes que quieran seguir una determinada carrera, sin distinguir de su Libertad de Estudios ni darles la elección de dos ó más planes de Instrucción secundaria, diversos é igualmente válidos para ingresar á la universidad, como en los sistemas *poliformes* ocurre. Para mayor claridad, presentaré un ejemplo concreto: supongamos un educando que pretende ingresar en una facultad de derecho, de humanidades ó de teología, ¿cuáles deben ser sus estudios preparatorios? En Alemania, puede seguir á su elección, una cualquiera de estas *escuelas paralelas*: el *Gymnasium*, el *Realgymnasium*. En Inglaterra, puede escoger la *public school* cuyo sistema le plazca mejor: Eton, Marlboroug, Harrow, etc. En Francia, en cambio, está forzado á cursar el programa del bachillerato *ès lettres*, programa *único* para su caso, programa fatal, ineludible. He ahí, pues, comprobado con un ejemplo práctico, de cómo el *bifurcamiento* francés es un sistema tan imperativo, tan absoluto, como la *escuela única*, como cualquier sistema *uniforme* de estudios secundarios.

De toda la extensa exposición de este capítulo, debo ahora concretar, para mayor claridad, en términos breves, las conclusiones á que arribo. Hemos visto en el § 99 que el problema no presenta serias dificultades para la Instrucción primaria, y que podría resolverse en esta doble fórmula: amplia *poliformidad* para las escuelas particulares; absoluta *uniformidad* y severo *control de asistencia* para las oficiales.

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

En términos generales, de los varios sistemas estudiados,

§ 100. Conclusiones generales.

llego á la primera solución de reputar más ventajosos y racionales á los *poliformes* (*escuelas paralelas* y *escuelas libres*): porque permiten la Educación *regional*, aplicando á cada zona y población la Instrucción pública que, á juicio de sus autoridades académicas, mejor le convenga: porque favorecen la concurrencia de estímulo, siempre fecunda en mejoras: porque facilitan el ensayo simultáneo de diverso planes de estudio, para comparación de sus resultados é incentivo de críticas disciplinarias; porque no separan caprichosamente las letras de las ciencias, dado que unas y otras se cooperan en sus progresos; porque, no circunscribiendo la Educación á la iniciativa exclusiva y monopolizante del Estado que dicta é impone sistemas hasta á los institutos particulares, deja que la individual se desenvuelva ampliamente; porque, en el orden económico, tiende á distanciar al Estado de la Educación de las clases ricas, no haciéndola pesar sobre el tesoro común (aún en el sistema de *escuelas paralelas*, dentro del cual la concurrencia hace aumentar el precio de las matrículas); porque, en fin, está más de acuerdo con los principios individualistas, democráticos y también socialistas, en favorecer la libertad individual, la autonomía de los educantes, y el pago respectivo en cada clase social de la Instrucción que recibe. Difícil, sino imposible, sería hallar estas conveniencias en los sistemas *uniformes*, cuyos defectos capitales son precisamente su negación.

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

La solución de esta proposición depende, á mi juicio, de las circunstancias y necesidades del país de que se trate. En Inglaterra, la energía de la iniciativa indivi-

dual y el valor de las sanciones de la opinión pública. facilitan, bajo el control del Parlamento, la sana existencia de sus *escuelas libres*. En Alemania, la mayor cultura general, ciertas exigencia democráticas y socialistas, el respeto al oficialismo y las nutridas discusiones de pedagogos, presentan un vasto campo de ensayo á las *escuelas paralelas*. En naciones que no estén en la situación de la primera, sería perjudicial, y hasta imposible, la improvisación de su sistema de *public schools*; en países que no atravesen las circunstancias del segundo, tampoco sería fácil implantar un buen día, por un decreto de imitación, su manera de Instrucción secundaria. Todo lo que puede hacerse es promover y estimular la producción de esas circunstancias: para ello cuentan los gobiernos con toda suerte de medios, directos é indirectos. Su acción se reduciría, por ejemplo, á ampliar las discusiones educatorias; crear cuerpos docentes académicos idóneos; permitir el ensayo de ciertas mejoras ó reformas discutidas en algún determinado instituto; aprobar alguna innovación propuesta para tal otro, en virtud de las necesidades regionales; dar á ciertos cuerpos académicos facultad de dictarse sus programas secundarios distintos á los oficiales, y permitirles practicarlos, bajo el control oficial, en sus respectivos colegios; no matar la virilidad estimulante de los institutos sometidos á su superintendencia, sino por el contrario, dar á la iniciativa individual de sus rectores y docentes las mayores amplitudes posibles dentro del orden; reconocer por válidos los certificados de estudios de ciertos institutos privados á todo prueba competentes... En una palabra: no forzar toda la Instrucción secundaria en uno ó dos moldes de hierro, sino permitir que los cuerpos é Individuos educacionistas, oficiales y particulares, le den todas las formas racionales posibles, en vasto concurso de estímulo y en constante proceso de perfeccionamiento.

§ 101. De cómo la Instrucción secundaria, aun polifurcada, no debe perder su carácter de Instrucción general.

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

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

En efecto, como he dicho, las profesiones liberales, no son oficios estrechos. El médico es algo más que un simple curandero de dolencias físicas. El abogado tiene una función social que se eleva alto sobre la egoísta defensa foránea de privados intereses. No es la práctica de una teología rancia la misión del sacerdote. El humanista requiere, muchas veces, tantos conocimientos de ciencias como un médico ó un ingeniero. El ingeniero,

el arquitecto, el legislador, el juez, todos necesitan frecuentemente de ciertos conocimientos especiales que no se relacionan sino de manera indirecta con su propia profesión.

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

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

Uno de los más grandes inconvenientes del *bifurcamiento* y de casi todos los sistemas de planes de estudios *polifurcados*, es éste: interrumpen la unidad de Instrucción secundaria. Como se ha visto, la Educación, para proceder al modo de la naturaleza, debe ser *continua y gradual*. Todo interregno y todo salto perjudican la eficacia de un proceso que debe ser tan paulatino como el desarrollo del Individuo. Luego conviene hacer *tan* insensibles cuanto se pueda las transiciones de una á otra categoría de Instrucción, y también deben evitarse en lo posible tales transiciones. Así en Alemania puede sostenerse que la adquisición completa de una profesión intelectual cualquiera exige una sola transición, del *Gymnasium* ó *Realgymnasium* á la Universidad. El *Kindergarten*, no merece contarse, pues es una preparación puramente infantil, que dura apenas hasta los siete ú ocho años de edad. En época tan temprana, de los ocho á los diez

§ 102. Sistema de *polifurcamiento por materias de opción alternativa*.

años, se ingresa ya á la Instrucción secundaria, que en cierta manera, y salvo la preparación del *Kindergarten*, involucra la primaria. Con ello queda suprimida la transición del sexto grado de la escuela al primer año del colegio, pues la escuela se halla comprendida en el colegio, y la edad en que se cursan estudios primarios según otros sistemas, en el alemán se principian los secundarios. Algo semejante ocurre en la Instrucción de las *public schools* inglesas.

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

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

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

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

Entonces, el sistema que se me ocurre como conciliador de los varios principios fundamentales de la Libertad de Estudios y demás leyes angulares de la Educación, una vez apartados, por lo difícil de reproducirse, el de *escuelas paralelas* y el de *escuelas libres*, es uno que llamaré *polifurcamiento por materias de opción alternativas*. Consistiría éste en permitir á cada educando, en los últimos cursos de la Instrucción secundaria, que opte por ciertas materias de letras ó de ciencias, forzándolo á que se incline á una elección cualquiera, so pena de no adquirir su bachillerato. Esto es de práctica simple: confirma la Libertad de Estudios ó sea el principio del Individualismo pedagógico; obedece á la *ley de generalidad*, ó sea de amplia Educación preparatoria; á la *ley de la especialidad profesional*; á la de *continuidad gradual*. Concilia, por ende, todos los fundamentos científicos de la Instrucción pública. Y su realización, por otra parte, en ciertos colegios del Estado, no contradice en nada, sino por el contrario coadyuva á favorecer el sistema *polifor-*

me de escuelas paralelas y escuelas libres, que tan superior considero á la abrumadora *uniformidad* de planes de estudios que imponen á todas las escuelas, gobiernos demasiado absorbentes de pueblos que no han sabido expandir sobre todas sus instituciones un espíritu de generosa y disciplinada Libertad.

CAPÍTULO VI

Universidades

SUMARIO:—§ 103. Clasificación de las Universidades en *tres tipos*.

I.—UNIVERSIDADES INGLESAS.—§ 104. *Tipo* de las Universidades inglesas: doble interés de su estudio.—§ 105. Autonomía económico-política.—§ 106. La Universidad como una *confederación de colegios*.—§ 107. Influencia de los tiempos sobre el sistema.—§ 108. Ingreso.—§ 109. Organización de los estudios: la Libertad de de Estudios según el *régimen tutorial*.—§ 110. Las cinco facultades: su clasificación y naturaleza.—§ 111. Estudios, títulos y diplomas.

II.—UNIVERSIDADES FRANCESAS.—§ 112. Evolución del *tipo* de las Universidades francesas.—§ 113. Organización de las actuales Universidades francesas.

III.—UNIVERSIDADES ALEMANAS.—§ 134. *Tipo* de las Universidades alemanas.

Todos sabemos lo que es una Universidad: un establecimiento particular ú oficial en el cual se cursan estudios terciarios superiores (*studia superiora*), y que confiere grados profesionales relativos á esos estudios. Quien más, quien menos, cada uno se dá cuenta del alto rol social de estos institutos. Algunos conocen sus orígenes históricos. Pero pocos, puede decirse, intentan una *clasificación* lógica de las Universidades que actualmente funcionan en el mundo civilizado. Sin embargo, nada más fácil y más necesario á su mejor conocimiento.

§ 103. Clasificación de las Universidades en tres tipos.

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

Clasificándolas según ese espíritu ó manera de existencia, es que los autores alemanes han llegado á esta simplísima fórmula: existen tres *tipos* fundamentales de Universidades, el *inglés*, *francés* y el *alemán*¹.

I.—UNIVERSIDADES INGLESA

§ 104. *Tipo de las Universidades inglesas: doble interés de su estudio.*

El *tipo inglés*, tal cual se presenta en las Universidades de Oxford y Cambridge, es el más antiguo; en él se ha perpetuado casi intacta la forma de la Universidad medioeval, como que Inglaterra es el país más conservador

1. Encargado el Prof. W. LEXIS por el gobierno alemán de presentar, en la pasada Exposición de Chicago de 1893, una memoria completa sobre las universidades alemanas, produjo en colaboración de muchos y distinguidísimos profesores, el tratado denominado *Die deutschen Universitäten für die Universitätsausstellung in Chicago, 1893, unter Mitwirkung zahlreicher Universitätslehrer*, Berlín, 1893, uno de los más completos trabajos que se han escrito sobre la materia. Lo encabeza un estudio del Prof. E. PAULSEN, cuyos primeros párrafos inaugurales establecen precisamente, de ex-abruto, esta clasificación tripartita. (Véanse páginas 3, 4 y 5).

de Europa. La Universidad es allí una corporación libre levantada sobre la base de la iglesia; se rige á sí misma y vive de su propio patrimonio, constituído por legados, donaciones, subvenciones y cuotas; el Estado, en principio, nada tiene que hacer con su administración. Formadas paulatina é irregularmente esas Universidades, son como un terreno de aluvi6n compuesto de diversísimas capas de roca, arcilla, arena y tierra fértil. Presentan fisonomía tan compleja, que hasta ahora no he hallado autor que haya sabido retratarlas en pocos rasgos de una manera completa. — Lo intentaré, aunque con la casi seguridad de no conseguirlo, dividiendo así sus faces: autonomía económica, autonomía política, armonía en la diversidad, espíritu tradicional, organización de las facultades y cursos, organización de los estudios, y su rol social actual.

Á más del interés que ofrece su estudio porque su importancia las coloca entre las más trascendentes instituciones de uno de los más poderosos imperios contemporáneos, hallo otro interés, y mayor acaso, en lo siguiente: representan una manera *histórica* de la alta Instrucción en el pasado. Son Universidades medioevales que se han perpetuado intactas casi, así como el cuerpo de aquel mammoth, tesoro de los naturalistas, que se conservara fresco entre los hielos de Siberia por centurias de centurias. Aquí se ha guardado algo más que el cuerpo: la Vida. Indagar esa Vida, á pesar de las variaciones á que la hayan sometido las circunstancias de los modernos tiempos, es penetrarnos en el pasado de nuestras propias Universidades, en el espíritu de su abolengo. De ahí dos caracteres que disculparán la extensión que les dedique: el crítico-histórico y el crítico-pedagógico. Ambos tienen importancia: en cierto modo, Oxford y Cambridge son documentos del pasado; en algún otro, modelos para el presente.

Como arriba he dicho, y como continuamente se repite sin hacer los menores distingos, el Estado nada tiene que hacer con la administración de sus haberes. Este es

§ 105. Autonomía económico-política.

el principio que sirve de base, á través de los siglos. á su *autonomía económica*, que ha engendrado y sostiene su *autonomía política*. La regla, empero, no es absoluta: especialmente en estos últimos tiempos, con frecuencia intervienen comisiones del Parlamento con una especie de *derecho de revisión* sobre el reparto de bienes.

En efecto, la fortuna se halla muy desigualmente dividida entre los varios colegios que componen á Oxford y Cambridge, al punto de que hay algunos que poseen grandes bienes, y otros no menos importantes, que no tienen rentas suficientes para mantenerse como debieran. Tales, por ejemplo, *Saint-John*, que es de los más ricos, y *Balliol*, que es de los más pobres, en la Universidad de Oxford. En estas circunstancias, una comisión del Parlamento tiene desde ha tiempo en estudio varios proyectos para disimular estos inconvenientes, quitando un reducido tanto por ciento de sus rentas á algunos colegios, para favorecer á otros; pero sin destruir, naturalmente, las desigualdades establecidas por la generosidad de los donantes, cuyos actos de última voluntad deben, ante todo, respetarse. Anulándolos para distribuir en el total de la Universidad los bienes dejados á tal ó cual colegio, se correría el peligro de retraer ciertas donaciones que al efecto se instituyen más á *un* colegio determinado que á la Universidad. La cuestión es grave. Conviene consignarla para dejar establecido que la independencia económica no escapa ni aún en las dos Universidades clásicas de Inglaterra, á cierto control de superintendencia del Estado.

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

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

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

§ 106. La Universidad como una *confederación de colegios*.

Casi nada se sabe de los primeros orígenes de Oxford y Cambridge: sus más antiguos colegios dan atrasadísimas fechas de su fundación, de cuya época no guardan memoria los anales. Es casi indudable que la labor educatoria que debía durar tantos siglos, se inició en esos parajes (que debieron ser elegidos por hallarse suficientemente retirados de la capital para no tener la continua y perniciosa influencia de la Corte, y suficientemente cerca para atraer á sus miembros, así como por ser pintorescos y suponerse sanos) por obscuros maestros incógnitos cuyos nombres han escapado á la posteridad. De Oxford, por ejemplo, el más antiguo profesor que se recuerda es el Master Puleyn, que inició sus «lecturas» en 1133. Sin embargo, su primer colegio se dá una fecha anterior. Es curioso notar por un instante como se han ido escalonando á través de los tiempos los que componen á cada una de las dos Universidades hermanas, cuyos nacimientos debieron ser casi simultáneos. 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 1326; *Queen's College* en 1340; *New College* en 1379; *Lincoln College* en 1427; *All*

Souls College en 1437; *Brasenose College* en 1509; *Corpus Christi College* en 1516; *Christ Church* en 1546; *Trinity College* en 1554; *Saint John College* en 1855; *Wadham College* en 1612; *Worcester College* en 1714; *Hertford College* en 1674; *St. Mary Hall* en 1333; *St. Edmund Hall* en 1857; *Keble College* en 1870; en 1868 se admitieron como cuerpo autónomo los estudiantes *non collegiate*; en estos últimos años se han fundado *Grindley's Hall* y *Marcon's Hall*; y una vez permitido á los jóvenes católicos ingresar á la Universidad, el jesuíta Clarke ha fundado, ha poco, *Clarke's Hall*.

§ 107. Influencia de los tiempos sobre el sistema.

Tan conservador es el espíritu de las dos clásicas Universidades hermanas. Oxford y Cambridge, que pueden decirse que han permanecido intactas de las dos grandes revoluciones del pensamiento humano, que engendrando la vida moderna, convulsionaron y reformaron, en casi toda Europa, la enseñanza. El Humanismo del Renacimiento y el Nuevo-humanismo de la Revolución francesa no hubieron sino débiles ecos en la Educación inglesa; diríase que los mares que aislan á Inglaterra separan también á su intelecto de influencias continentales. Mientras el *escepticismo-criticismo* se iniciaban en España durante el siglo XVI. anunciando á Descartes y aun á Kant; mientras en Florencia, Venecia, Bolonia y Roma reverdecían los laureles de Atenas, y París se electrizaba ante tan espontáneo movimiento: Oxford y Cambridge, Inglaterra toda, yacían encastillados en su propia alma. Sus Universidades y su Instrucción persistieron claustralmente escolásticas. Sólo el fenómeno de la Reforma inglesa, que surgió en la primera de estas universidades personificado en Wycleffe, conmovieron esa alma: pero esa revolución, es allí, aunque sincrónica á la continental, y á pesar de obedecer á causas similares, independiente. No es la revolución del Renacimiento quien la influencia: es la evolución del puritanismo inglés quien la engendra. Tiempos difíciles, salvo cortos interregnos de favor, como en vida de Enrique VIII y de Wolsey, fueron para Oxford y Cambridge los siglos

XVI y XVII. Si aquello fué una primavera, ha dicho algún escritor inglés, fué «triste primavera». La Idea sigue en Inglaterra su marcha lenta y monótona desde la época de Chaucer hasta Erasmo; el resurgimiento del puro clasicismo renaciente, no atraviesa el estrecho de la Mancha; y si el criticismo llega, es porque el innato *racionalismo positivista* inglés profetiza por boca de Bacón...

Idénticamente, el romanticismo no domina un instante en la filosofía de los ingleses. El hombre-fiera primitivo de Hobbes (*homo hominis lupus*) así como hombre-egoísta civilizado de Bentham, divergen del hombre primitivo de Rousseau, porque, menos sentimentales (exentos de toda influencia romántica) no arriban á un Contrato Social. Y Hobbes y Bentham imperan en el pensamiento inglés sin que el romanticismo ni el Nuevo-humanismo consigan imponerse. Como es lógico, si el movimiento intelectual que produce la Revolución francesa no alcanza á la filosofía inglesa, menos la llegará la Revolución misma, ó sea el movimiento político causado. Oxford, Cambridge y toda la enseñanza inglesa persisten tales cuales fueron; la Instrucción laica, proclamada por Danton y Robespierres, es despreciada; y se reputa deficiente el concepto de la Instrucción pública política, de la Universidad política instituída por Napoleón I. Por el contrario, y por principios de conservación, y por antipatía anti-francesa, y por sentido práctico de las conveniencias nacionales: aquellas instituciones se aferran mejor en los viejos espíritus de su Vida tradicional á través de tantas centurias de casi universales evoluciones y revoluciones ¹.

1. Es altamente interesante la lectura de las ordenanzas universitarias de Oxford y Cambridge, que están en su mayoría en latín, y han conservado todas las formas de su viejo espíritu. Véase como, según las de Oxford, se debe guardar la gerarquía en las relaciones de *juniors á seniors* (del *De moribus seniors conformandis*, título XV del *Statuto universitatis oxoniensis*, Oxonii; MDCCXCIV).

1. *De reverentia juniorum erga seniores.*—(Add. p. I. ante 320. 1838).—1. *Quum ad mores rite conformandos plurimum conducatur ut singulis ordinibus pro dignitate cujusque sua tribuatur observantia: statutum est quod juniores senioribus, id est nondum graduati Baccalaureis Baccalaureis Artium Magistris, Magistri itidem 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 ca-*

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

Examinemos la facultad-base de esas Universidades, la *Faculty of Arts* (de Artes): en su origen se redujo al Aristóteles de los teólogos (siglos XIII y XIV); más tarde se le adjuntó Platón, y el estudio sistemático de San Agustín y Santo-Tomás; luego por obra directa del refinamiento anglo-sajón é indirecta del Renacimiento, se acudió á los textos clásicos originales, comenzándose el estudio del griego (siglos XV y XVI); posteriormente se la dividió en secciones, originándose el estudio de filósofos nacionales, como Hobbes, Bacon y Bentham (siglos XVII y XVIII), haciéndose sistema de las ciencias físicas y matemáticas, y comenzándose el cultivo del idioma y la literatura inglesas: y finalmente (siglo XIX), el de historia moderna, incluso ciencia política y economía política.

La influencia de los tiempos es, como resulta claramente de la evolución de la Facultad de Artes, innegable: pero se reduce al *contenido* y no al *continente*.

Sin embargo, aunque las formas de estudios no varíen, ¿es de asentirse que el espíritu mismo de esas Universidades haya atravesado absolutamente incólume seis ó siete siglos de pensamiento? Todo ello es relativo: y lógico es creer que, aunque conservando sus formas claustrales, clásicas y legendarias, el espíritu haya también realizado sus evoluciones casi imperceptibles. En último caso, pienso que, para mayor claridad, el sociólogo que sintetice puede

put aperiendo. Insuper quilibet Baccalaureus in Jure Civili vel in Medicina (qui non etiam inceperit in Artibus) cuilibet Magistro in Artibus ejusdem anni cedere debet intra Universitatem locumque dare.

2. *Si vero aliqui secus se 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 admoneantur, et, si contumaces perstiterint, multentur insuper pro delicti gravitate, modo ne quinque librarum summam multa ista excedat; vel, si quando ulteriorem gradum ambiat, repellantur a gradu per unum terminum toties quoties, et in libro nigro Procuratorum nomina ipsorum inserantur.*

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

Sect. 1. De vestitu. — Quoniam ad academiæ disciplinam conservandam quam-

olvidarlas, así como en astronomía elemental se hace abstracción de los movimientos del sol, suponiéndolo un punto fijo en el espacio.

Como el Estado no presta grandes garantías á los estudios secundarios, ni se adquiere en estos 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), que consiste, capitalmente, en estas tres materias: Santas Escrituras (*Holy Scripture*), griego y latín.

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

En principio, los estudiantes son siempre *internos*; aun-que, 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.

plurimum valeat vestitus academicus, videant omnes, qui sint in statu pupillari, ne in publicum nisi vestitu ordini suo proprio induti exeant. Quod qui omiserit nec procuratori de omissione satisfecerit, mulctetur prout per ordinationes academiae provisum fuerit...

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

Procuratores cancellario in disciplina conservanda sedulo assistant, scholares, si levius peccaverint, commonendo aut mulctis usitatis vel aliis levioribus suppliciiis puniendo. Si qui vero cujuscumque ordinis gravius offenderint cancellarium certiore faciant procuratores et, si ei videatur, delinquentes in suis curia criminantur. Omnes autem cancellarium et procuratores in disciplina conservanda pro virili adjuvent: nec quisquam scholaris nomen suum cuilibet suffragii jus habenti postulanti profiteri recuset.

§ 109. Organización de los estudios: la Libertad de Estudios según el *regimen tutorial*.

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

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

preestablecido. Trataré de exponer esos principios generales del sistema de Oxford y Cambridge, tomando como arquetipo la primera de las dos Universidades hermanas, cuya influencia en humanidades en general, y en Educación en especial, es mayor.

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

La Universidad está dividida en cinco facultades: Artes, Ciencias Naturales, Medicina, Derecho y Teología. De éstas, se consideran facultades *inferiores* la de Artes y la de Ciencias Naturales, y *superiores*, las de Medicina, Derecho y Teología. Se explica esta clasificación por el hecho siguiente: todos los aspirantes á cursar cualquiera de las tres facultades *superiores*, deben cursar previamente determinados ramos de algunas de las dos *inferiores*, que en

§ 110. Las cinco facultades: su clasificación y naturaleza.

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

Sectio II. — Quales tutores scholaribus frasciendi sunt. — (Add. pp. 790, 790, 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. p. 7, post 310, 1837).

2. Et quod nullus pro tutore se gerat, nisi qui sit in aliqua facultate graduatus, vir probitate et eruditione perspecta, iudicio profecti collegii sive aule in qua degit comprobatus: vel, si circa hoc controversia oriatur, iudicio Vice-Cancellarii approbandus. — (Add. p. 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 interdiceré.

4. Tutor vero scholares tutelæ et regimini suo commissis probis moribus imbuat et in probatis authoribus instituat. — (Add. p. 813, 1872).

5. Tutoris etiam muneris incumbit, quoad ea quæ ipsius oculis quotidie sese ingerere necesse est, pupillos suos intra modum a statutis præscriptum continere. (Est. cit., pág. 15).

cierto modo, vienen á constituir en estos casos, una medianta mixta de enseñanza secundaria especial y enseñanza universitaria general.

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

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

De ello resulta esta consecuencia fundamental: que los estudiantes forman parte de su respectivo colegio, más como de una agrupación administrativa que como de un centro excluyente de estudios: cursan sus clases en todos los colegios de la Universidad, según el profesor y la materia. Como un ejemplo aclararé el hecho: supongamos un estudiante de la Universidad de Oxford adscrito á *Saint-John College*, y que, según el programa que le ha trazado su *tutor*, debe cursar la *Faculty of Arts* en su sección de *Modern History*: supongamos que en un término dado debe asistir á clases (*lectures*) de ciencia política, economía política, historia del siglo XVIII, historia de Cronwell (*the great Rebellion*) y ética de Aristóteles: supongamos también que no existe profesor en su colegio, más que de lo primero: pues bien, cursará lo demás, indistintamente, en *Balliol*, *Brasenose*, *Wadham*, *Christ-Church*, etc., etc., según le convenga y se le aconseje. Naturalmente, este sistema sólo puede practicarse estando ubicados los colegios en un radio relativamente estrecho de 2.000 á 3.000 metros cuadrados, pues de otro modo, las distancias entre uno y otro dificultarían y hasta imposibilitarían el rápido traslado de tal á cual, al salir de una clase los estudiantes para entrar á otra. En Oxford todos los colegios están esparcidos en la ciudad, que es pequeña; en Cambridge la mayor parte se extienden á lo largo del río.

En el cuadro que doy á continuación, trato de aclarar el *orden* en que se siguen los estudios varios en Oxford, y con pequeñas diferencias en Cambridge, consignando al efecto el proceso de exámenes. Así, los *responsions* (griego y latín) es el primer examen de ingreso: las Santas Escrituras el segundo. Admitido el estudiante en la Universidad, tiene opción á las varias asignaturas (ó *facultades*) que coloco bajo el epígrafe genérico de *alternativas*, y en los que puede corresponderle, según su capacidad, y á juicio de su *tutor*; la escuela fácil (*pass school*) ó la difícil (*honour school*). Estas asignaturas *alternativas* corresponden al primer examen que se da en la Universidad, al cabo de año y medio ó dos años; para entrar, una vez aprobado, al segundo ciclo, al cual corresponden, ó bien la *pass school* del último plano del cuadro (estudio mixto de *Literæ Humaniores* y *Modern History*), ó bien cualquiera de las ocho especialidades más abajo consignadas.

§ 111. Estudios, títulos y diplomas.

DE INGRESO	ALTERNATIVOS	FINALES
	1 <i>Pass School in Litt.</i>	} <i>Pass School.</i>
	2 <i>Honour School</i> } <i>Gr. et Latin</i>	
	3 <i>Honour Matematics</i> (precedido ó 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 ó seguido por un <i>Ad. Sub</i>).	3 Jurisprudencia.
} <i>Responsions</i> (griego y latín) } Santas Escrituras		4 Historia Moderna.
		5 Teología.
	(a) 2 ó 3 de más arriba ó un <i>Final Honour School</i> ; ó (b) un <i>Subject to special regulations</i> ó bien 1, 4 ó 5 de más arriba.	6 Est. Orientales.
	1 ó 2 de más arriba.	7 Historia Natural. (excepto Astronomía que debe ser precedida por a).
		8 Lengua y Literatura inglesas.

La Facultad de Artes, si se cursan satisfactoriamente cualquiera de sus secciones, confiere estos dos grados: *B. A.*, (*Bachelor of Arts*) «bachiller en artes», y *M. A.*, (*Master of Arts*), «maestro en artes». El primer diploma se adquiere por exámenes y estudios que duran de tres á cinco años. El segundo no requiere nada más que: haber adquirido el primero; haber transcurrido 27 términos desde la matriculación; y haber pagado puntualmente una suma determinada, para conservar el nombre en los libros del respectivo colegio de la Universidad. Constituye éste, uno de los rasgos más curiosamente característicos del espíritu de aquellas Universidades. Que se adjudique un grado universitario sumo como es el de *M. A.*, no por exámenes ni concursos especiales, sino por el *pago* puntual de ciertas cuotas — parece el colmo del absurdo. Sin embargo el título de *M. A.* es apreciado por el buen sentido inglés, y nada tiende á reformar anomalía tan aparente como su adjudicación actual, que es costumbre legendaria. Todo ello requiere explicación, y se explica por estos co-factores: por el carácter conservador del pueblo; por sus ideas prácticas; porque con ello se enriquece el tesoro universitario; porque pagar á ese tesoro durante ese lapso cuotas mensuales, implica generalmente en el *B. A.* ciertas condiciones de posición social, de carácter ó de aspiración que no lo hacen indigno del grado de *M. A.*; porque el concurso, ó los exámenes para adquirir el *M. A.*, sería una medida difícil de practicar con estrictez¹.

Aunque muchas y repetidas veces han tratado de que se instituya, por concurso, el título de *doctor en artes*

1. Ningún autor que yo conozca trata de explicar este fenómeno singular de la adjudicación del *M. A.* en Oxford y Cambridge. Por el contrario, casi todos los tratadistas dejan á ese respecto una laguna que difícilmente podría sondear empíricamente la mirada del lector. MAX LECLERC, describiendo la *University Extension* de Oxford, llega hasta *inventar un examen que no existe* para la adquisición del grado del *M. A.*! (Véase *Le rol social des Universités*, in 8^o, Armand Collin et Cie. Paris, 1892. pág. 34.)

(*Doctor of Arts*), esto no se ha conseguido; ni se conseguirá, creo, en el futuro: porque la multitud de aspirantes (un sesenta ó setenta por ciento de universitarios, más ó menos), en temas en que no es fácil la selección, puede hacer caer en desprestigio el título de *doctor*, y con ello desprestigiar á la Universidad adjudicante, la cual debe velar, y vela ante todo, por sus respetos.

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

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

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

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

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

En teología existen los dos grados de *B. D.* (*Bachelor of Divinity*, «bachiller en teología»), al que es previo el

B. A., y de *D. D.* (*Doctor of Divinity*, «doctor en teología»), título que se adjudican más que á miembros de la iglesia anglicana episcopal, ó sea oficial de Inglaterra.

La Facultad de Ciencias Naturales puede adjudicar un *B. N. S.* (*Bachelor of Natural Sciences*, «bachiller en ciencias naturales»), que por corruptela se involucra en Oxford en el *B. A.*

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

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

Es en las dos clásicas Universidades de Inglaterra, donde mayormente se ha perpetuado hasta hoy el tradicionalismo

de la graduación. Verdad es que ya el graduando no se arrodilla ante el Vice-canciller, ni recibe de éste el ligero golpe con un libro sobre la frente, que le instituye bachiller; pero en cambio, la colación se produce así: convócanse á los graduandos, exígeseles traje de etiqueta, corbata blanca, sayo y casquete de reglamento: háceseles firmar en un libro donde conste que han pagado sus cuotas con la anotación de *Fil. Gen.* (que significa *filius generosii*, ó sea hijo de un *rico-home*, de hidalgo ó noble que ha pagado los derechos que se acostumbran, aunque de hecho hoy sean esas Universidades perfectamente democráticas); entran luego todos en un grupo en el salón respectivo de la *Convocation House*, donde se hallan el Vice-canciller, el Deán y los rectores de los colegios con sus túnicas oficiales; el bedel entrega á cada uno un Evangelio; el Deán los invita al juramento según una fórmula latina; cada uno besa el Evangelio que le ha sido entregado; los rectores presentan á los graduandos al Vice-canciller con otra fórmula latina que los garante de suficientes; y entonces éste, de pie, descubierta la cabeza, el pesado cuasi-cetro de plata en la diestra, revestido de su toga legendaria, pronuncia con voz pausada y solemne estas palabras sancionadas á través de largos siglos: *Domini ego admito vos ad lectionem cujus libet libri Logices Aristotelis: et super earum artum, quas et quatenus per Statutu audivisse tenemini; insuper auctoritate mea, do vobis potestatem intrandi scholas, legendi, disputandi, et reliquia omnia faciendi que ad gradum Baccalauri in artibus spectat.* Inmediatamente, las campanas de alguna ó algunas iglesias principales, se echan á vuelo anunciando hacia todos los ámbitos la reciente institución de nuevos *Bachelors of Arts* (los otros grados se adquieren por simple decreto); y toda la concurrencia se retira en alegre desorden. Tal es la ceremonia en su conmovedora sencillez tradicional, su tinte religioso, su indumentaria casi claustral, su juramento, su repique, su carencia de sonante oratoria, sus ingenuas fórmulas en un latín un tanto bárbaro.

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

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

La aparatosa liturgia del birrete, la borla, el anillo y la toga que el formulismo del espíritu castellano había impuesto á esa ceremonia en las Universidades de todas las Españas, fué disminuído en España por las reformas liberales del reinado de Carlos III y las revoluciones posteriores, y fué abolida en las colonias á raíz de la guerra de la Independencia: el innovador espíritu político de la expansiva Francia demócrata, habíase propagado por doquiera que se hablasen las lenguas de base latina, y dominado sus instituciones educatorias hasta el punto de fijar uno de los tres tipos clásicos de las Universidades modernas, al cual pertenecen las de Italia, Francia, España, Portugal y América-latina. Ni la tradición de siglos, ni el alma colonial, ni el aislamiento, fueron aquí dique al torrente de las ideas nuevas.

Retocada y transformada por tan varias influencias, la colación de grados es hoy en las mencionadas Universidades latinas, una fiesta de carácter mixto: representa la única ó casi única ocasión en que se congregan allí á tan capital objeto, el cuerpo docente, los estudiantes y las familias. El decano entrega los diplomas á los graduandos; y luego se procede á los discursos: habla primero el alumno que ha merecido las mayores notas, en nombre de quienes se reciben, y contesta un catedrático en nombre de la Facultad. No hay ya juramentos, ni fórmulas tradicionales, ni símbolos, ni padrinos, ni procesiones. El flamante Doctor orador dice generalmente, aunque con la corrección propia de un distinguido estudiante, una pieza de relativo mérito, en la cual suele repetir, sino lugares comunes, ideas y hasta metáforas consagradas (cómo ser la de que en la tal fiesta hay luz y sombras: luz, el triunfo final de la graduación; sombras, el dolor de la despedida...) Luego habla el catedrático: si la oración del graduando

puede considerarse como «el último y más fácil de los exámenes», con todas las ingratas características de esas pseudo-improvisaciones sobre temas obligados y textos fatales, en cambio el discurso de éste debe suponerse la última y más trascendente de sus conferencias... El medio, las circunstancias, las emociones, todo hace de la ceremonia la más propicia ocasión de aprender algo — cualquier cosa — que no se olvidará jamás: aprovechando tan singular coyuntura, el maestro elegido se pronuncia: y su oración es con frecuencia una notable pieza que resume una personalidad definida, una prédica, una Idea-fuerza cualquiera que inspira su enseñanza y hasta su acción de político ó magistrado. Suele ser no un discurso baladí para la frívola concurrencia femenina, que encuadre entre un vals de Waldeufel y la obertura de «Zampa»,— sino una pieza seria, de mucho mayor alcance, una doctrina y un ejemplo,— toda una profesión de fe!

Baste insinuar en pocos términos todo lo que representa, lo que puede ser; lo que debe ser — una colación de grados en cualquier Sociedad, ya sajona ó latina — para aplaudir, como una de las fiestas más nobles, como una de las más bellas expansiones del ánimo, y desechar todas aquellas críticas que la ridiculizan en sus facies pueriles, olvidando la trascendencia de su rol social.

II.—UNIVERSIDADES FRANCESAS

El *tipo francés* de institutos universitarios es el que más se ha apartado de sus formas primitivas. Ha sufrido los vuelcos más violentos, y adoptado, á través de las guerras civiles, los sistemas más varios. Puede decirse que ha recorrido cuatro organizaciones características: A, la Universidad medioeval, que subsiste hasta la Revolución; B, las «escuelas superiores especiales», que dura hasta el advenimiento del imperio; C, la «Universidad política» de los Bonaparte; D, las «facultades independientes», (que es como una vuelta á la forma segunda, perfeccionada); y en fin, E, las Universidades actuales, hechuras del Estado.

§ 112. Evolución del tipo de las Universidades francesas.

A.—En la monarquía de Francia, antes de la Revolución, veintiuna Universidades arrastraban una existencia lánguida,

casi agonizante. La Vida que durante la edad media las animara, parecía retirada para siempre. Encastilladas en sus «formalidades tradicionales» no supieron abrir sino á medias sus puertas al Humanismo del Renacimiento; y al Nuevo-humanismo del siglo XVIII, se las cerraron. No impunemente. La Revolución las suprimió en absoluto, olvidando sus glorias del pasado.

B.—Mirabeau, Taylleraud y Condorcet quisieron entonces improvisar el tipo de las «escuelas superiores enciclopédicas modernas»: pero la exigüidad del erario y los trastornos públicos impidieronles realizar tan grande idea. En su lugar, y como el servicio nacional las reclamase, se crearon «escuelas superiores especiales» (*École Polytechnique. École Normal. Écoles de Médecine, Écoles de Droit*, etc.), donde se cursaban estudios profesionales y se extendían los respectivos diplomas.

C.—Al hacerse el estudio siquiera sintético del espíritu de la Instrucción superior en Francia, no se puede menos de indagar la manera íntima de la *Universidad política* de Napoleón I, ideal que se engrana con las tendencias de la Revolución, con las intenciones del Imperio y con todas las tendencias de sectarismo de la Educación francesa, así en tiempos anteriores como posteriores. Por ello, debo estudiarlo aquí según los principios expuestos en el capítulo respectivo, referente al espíritu sectario en la Instrucción pública.

Instituido el Imperio, comenzó Napoleón I lo que se ha llamado «la reconstrucción de Francia en 1800»: y uno de los pasos capitales de dicha «reconstrucción» fué la erección de la «Universidad napoleónica». «En la erección de un cuerpo de enseñanza, dice él mismo en el Consejo de Estado el 11 de Marzo de 1806, mi fin principal es haber 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 constituer ese cuerpo de manera de tener notas sobre cada niño desde la edad de nueve años. Cada padre, por su fidelidad al Estado, y velando por el porvenir de su prole, hará de sus hijos ardientes imperialistas.» Por que sino «no podrá haber un principio estable de política» en Francia: «mientras no se aprenda desde la infancia, si es necesario ser republicano ó monárquico, católico ó irreligioso, el Estado no formará una nación; reposará sobre bases inciertas y vagas,

y estará constantemente expuesto á desórdenes y cambios.» En consecuencia, el Estado (concretándose en el Imperio, y personificándose el Imperio en el emperador) se atribuye el monopolio de la Instrucción pública, como el de la sal y del tabaco. «La enseñanza pública, según el decreto de 7 de Marzo de 1808, será confiada *exclusivamente* á la Universidad: ninguna escuela ni 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.

Pero la *uniformidad política* no debe hallarse sólo en los establecimientos oficiales; el Estado debe también abarcar los particulares. «Es imposible, decía Napoleón I en el Consejo de Estado de 20 de mayo de 1806, seguir más tiempo como estamos, pues que cada cual puede abrir una tienda de Instrucción como una tienda de trapos.» Por ello el Estado trata de acapararse todos los institutos particulares más florecientes, tales como el de *Saint Barbe* que dirigía M. de Lanneau. Y en este camino, ya nada tiene al emperador, quien decretó, en 15 de noviembre de 1811: que «en cualquier parte que haya un liceo, el Gran Maestre *hará cerrar* los institutos particulares hasta que el liceo tenga el número de pensionarios que pueda recibir.»

En la enseñanza debe haber ante todo *uniformidad*. Para conseguirla, se necesita un vasto cuerpo docente, entregado en absoluto á formar en la Instrucción pública, ciudadanos *para* el Imperio. «Quiero una corporación, dice Napoleón I, no jesuítas que tengan su soberano en Roma, sino jesuítas que no tengan otra ambición que ser útiles, y otro interés que el interés público.» La organización de los institutos debe ser semejante á la de una vasta milicia. «Se imitará en los cuerpos de enseñanza la clasificación de los grados militares»; y se instituirá un «orden de adelantos semejante á una gerarquía de grados».

El dogma laico del Imperio, debe tener también sus sanciones; en efecto, el Estado premiará los sobresalientes, y dará preferencia, para los empleos públicos, á los más aprovechados. Tal es el ideal napoleónico de una «Universidad política universal.»— «El gran cuerpo tendrá sus pies en los bancos de los colegios, y su cabeza en el Senado.»

Según los principios que he desarrollado en capítulos anteriores, resulta este sueño punto menos que criminal-

mente absurdo: absurdo, cuanto que destruye los viejos y fecundos moldes; absurdo, cuanto que obstaculiza el libre desarrollo del pensamiento con las imposiciones de un dogma; absurdo, cuanto en caso de realizarse, esterilizaría las inteligencias, mecanizándolas bajo militar disciplina; y absurdo, en fin, hasta como medio de gobierno, por las graves reacciones que ha provocado, retando la dignidad de la inteligencia humana!

Por una ordenanza de 17 de febrero de 1815, la Universidad de Napoleón I, aquella grande institución pedagógico-política que su autor había querido hacer «una é indivisible como el Imperio Francés», desapareció por un momento, siendo substituída por 17 Universidades regionales, que debían llevar cada una el nombre de su sitio. Los verdaderos autores de la ordenanza, Royer-Collard y Guizot, obedecieron á una doble preocupaci6n política y científica. Aunque no participaron en grado alguno de la violenta cólera de los realistas intransigentes contra la Universidad napoleónica, se decían que una institución constituída por el poder absoluto y *para* el poder absoluto, no sería nunca ni una garantía de las libertades públicas ni un sólido refugio de la ciencia independiente. Y he ahí que, por tales motivos se suprime; y se instituyen, en cambio, 17 «Universidades regionales». Pero antes de que el proyecto se realice, huye Luis XVIII á Gante y Napoleón reaparece en las Tullerías. En dos rasgos de pluma restablece éste la Universidad y le devuelve á su *Grand Maître*. Desde entonces, la Universidad napoleónica perdura hasta fines del segundo Imperio, sufriendo de paso todas las vicisitudes de los cambios políticos que perturban la naci6n, pero siempre como un cuerpo indivisible.

D.—El movimiento de opiniones que se inicia con Mirabeau y persiste hasta Guizot, Comte y Cousin, imponía una reforma completa en la enseñaanza superior. Interrumpido en 1870, se expande con mayores bríos después de la caída del segundo Imperio. Entonces es cuando, concluída la segunda etapa de su evolucion, la Instrucci6n universitaria afecta en Francia la forma de «facultades especiales» distribuídas en todo su territorio. El odio al concepto político de una Universidad singular, se extiende á toda Universidad posible, desligando á las facultades unas de otras, bajo el nombre de *facultés de droit, de médecine, des sciences, des lettres*. El antiguo, el glorioso nombre de Universidad hubiera desaparecido, sino se le

hubiese dado una nueva acepción: la *Université de France*, cuerpo superior de Instrucción pública, que la abarcaba toda, de las escuelas á las facultades, y en toda la extensión del país. Se llegó así á una forma simple y centralizadora, barriendo todas las complejidades de las formas tradicionales. Y lo más grave del caso es que, suprimiendo ó combatiendo todo principio de autonomía, se hizo de las facultades instituciones del Estado, reglamentadas, controladas y regidas por el Estado, y de cada profesor, un funcionario del Estado. Las Academias de las facultades vinieron á resultar más bien cuerpos consultivos que de propio gobierno. Sólo la inteligencia superior, la preparación y el celo de algunos grandes profesores y académicos franceses, pudo mantener en esos tiempos, con semejante régimen, los laureles legendarios de la Universidad de París¹.

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, Lille, Lyon, Montpellier, Nancy, Tolosa, Aix-Marselle, Caen, Dijon, Grenoble, Poitiers, Rennes, Besançon y Clermont). Seis decretos sucesivos (de julio de 1897), han reglamentado «la organización científica, la organización escolar, la organización civil y la organización financiera» de esas Universidades. Marcan el fin de una etapa y los comienzos de otra. Esto es, por tanto, el último tipo de la Universidad francesa, cuya forma es semejante á la alemana, y cuyo espíritu guarda un vago perfume del ideal napoleónico.

Cada Universidad debe constar de cuatro facultades, aunque no siempre las 15 tengan completas esas cuatro divisiones: Derecho, Medicina, Humanidades y Ciencias Matemáticas. Las facultades poseen dos órdenes de profesores: titulares y suplentes. Están dirigidos por un Academia ó Senado que preside el decano. Rije á cada Universidad un Consejo Supremo, que es el cuerpo que se

§ 113. Organización de las actuales Universidades francesas.

1. Este sistema de las facultades independientes clasifica como *tipo francés* de institutos de *studia superiora*, el Prof. W. LEXIS en la obra citada. El sistema ha sido reformado, como se verá en los párrafos siguientes: pero ello no impide, por razones que expondré, que pueda considerarse también el sistema actual de las Universidades francesas — como arquetipo.

entiende directamente con el Estado: propone en terna los nombramientos de profesores, que se hace por el Ministerio de Instrucción pública. El P. E. y las Cámaras poseen el derecho de renovar el cuerpo docente; pero las Academias de las facultades, con la aprobación del Consejo Supremo de la Universidad, se nombran sus autoridades administrativas.

III.—UNIVERSIDADES ALEMANAS

§.114. *Tipo de las Universidades alemanas.*

El *tipo alemán* de Universidades, que se encuentra en Alemania y en todos los países vecinos de razas ó civilización semejantes (Austria, Suiza, Holanda, Bélgica, Suecia, Noruega, Dinamarca y también Rusia), es un término medio entre el inglés y el francés. Ha conservado más que éste las formas de su origen; y se ha modificado más que aquél por la influencia de los modernos tiempos. La Universidad alemana es, como la facultad francesa, obra del Estado, quien la ha erigido, la sostiene y la controla. Á pesar de ello, la Universidad alemana jamás ha sido, ni podrá ser *hechura política* del Estado, cual fuese la Universidad napoleónica, que tantos rezagos ha dejado en sus sucedáneas formas. Porque la Universidad alemana ha conservado preciosamente de su pasado una relativa independencía, que bajo puntos de vista de política y didáctica, es semejante á la autonomía de las inglesas; ella elige, sin intervención de gobierno alguno, todas sus autoridades, Senado, rector y el mismo decano; el Estado interviene sólo en el nombramiento de cuerpo docente, pero aún esa intervención es relativa: porque el senado universitario nombra los *Privatdozenten*, y puede aumentar y disminuir por sí su número; y porque los profesores titulares son nombrados casi totalmente de entre éstos y á proposición de la Universidad.

Existen actualmente en Alemania 22 Universidades (Ber-

lín, Bonn, Breslau, Göttingen, Greifswald, Halle, Kiel, Königsberg, Marburg, München, Würzburg, Erlangen, Leipzig, Tübingen, Freiburg, Heidelberg, Giessen, Rostock, Jena y Strassburg), cada una de las cuales consta de cuatro facultades: Humanidades, Derecho, Medicina y Teología. Estas facultades no son entidades aisladas, como han sido las francesas, ni simples conjuntos ideales de estudios similares, como las inglesas: constituyen las cuatro partes cardinales de cada Universidad. Las matemáticas forman, ó bien una especialidad científica de alto vuelo, ó bien cursos teórico-prácticos de ingeniería, que se dan en institutos denominados *Akademien* (academias): pero no precisamente una carrera liberal-universitaria. Adjuntos á ciertas Universidades importantes existen *Seminarien* (seminarios), para estudiantes que quieran seguir cursos pedagógicos especiales, que complementan los estudios de la universidad para la profesión del magisterio.

Enorgullécense justamente los alemanes de que, á diferencia de lo que ocurre en Inglaterra, y en mucho más alto grado que en Francia, las más altas intelectualidades nacionales se expanden casi siempre dentro de la forma de la enseñanza oficial de sus universidades. Pensadores como Fichte, Hegel, Schelling, Chr. Wolff; filósofos como von Heyne, J. A. Wolff, G. Hermann; historiógrafos como Rancke y Waitz; poetas como Uhland y Rückert, y aun Bürger y Schiller; taumaturgos como Lutero, Melancthon y Kant: todos han sido profesores universitarios.

Á mi juicio, este es el rasgo que más honra á las Universidades alemanas, pues ello prueba:

Que cumplen con el excelso rol de ser estímulo y palenque de las manifestaciones más elevadas — las directrices del pensamiento nacional;

Que involucran valientemente á su enseñanza oficial los espíritus más avanzados y originales;

Que dan forma orgánica y de disciplina á las teorías nuevas, á veces revolucionarias.

Estas circunstancias demuestran que las 22 universidades de Alemania son antes que su comercio, su ejército y sus escuadras, sus avanzadas en el campo de las luchas del Progreso.

CAPÍTULO VII

Temas complementarios:

la profesión del Magisterio; Educación de la mujer;

GRADUACIÓN DE CURSOS; EXCURSIONES DE INSTRUCCIÓN

- SUMARIO: I.—LA PROFESIÓN DEL MAGISTERIO.—§ 115. El Magisterio debe ser considerado como una profesión *excluyente* —§ 116. Sistema de *residencia* de los docentes.—§ 117. Sistema de *repeticiones*. —§ 118. Preparación y títulos para enseñanza infantil, primaria y secundaria en Alemania.—§ 119. Remuneración de los maestros de Instrucción primaria y secundaria en Alemania.—§ 120. Preparación é índole del profesorado universitario en Alemania.—§ 121. Categorías y requisitos del profesorado universitario en Alemania.—§ 122. Sistema de los *Privadozenten*. —§ 123. Ventajas del sistema de los *Privadozenten*.
- II.—EDUCACIÓN DE LA MUJER.—§ 124. Importancia de la cuestión de la Educación de la Mujer.—§ 125. Conclusiones-bases para resolver la cuestión de la Educación de la Mujer.
- III.—GRADUACIÓN DE CURSOS.—§ 126. Procesos de graduación escolar.—§ 127. Exámenes.
- IV.—EXCURSIONES DE INSTRUCCIÓN.—§ 128. Razón y origen del sistema de excursiones de Instrucción.—§ 129. Utilidad de las excursiones de Instrucción.—§ 130. Organización de las excursiones de Instrucción.

I.—LA PROFESIÓN DEL MAGISTERIO

Para producir la excelencia de una Instrucción pública modelo, más que sistemas, planes y programas científicos, requiérense profesores idóneos. El Estado puede

§ 115. El Magisterio debe ser considerado como una profesión *excluyente*.

trazar y dar un principio de ejecución á los mejores proyectos pedagógicos. pero fracasará siempre que no cuente con un personal docente que ponga en práctica sus decretos. Esos decretos son letra muerta si el Magisterio no los comprende y aplica, así como lo fuera la ley, si no existieran tribunales.

El axioma fundamental que precide el problema, fés éste: el profesorado es una profesión. para la cual se necesitan aptitudes y conocimientos especiales. y que debe ejercerse *con exclusión* de toda otra. El temperamento de enseñar no basta. si no se complementa con dos órdenes de estudios: el de la pedagogía en general. y en especial el de la materia que se enseña. Por otra parte, luego de exigir esas dos series de conocimientos. la práctica de la enseñanza requiere también una dedicación completa, de todos los momentos, de todas las preocupaciones, — un sacrificio de todas las demás ambiciones humanas: el Magisterio es. pues. un sacerdocio. Un político, un comerciante, un periodista, no pueden ser verdaderos maestros.

La cuestión tiene diversa importancia según las categorías de la Instrucción. — El jardín de infantes (*Kindergarten*) requiere maestros de una paciencia y dedicación á toda prueba, ya que no de ilustración rica ó sólida. La otra enseñanza primaria es, aunque más técnica. no menos paciente. Ambas toman en sus horas de clase. todo el día á los educantes. quienes carecen así del tiempo material de distraer su mente en otras ocupaciones lucrativas. — No ocupa tantas horas de clase la enseñanza secundaria. pero en cambio requiere mayor estudio. Sus materias (historia. geografía. filología. etc.). no son conocimientos propiamente profesionales como el derecho mercantil ó la cirugía: de ahí que no sean de diaria aplicación práctica inmediata. El maestro de aritmética ó de geografía de Europa. que vive sumergido en esas especulaciones intelectuales. es muy difícil que les encuentre aplicación en cualquier empleo ó comercio. que siendo ajeno á ellas alejaría su mente de su enseñanza. Luego.

el maestro de Instrucción secundaria debe concretarse á su cátedra, so pena de perjudicar á sus discípulos distraiendo su tiempo en otros trabajos. Aun cuando esa cátedra no le tome sino pocas horas semanales para dictarse oficialmente, el estudio y las repeticiones privadas á sus discípulos son parte á absorber todo su ánimo y su tiempo.— En cuanto al Profesor universitario, es de notarse que la práctica de su enseñanza no debe impedirle ejercitar fuera de las aulas la especialidad que enseña, pues esto, lejos de distraerlo de su cátedra, la enriquece con nuevas experiencias: el Profesor de arquitectura, es lógico que construya fuera de la facultad; que el de derecho civil defienda pleitos; que opere el de cirugía. En vez de traer perjuicios á su Magisterio, esto puede ayudarle, asociando á sus discípulos á casos prácticos interesantes por el mismo carácter de novedad que revisten, por desenvolverse, lejos de las clases, en la vida real. Sin embargo, no convendría generalizar ese precepto, para justificar que el Profesor universitario trabaje en otras ramas ajenas á su enseñanza, milite en política ó tenga su comercio.

El principio podría concretarse así: el Magisterio debe reputarse profesión excluyente; el docente debe absorber todo su tiempo y su mente en su enseñanza: sólo puede distraerse, por escepción, en quehaceres extraños á ella, cuando esos quehaceres se relacionen en cierto modo á la materia de su profesorado. Únicamente con tal sistema puede obtenerse el docente idóneo, cuyo rol social por idiosincracia, conocimientos y experiencia, sea vigoroso ariete del Progreso.

Tan absorbente es la preocupación continua que acarrea el Magisterio, que puede considerarse como un principio de pedagogía práctica, el siguiente: conviene á la enseñanza que todo docente *resida* en el establecimiento en que dicta su clase. Actualmente, no siempre es posible aplicar este sistema, porque á lo menos en las grandes ciudades, sería muy difícil y muy dispendioso hallar locales suficientes. Entonces, puede retringirse así la regla á los directores de los institutos: para la buena vigilancia de la superintendencia ó rectorado de un instituto educatorio,

§ 116. Sistema de *residencia* de los docentes.

deben residir en su edificio adjunto que se comuniquen, el director y su familia. Esto es bien practicable.

La regla debe considerarse extensiva á todas las enseñanzas, infantil, primaria, secundaria, universitaria ó industrial, interna ó externa, particular ó oficial, laica ó religiosa. Las ventajas del sistema son harto evidentes, pues atan de manera tal cada director á su respectivo establecimiento, que las ocupaciones de la familia, las enfermedades, las diversiones — que hallan siempre un honrado centro en el recinto del hogar — no lo alejan del sitio de sus funciones pedagógicas y administrativas; las cuales requieren, por su complejidad é importancia, una atención ininterrompible. El rector, así vinculado por sus hijos, su propia casa, sus propios jardines, al edificio de su establecimiento le contrae mayor apego; y ese apego á la escuela, colegio ó Universidad, se generaliza á la enseñanza, á los estudios y á los alumnos: y es un fecundo incentivo á la noble pasión profesional. No solo los rectores, si hay local, sino también es conveniente que, por semejantes razones, los demás docentes, ó aunque sea algunos pocos, más fácilmente los célibes, residan en el establecimiento. Con este sistema se acerca más la Instrucción pública á su verdadero ideal de la Libertad de Estudios, que debe proceder más según la eficaz manera individual de la Educación doméstica, que la formulista y reglamentaria de ciertos institutos en que cada educando lleva, en vez de nombre, un número, y posee, en vez de una personalidad psicológica, un uniforme moral cualquiera de convencionalismo!

Como la Instrucción infantil, primaria y secundaria en Inglaterra es generalmente privada, claro está que, por un principio resaltante de disciplina y de economía doméstica, los rectores habitan, con su familia, casi siempre, los establecimientos que dirigen. El Estado, que no costea sino la Instrucción de las clases menesterosas, da albergue en sus institutos á determinado personal docente. En las Universidades de Oxford y Cambridge, ha sido hasta este siglo, obligatoria la residencia de todos los profesores en sus respectivos colegios. Á tal efecto se exigía el celibato, puesto que los colegios no podían albergar, por su reglamentación medioeval, hembras.— Tanto se asemejaba la profesión de la enseñanza á un sacerdocio.— Ahora, se ha abolido el celibato forzoso; pero

no propiamente la residencia. Por esto se han destinado hermosas casas, ligadas al edificio del respectivo colegio, á los rectores; y se han levantado ó destinado otras adyacentes ó cercanas, á los Profesores casados y sus familias. Estas últimas casi siempre pertenecen ó se arriendan al colegio, y sólo muy excepcionalmente son particulares de los Profesores. En cuanto á los solteros, que siempre son los más, viven, por disposición expresa del reglamento, en los colegios, como cualquier alumno interno. Á todo el cuerpo docente le está prohibido ausentarse sin licencia, durante los cursos. Con todo lo cual puede decirse que el principio de residencia no se ha alterado; y más si se recuerda cuán reducido son esas dos ciudades universitarias, y cuán estrechamente vinculados se hallan todos los edificios (colegios, capillas, habitaciones, bibliotecas, casa de exámenes y graduación, etc.) que constituyen la Universidad diseminada en la villa; edificios que conservan siempre cierta poética fachada gótica que los distingue, como un archipiélago, entre el conjunto de las demás casas. Bajo el mismo espíritu y principios se han constituido las demás Universidades de Inglaterra, aplicando la residencia según les sea posible en medio de ciudades más populosas; en las simplemente graduantes, como la de Londres, nada aconseja esa residencia.

Rige en toda la Alemania, la siguiente regla de Instrucción pública: *«todo empleado docente tiene derecho, á más del sueldo, á habitación, ó á exigir en su lugar una compensación pecuniaria»*. No es difícil alcanzar el objeto de este sistema, que no es sino arraigar al maestro ó Profesor al lugar de su enseñanza, pues que éste, sobre todo si tiene familia, prefiere siempre el alojamiento del Estado, que es siempre confortable y algunas veces espléndido, á la compensación, que es relativamente exigua. En Berlín, por ejemplo, donde tan caro es el alquiler, los rectores, así como los maestros superiores de gimnasios y escuelas-reales de primer orden, reciben una compensación de 900 marcos anuales, y los demás, ó sea de una categoría inferior, de 540. En otras ciudades, los de primera clase reciben una de 550, 540, 480, 420, ó 360, y los de la segunda, una de 432, 360, 300, 212 ó 180. No hay, pues, en realidad, una verdadera compensación, pues siempre el alojamiento, y más el que da el Estado, representan mayores rentas. — En cuanto á las Universidades, se siguen sistemas varios, siendo frecuente que residan en ellas los rectores, sub-rectores y secretarios generales.

En Francia, Italia y España, la enseñanza oficial exige sólo por rara excepción la residencia, pues en esos países es diverso el concepto de la Instrucción pública al de las naciones sajó-germanas, y diverso su espíritu; no asemejándose nunca su manera, siempre uniformemente reglamentada, á la tan espontánea de la *home education*, ni su disciplina, á la casi militar de los establecimientos educatorios ingleses y alemanes. Es para conciliar esa disciplina y esa espontaneidad con visos de patriarcalismo, que es indispensable, en Inglaterra, Alemania, Austria, Suiza, etc., el principio de la residencia obligatoria de los rectores, y ocasional, es decir, siempre que sea posible, del demás personal docente.

§ 117. Sistema de repeticiones.

Para comprender toda la dedicación, la absorbente dedicación, que exige el buen desempeño del profesorado, es conveniente tratar aquí del sistema de Instrucción pública llamado, en algunos institutos europeos, de «repeticiones», que tanto agrava la tarea del Magisterio. Deben los Profesores de enseñanza secundaria y universitaria, poner toda su conciencia en el desempeño de esas «repeticiones»: las cuales consisten en diálogos, en que se explica y se interroga á los alumnos *en privado*, uno por uno ó por grupos reducidos, fuera de la hora oficial de clase. Tan grande es su importancia que puede decirse que de ellas se saca, en general, mayor provecho que de la clase misma. En efecto, allí el Profesor se dirige particularmente á su alumno, indaga lo que estudia: le aclara lo que no entiende, lo aconseja sobre su método y sus textos, á todo lo cual está éste obligado á atender, para seguir el diálogo y no pecar de suma descortesía. Cuando en clase, el Profesor se dirige á todos en conjunto, el caso es diverso: el monólogo suele parecer monótono: la mente de los oyentes se distrae en propias y ajenas reflexiones: aunque el estudiante saque apuntes, lo hace muchas veces mecánicamente, sumergido en sus ideas extrañas al asunto la atención, que se ha podido fijar en un principio, tien-

de, á pesar del esfuerzo. á escapar por la ventana, y huir á los campos, al tumulto de las ciudades, á los versos juveniles, á las lecturas y los recuerdos, — sino á los burdeles y garitos, — según la manera de ser de cada uno y su breve experiencia de la vida.

Las «repeticiones» deben constituir algo más que un agregado extemporáneo á las explicaciones de la clase: ó sea *un sistema*. Deben repetirse metódica, gradual, regularmente; en un local y horas adecuadas; á grupos similares de alumnos: sometiéndose su asistencia á disciplina, y su realización á un control superior.

En Alemania son diarias en casi todos los liceos y Universidades, aunque no sean allí tan indispensables, dada la extraordinaria facultad de sostener la atención sobre los temas más áridos, que poseen, según es fama, sus estudiantes y hombres de ciencia. Además los *Privatdozenten*, colaboran en ocasiones á la enseñanza del Profesor oficial, con clases que se asemejan á «repeticiones» particulares.

En Inglaterra, Oxford se enorgullece de haber generalizado el sistema, bajo la inspiración de Joywett, uno de sus más eminentes educadores de este siglo. Puede citarse esa Universidad como modelo en el género. Las «repeticiones» allí no son ocasionales: son un *sistema* al cual debe someterse todo Profesor, so pena de no cumplir con los deberes de su cátedra. La enseñanza reglamentaria se divide en dos partes: la clase y las «repeticiones»; y de estas dos partes, la última es la que requiere mayores aptitudes, más paciencia, más tiempo. Cada Profesor posee un despacho, en el cual recibe á horas que prefija, de la mañana á la noche, á todos sus pupilos, de á uno, de á pares ó en grupos cortos, dos ó tres ó más veces por semana. La tarea es ruda, mucho más pesada que la de las clases oficiales. Los Profesores se fatigan por labor tan continua, y en la cual están obligados á ejercitar todas sus facultades: sus conocimientos de la ciencia que enseñan y de su método didáctico, así como su perspicacia y experiencia de psicólogos aplicadas al temperamento de cada pupilo, cuyo plan de estudios plantean y cuyos textos imponen. El sistema enlaza admirablemente estos dos principios-polos de la bien entendida Libertad de Estudios: de

senvolver á cada educando, exento de toda traba de reglamentación estricta. su carácter y tendencias individuales. é impedirle un exceso de independencia en que podría extraviarse, por la exajeración de los sentimientos de la juventud. y su ignorancia de los propios intereses. El buen criterio estudioso de los jóvenes alemanes. no hace tan indispensable lo absoluto de este sistema inglés de *tutoría* universitaria: puede dejárseles más libres en sus propios impulsos: no es necesario que sus Profesores les tracen tan detalladamente su plan personal: por tanto. las «repeticiones» no tienen allí el mismo alcance é importancia que en Oxford ó en Cambridge.

En Francia y demás países latinos. la reglamentación municiosa. los amplios programas obligatorios y el espíritu formulista. oficializan. por decirlo así. *toda* la enseñanza. y no dejan margen al sistema de esas «repeticiones» que participan de un carácter privado. casi confidencial. y en parte también de la manera familiar de la Educación doméstica. Allí el Profesor sólo está obligado á dictar su clase y ajustarse á su programa: el alto guía de la enseñanza son los reglamentos. los cuales trazan con abrumadora uniformidad á todos los alumnos. en conjunto. su ruta de estudios cualesquiera que sean sus tendencias y temperamentos. así como si se dirigiese un rebaño á una dehesa. Si hay Profesores. que arrastrados por sus buenos deseos de hacer aprovechar en lo posible sus lecciones. dan de cuando en cuando audiencias que á «repeticiones» se asemejan á uno ó más alumnos determinados. ya para distinguir una inteligencia descollante. ya para desvirtuar una suma rudeza. esto es sólo ocasional y *no* sistemático: y es como método regular y no como escepción que la pedagogía patroniza esa fecunda práctica. que. en resúmdas cuentas. tanto se asemeja al modo clásico de griegos. y al cultivo. propalado ya por Locke y Rousseau. de la naturaleza individual del educando.

§ 118. Preparación y títulos para enseñanza infantil, primaria y secundaria en Alemania.

Creo que Alemania nos presenta el mejor modelo de sistema para preparación de maestros y Profesores. Allí la profesión requiere estudios. títulos y prácticas especiales. y está. por ello. rodeada de garantías universitarias y consideración social.

Á las maestras del *Kindergarten* se les exige un estudio de uno ó dos años. sobre Pestalozzi y Fröbel. Especial-

mente de las obras del primero, sobre cuyo libro titulado *Cómo educa Gertrudis á sus hijos*, deben rendir acabado examen previo, después de un curso de un año.

La enseñanza primaria, en general, no exige para sus maestros una preparación ni títulos especiales. Bastan ciertas condiciones de ilustración y moralidad que el Estado, por órgano de sus consejos escolares, reconoce en los candidatos. Solo por excepción puede alguno haber sido graduado para la enseñanza secundaria (*höheren Schulamt*), en la cual no ha hallado colocación más ventajosa: basta el haber cursado la simple enseñanza de los gimnasios, escuelas-reales ó ciertas escuelas normales: no es indispensable la preparación pedagógico-universitaria. No así para la enseñanza secundaria, que se da en esos gimnasios y escuelas-reales.

Anexos á cada Universidad funcionan, desde ha tiempo, ciertas clases ó institutos para el estudio de la enseñanza, denominados *seminarios universitarios*, y en los cuales se preparan todos los candidatos al profesorado secundario. La singularidad de esos *Seminarien* es que prepara, cada cual para alguna materia determinada, especializando los estudios. Así, en la Universidad de Berlín, funcionan dos de los más modernos: uno, desde 1882 para las cátedras de filología, otro, desde 1884, para las de matemáticas; en la de Königsberg, uno para matemáticas y física; en Breslau, tres: uno para filología, otro para historia, otro para matemáticas y filosofía; en la de Halle, que es la mejor provista, figuran seis: uno de filología, otro de matemáticas y ciencias naturales, otro de teología y pedagogía, otro de filología germana, otro de filología romana, otro de historia. En ninguna Universidad de las 22 del Imperio falta algún instituto semejante, siendo algunos notables por sus especialidades, orgullo de la ciudad y aún del Estado ferativo y del Imperio.

Los jóvenes aspirantes á maestros de enseñanza secun-

daria, se llaman *Kandidaten des höheren Schulamts* («candidatos á la alta enseñanza escolar»). Cursan en los seminarios universitarios, de donde salen graduados después de un examen denominado *pro facultate docenti*. En esta prueba el aspirante debe comprobar dos conocimientos: el de la materia en cuestión y el de la manera de enseñarla. El examen se compone de dos partes: el *técnico* ó teórico, que es oral y escrito, semejante á cualquier otro examen universitario, y el *pedagógico* ó prueba práctica, que debe rendirse dando clase á un curso cualquiera de gimnasio ó de escuela-real ante un jurado examinador. Pero no basta la aprobación de este doble examen *pro facultate docenti* para recibir inmediatamente el diploma ó título definitivo: es necesario un año más de práctica en la enseñanza (*Probefahr*: «año de prueba»), bajo el control superior. Recién después de terminado ese año, y con el certificado satisfactorio del poder controlante, se adquiere el título de *maestro: Schulamt*. Aún así, no basta este título para que el Estado, salvo casos especiales de inteligencias que demuestran facultades sobresalientes en obras originales, cometa á los graduados la enseñanza en cátedras oficiales. Estos practican previamente períodos á veces largos, como ayudantes ó suplentes, antes de ser puestos titularmente al frente de la cátedra á que aspiran. Talmente se ponen á prueba la preparación, laboriosidad y moralidad de los aspirantes á maestros de la enseñanza secundaria, para confiarles luego el delicado cargo de formar á la juventud, desde la niñez hasta la adolescencia.

§ 119. Remuneración de los maestros de Instrucción primaria y secundaria en Alemania.

Tres elementos son parte á fijar los sueldos de los maestros primarios y secundarios en los establecimientos educadores de Alemania: 1º, la categoría del instituto; 2º, la importancia de la ciudad en que esté radicado; y 3º, el puesto y la personalidad del docente, ó sean, sus trabajos y años de servicios.

En cada establecimiento primario ó secundario hay varias categorías de docentes: rector, maestros ordinarios, maestros auxiliares. Esas categorías son siempre tenidas en cuenta por los consejos de educación de las ciudades respectivas para la graduación de los sueldos.

En Berlín, los rectores de gimnasios y escuelas-reales superiores ganan al año, 6.600 marcos; en otras ciudades de más de 50.000 habitantes civiles, de 5.190 á 6.000 (término medio: 5.550); en las restantes, de 4.500 á 5.400 (término medio: 4.950).

Los maestros ordinarios llamados también «superiores» y «regulares» de gimnasios y escuelas-reales (instrucción secundaria) ganan en Berlín, de 2.100 á 5.100 marcos (término medio: 3.600); en las restantes ciudades, de 1.800 á 4.500 (término medio: 3.150). Los maestros auxiliares secundarios ganan en Berlín de 1.500 á 3.000; y en otras ciudades de 1.200 á 2.400.

En cuanto al personal docente de las *Volkschulen* (escuelas primarias del pueblo) y *Kindergarten* (jardines de infantes), está más modestamente remunerado. Además, hay gran variedad de sueldos.

Pero no hay que olvidar al tratarse de estas remuneraciones, del principio más arriba expuesto: que todos los docentes ya primarios ó secundarios, tienen derecho de reclamar del Estado, alojamiento, ó en su defecto, una cuota que lo compense.

La causa primera de la excelencia de una Universidad es, aparte de todo sistema, la idoneidad de sus docentes; quienes por iniciativa y conocimientos personales, pueden, al propio tiempo que cumplen con el reglamento, salvar ó paliar sus deficiencias. Y la primer causa de una sana constitución universitaria, es la organización de su cuerpo de Profesores.

Las Universidades alemanas presentan tambien en ese

§ 120. Preparación e índole del profesorado universitario en Alemania.

rasgo esencial, como en tantos otros. un modelo digno y posible de imitarse. Ante todo, se ha hecho de la profesión del profesorado superior, un título de ciencia, el más alto. Sólo los docentes universitarios, tienen allí el derecho de usar ese título de «Profesor» (*Professor*); mientras que los secundarios y primarios son considerados simples *maestros* de inferior condición (*Lehrer, Schulamt*). La costumbre ha sancionado y rodeado de tal respeto aquel título, que los que tienen derecho á usarlo, lo usan con la misma generalidad con que en otros países el de «doctor», aplicándolo en sus obras, artículos, timbres, placas, etc. Pero ese título, no es un simple diploma acordado á un memorista estudioso cualquiera, que ha sabido sacar á relucir sus estudios metódicos y su excelente retentiva en exámenes más ó menos superficiales; ni un cargo ganado en el azar de un concurso oral ó escrito, que tanto se asemeja á lo fortuito de un examen; ni mucho menos un puesto dado por favoritismo ó simpatía, sin la previa demostración de verdadera competencia. Es, bien lejos de todo ello, un título que se da á quien haya podido reunir en su persona estas dos principales condiciones de idoneidad: 1º, estudios formales en alguna Universidad, que se comprueban por el título adquirido (doctorado); y 2º, originalidad intelectual, demostrada en obras de público aprecio y notoriedad. De este modo se reúnen en el *Professor* sus dos cualidades esenciales: conocimientos é inteligencia descollante. Los primeros se evidencian por el grado universitario; la segunda por sus pruebas originales post-universitarias. Tanto los unos como la otra son condiciones *sine quanon* para construir el docente típico universitario: los conocimientos solo, por extensos que sean, pueden hacer un rutinario, lo que no es propio de instituciones como las Universidades, que deben marchar á la cabeza de todos los progresos y teorías nuevas: la inteligencia

original, es el último sello de verdadera superioridad intelectual que debe caracterizar á los docentes universitarios, y cuyos efectos extremos posibles de teoristas imprudentes y utópicos, se evitan con la garantía del grado universitario antes adquirido. No se necesitan comprobar ambos extremos para la Instrucción secundaria, y menos aún para la primaria: allí bastan sólo ciertos conocimientos sólidos. La originalidad intelectual de un verdadero *Professor*, perjudicaría en su enseñanza á estudiantes demasiado jóvenes, ya porque no podrían seguirla en sus vuelos ya por que si, ayudados por excepcional capacidad la siguiesen, facilmente se extraviarían, por su ingenuidad científica y sus exageraciones infantiles. Como se vé, el tipo del Profesor universitario alemán es una especialidad que merece la mayor atención, pues es una de las mejores bases de la grandeza científica de aquel país. Está caracterizado por las dos calidades expuestas, aunque también se suele pedir al candidato un tercer requisito: experiencia ó práctica de la enseñanza. Este último, que es fundamental para los nombramientos de maestros titulares secundarios ó primarios, en las Universidades es un accesorio, del cual muchas veces se prescinde: porque la naturaleza de la enseñanza superior no requiere tanta práctica, para ser eficaz, cuanto estudios y talento original. En ella el Profesor puede ocuparse más de sí mismo, de sus experiencias, teorías é ideas, y menos de sus discípulos, pues éstos, ya mayores y más instruidos, pueden y deben seguirlo más fácilmente en sus altas especulaciones personales.

De tres órdenes de Profesores se compone el personal docente de las Universidades alemanas: ordinarios (*ordentliche Professoren*); extraordinarios (*ausserordentliche Professoren*); y privados (*Privatdozenten*). Estas tres categorías de docentes están tan íntimamente asimiladas, que forman una sola clase compacta, la más respetada del Imperio:

el Profesor universitario, *Professor*. Así, ni la enseñanza ni el título de Profesor universitario, son privilegios de un grupo oficial de titulares: más bien constituyen un *rango intelectual*, el más alto, al cual pueden optar todos aquellos que tengan derecho á él por su inteligencia y conocimientos: de este modo gana la enseñanza y gana la importancia y garantía del título, abarcando, en franca competencia, á cuantos lo merecen y lo honran. No ocurre esto en Francia, Inglaterra, ni en país alguno cuyo sistema educatorio conozca; que por doquier, en mayor ó menor grado, son la enseñanza y el título de Profesor universitario, patrimonio exclusivo de los docentes oficiales, en detrimento de la eficacia de lo primero y del concepto público de lo segundo.

Son Profesores ordinarios los que dictan una cátedra oficial como titulares, y son pagos por la Universidad. Los extraordinarios, igualmente remunerados por la Universidad, se instituyen en ocasiones, extrayéndolos del cuerpo de los *Privatdozenten* para dictar transitoriamente una cátedra oficial acéfala. Es muy común que ese desempeño de una cátedra oficial extraordinaria sea previo, en un *Privatdozent*, á su ascenso á Profesor ordinario. Llámense también, á veces, Profesores extraordinarios, á ciertas personalidades científicas de primera magnitud, que, ya accediendo á una invitación de una Universidad ó una propia iniciativa, dictan cursos fuera de los planes, para un determinado grupo, por lo general selecto, de graduados y graduantes.

No es en absoluto un Profesor privado el *Privatdozent*, sino más bien una especie de *substituto en ejercicio simultáneo del titular*. Es admitido en la enseñanza de la Universidad con escrupulosos requisitos de competencia; sus programas son tan válidos como los del Profesor ordinario: forma parte de las comisiones examinadoras: pero no es remunerado por la Universidad sino por los honorarios (*Stipendien*)

que le paga el grupo de estudiantes que opta por su enseñanza, de preferencia ó en complemento á la del docente oficial. El rol de *Privatdozent* es doble: completar la enseñanza del Profesor ordinario, y establecer una competencia de estímulo, siempre útil para el perfeccionamiento de la enseñanza de uno y otro. Además, casi siempre se elige el Profesor ordinario del cuerpo de los *Privatdozenten*, de manera tal que puede decirse que el hecho constituye algo como una graduación frecuente en el breve escalafón del Magisterio universitario alemán: de ahí que al estudiar los requisitos que se exigen al *Privatdozent*, estúdiense también los que la costumbre requiere para los Profesores ordinarios. Pues la costumbre, y á veces aún los reglamentos, sólo consideran á los *Privatdozenten*, candidatos idóneos para las cátedras ordinarias. La autoridad vela con toda suerte de estímulos para que las Universidades cuenten con un número suficiente de buenos *Privatdozenten*, para la continua renovación de los titulares; y á este efecto el Ministerio pensiona á doctores pobres que se preparan para optar al título de *Privatdozent*, y que se han distinguido «por su inteligencia y aplicación, y sobre todo por haber ya publicado trabajos de mérito.» La piedra de toque de la competencia es siempre, en Alemania, el valor de las obras escritas que pueda presentar el pretendiente; lo demás es de secundaria importancia.

Debo concretar ahora las condiciones necesarias para instituir el *Privatdozent*. «Quien quiera optar al título de *Privatdozent* debe estudiar á lo menos seis años; y de ellos, los tres primeros en una Universidad, y obtener previamente el grado de doctor. En qué orden se han de hacer estos estudios, cuáles estudios se han de hacer y cuántas horas semanales se han de consagrar á ellos, son puntos que se dejan por completo á la vocación y al criterio de los aspirantes.» Como que la primera condición de la Instruc-

§ 122. Sistema de los *Privatdozenten*.

ción universitaria alemana, es una libertad tan amplia, que si no fuera por la buena fe de los estudiantes y la dedicación constante de los académicos, cuya conciencia es tan estricta cual profunda su ciencia, peligraría la disciplina y la seriedad de esas instituciones modelos. «Llenadas las condiciones predichas, el aspirante presenta á la facultad respectiva una solicitud para que se le admita á rendir la prueba de competencia. Junto con la solicitud, presenta el certificado universitario de asistencia, el diploma de doctor, un breve memorial de su vida, y un trabajo sobre cada uno de los ramos para cuya enseñanza desea ser habilitado. La facultad elige entonces dos personas para que den dictamen sobre dichos trabajos en eatorce días; en este término, ellas lo examinan y lo juzgan, y su juicio es publicado junto con los trabajos por cuenta del aspirante y distribuído entre todos los miembros de la facultad. Enseguida, la facultad, esto es, el consejo de Profesores ordinarios, vuelve á reunirse y decide por mayoría de votos, estando á lo menos presente la mitad de sus miembros, si el aspirante es ó no admitido á rendir las pruebas. Si se decide la negativa, se ha de resolver á continuación si se le rechaza en absoluto ó si se le permite presentarse con un nuevo trabajo al cabo de un año. Si se decide la afirmativa, entonces se le llama á dar ante la facultad una conferencia probatoria sobre cada uno de los ramos para cuya enseñanza desea ser habilitado. Esta conferencia debe mostrar las aptitudes del candidato para la enseñanza, y se debe dar como si fuera una lección destinada á los estudiantes¹.»

§ 123. Ventajas del sistema de los *Privatdozenten*.

Como se vé, la comprobación de competencia del aspirante á *Privatdozent*, es larga y seria; y sólo después de

1. A. GUESALAGA, *La instrucción pública en Alemania*, pág. 107. Berlín, 1894.

demostrada la idoneidad se adquiere el título. Pues bien, después de adquirido ese puesto, la enseñanza del *Privatdozent* es, en cierto modo, otra no menos seria y larga comprobación á que se somete al docente, considerándolo como *candidato á Profesor ordinario*. La manera de la remuneración de ese Profesor privado es una garantía suficiente de competencia y labor, pues sólo con esas condiciones se puede adquirir una clase suficientemente numerosa para que las cuotas que pagan los estudiantes basten á la subsistencia del Profesor, cuyos medios de vida tan directamente dependen de la bondad de su enseñanza. «Por regla general, los que persisten de ocho á diez años en esta enseñanza, pueden estar casi seguros de ver al fin recompensados sus afanes y su constancia por el ascenso al profesorado extraordinario. Pero algunos, aun siendo muy competentes, no pueden mantenerse durante tan largo tiempo con sus solos recursos, porque no siempre es dable á los más jóvenes acaparar el número necesario de alumnos, arrebatándolo á otros más antiguos y ya acreditados, sino mejores. Para casos tales, y á fin de que jóvenes meritorios no dejen la carrera de profesorado por falta de recursos, el ministerio ha establecido pensiones hasta de 1.500 marcos, con las cuales socorre á aquellos que carecen de recursos para sostenerse durante los años del noviciado y que se distinguen por su moralidad, por su ingenio y por su amor á la ciencia¹.»

Tales son la preparación, las categorías, los requisitos, y el espíritu de aquella clase que, al marchar á la cabeza de la civilización de Alemania, vá también al frente del Progreso universal.

Nada merece, pues, mayor atención en el mecanismo de las Universidades alemanas, por su originalidad y su impor-

1. A. GUESALAGA, ob. cit. pág. 149.

tancia, que el sistema de los *Privatdozenten*; al cual reputo la base orgánica más sólida de la superioridad y selección de los cuerpos docentes de esas instituciones, y por ello, el más esencial resorte de su fuerza.

Compárese este sistema de *Privatdozenten*, que hace de los candidatos á cátedras titulares, con toda suerte de estímulos é imposiciones, especialistas absorbidos en el estudio y adelanto de la materia que enseñan durante largos años de trabajo y en pruebas múltiples y difíciles, con otras organizaciones que excluyen la emulación de la enseñanza circunscribiéndola en manos oficiales que, al monopolizarla, la debilitan y estacionan; ó bien con la de los suplentes extraños al Magisterio, que esperan el momento á ser llamados á dictar la cátedra, no perfeccionándose en su estudio, sino dedicados á ajenas ocupaciones, ó en calmo descanso... Compárese, digo, un sistema de trabajo, de lucha viril, de nobles rivalidades, de Libertad intelectual, con otro de oficialismo, de pereza, de dependencia, de afeminada desidia: y se verá cuál método es poderosa palanca de Progreso, cuál lánguida molicie de rutina!

II.—EDUCACIÓN DE LA MUJER

§ 124. Importancia de la cuestión de la Educación de la mujer.

Bastaría poseer una noción netamente *científica* de la importancia de la Educación doméstica, y de las funciones que en ella como madre á la hembra incumben, para apercibirse de cuán importante es, para los Individuos y para la Sociedad, el problema de la Educación de la mujer: si este problema no tuviera otra faz de trascendencia, el *feminismo*, que bajo este especial punto de vista puede asimilarse al principio económico de la «división del trabajo», al cual principio hago aquí equivalente el de la Libertad de Estudios. Es, además, de innegable novedad sociológica, porque en ningún punto, desde los tiempos

antiguos y medioevales, han evolucionado más radicalmente que en en éste la pedagogía y las costumbres.

Entrar á un estudio especial de la cuestión, sería apartarme de los límites que he impuesto á este tratado; y olvidarla, dejar un sensible vacío. Pero las teorías generales que vengo desarrollando, pueden darnos para la resolución del problema, ciertas conclusiones-bases, á las cuales pretendo arribar en este capítulo, al solo objeto de no añadir á las deficiencias del libro, la de dejar absolutamente en claro punto tan trascendental como la Educación de la mujer.

A.—La mujer antigua, reducida al ginéceo, en nada participaba de los negocios públicos. Su Instrucción debía ser nula, salvo en los quehaceres del manejo de la casa. Y si en algo se preocuparon los griegos de su Educación, no fué para formar su psicología, sino más bien la *fisiología de la madre del soldado*. Verdad es que el Platón utópico de *La República*, asimila la mujer al hombre hasta el punto de hacerla ciudadano y soldado como él, sometiéndola á los mismos ejercicios gimnásticos; pero, en cambio, desconoce en ese medio ideal el rol sumo de la mujer — el de madre educadora, — entregando los niños, desde que nacen, á «nodrizas comunes» que son verdaderos funcionarios; y hasta agrega que «se cuidará que ninguna madre reconozca á su procienc.» Cuando empezó á declinar de su vida, y después de larga experiencia, renegó Platón de su quimera, para relegar otra vez la mujer á las funciones *animales* de la madre, tales cuales se practicaban en Grecia, en exclusión de las *humanas*, ó sea del cultivo de lo humano de su psicología.

B.—La teología no levanta el concepto de la inferioridad *absoluta* de la mujer; las costumbres caballerescas, aunque suavizan la asperezas de la escolástica, no le atribuyen mayor rol; la edad media no emprende la larga tarea de educar á la mujer, quien para ella, persiste siendo el *animal impudens* que dijera Séneca. El propio Renacimiento no siembra ninguna idea feminista sino parcialmente, en ciertos autores, y con harta vaguedad. Montaigne, por ejemplo, colocado entre la escolástica y el Humanismo, desprecia toda Instrucción de ética ó estética en la mujer¹. «Y, ni nosotros ni la teología, dice,

1. *Ensayos*, caps. III y XIV del libro III.

exigimos mucha ciencia á las mujeres...» «Como le hablaran á Francisco, duque de Bretaña, é hijo de Juan V, de su matrimonio con Isabel, hija de Escocia, y agregaran que había sido educada sencillamente y sin ninguna instrucción en las letras, él contestó: que era un motivo más para amarla, y que una mujer era bastante sabia, cuando sabía distinguir entre la camisa y el jubón de su marido...» «Cuando las veo dedicadas á la retórica, á la jurisprudencia, á la lógica y á otras materias tan vanas como inútiles para sus necesidades, entro en temor que los hombres que las aconsejan así, lo hagan para poderlas regentear con tal pretexto...» Y, en otra parte afirma que, «si no obstante las disgustara el ceder en todo y quisieran por curiosidad tener parte en los libros, la poesía es una distracción propia de sus necesidades: es un arte agradable y sutil, locuaz, de puro placer y puro aparato como ellas...» Este ha sido el espíritu de la Educación negativa de la mujer en la edad antigua: éste en las edades medias, en cuyos siglos más oscuros llégase á discutirse «si la hembra poseía alma.» Salvo dos ó tres pensadores, los precursores del Humanismo del Renacimiento, cuando más alto llegan, callan el punto como Comenio; Rabelais lo toma á broma: y las ideas sintetizadas con profundo desenfado por Montaigne, inspiran luego á los jansenistas, á Locke, y aun á Rousseau, y conjuntamente, al Nuevo-humanismo. La parte más anticuada del «Emilio» es la que se refiere á la Educación de la mujer, «cuya dignidad desconoce», según dicen los pedagogos empapados del espíritu moderno. «Toda Educación de las mujeres, debe ser relativa á los hombres, afirma Rousseau. Gustarles, serles útiles, hacerse amar y honrar de ellos, educarles cuando jóvenes, cuidarles de grandes, aconsejarles, consolarles, hacerles la vida agradable y dulce, son los deberes de la mujeres de todos los tiempos.» De Sofía, la esposa que Rousseau educa para su Emilio, se ha dicho que «no tiene virtudes sino de orden secundario, virtudes de Educación conyugal.» Porque la Idea-fuerza de la mujer miembro del Estado, con derechos y deberes para la Sociedad, es producto del *feminismo*: y el *feminismo* es posterior á Rousseau y á la Revolución francesa.

C.—Sólo dos inmortales supieron predecir, por excepción, en el Renacimiento de la pedagogía, el futuro movimiento feminista que estalla en siglo XIX: Vives y Erasmo. El primero sostuvo la conveniencia de que las mujeres participaran del estudio de las letras clásicas, recomen-

do especialmente á las jóvenes la lectura de Platón y de Séneca. El segundo tampoco excluye, como sus contemporáneos, á las mujeres de toda participación en los estudios clásicos. La heroína Magdala, en el «Coloquio del abate y la mujer», reclama por sí el derecho de aprender latín «á fin de entretenerse diariamente con tantos autores tan elocuentes, tan instructivos, tan sabios, tan buenos consejeros.» Búrlase Erasmo, en el «Matrimonio Cristiano», de las jóvenes que «sólo aprenden á hacer reverencias, á tener las manos cruzadas, á morderse los labios cuando ríen y á no comer y beber sino lo menos posible en las comidas en común, después de haberlo hecho ampliamente en lo particular.» En suma, para Erasmo, el verdadero concepto del «Matrimonio Cristiano», es bajo la base, sino de la igualdad, de cierta similitud intelectual entre los cónyuges, que asocie la mujer á la vida psicológica del marido, y la permita educar por sí misma á sus hijos. Nada más adelantado ha dicho el moderno feminismo, sobre el rol de la mujer en la familia, y la Educación que exige.

En cuanto al principio cristiano en que funda Erasmo su doctrina, no es fantástico, que fué, tal vez, Aquel que todo lo vislumbrara, el primer feminista de la historia; á ello tiende su doctrina de igualdad. Pues lo dijo San Pablo en su epístola á los Gálatas (III, 28): «ya no hay esclavo ni libre, ni griego ni judío, ni *hombre ni mujer*, porque todos sois uno en Jesucristo.»

D.—Aunque la Revolución francesa declaró los derechos del *hombre* en acepción de varón, y dejó en blanco los de la mujer, de allí arrancaron, según los especialistas, las primeras *manifestaciones* del feminismo. Las primeras manifestaciones declarativas del feminismo; pero no las primeras costumbres, que ya se venían paulatinamente implantando en Inglaterra y sus colonias en todo el curso del siglo XVIII. Pasó con ello algo parecido á lo que ocurriera al principio de libertad, que en tantas centurias anteriores practicaron en su política pueblos godo-hispánicos, germanos y anglo-sajones, y que recién fué consagrado oficialmente por la Historia, si se me permite decirlo así, en la Revolución francesa.

Los feministas recuerdan frecuentemente, como punto de arranque del movimiento, una representación de las mujeres del tercer estado, en que éstas solicitaban «regentear escuelas y desempeñar cargos públicos, no para usurpar la autoridad de los hombres, sino para serles más útiles, y para tener medios de vivir al abrigo del infor-

tunio. En efecto, Condorcet defendió en la Convención Nacional el principio de la semejanza ó equivalencia psicológica de los sexos, que previamente sostuvieran en teoría Stuart-Mill y Turgot. Tal es el primer estallido público, que mueve un doble resorte político-económico, como si se dijera, de aspiraciones y de hambre.

§ 125. Conclusiones-bases para resolver la cuestión de la Educación de la mujer.

Extendido el movimiento por todo el mundo civilizado, desde Inglaterra hasta el Japón, es hoy algo como una *universal aspiración*: de la mujer moderna, desde la fregona hasta la hembrilatina, para la adquisición de derechos y bienestar en contra de antiguos y medioevales prejuicios; de los pueblos, para incrementar sus actividades de riqueza y de adelanto; de la Humanidad: para el perfeccionamiento de las cosas y los hombres. Pero esa aspiración, al asumir formas concretas, produce grandes discrepancias, entre las cuales no es necesario penetrar para asegurarse de que, á pesar de ellas, nadie disiente en opinar que: *el Progreso de la Educación de la mujer, es un factor positivo de la ecuación total del Progreso*. Luego, siendo el Progreso un deber de las Sociedades, la Educación de la mujer es uno de sus primeros problemas. ¿Y cómo debe Educararse á la mujer: para madre de familia ó para ciudadano útil en la economía social? Pienso que esta cuestión debe resolverse por el eterno principio de la Libertad de Estudios, ó sea, proveyéndose á que *cada* mujer siga personalmente aquellos estudios que mejor convengan á su idiosincracia individual. Es decir, que cuando su idiosincracia las impulse á las profesiones liberales — por regla general ó por excepción — debe dárseles toda la Instrucción que requiera el conocimiento de esas profesiones, y todas las garantías de su práctica. Las aptitudes que han para ello ciertas mujeres y la utilidad social de sus servicios (á lo menos para ciertas especialidades, como ginecología en medicina ó Instrucción infantil en pedagogía) son dos verdades tan evidentes, y de tal manera al alcance del espíritu menos observador, que toda demostración huelga.

De ahí, pues, la siguiente solución del problema de la Instrucción de la mujer: debe permitírsele el estudio y ejercicio de *todas* las profesiones. Esto en cuanto á la Instrucción especial, secundaria y universitaria; respecto á la primaria, lógico es suponer que debe diferir de la masculina en ciertos estudios esencialmente femeninos, como ser la costura y la economía doméstica, y que constituyen simples aditamentos á la Instrucción de varones. Esos simples aditamentos, aunados á otras diferencias de carácter, autorizan la separación de escuelas primarias de varones y de niñas. No existiendo tantas diferencias en la enseñanza secundaria ni en las Universidades, ni presentándose suficiente número de niñas estudiantes como para constituir en estas categorías de Educación establecimientos propios, su asimilación á los demás alumnos varones de los respectivos institutos se hace indispensable y correcta, aunque para la disciplina interna cuenten los rectores y académicos con la facultad de organizar los consecuentes distingos según los casos.

En resumen, el espíritu moderno de la Educación de la mujer, obedece á una *necesidad económica* así como el antiguo se supeditara á la doble influencia de la galantería y del ascetismo. Si la mujer tiene aptitudes para algo más que regentear su hogar, bien venidas sean esas aptitudes en provecho de la economía de las Sociedades. El principio de la división del trabajo, vasto campo le brinda para ensayarse. La Sociedad debe facilitar esos ensayos, y para ello, el mejor sistema es una amplia libertad de profesiones. La Educación debe á su vez ayudar y garantizar esas profesiones, y basta para ésto, una amplia Libertad de Estudios. Dejemos, pues, á las idiosincrasias individuales de las mujeres, los trabajos en que gusten competir con los hombres, y así aumentaremos la concurrencia y el coeficiente total del trabajo, que es también, según los más modernos economistas, total coeficiente del Progreso. Tan sencillas parécenme las conclusiones-bases de una cuestión que tan complejamente se presenta.

Por lo dicho, la admisión de las mujeres en las Universidades constituye el más interesante problema del feminismo en la Instrucción pública. Mr. Michael E. Sadler, en sus funciones oficiales de *Director of Special Inquiries and Reports* del Imperio Británico, se dirigió últimamente á las más afamadas Universidades del mundo, interrogándoles al respecto con las proposiciones siguientes:

1.^a ¿Las mujeres estudiantes son admitidas como miembros de la Universidad?

2.^a Si es así ¿son admitidas en las mismas condiciones que los varones estudiantes, ó cuáles otras?

3.^a ¿Son admitidas sólo á las clases (a) ó también á los exámenes (b)?

4.^a ¿Se les confiere grado, ó cierto certificado en lugar del grado?

En Oxford y Cambridge, se ha discutido detenidamente la cuestión, persistiéndose en negar la graduación á las mujeres. En tiempo medioevales la exclusión en éstas fué absoluta; á principios del siglo XIX se les permitió, por cortesía, que asistieran á los cursos; actualmente, se les examina y aprueba á la par de los hombres: pero *no* se las gradúa. Ha habido casos de mujeres estudiantes sobresalientes; entre ellas, ninguno ha tenido más resonancia que el de Miss Fawcett, quien, en Cambridge, donde á diferencia de Oxford se hace lista por orden de mérito en sus exámenes de todos los estudiantes de cada curso, obtuvo en matemáticas, en 1895, las clasificaciones del primer puesto. Ello no fué, empero, razón para que por excepción se la graduara. Las mujeres estudiantes de Oxford y Cambridge no constituyen colegio oficial confederado á la Universidad, sino simples cuerpos, cuyos miembros son asimilados á los estudiantes *non collegiate*. En consecuencia, no se las favorece nunca como á los hombres, con premios en dineros (*scholarships*). En las demás Universidades de Inglaterra, Escocia, Gales, Irlanda, (salvo la «Universidad Católica»), Canadá é India, son en un todo asimiladas á los estudiantes.

Lo mismo ocurre en Francia, Bélgica, Holanda, Dinamarca, Noruega, Suecia, Italia, España, Portugal, Grecia, Rumania, Argentina, Chile, Brasil, Uruguay, Méjico, Colombia, Perú y Bolivia. En Norte-América hay ciertas restricciones para determinadas facultades, aunque el principio sea el mismo de absoluta igualdad.

He ahí el cuadro sumario de las investigaciones de Sadler, aunque para simplificarlo, he suprimido de la

lista las Universidades que, aunque consultadas, no han respondido:

Cuadro de Sadler

REGIONES	Número de Universidades computadas en este cuadro.	Número de Universidades en que no se hacen distinciones de importancia entre estudiantes varones y mujeres.	Número de Universidades en que se admiten mujeres estudiantes por cortesia ó permiso especial para ciertas clases y <i>exámenes</i> .	Número de Universidades en que se admiten mujeres estudiantes por permiso especial <i>solamente</i> para ciertas clases.	Número de Universidades en que no se admite en manera alguna mujeres como estudiantes.
Inglaterra	5	3	2	—	—
Gales	1	1	—	—	—
Escocia	4	4	—	—	—
Irlanda	3	1	1	—	1
Canadá	5	5	—	—	—
Australasia	5	5	—	—	—
India	5	5	—	—	—
Francia	16	16	—	—	—
Bélgica	5	4	—	—	1
Holanda	4	4	—	—	—
Dinamarca	1	1	—	—	—
Noruega	1	1	—	—	—
Suecia	2	2	—	—	—
Alemania	20	—	2	14	5
Austria	6	—	—	6	—
Suiza	5	4	1	—	—
Italia	13	13 ⁽¹⁾	—	—	—
España	3	3	—	—	—
Grecia	1	1	—	—	—
Rumania	2	2	—	—	—
Rusia, (inclusive Finlandia)	4	1	—	—	3 ⁽²⁾
Estados-Unidos de Norteamérica	28 ⁽³⁾	24 ⁽⁴⁾	1	1	1
Totales	139	100	7	21	11

1. La misma regla se aplica á las demás Universidades italianas.

2. En uno de estos casos las mujeres son admitidas á ciertos estudios médicos.

3. Universidades que admiten mujeres á una sola facultad no han sido especificadas.

4. Tres de estas Universidades excluyen las mujeres de una ó más facultades.

Las Universidades á que se refiere el cuadro anterior, son las siguientes:

Inglaterra.—Oxford, Cambridge, Londres, Durham, Victoria.

Gales.—University of Wales.

Escocia.—Edinburgh, Aberdeen, Glasgow, St. Andrews.

Irlanda.—Trinity College, Dublín; Royal University of Ireland; Catholic University of Ireland.

Canadá.—Mc. Gil University, Montreal; Toronto; University of New Brunswick, Dalhousie University, Halifax y Queen's University, Kingston.

Australia.—Universities of Sydney, Melbourne, Adelaide, Tasmania, New-Zeland.

India.—Madras, Ailahabad, Punjat. Calcuta, Bombay.

Francia.—Aix, Besaçon, Bordeaux, Caen, Clemon, Dijon, Grenoble, Lille, Luján, Marseilles, Montpellier, Nancy, Paris, Grenoble, Lille, Lyon, Poitiers, Rennes, Toulouse.

Bélgica.—Université Libre de Bruselas; Université Nouvelle de Bruselas; Liege; Université Catholique dd Louvain; Gante.

Holanda.—Utrecht, Leiden, Groningen, Amsterdam.

Dinamarca.—Copenhague.

Noruega.—Christiania.

Suecia.—Lund, Upsala.

Alemania.—Berlín, Bonn, Breslau, Erlangen, Freiburg, Giessen, Göttingen, Greifewald, Halle, Heidelberg, Jena, Kiel, Königsberg, Leipzig, Marburg, Munich, Rostock, Strassburg, Tübingen, Wüzburg.

Austria.—Graz, Innsbrück, Cracow, Lemberg, Pague, Vienna.

Suiza.—Basel Berne, Friburg, Génova, Zurich.

Italia, inclusive Sicilia y Cerdeña.—Bologna, Génova, Mesina, Módena, Nápoles, Padua, Pavía, Perugia, Roma, Siena, Turín, Urbino.

España.—Barcelona, Granada, Salamanca.

Grecia.—Athenas.

Rumania.—Iasi, Bucharest.

Rusia, inclusive Filandia.—Odessa, San Petersburgo, Kharkof, Helsigfors.

Estados-Unidos de Norte-América.—Brown University, California, Chicago, Clark, Colorado, Columbia (en la ciudad de New-York), Columbian, Cornell, Badelife, College (Harvard University), Indiana, Johns, Hopkins, Leland Stanford Jun., Michigan, Minnesota, Missouri, Nebraska, North Wertem, Ohio, Weslevan, Pemsylvania, Princeton, Texas, Vanderbilt, Vermont, Washington, Wesleyan, Western Reserve, Wisconsin, Yale.

III.—GRADUACIÓN DE CURSOS

§ 126. Proce-
sos de gradua-
ción escolar.

Dos medios practicáanse para reconocer en los educandos sus aptitudes de pasar de un grado á otro de una misma enseñanza, ó bien la satisfactoria terminación del último grado de esa enseñanza: los exámenes y los certificados de los docentes. Consiste el primero, como todos sabemos, en presentar al educando á un jurado examina-

dor, que, previas las pruebas del caso, decidirá de la suficiencia de sus estudios; el segundo, en atribuir á la decisión del profesor respectivo, fuerza de sentencia inapelable. Un sistema *mixto*, que consiste en dar al voto del profesor mayor autoridad que al de extraños, en virtud de que nadie puede conocer mejor la capacidad de sus discípulos, y que, al propio tiempo palió las exageraciones impresionistas del docente trayendo á votar á dos á más examinadores anexos: es el que concilia las ventajas de uno y otro medio.

Los exámenes pueden ser orales ó escritos, y para mejor comprobación, mixtos, orales y escritos; anuales ó semestrales; de ingreso ó de egreso; generales ó especiales; de clases, de cursos ó de sección; de programa ó de tesis.

§ 127. Exámenes.

En Francia, en la enseñanza secundaria, los exámenes más importantes son los que sirven para pasar de un ciclo ó mitad á otro, ó sea de la primera sección *general* de estudios secundarios, á la segunda sección *especial*, y mayormente, los de bachillerato, ó sean finales.

Verificanse en los *Gymnasien* alemanes tres clases de exámenes: el semestral (*Versetzungsexamina*), *privado y de clase*, que es por el que se hacen los ascensos de uno á otro curso; el anual, ceremonia pública según programas especiales, á la cual se invitan las familias, y que constituye algo como una consagración oficial de los ascensos del *Versetzungsexamina*; y el de egreso, que en cierta manera corresponde al de bachillerato, que se realiza bajo la inspección técnica de comisarios examinadores que nombra el gobierno. En las Universidades, el principio general es que *cualquier* postulante debe ser admitido á seguir cursos y rendir exámenes; pero esos cursos y exámenes no son válidos á los efectos del ingreso regular ni de la adjudicación del diploma: son simplemente estudios libres extra-oficiales, que

no sólo se permiten, sino se encarecen, con distintos estímulos, en toda la Alemania.

En las *public schools* británicas los exámenes son privados y se sigue un complejo sistema mixto. En sus Universidades hay exámenes de ingreso (que en Oxford se llaman *moderations*, y que consisten en religión, griego y latín), y exámenes de ascenso interno. Estos presentan la siguiente particularidad: sólo se pueden rendir con permiso del *tutor* respectivo, cuando éste considera á su pupilo suficientemente preparado para ello, lo cual constituye uno de los rasgos capitales del sistema ya expuesto de *tutoría* universitaria. En muchas *public schools* se practica idéntica manera. En las Universidades que como la de Londres, son simples corporaciones examinadores, no existe, ni puede existir, nada semejante: cada aspirante es libre de rendir, según se lo permitan los programas, el examen que quiera y en la época oficial que le convenga.

En Suecia existen exámenes que llamaré *bi-anales*, ó sea, de cada dos años. En efecto, el plan de estudios de los liceos clásico-secundarios exige allí *siete* clases que se deben cursar regularmente en *nueve* años: de la primera á la quinta inclusive todos duran un año; la sexta y la séptima *dos*, y terminan por los susodichos exámenes bi-anales.

IV.—EXCURSIONES DE INSTRUCCIÓN

§ 128. Razón y origen del sistema de excursiones de instrucción.

La Educación debe ser teórico-práctica. Grave deficiencia es, no sólo el descuidar la práctica ó la teoría, sino separar la una de la otra, que son como dos mitades de un todo indivisible.

El proceso más lógico de la mente humana es llegar á las abstracciones partiendo de principios concretos, según el método positivo. Pero si la inducción es el método más lógico, más simple de seguir, la deducción no deja de fascinar el espíritu en ocasiones: tales son las que se

presentan espontáneamente en forma de principios generales demasiado extensos, demasiado evidentes, casi heredados muchas veces en la psicología de cada uno.

Así, pues, el verdadero sistema científico sería éste: la teoría y la práctica, — ó sean la inducción y la deducción, las generalizaciones y las aplicaciones, el principio y el ejemplo, la descripción y la experimentación, etc. — deben siempre aplicarse al propio tiempo, simultáneamente. Tal es la regla que impone á la pedagogía nuestra propia naturaleza; y á tal regla han obedecido, entre otros, Sócrates en tiempos clásicos, en modernos Rousseau, al sostener que no debe tiranizarse con dogma alguno la mente del alumno, sino permitir que éste descubra por sí solo, ayudado por discretas insinuaciones, la verdad que se trata de enseñarle. En efecto, el educando, niño ó adulto, puede llegar á descubrir todo lo que se pretende demostrarle, si su maestro es hábil en dirigir el raciocinio, no á golpes repetidos sino con pocas y oportunas indicaciones; ¿pero cómo llega el educando á esas conclusiones? Obsérvese cualquier diálogo pedagógico, y se verá: que la mente del alumno, á lo menos si ésta es suficientemente intelectual, llega á sacar sus resultados por el empleo conjunto de todos los sistemas posibles de raciocinio que instintivamente le ocurran, — generalizaciones, silogismos, inducciones, deducciones, semejanzas, ejemplos. Imítese, pues, la naturaleza.

La práctica no debe reducirse á los experimentos y exhibiciones en laboratorios, gabinetes y museos: y las *excursiones* llamadas de *Instrucción, pedagógicas, escolares*, son parte esencial, desde hace más de un siglo, de la Educación en Alemania. La idea no es moderna, aunque sí su general y sistemática en ejecución. Consideraba Locke, sin tener en cuenta la Educación del pueblo, los viajes como elemento indispensable de la Educación del gentleman. Rousseau parece haber sido uno de los originadores de la idea, en una forma ahora aplicada en Ale-

mania; él no realizó viajes, pero inspiró, entre otros, á educacionistas como Salzmänn, Bender, Stoy y Ziller. El primero realizó varias excursiones escolares, en Schaepfenthal, de 1784 á 1830; esta es considerada como la primera tentativa de introducir las como sistema regular de enseñanza. En aquel tiempo, Pestalozzi también, planteaba otras á las vecindades de Yverdon. La semilla de estas prédicas, ha germinado y fructificado, no en los países de origen, sino en Alemania: á través de todo el Imperio se practican hoy, con un método regular, casi militar, tales excursiones, en todas las ramas y categorías de la Instrucción desde el Kindergarten hasta las altas escuelas superiores especiales. Verificanse con tal orden estos viajes, algunas veces de mayor duración que un día, que se concretan no sólo el programa, la ruta, las disertaciones, sino hasta el vestuario y utensilios que cada estudiante debe llevar, como se hace con un batallón con la mochila del soldado

§ 129. Utilidad de las excursiones de Instrucción.

En estas excursiones el pedagogo debe tener en vista tres objetos que se complementan, que son en cierto modo, el todo mismo de su obra: el ejercicio físico, la Instrucción, y la Educación propiamente dicha.

El aire puro, el cielo, el bosque, las variedades del paisaje, la libertad del paseo, todo estimula al educando á vivir, á expandirse, á ejercer plenamente las fuerzas de su cuerpo y de su espíritu, á fijar con mayor soltura su inteligencia en lo que se presente, sea botánica, fisiología, arqueología, geografía, historia; cualquier cosa que, en tal estado de ánimo, muestre y explique el maestro á los estudiantes, les penetrará más intensamente en la memoria por ojos y oídos. Además, por la asociación de los recuerdos, unirán las notas agradables y cómicas, que nunca faltan, á lo que han visto, oído y aprendido, y el conjunto resultará de particular provecho.

Basta observar alguno de los programas alemanes de

esas excursiones, para comprender su excelencia como ejercicios de Instrucción¹. Aparte del ejercicio físico, realizado en libertad y al aire libre y de la eficacia instructiva de la observación práctica de cosas y fenómenos, esas excursiones pueden ser de gran provecho para la formación del carácter, ó ser la Educación propiamente dicha en oposición á la Instrucción: en efecto, el educando, el niño sobre todo, descubre allí, libre de la férula colegial, sus defectos y cualidades de carácter, que el maestro debe entonces estimular y corregir; ayuda, pues, al mejor conocimiento y corrección del estudiante. Por otra parte, facilita su vinculación intelectual y moral con el maestro que debe dirigirlo y encauzarlo, cuyo conocimiento y vinculación debe ser la base de toda Educación racional. El paseo mismo, como si hubiera sido descanso, hará más llevadero el trabajo que luego se siga en el aula.

Reasumiendo, debo decir que estas excursiones tienen para la Educación dos órdenes de ventajas, *directas é indirectas*. Directas: 1º, ocasionan ciertos ejercicios físicos; 2º, colaboran en la Instrucción; 3º, en la Educación propiamente dicha. Indirectas: 1º, facilitan en los educandos el pleno conocimiento de sus educandos; 2º, vinculan á unos y otros; y 3º, son un provechoso y estimulante descanso para la reanudación de las posteriores tareas del aula².

Son aplicables las excursiones pedagógicas, como siste-

1. He aquí uno de esos programas de un día de excursión: 1. *Misa temprano en una iglesia católica*. 2. *Visita á una catedral, con detalladas explicaciones*. 3. *Cruzar una Fortaleza*. 4. *Visita á los arsenales*. 5. *Un monasterio benedictino*. 6. *Un monasterio franciscano; comparación de uno y otro*. 7. *Un convento de monjas*. 8. *Una escuela de artes, con explicaciones sobre las pinturas*. 9. *Visita á la Librería Imperial, donde se hará la estación más larga*. 10. *Un asilo de huérfanos*. 11. *Un museo*. 12. *Una celda donde vivió Lutero*.

2. ZULLER, declara que la verdadera importancia de las excursiones instructivas en la Educación, estriba en lo siguiente: 1º, ayudan á establecer una estrecha relación intelectual entre el profesor y el educando, cuya relación debe ejercer saludable influencia en la mente estudiantil; 2º, favorecen el buen desenvolvimiento del carácter, dando á los profesores una ocasión de ver á los educandos en una libertad en que se demuestran, fuera de la disciplina escolar, tales cuales son, y revelan sus instintos y valor, sentimientos, fuerzas, etc., todo lo cual se presta

ma regular, á la Instrucción primaria y secundaria, como excepción á la universitaria superior: consideradas como medios de aprender. pueden servir á todas las ciencias sociales. físicas, matemáticas. Pero, lógico es pensar que tales excursiones tendrán diversa importancia y caracteres varios según la edad de los educandos. la categoría de Instrucción y la materia á que principalmente se dediquen.

§ 130. Organización de las excursiones de Instrucción.

Requieren las excursiones pedagógicas, que no siempre se limitan á un día de viaje, una especial preparación instructiva. física é higiénica. y disciplinaria.

Instructiva: deben conocer de antemano los educandos la ruta geográfica que van á seguir; los principales fenómenos que van á observar y experimentar: las tradiciones, historia y monumentos cuya visita se proponen.

Física: deben ser examinados por médico, y preparados por ejercicios, advertencias y medicamentos si son necesarios. para la travesía.

Higiénica: deben partir munidos de vestuarios, utensilios, etc., según una prolija y adecuada reglamentación.

Disciplinaria: para conservar el orden, debe dividirse la compañía estudiantil en secciones. ó como sea más conveniente, encargándose á determinados estudiantes funciones determinadas de oficiales, guías. conductores de bagajes y

á excelentes lecciones: 3º, influncian la Instrucción al niño, que vuelve á las aulas con la mente llena de ideas y fenómenos que en la práctica ha observado experimentando. Como se ve, desconoce en conjunto, sin deslindarlas metódicamente, las ventajas que he expuesto con tanta mayor claridad, por haber partido de fundamentos prolegómenos más claros y precisos.

Véanse: ZILLER, *Theorie pädagogischen Reisen*; C. DODD, *The school journey in Germany* (inserta en *Special reports on educational subjects*, London, 1896-97); SCHOLTZE, *Die Schulreise als organische Glied im Plane der Erziehungsschule* (inserta en *Aus dem pädagogischen Universität. Seminar zu Jena, Heft III, Langensolza, Herman Beyer*).

En la República Argentina podrían citarse como ejemplos excursiones de tal carácter, las llamadas «peregrinaciones patrióticas» de estudiantes á Tucumán y San Juan últimamente efectuadas, en conmemoración de motivos históricos. Han debido servir para complementar ciertas nociones de historia y geografía, aunque es de desear que se hubieran organizado con un espíritu más didáctico y una mayor disciplina.

los demás que se requieran para mayor comodidad general ¹.

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

Tales son las nociones fundamentales que deben servir de norma para implantar, en cualquier instituto educativo, las excursiones de Instrucción, no como sucesos extraordinarios, *sino como un sistema regular*, que bien organizado, puede producir grandes beneficios.

1. SALZMANN insiste en estos tres puntos que son reasumidos, ordenados y generalizados en mi exposición: I. Instrucción geográfica preparatoria. Los estudiantes deben ser plenamente equipados con el exacto conocimiento de las regiones que cruzarán, sus límites y circunstancias físicas, sus pueblos, producciones é industrias. II. Una ciudadosa inspección de trajes, calzados y ropa interior. III Disposiciones que se toman para conducir el viaje de un modo ordenado. La compañía debe ser dividida en secciones y cada sección confiada á oficiales á quienes se enseñará sus especiales atribuciones. Un estudiante se encargará de servir de guía, otro de cuidar el bagaje, otro de las provisiones, etc.

2. Para mejor conocimiento y condición de la historia y geografía son eficasísimas ciertas notas explanatorias, de las cuales están como ejemplo las que he hallado en un programa de una excursión pedagógica alemana que cruzaba la ciudad de Arnstad: *El Emperador Otto I reunió un Parlamento en Arnstad, en 945. Lutero pasó una vez á través de Arnstad. Gustavo Adolfo descansó allí antes de la batalla de Lützen. El Emperador de Rusia se detuvo allí un corto tiempo después de la batalla de Leipzig*, etc. Tales notas deben ser copiadas y explicadas, bajo la dirección del profesor, en los cuadernos de apuntes.

LIBRO III

Deducciones de doctrina general

CAPÍTULO I

Conceptos fundamentales de la Educación

- SUMARIO:—I. DEFINICIONES.—§ 131. Necesidad de *fixar* ciertos conceptos fundamentales de la Educación.—§ 132. Objeto y naturaleza de la Educación.—§ 133. Incapacidad de la Sociedad para cumplir en forma privada *toda* la función educatoria: indispensable intervención del Estado.—§ 134. Triple acción del Estado: *controlar, producir y garantir*.—§ 135. *Cocistencia necesaria* del Estado y la Educación.—§ 136. Educación é Instrucción.—§ 137. Diversas categorías de Educación.—§ 138. Pedagogía y Educación: superioridad comprensiva del último término.
- II.—LAS TRES ENTIDADES-BASES DE LA EDUCACIÓN: INDIVIDUO, SOCIEDAD Y PROGRESO.—§ 139. Coexistencia de tres entidades-bases de la Educación.—§ 140. Noción del Individuo como una entidad-base de la Educación; sus tres condiciones esenciales: *unidad, debilidad y relatividad*.—§ 141. Ley del desarrollo *psico-fisiológico* del hombre.—§ 142. Ley del desarrollo *psico-sociológico* del hombre.—§ 143. Doble proceso que la herencia marca á la Educación en el desenvolvimiento humano: *inculcar y desarrollar*.—§ 144. Noción de la Sociedad como una entidad-base de la Educación.—§ 145. Noción del Progreso como una entidad-base de la Educación.
- III.—UNIDAD DE CONCEPTO Y UTILIDAD DEL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN.—§ 146. *Unidad en la diversidad* de conceptos acerca de la Educación.—§ 147. Objeciones al estudio profesional de la Educación, respecto á su influencia sobre las aptitudes del educante.—§ 148. Objeciones al estudio profesional de la Educación, respecto á los resultados de su aplicación sobre el educando.—§ 149. Objeciones contra la ciencia de la Educación considerada como tal.—§ 150. Conclusiones: unidad de concepto y utilidad del estudio de la Educación.
- IV.—TEORÍA DE LA LIBERTAD DE ESTUDIOS.—§ 151. Vaguedad con que se usa impropriamente de la expresión "Libertad de Estudios".—§ 152. Teoría de la Libertad de Estudios.

I—DEFINICIONES

§ 131. Necesidad de fijar ciertos conceptos fundamentales de la Educación.

Muchos de los errores prácticos, de las estériles discusiones y de la ambigüedad de ciertas teorías en materia de Educación, provienen de la falta de precisión científica en los términos técnicos y en los conceptos y axiomas fundamentales; y no tan sólo en el vulgo profano se nota tan grave deficiencia, sino también en los autores.

Siendo hoy la Educación asunto de vasta controversia en todo el orbe civilizado, todo el mundo científico debiera ponerse de acuerdo siquiera acerca del alcance de las palabras más usuales en la exposición, y acerca de aquellos principales fenómenos cuya realidad es evidente. De ahí que cada tratadista deba esforzarse por fijar con nitidez el significado de esos términos capitales y la realidad de esos fenómenos-bases, para que, partiendo de principios casi inmutables, pueda levantar su obra en un terreno firme y no en las landas vacilantes de doctrinas vagas y vocablos de acepciones inseguras. A este respecto, es de notarse que en todas las ciencias sociales, especialmente en las más modernas, es altamente perjudicial esa flojedad en el alcance é interpretación de términos frecuentes; y es también remarcable un hecho generalísimo en la historia del pensamiento humano: que las palabras de uso diario son las que mayores discusiones han provocado. Para comprobarlo basta recordar cuán amargas discrepancias han sido en otras épocas acerca de términos tan familiares como «idea», «substancia», «materia», «causa». Siendo las palabras más necesarias en el estudio de la Educación términos vulgarizados por excelencia, términos, muchos de ellos, que día á día se repiten en el hogar con acepciones varias, se hace imprescindible establecer previamente su significación científico-convenional.—En cuanto á ciertos principios fundamentales, que considero axiomáticos, su fijación es más difícil, puesto que nunca faltan pensadores ó escuelas perturbadoras que los nieguen á pesar de su evidencia; y á veces, en busca de absurda originalidad, á causa de esa misma evidencia.

Principales entre esas nociones fundamentales á que me refiero, son las siguientes, — que trataré de fijar del modo más preciso en este Libro III, de acuerdo con

los ejemplos prácticos que nos brindan los sistemas educativos seguidos en las naciones más civilizadas: objeto y naturaleza de la Educación; deber de la Sociedad de verificarla; incapacidad de los miembros de una Sociedad de cumplir *toda* la función educatoria privadamente y por la sola iniciativa particular; triple acción del Estado, producir, controlar y garantizar; las tres entidades-bases de la Educación, Individuo, Sociedad y Progreso; Educación é Instrucción; Educaciones doméstica, privada, pública, y Auto-educación; pedagogía y Educación, superioridad comprensiva de este último término sobre el primero; diversas definiciones y conceptos de la Educación. En este capítulo trataré también de fijar otras nociones *prolegómenas*, fenómenos todos elementales relativos á la psicología y la fisiología, al método y á la práctica, á la ciencia en general, á la moral, á la estética, á la religión y al Progreso; simples guías que debo concretar para que no se me tilde de haber usado términos equívocos. Los principios que me sirven de apoyo, debo desde ya decirlo, son todos de verdad científica ó de lógica evidente; siendo mi deseo, no avanzar aquí teorías especulativas, sino, por el contrario, concretar en los términos más categóricos principios diseminados y no siempre bien interpretados en una materia sobrado discutida, y en la cual aún no se ha arribado á un acuerdo ni en sus puntos elementales: contribuir á ese acuerdo en la esfera modesta de mis fuerzas, es mi intento.

Verdad es que la discusión y el estudio crítico de todas esas nociones elementales, que en cierto modo son graves problemas, pueden llegar á apartar al tratadista de la pedagogía propiamente dicha, y embarcarlo en largas y profundas disquisiciones de ciencia y de política; pero una simple enunciación de las ideas capitales, en referencias á determinadas doctrinas, debe considerarse parte indispensable á mejorar las condiciones de precisión del estudio educativo, so pena de esa vaguedad del dilettantismo que tanto perjudica á la verdad en el desenvolvimiento de las ciencias sociales; sobre todo en aquellos países llamados «latinos», en que la facilidad de la palabra y la viveza de la imaginación suelen ser tanto más frecuentes que la prudencia y erudición científicas. Fijadas, con mayor ó menor precisión, esas varias bases fundamentales y algunas otras accesorias, la exposición se facilita y se salvan algunas aparentes contradicciones. Así, en virtud de no saber distinguir el verdadero carácter y

alcance de la Educación *general* y la *especial*, se han producido en algunos sistemas educatorios, programas enciclopédicos que agobian al estudiante en disposiciones tan vastas como incompletas, y en otros, la inconveniente separación artificial de las ciencias y las letras, que produce asimismo, para el pensamiento nacional, una funesta superficialidad subversiva.

§ 132. Objeto y naturaleza de la Educación.

Educación, en términos generales, es la ciencia y arte que tiene por objeto inculcar y desarrollar en los Individuos las mayores y mejores aptitudes para la lucha por la vida propia y por el Progreso de la Patria.

El hombre nace débil de carácter y desprovisto de conocimientos concretos; sus padres y la Sociedad en que ha nacido tienen el deber de educarlo é instruirlo.

En el estado actual de la civilización, la lucha por la vida es inmensamente difícil para el hombre desprovisto de conocimientos y de aptitudes para alguna profesión especial; y el Progreso es imposible á naciones que carecen de miembros útiles por servicios que prestan á la Sociedad en virtud de esas aptitudes especiales. De ahí una doble utilidad de la Educación: utilidad para el Individuo educando y para la Sociedad educante. Para el Individuo educando: lo coloca en circunstancias más favorables que la ignorancia para su desenvolvimiento en la Sociedad. Para la Sociedad educante: siendo ella el resultado de sus miembros, ese resultado será tanto más fuerte y progresista, tanto más apto, cuanto más lo sean sus miembros-factores. Ese beneficio impone á cada pueblo el deber de la Educación: los gastos y trabajos se compensan con las ventajas que aprovecha.

§ 133. Incapacidad de la Sociedad para cumplir en forma privada *toda* la función educativa: indispensable intervención del Estado.

Los hechos demuestran que ninguna Sociedad, por adelantada que sea, puede considerarse, hoy por hoy, idónea para llenar, de manera eficiente, esa obligación suprema de la Educación en forma *privada*, prescindiendo de su órgano colectivo, público y fundamental, el Estado. La iniciativa particular y el interés general del control,

no son en la práctica elementos suficientes para realizar ese fin por sí y ante sí, sin la dirección ó coparticipación de los poderes constituidos. De esa inepticia de los particulares, y del concepto moderno del Estado, que le da derechos y deberes como entidad representativa de una Sociedad, surge su obligación de instituir y colaborar en la medida de sus fuerzas, en la Educación de sus Individuos. Debe proceder en nombre y á beneficio de la Sociedad.

Los graves inconvenientes que en la época contemporánea viene produciendo el aumento gradual y paulatino de las ya complejas *funciones* y ya elevados *gastos* del Estado, harían considerar como un hermosísimo fenómeno el caso hipotético de que su intervención fuere innecesaria: de que los Individuos de la Sociedad pudiesen, particular ó privadamente, efectuar y controlar la Educación por sí y ante sí. Mas este ideal no es posible: la pobreza de las clases bajas y el egoísmo de las ricas, la ignorancia de las masas y las imperfecciones generales del alma humana, hacen imprescindible la acción gubernamental. Ni en Alemania, donde la Instrucción se halla mejor difundida en todas las esferas sociales, ni en Inglaterra, donde el Individualismo es la columna de sus instituciones, ni en Norte-América, donde conjuntamente con ese Individualismo fructifican colosales riquezas, es la Sociedad apta á dar y controlar la Educación de manera eficiente sin la intervención del Estado.

Aunque en términos generales es indudable el deber del Estado de colaborar en la Educación, el problema presenta las más diversas dificultades si se le quiere resolver en sus diversas facetas. Pero cualesquiera que sean esas dificultades, conviene, ante todo, sentar como principio del orden social, del Progreso, de la misma vida orgánica de cada Sociedad, que la Sociedad tiene el deber de educar sus miembros; ó con más precisión, de coadyuvar y controlar á esa Educación del modo más eficaz que le sea posible, y que el Estado debe ser su órgano funcional.

La inmiscuición inevitable del Estado en la Educación como órgano de la Instrucción pública, se efectúa en tres formas: *producir* ciertas Educaciones, *controlar* otras, y *garantir* la eficacia relativa de ciertos títulos.

§ 134. Triple acción del Estado: *controlar*, *producir* y *garantir*.

No puede exigirse al Estado que él solo produzca todos los establecimientos educatorios: hay muchos que necesariamente se realizan por iniciativa particular. El control del Estado suele ser, y debe considerarse siempre para tales institutos, como una fiscalización útil á su perfeccionamiento. Pero conviene asentar desde ya como principio general indiscutible, que siempre es conveniente dejar á la iniciativa privada la mayor independencia dentro de los límites de las garantías que el Estado debe al público.

Estas garantías se refieren, á más de la moral y de la higiene, en el orden puramente educatorio, á la *presunción de competencia que dan ciertos títulos*, como ser el de abogado, médico, farmacéutico. La cuestión tiene también su importancia respecto de algunos otros grados, como ser el de ingeniero, en cuya profesión la incompetencia no atacaría tan directamente las seguridades del público. (Así, por ejemplo, ese título se puede adquirir en establecimientos incontrolados en muchos países de Europa, lo cual tiene dos ventajas: favorece la propagación de una profesión útil y disminuye los ya tan recargados gastos y funciones del Estado).

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

§ 135. *Coexistencia necesaria del Estado y la Educación.*

Todos los filósofos modernos reconocen al Individuo y á la Sociedad, ó sea al ciudadano y al Estado, derechos y obligaciones recíprocas. En última síntesis, los derechos del ciudadano son la vida y la libertad; los del Estado, el de castigar, el de promover la moralidad y los relativos á la propiedad, la familia y la guerra. Sostengo, inspirado en la experiencia de la historia — en el solo buen sentido bastaría — que tan sagrados derechos y obligaciones no pueden ser efectivos sin contar como colaborador indispensable, con la Educación. De ahí la *coexistencia forzosa* del Estado y la Educación: no es posible organizar el Estado, sino por medio de la Educación: no es posible organizar la Educación, sino por medio del Estado.

A pesar del kantiano «imperativo categórico» de la conciencia, como se puede llamar genialmente la herencia psicológica, en lo que á la ética atañe, ó sea en toda ella, el hombre es un ser egoísta y apasionado. Su egoísmo y sus pasiones, como á diario se observa, arrástranlo frecuentísimamente á desoír esa voz legendaria de la conciencia, á faltar á los derechos de los demás, á sus propias obligaciones. Pero la base del Estado, más que la fuerza, es la Voluntad.—*Will, not force, is the basis of the State*, afirma Green, reasumiendo los filósofos de la nación que mayores aptitudes ha demostrado para el arte del gobierno. Esa Voluntad, en el hombre absolutamente ineducado no puede ser más que los impulsos bárbaros de su egoísmo y sus pasiones; sólo en el hombre educado es una fuerza congruente con los derechos y obligaciones de todos, y con el alto ideal humano por excelencia, el ideal del Progreso. Claro es como la luz meridiana, que un hombre de mediocre inteligencia y desprovisto de toda noción de ética (?), á quien la Educación y la vida no han desenvuelto ese inestimable tesoro que á su alma han trasmitido, en luchas inacabables, sus millares de ascendientes, no puede ser, mientras la experiencia no lo complete, más que un factor de desorden en una Sociedad cualquiera.

Ese todo de Sociedad y Estado que los griegos llamaron sintéticamente *πόλις*, no es un producto de barbarie, sino de civilización; no es un arbusto salvaje, sino un árbol que, para que de sus ópimos frutos, regado ha sido con el sudor y la sangre y las lágrimas de muchas generaciones. El Segismundo de Calderón es un ente perfectamente humano, y todos sus actos anárquicos cuando en la corte de su padre se presenta, no son sino lógica consecuencia de su propia humanidad y de su falta de toda Educación; ninguna *πόλις* podrá existir, pues, compuesta de Segismundos. Toda Sociedad, para conservarse, tiene el deber de la Educación.

Pero hay más. Dentro de cada Sociedad total (*πόλις*) hay una segunda entidad parcial que se llama el Estado; dentro de cada hombre, otra segunda personalidad que se llama el ciudadano (*πολίτης*). El ciudadano es el hombre en oposición al Estado, el hombre cuyo rol es doble: ser gobernado y gobernar, *πολίτης μετέχει γού ἄθχειν Καί τῷ ἀρχεσθαι*. De ahí que el Estado tenga, conjuntamente con la Sociedad, el deber de educar. Nadie podría, no gobernar, sino simplemente ser gobernado, sin poseer si-

quiera nociones rudimentarias aprendidas de ética, de ciencias políticas y sociales; y tales nociones no pueden ser sino frutos de la Educación. La herencia por sí sola, á pesar de su capitalidad, no basta: es como aquellos escritos en viejas lenguas de Oriente que sólo se componen de consonantes, y á los cuales el filólogo debe ponerles las vocales para que algo digan: escribir esas vocales en la conciencia humana es la obra de la Educación. La Sociedad organizada no es sino un fruto de la Educación. El Estado no es más que un fruto de la Educación. El hombre civilizado mismo y el ciudadano, no son sino frutos de la Educación. Ni el hombre civilizado, ni el ciudadano, ni la Sociedad organizada, pueden ser sin la Educación.

Siendo la Educación factor-base de la Sociedad y el Estado, la Sociedad y el Estado deben ser, á su vez, factores-bases de la Educación. Si como más arriba he observado, la familia y la Sociedad pueden considerarse ineptas para realizar, por sí mismas, privadamente, *toda* esa función, obligación del Estado es colaborar en ella. Concisando en último término, puede decirse: si la Sociedad y el Estado deben su existencia á la Educación, la Educación debe su existencia á la Sociedad y al Estado.

§ 136. Educa-
ción é Instruc-
ción.

Existen dos conceptos fundamentales en la ciencia-arte de la Educación: la *Educación* propiamente dicha, y la *Instrucción*. Refiérese la primera á la formación del carácter y los hábitos; la segunda, á la adquisición de conocimientos. Grande importancia atribuyo á este distingo de términos, al cual se prestan la pedagogía y la índole de nuestra lengua en cuanto á tales palabras se refiere. Distingo que ha servido en mi exposición: para diferenciar dos objetos de la Educación que, aún cuando generalmente proceden unidos, tienen interpretaciones diversas: para diferenciar el espíritu de la Educación doméstica, cuyo fin casi exclusivo debe ser la Educación propiamente dicha, y la Instrucción pública, que tiene en iguales partes, ambos fines, educar é instruir: para plantear el principio de que la Educación debe proceder instruyendo, y la Instrucción educando, principio que me merece espe-

cialísima atención; para mejor conocer los diferentes objetos de la Educación *general* y la *especial*: y en fin, para comprender mejor todas las leyes y principios de la ciencia educatoria.

Es conveniente establecer que existen cuatro órdenes de Educación, cuyos métodos peculiares frecuentemente se confunden, con gran perjuicio de la pedagogía: la Educación *doméstica*, la *privada*, la *pública*, y la llamada *Auto-educación*. Ocúpase la primera de la Educación que dan, en su hogar, los padres y la familia á los niños; la segunda, á la que se produce por iniciativa particular y sin intervención alguna del Estado; la tercera, á la Instrucción pública; la cuarta, á la Educación que el Individuo se da á sí mismo, coayudado por la Sociedad, en su experiencia de la vida y sirviéndose de estudios realizados y conocidos. Cada una de estas Educaciones posee, como se ha visto, su fisonomía y método propios, de cuya confusión resulta á veces una gran obscuridad en la moderna pedagogía.

§ 137. Diversas categorías de Educación.

Por ejemplo, de confundir la independencia de la Educación doméstica y la Auto-educación tradicionales en las costumbres de ciertos pueblos sajones con la disciplina de la Instrucción pública secundaria y la libertad de la universitaria, han resultado en la Francia contemporánea muchas prédicas equivocadas de educacionistas superficiales, que he tenido ya oportunidad de señalar. Así, algunos autores franceses actuales profesan la imitación de la Educación inglesa, y confundiendo harto frecuentemente la Educación privada con la Instrucción pública, aplican el principio anglo-sajón de la Educación del Individualismo y de la independencia en el niño, que es un trabajo casi exclusivo de la primera, á la segunda. Piden, en nombre de ese principio, ciertas exageradas y nocivas libertades para el educando de la Instrucción pública en Francia, que desdican con el espíritu de disciplina y de obediencia de las escuelas y universidades de la propia Inglaterra. Si esos tratadistas, entre quienes Demolins es hoy el más popular, establecieran un claro

distingo entre ambas nociones — Educación doméstica é Instrucción pública, — la equivocación se habría evitado, y acaso también, un nuevo factor de descomposición social y de desorden, cual puede llegar á ser la aplicación estricta de ciertas extremas doctrinas propaladas.

§ 138. Pedagogía y Educación: su superioridad comprensiva del último término.

En últimos términos, pedagogía y Educación son designaciones que atañen al mismo fenómeno sociológico que he definido; existen, sin embargo, en el alcance preciso de ambas palabras, ciertas diferencias que, para mayor claridad, conviene establecer:

1ª Refiérese mayormente la pedagogía á la teoría de la Educación; la Educación á la práctica de la pedagogía.

2ª La pedagogía se limita sólo á la ciencia de la Educación del niño; la Educación abraza todas las Educaciones, del niño como del adulto, por la Sociedad ó por educando mismo, la Instrucción, la Auto-instrucción.

3ª Estudia la pedagogía casi exclusivamente la Instrucción que la Sociedad da al niño; la Educación abarca también la enseñanza privada ó del hogar.

Reasumiendo, pues, pedagogía es un término más preciso, que se concreta al estudio de la ciencia de la Educación del niño; Educación es un vocablo más vasto, como que comprende todas las Educaciones especiales y se refiere tanto á la teoría como á la práctica.

Tales son las razones que he tenido presente al poner esa palabra genérica al frente de estos estudios: en virtud de ser el concepto contemporáneo de la Educación esencialmente extenso y referirse á todas las facultades y fuerzas, físicas, intelectuales, morales, estéticas, religiosas, — de ese todo, obra-maestra de la naturaleza, que se llama — el hombre.

El frecuente empleo de la palabra Educación es, en el lenguaje moderno, relativamente nuevo; en el siglo XVIII, época de Rousseau, fué vulgarizado, al propio tiempo

que se expandía el nuevo concepto de la Educación general y vasta, que abarca todas las facultades humanas, según la presumió el genio de Platón. Este rasgo da todavía mayor ventaja al término, vinculándolo á toda una luminosa revolución pedagógica.

II.—LAS TRES ENTIDADES-BASES DE LA EDUCACIÓN: INDIVIDUO, SOCIEDAD Y PROGRESO

De todas las descripciones y teoría desenvueltas, resulta que:— existen tres Entidades-bases — Individuo, Sociedad y Progreso, — alrededor de las cuales, según las cuales y para las cuales se desenvuelven todos los procesos de la Educación; las tres son al propio tiempo y en cierta manera, su sujeto y objeto, su causa y consecuencia, su principio y su fin.

§ 139. Coexistencia de tres entidades-bases de la Educación

El pedagogo, por tanto, debe saber amoldar su enseñanza y sus teorías á esas tres fuerzas, á esos tres ideales, á esos tres fundamentos; de ahí la suprema dificultad y la excelencia suprema de su tarea. Educar es, para cada uno en la esfera modesta de su individualidad, más que formar un hombre, formar una Patria; más que formar una Patria — adelantar el mundo. Pero este último ideal, es inmediato tan sólo para aquellas naciones que marchan á la cabeza; nosotros, los argentinos, por ahora, debemos satisfacernos y conformarnos á nosotros mismos, si aspiramos á modelar: en día acaso no muy remoto, otras naciones que nos siguen en la marcha trágico-triunfal de los pueblos á través de las edades. La existencia de un ideal teórico y lejano, utópico si se quiere, en Educación como en todas las actividades humanas, favorece la vigorización real de un ideal práctico inmediato; el águila se levanta sobre todas las bestias volando hacia el sol.

Aunque las tres entidades-bases participen simultáneamente, como apunto, de un triple y complejo carácter de sujeto, medio y fin de la Educación: la primera, el Individuo, puede considerarse más especialmente como el *sujeto*; la segunda, la Sociedad, como el *medio*; el Progreso como el último *fin*. Tal se presenta el conjunto del educando, el maestro y la bella aspiración humana que inspira y dirige la Educación; la Educación es, en último térmi-

no, la síntesis más pura de nuestras aspiraciones más altas.

Hacer un estudio separado y detenido de todos y cada uno de los tres elementos — sujeto, medio y fin, — sería apartarse del campo de la pedagogía para entrar en otras elevadas esferas de la ciencia. — para abarcarla ciencia toda! El educacionista puede, mejor dicho debe, empero, concretar de algún modo sus conceptos cardinales; para la mejor coordinación de este Libro III, no puedo pasarme de alguna información siquiera sintética de las teorías filosóficas que me guían, y que extraigo, como todos debemos extraerlas, de los principios y las leyes generales de fisiología, psicología, sociología y metafísica.

§ 140. Noción del Individuo como una entidad-base de la Educación; sus tres condiciones esenciales: *unidad, debilidad y relatividad.*

Comenzando por el Individuo, yo especificaría en tres palabras las condiciones esenciales de su sér, de su idiosincracia, las tres condiciones humanas por excelencia, que me servirán para fijar de manera precisa las leyes capitales de la Educación: pueden denominarse *unidad, debilidad y relatividad.*

Refiérese la primera condición, la *unidad*, á la naturaleza intrínseca del hombre, á las vinculaciones íntimas de todas sus facultades, á la indivisibilidad de su sistema nervioso, á las correspondencias fatales de su cuerpo y su espíritu: á su individualidad, la cual constituye su personalidad singular, original, diversa de otras, sus fuerzas y su herencia.

Para aclarar mayormente esta noción de la unidad humana, conviene tener en cuenta que se la puede considerar, como á continuación lo apunto, bajo tres facetas: *unidad psíquica, unidad física y unidad psico-física.*— Llamo *unidad psíquica* la íntima correlación y el funcionamiento conjunto de todas las facultades. El principio de la filosofía clásico-cartesiana, de la división tripartita de las facultades del alma — sensibilidad, inteligencia y voluntad, -- tiene en el actual estado de la ciencia, una secundaria importancia: pues que la teoría general, comprobada hoy por todas las especulaciones psicológicas, fisiológicas y psico-fisiológicas y aceptada universalmente, nos enseña que cualquier acto humano más ó menos consciente y voluntario, es producto de *todas* las facultades del espíritu, y no de una ú otra determinada. El deslinde de esas facultades es una noción teórica que, si ayuda grandemente el estudio de la psico-

logía, no es en cambio, un fenómeno que en la práctica sea comprobado.—Llamo *unidad física* al conjunto individual de cada hombre, que vive con un solo sistema nervioso y una sola circulación de la sangre; idea tan clara que puede considerarse axiomática: toda demostración holgaría.—Llamo *unidad psico-física* á la noción del funcionamiento correlativo del cuerpo y del espíritu, á la íntima vinculación de las fuerzas físicas y psíquicas de cada Individuo.—El conjunto de estas tres unidades parciales que se complementan, forma la *unidad humana*, fenómeno el más extraordinario y complejo de cuantos sea dado observar al hombre mismo.

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

Y esa pequeñez, es conjunta á otra cualidad: la *relatividad*. La ciencia nos demuestra que el hombre es un producto relativo de la herencia y del medio, del pasado y del presente.

Estas tres condiciones, cuya importancia puede parecer nimia á espíritus pueriles, son, en mi concepto, axiomas tan indispensables á la Educación, como las nociones de la línea y del plano lo son á la geometría.

Interesante y altamente demostrativa es la evolución del pensamiento humano respecto á esta idea que he llamado *unidad psico-física* del Individuo.—Tan evidente es que en el hombre posee dos faces, la física y la psíquica, que desde que principió á pensar y á contemplarse y analizarse por ende, reconoció esa dualidad, esas dos partes: y una vez posesionado del lenguaje, dió á cada una su nombre especial: el cuerpo y el alma. La idea de esta dualidad fué tan halagüeña, tan grande, tan consoladora, que se la exageró á lo imposible, acaso como una reacción y una represalia contra la brutalidad involvidada de los abuelos, anterior al descubrimiento del fuego, del pastoreo, de la agricultura y de la metalurgia,—en la época de piedra! El recuerdo de cuya brutalidad debía palpar en la mente con el amargor de un veneno y la insistencia de una pesadilla, por las tradiciones y la

herencia, y aun por la observación de más atrasados pueblos. Entonces esa ansia del más allá que marca la frente del hombre con una luz entre todas las bestias — llámese orgullo, vanidad, Progreso, — y que en el fondo acaso no sea más que el impulso de vivir; el impulso de vivir que en los tristes siglos de la infancia humana debió ser ciclópeo, para haber podido vencer los ciclópeos peligros de que naturaleza le rodeó. Ese orgullo, esa vanidad, ese impulso del Progreso, murmuró al oído del hombre la idea de su grandeza. Y, por otra parte, el terror de su debilidad, le murmuró otra idea gemela: la de Dios. Juntando ambas, nació la del alma y nació la religiosa: la una del orgullo humano, de su humillación la otra. Unidas ambas, en defensa contra los elementos, en venganza contra los elementos, hicieron brotar como una chispa productora de un incendio que jamás debería extinguirse en la conciencia humana, el pensamiento de la Inmortalidad. Influenciando éste á la idea también novedosa del alma, se produjo en la cuna de la civilización, en las orillas lujuriosas del Indo y el Ganges, un concepto tan neto del espíritu, que lo supusieron una entidad perfectamente independiente del cuerpo. La separación se hacía tan absoluta que: por una parte, las almas «transmigraban» de animal en animal; por otra, podían confundirse, según la doctrina del «conocimiento», con la de Dios! Tal fué la revancha del hombre, animal él mismo, contra las bestias que lo acometían; del hombre —Prometeo!— contra los elementos que lo amilanaban.

Ahora bien: ese principio de la completa separación, independencia, desvinculación del cuerpo y del alma, ha venido palideciendo á través de los siglos, como un fresco clásico, en su origen de vívidos colores y hoy casi borrado. Tal ha sido la evolución: la distancia infinita antes supuesta entre el alma y el cuerpo ha ido acortándose, y disminuyendo la grandeza del concepto de lo primero al par que aumentaba el de lo segundo, hasta caer en la exageración darwiniana, materialista absoluta, ó en la absoluta panteísta de Hegel: ó todo es cieno ó todo es Dios! La evolución que principia con Brahma, hoy termina con Darwin: y es una evolución continua de una misma idea, el hombre, siendo pocos los cerebros que como Aristóteles y Lucrecio, en tiempos clásicos, se adelantaron por una clara visión del porvenir: y pocos los que, como los llamados espiritistas y ascetas, en modernos tiempos, por una oscura aberración del pasado, retro-

gradan el concepto del alma al coetáneo á la civilización de las fuentes del Indo, al de la transmigración y la contemplación... Todas las revoluciones del pensamiento humano parecen haber contribuído á la evolución de esa idea: y aun el Cristianismo, tan calumniado por espíritus prevenidos ó ignorantes, ha prestado también su inmenso contingente. Hoy, á pesar de las escuelas extremas, quedan, felizmente, algunas que llamaría *medias*; entre ellas la «escocesa», que sin negar la metafísica, conoce la fisiología; que sin atribuir á la psicología un origen puramente físico, no niega el paralelo racional entre el cuerpo y el espíritu, y estudia uno y otro en sus complejas y coordinadas funciones. Esas doctrinas intermedias son las que al educacionista convienen: son á las que aludo con la palabra *unidad*, como expresión de vinculación íntima, indisoluble, indivisible.

Apuntadas las cualidades intrínsecas del hombre, corresponde dar una noción siquiera somera de las cualidades del desarrollo de su psicología y su fisiología. El sujeto normal de la Educación, es el hombre en los períodos anteriores á la plenitud de su cuerpo y de espíritu: ella debe colaborar á que esos desenvolvimientos se produzcan teniendo en vista la utilidad del Individuo, de la Sociedad de que es parte, y del Progreso humano. Esas tres utilidades son y deben considerarse congruentes.

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

La amibia se segmenta, y el segmento nace adulto, puede decirse, desde el primer instante de su vida independiente. Conforme va aumentando la complejidad de la especie, y salvo uno que otro fenómeno excepcional insuficiente para destruir la regla, más se complica el desarrollo de cada Individuo y más largo es el período que se extiende entre el nacimiento y la reproducción. En los vertebrados, la cuestión se presenta con gran nitidez, hasta llegar al hombre, cuya infancia es tan larga y tan débil! Aún en las varias razas humanas, ocurre hoy que el ple-

§ 141. Ley del desarrollo *psico-fisiológico* del hombre.

no desarrollo se presenta más pronto en las inferiores, más tarde en las superiores: la edad adulta se inicia de los nueve á los diez años en algunas tribus negras, y de catorce á diecisiete años en las razas blancas.

§ 142. Ley del desarrollo psico-sociológico del hombre.

Pero hay algo más aún, que ese fenómeno *psico-fisiológico*, y es el fenómeno correspondiente que llamaré *psico-sociológico*: el primero se refiere al desarrollo del Individuo considerado en sí mismo, el segundo al desarrollo del Individuo considerado respecto de su Sociedad-ambiente. Este último, que la simple observación comprueba, podría sintetizarse así: *cuanto mayormente civilizada es la Sociedad-ambiente, tanto más tarde alcanza el Individuo su plenitud psíquica en relación á ese medio-ambiente.*

Un alemán, un inglés, un norte-americano, podrán alcanzar, aislados desde la cuna en una Sociedad de hetentotes ó de cafres, á la manera de Robinson Crusoe, el pleno desarrollo psico-físico á los catorce ó quince años, mientras que respecto de otras Sociedades más adelantadas, como ser la de origen, necesitan cerca del doble tiempo, casi los treinta años, para llegar á esa plenitud. Por esto, muchos definen la Educación, y con verdad, como un *proceso de adaptamiento al medio*. En este sentido, es también verdadera y concordante mi propia definición, puesto que un medio-ambiente — una Sociedad cualquiera, — es un campo de las luchas por la vida, por la vida individual y social, del hombre y de la Patria. Por ello el fenómeno ó ley que he enunciado podría también concretarse del siguiente modo: *el proceso total de la Educación, ó sea de adaptamiento al medio, será tanto más largo y difícil cuanto más alto sea el grado de civilización de esa Sociedad-medio.*

En la vida moderna, todo es complejo, vasto, rico en matices y en detalles, en prejuicios y tendencias acumulados en siglos y siglos: la naturaleza misma ha perdido su espontaneidad de otras épocas, y el artificialismo la ha forzado y desfigurado como el cuerpo de una mujer encorsetada, vestida y peinada según cualquiera de las modas de estos últimos tiempos. La literatura, el arte, la ciencia, la industria, la política, todo lo han modelado impregnándolo de colores, de perfumes, de formas, de notas, de va-

guedades delicadas, de gritos vehementes, de armonías disonantes, cuya comprensión siquiera relativa requiere para el espíritu, una infancia y una adolescencia más largas que las que la fisiología marca al cuerpo. De ahí que esa plenitud que llamo *psico-sociológica* (y que aún podría extenderse á la fisiología), sea tan penosa de adquirir: como que desenvolverla es la obra de la Educación, la larga y variada y potente obra de la Educación!

He empleado dos términos en mi definición cuyo alcance debe ser precisado científicamente, al decir que la Educación es la ciencia-arte que tiene por objeto *inculcar y desarrollar* en los Individuos las mayores y mejores aptitudes para la lucha por la vida. La clave de tales expresiones está en la naturaleza de las herencias fisiológica y psicológica de cada uno.

Al *inculcar* á un educando sanos principios de moral ó vigorosos rasgos de ciencia ó de estética, debe pensarse que, no tan sólo se enseña un hombre sino que también se colabora á producir gérmenes de ideas y tendencias *larradas* que pueden llegar á trasmitirse á muchos hombres, de generación en generación; por otra parte, *inculcar* sanas doctrinas, suele ser el único medio de *destruir* ó *debilitar* otras nocivas trasmitidas por la herencia.

Al *desarrollar* las aptitudes del educando, deben estudiarse cuáles son sus tendencias hereditarias, cuál la idiosincracia de la psicología que le han trasmitido sus ascendientes; esa psicología debe considerarse no sólo como un terreno en el que la herencia, á manera de aluviones, ha ido depositando á través de los siglos ricas capas de limo aptas para fecundar semillas de ideas, florecer gérmenes y madurar frutos, sino también como un tesoro oculto de especialidades innatas, que el maestro debe descubrir y favorecer, evitando dar á esas fuerzas otro giro que aquél que les sea propio, ya que sólo la libertad es propicia al desenvolvimiento pleno de las actividades hu-

§ 143. Doble proceso que la herencia marca á la Educación en el desenvolvimiento humano: *inculcar* y *desarrollar*.

manas. El profesor debe, pues, desarrollar en un artista nato la facultad del arte y no el raciocinio científico, así como el jardinero no fuerza al manzano ó al guindo, por injerto y otros artificios, á que dé antes extrañas flores que sabrosos frutos.

Tanto la inculcación como el desarrollo á que me refiero, deben verificarse, es cierto, con las ideas y los medios del presente de la Sociedad educante; pero de manera indirecta deber referirse, la una á un futuro *posible* y el otro á un pasado *seguro* de muchas generaciones. Aunque la referencia se verifique, por lo general, de una manera poco menos que inconsciente y haciéndose abstracción de los problemas de lo que ha pasado y lo que debe pasar, el educante está obligado á tener en cuenta la existencia del doble fenómeno, so pena de no ajustarse á un método estrictamente científico.

§ 144. Noción de la Sociedad como una entidad-base de la Educación.

No creo que para explicar la segunda entidad-base de la Educación, ó sea la Sociedad, me sea necesario engolfarme en las modernas teorías sociológicas, que siguiendo los grandes adelantos contemporáneos de las ciencias naturales, á Darwin y Spencer, la consideran como un *organismo*. Bástame apuntar un doble fenómeno indiscutible: que la Sociedad es un resultado, un producto más que una suma, de sus factores-hombres; y que cada Individuo, por un evidente fenómeno recíproco de psicología colectiva, es tipificado y modelado por su Sociedad-medio. Así, los hombres forman el alma de *su* Sociedad, y la Sociedad forma el alma de *sus* hombres.

Mucho antes que el evolucionismo se inventara, ya era conocido este doble fenómeno, que no ha escapado, por más que lo interpretaran de maneras tan varias, á los grandes pensadores de todas las épocas de nuestra civilización: — Platón, Aristóteles, Séneca, Descartes, Bacon, Leibniz, Rousseau, Hobbes, Bentham, Locke, Kant. . .

Este doble fenómeno, cuya existencia puede evidenciarse en todo momento, es concordante con la intrínseca cualidad humana de *relatividad* que más arriba específico. Es concordante con el fin primero de la Educación, hacer apto al hombre para luchar por su vida. Es concordante con el segundo fin congruente del Progreso de la Patria, ó sea de la Sociedad á que pertenece; es concordante con todo el raciocinio y el fenómeno psicológico educatorio. Luego, debe ser una de aquellas nociones axiomáticas que, á pesar de su sencillez, no podrá olvidar el educacionista, así como no podrá olvidar el matemático aquella de que dos cosas iguales á una tercera son iguales entre sí. Tal es su trascendencia.

En cuanto al símil del Progreso social y la evolución del organismo animal, tan exagerado por algunos autores, lejos está de ser absoluto. En los organismos animales hay *agregación* íntima de partes ó colonias de elementos vitales tejidos unos á otros, que viven una misma vida individual conjunta, y siguen una misma suerte; en las Sociedades humanas hay tan sólo *aglomeración* de elementos, cada uno de los cuales se desarrolla, se reproduce y muere con relativa independencia, cada uno de los cuales *vive una vida individual*. La separación de los miembros de una Sociedad es muy más externa, muy más visible, muy más completa que la de las partes de un organismo. En cada hombre hay su unidad de hombre, que puede desenvolverse y reunirse á cualquier Sociedad; un órgano pertenece á su animal de manera tan íntima, que no puede funcionar independiente ni trasladarse á otro Individuo. Aunque exista, por tanto, alguna semejanza entre una Sociedad y un organismo, hay tan graves diferencias, que las leyes fisiológicas de los organismos no son sino pocas veces aplicables, y sólo por vaga similitud, á las Sociedades. Este es el principio correcto y prudente que á la pedagogía cuadra: no negar una semejanza que puede ser útil á sus propias especulaciones, por comparación y hasta paralelismo; ni sentarla como axiomática é infalible, cuando la ciencia está tan distante de comprobar su pretendida verdad de ley absoluta.

El hombre es un animal que aspira. Del estudio comparado de la psicología humana y la animal, resulta que las bestias como los hombres, tienen instinto, sensibilidad,

§ 145. Noción del Progreso como una entidad-base de la Educación.

inteligencia y voluntad relativas: piensan, aman, raciocinan, edifican. tienen su lenguaje, y hasta realizan sus pequeños progresos contra la costumbre, cuando se ven en circunstancias y peligro imprevistos á la estirpe. Una sola cualidad alta hay y humana por excelencia, patrimonio exclusivo de los hombres, principio de su superioridad, base de todas sus grandezas: el impulso de aspirar, de mejorar, de perfección, de prosperar á lo Infinito. Es como la conciencia misma. que no necesita definirse ni demostrarse, porque debe ser sentimiento íntimo é inseparable de todos y de cada uno. Sin embargo, no he debido colocar esta inmensa condición, á la par de las tres condiciones fatales de los hombres—unidad, debilidad, relatividad,—condiciones que pueden extenderse también á más bajos animales: porque el impulso de la aspiración no pertenece á todos los hombres, á todos los pueblos, sino á ciertos hombres, á ciertos pueblos. Salvajes hay que, según unánime testimonio de cuantos psicólogos les observaron, no saben aspirar: tales los bochimanos y los esquimales.

No puede concebirse un pueblo que marche en la vanguardia de la civilización, si su raza no sabe aspirar. Esta condición trascendental, es la condición misma del Progreso, es su definición, su fuerza, su realidad, su eficacia; y es á ella á la que deben dirigirse los más grandes esfuerzos de la Educación. No pienso que la Educación la pueda crear, pero puede encauzarla. En Norte-América se presenta una elocuente demostración de esta verdad: la Educación se extiende allí á blancos y á negros; y á pesar de las condiciones extraordinarias de tal país, que hubieran facilitado á los últimos la acumulación de riquezas, ya que no sirven para arte, ciencia ó política. éstos han permanecido, porque *no* supieron aspirar á levantarse, en una muy baja condición social. Las pocas excepciones son de mestizamiento, ó bien de ciertas razas que, como la hotentote, poseen, siquiera incipiente, esa suprema facultad de aspirar.

Aún en una misma raza, muy varia es la fuerza de tal facultad en cada uno de sus Individuos. La suprema aspiración á la belleza de un Goethe, á la bondad de un San

Francisco de Asis, á la verdad de un Newton, á la Patria de un Pelayo, — no son las de cualquier hombre de pueblo, ó de cualquier buen burgués, ó cualquier egoísta aristócrata. No aspiran todos los hombres de las razas que saben aspirar, ni todos los que aspiran, aspiran en igual grado. Enséñannos las biografías de los grandes políticos ingleses—Chattan, Pitt, Glasdton,—cuánto tuvieron éstos que luchar contra el egoísmo de parlamentos que no supieron aspirar como ellos; Heine se burla de la estrechez intelectual del pueblo que ha producido á Kant, Hegel, Wagner y Bismark. Porque aunque cada grande hombre, cada «Héroe», comprenda en sus aspiraciones las de todo un pueblo (esta cualidad es la que, en la teoría del «Heroísmo» llama Carlyle «la sinceridad de los Héroes», quienes no podrían ser tan sinceros si no sintetizaran los sentimientos íntimos de la raza que personifican, y de la cual son una imagen, por un fenómeno de psicología colectiva); aunque cada «Héroe» abarque las aspiraciones de todo un pueblo, digo, no todo el pueblo abarca las del «Héroe». Las presentará vaga, nebulosamente, allí en su fuero interno; colaborará á ellas en el alma nacional; pero cada miembro del vulgo será incapaz de sentir las en conjunto. Si todos las sintieran de tan alto modo, todos serían genios, y el genio es la excepción más hermosa de la humanidad. Debe por ello el pedagogo, intentar el mejor conocimiento de la idiosincracia de cada educando, la fuerza y la índole de esa sublime facultad de aspirar; y debe encarrillarlos y estimularlos para y por el bien del Individuo y de la Sociedad. De tal manera preséntase el alto ideal del Progreso en la Educación, ideal que más que una definición que lo explique, necesita un alma que lo sienta!

III.—UNIDAD DE CONCEPTO Y UTILIDAD DEL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN

Muy varios son los conceptos y definiciones que se han dado de la Educación, desde los tiempos de Aristóteles á los de Kant y Darwin; mas es de notarse que por diversas que tan numerosas definiciones y conceptos sean, siempre *coinciden* en considerar al Individuo como el sujeto de la Educación, á la Sociedad como el medio é instrumento, y al Progreso ó mejoramiento como el ideal y

§ 146. *Unidad en la diversidad de conceptos acerca de la Educación.*

el fin. Falso sería, pues, considerar un caos á todo el cúmulo de las teorías pedagógicas que han sido, pues que siempre el espíritu científico hallará, más ó menos tácita ó expresamente, tres puntos-madres alrededor de los cuales surgen y giran.

Para probarlo, bastará traducir, tratando más bien de penetrar el pensamiento que las palabras textuales, una serie de definiciones de la Educación, subrayando en cada cual las palabras correspondientes á lo que llamo sus tres entidades-bases. Estas definiciones son la última condensación que cada uno de sus autores ha dado á sus propias vistas sobre tan fundamental idea.

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

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

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

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

Necker de Saussure: Educar un *niño* significa *ponerlo* en condiciones de llegar *del mejor modo* posible al fin de su vida.

Julio Simon: La Educación es una *operación* en que un *espíritu* forma un *espíritu*, un *corazón* forma un *corazón*.

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

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

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

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

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

Como puede observarse, en todas estas definiciones vibran las tres notas del acorde Educación — Individuo, Sociedad y Progreso: llámese al primero, *al sujeto*, «cuerpo y alma», «hombre», «niño», «juventud», «facultades humanas», «fuerzas humanas», «espíritu», «corazón»; llámese al tercero, *al objeto ó fin*, «belleza», «perfección» «fin de la vida», «destino social», «religión y nacionalidad», «posesión conjunta de todas las facultades», «felicidad», «toda la fuerza del alma», «todo el principio de la vida», «el valor del hombre»; y exprésese ó sobrentiéndose al segundo, que es *el medio ó instrumento*, el maestro, el pedagogo, el profesor, el conjunto de todos los educantes, ó sea — la Sociedad. La existencia innegable de esos tres elementos, que llamo entidades-bases, considerados como tales entidades-bases, resulta todavía mejor del comentario lógico de cada una de esas definiciones, de acuerdo con los estudios que encabezan ó cierran, que de las definiciones en sí mismas. Así la de *Spencer*: «Educación es la preparación á la vida colectiva.» ¿Quién es el preparado para la vida colectiva, sino el Individuo? Quién el preparante, sino la Sociedad? Cuál el objeto de esa «vida colectiva», sino la evolución del Progreso? Y de igual modo pudieran explicarse cualesquiera otras, así como en un acorde simple, perfecto, por invertido ó controvertido que se presente, sonarán siempre sus tres notas constituyentes.

Hay una escuela contemporánea que, influenciada por los principios de la fisiología y de la psicología animal, describe como primero, cuando no como único fin de la Educación, la *conservación* del Individuo, de su familia, de su Sociedad. No hay real antagonismo entre tal teoría y la tanto más vasta que desarrollo: el primer objeto, el objeto inmediato de todas las luchas de la vida, es la conservación; sin el fin primordial de la conservación, no puede haber fines ulteriores, como ser la Patria, como ser el Progreso. Hay más todavía: en el estado actual de las luchas de la humanidad, luchar por la Patria y por el Progreso es, en últimos términos, luchar por la

propia vida individual. Sin citar casos como el de la reina María. ó Pitt, quienes se anquilan y acaban melancólicamente su vida, la una cuando la Patria pierde Calais. y el otro cuando su política internacional se debilita debo recordar que la decadencia de una nación dificulta la vida material de los Individuos, disminuye los bríos psicológicos de sus pensadores, y que la derrota suele producir en la historia más suicidios que las pestes y las hambres. Luchar por el perfeccionamiento personal de la especie. es en la evolución de hombres y pueblos, á causa del egoísmo leonino de pueblos y hombres, luchar por la conservación de la propia vida!

Llamaré á este acuerdo de ideas, contrariamente á la opinión de tantos que suponen á la ciencia-arte de la pedagogía un oscuro cúmulo de principios y teorías contradictorias, *unanimidad* de la Educación, — ya que en fondo del asunto, y á pesar de extraordinarias divergencias. existe un perfecto, un unánime acuerdo en cuanto al sujeto, al medio y al fin. En el siguiente capítulo. demostraré cómo existen, también inversamente á las apariencias y á una creencia generalizadísima no sólo en el pueblo sino en la casi totalidad de los autores. — ciertas leyes universales que todos ó casi todos los pensadores profesan aunque pocos concretan, que llamaré *las leyes fundamentales de la Educación*.

Es de notarse, antes de cerrar este párrafo, que en casi todas las definiciones que cito se marca un deliberado empeño de recalcar el hecho de que la Educación debe ser total. debe referirse á todas las fuerzas del hombre. Este empeño tiene una razón histórica de alto interés para el pedagogo: casi todos esos vastos conceptos de la verdadera Educación son reaccionarios contra otros falsos conceptos parciales. Platón especifica que la Educación debe comprender al cuerpo y al alma, y tener por fin todas las bellezas y todas las perfecciones posibles: porque otras doctrinas entonces en boga en Grecia, y de las cuales se notan rastros en referencias á la enseñanza de Sócrates y aún en las obras de Aristóteles. dedicaban preferentemente el total de sus esfuerzos educativos al alma, y aún sólo á ciertas facultades, las más altas, del alma: en Lacedemonia se educaba casi exclusivamente el cuerpo. Igualmente los autores modernos. reaccionan en un concepto vasto y absoluto de la Educación. contra otro concepto más reducido de los teólogos me-

dioevales, de Santo Tomás ante todos, quienes la consideraban bajo un punto de vista místico, — muy semejante al «perfeccionamiento» y al «conocimiento» de los admirables ascetas brahmánicos: para cuyos teólogos como para cuyos ascetas, la Educación fué un alto medio de disciplina y de elevar el alma hacia el pleno «conocimiento de Dios.» Concepto hermoso, hoy anacrónico, que arrastraría, con el catequizamiento de imperfectos educandos, las actuales Sociedades al hambre, á la derrota y á la decadencia; el moderno será menos alto, menos puro, más vasto, más real, pero no es, como algún místico anticuado haya pretendido, contrario á la «sabiduría» que emana de la revelación para los pueblos cristianos. Como que la voz de Dios ordena al hombre, en el Génesis: que *cultive la Tierra y la someta á su imperio...*

Como todo lo psicológico, como todo lo que vive y piensa, la Educación se compone de un conjunto de reglas y doctrinas que se complican, relacionan, vinculan, entrecruzan, se contradicen en parte, en parte se complementan. Tal es el alma de los hombres y de los pueblos: fuentes de fuerzas y tendencias, potentes, débiles, vagas, decisivas, corroborantes, contradictorias, un círculo de violencias y de armonías. Si tales contradicciones no existieran, esa alma sería monótona; caótica si no se armonizaran. La Educación, pues, que en término final es alma de hombres y de pueblos, se presenta como un cúmulo de ideas, principios, doctrinas, fuerzas, que se chocan, completan, obstaculizan, vencen, aniquilan, fecundan... y *armonizan*; y es ciencia, porque, á pesar de todos sus aspectos, es armonía.

Creo de alta utilidad, reasumir ahora las principales objeciones que se han hecho y se hacen al estudio profesional de la Educación; estas objeciones se refieren, unas al educante, otras al educando y otras á la teoría educatoria.

Objétase al estudio profesional de la ciencia de la Edu-

§ 147. Objeciones al estudio profesional de la Educación, respecto a su influencia sobre las aptitudes del educante.

cación, respecto á su influencia sobre las aptitudes del educante:

1º Que la enseñanza, más que una profesión aislada, es una resultante de estudios relativos á otras profesiones (así el profesor de derecho, por ejemplo, debe ser, antes que pedagogo, jurisperito y abogado);

2º Que la facultad educatoria proviene antes de intuición que de estudio;

3º Que debe dejarse á cada educante seguir su método personal y no circunscribírselo á determinada teoría, so pena de aminorar su eficacia.

Hallo sofisticas las consecuencias extremas que se han pretendido sacar de cada una de estas afirmaciones, que sin embargo encierran en sí su parte de verdad. Creo que enseñar es vocación y es ciencia: vocación, en cuanto exige un determinado temperamento de pedagogo que no todos los hombres poseen, así como lo exige el derecho, la medicina, el sacerdocio, la política, la milicia; ciencia, en cuanto requiere, á más de la vocación, conocimientos técnicos especiales, gran dosis de observación, perfecta compenetración de los principios y las leyes fundamentales (aún indemostrados muchos de ellos) que rigen ese maravilloso fenómeno de la Educación para todos los hombres, razas y edades.

Sentadas estas premisas, corto es el alcance que se puede dar á cada una y al conjunto de las tres objeciones apuntadas: la enseñanza, luego, debe considerarse, al propio tiempo, como una profesión casi exclusiva, intuitiva, y fundada en estudios especiales. Ahora bien: estos estudios, lejos de cortar al educante la facultad de desenvolverse según su temperamento, le dejan plena libertad de desarrollar su método especial, el método que aplique con mayor

cariño y originalidad, siempre que ello se halle dentro de ciertas condiciones científicas: con todo lo cual se desvirtúa el peligro que indica la tercera objeción precedente. — La personalidad del maestro es el alma-mater de la Educación: él es quien despierta el raciocinio y el amor al estudio en sus pupilos; él quien da ideas á materias muertas en sí mismas; él quien aplica los métodos y sistemas, quien encauza aficiones, quien inculca principios, quien desarrolla fuerzas, quien destruye malas tendencias, quien siembra, quien riega, quien poda, quien recoge la primicia en el jardín del alma joven: quien enseña! Mas si el temperamento es cosa imprescindible é inadquirible para saber enseñar, él solo no basta: necesita también los conocimientos y disciplina de la ciencia, del arte supremo de la Educación ¹.

Objétase al estudio profesional de la ciencia de la Educación, respecto á los resultados de su aplicación sobre el educando:

§ 148. Objeciones al estudio profesional de la Educación, respecto á los resultados de su aplicación sobre el educando.

1º Que educandos en quienes se ha ensayado un sistema estrictamente científico, resultan «mecánicos» en su método y su espíritu;

2º Que en otros sobre quienes se ha verificado prueba idéntica, no ha producido ésta mejoría alguna, dejándolos tan incapaces cual antes lo fueran.

La diaria observación nos enseña cuan frecuente es que aquellos estudiantes que de buen grado se sometieron con mayor estrictez á la disciplina escolar ó universitaria, que han merecido los mejores encomios de sus maestros, y á

1. Traduzco del profesor F. PAULSEN, *Geschichte der gelehrten Unterricht auf den deutschen Schulen und Universitäten*, tomo 1º, 2ª edición, Berlín 1896: «La verdadera cuestión esencial en educación es el amor del maestro por su obra y su simpatía para sus discípulos. Es esto lo que despierta en sus mentes la vida y el poder. No podrían hacerlo planes de estudio; tampoco programas ni métodos. El más perfecto sistema y la más interesante materia son cosas muertas en sí mismas. Poco pueden el Estado y el control para cumplirlas. El Maestro debe cumplirlas.»

quienes se han adjudicado los más altos y á veces la totalidad ó casi totalidad de los premios, resultan luego, cuando las luchas de la vida ponen á más rigurosa prueba sus facultades, faltos de bríos, de originalidad, de esa fuerza pensante que hace de los hombres superiores elementos sui-géneris en las Sociedades, por su intelectualidad rica en líneas fuertes. en notas agudas, en rasgos enérgicos, todo desentonante en el conjunto equilibrado de mediocridades. Uno y otro tipo, el de la mediocridad educatoriamente patentada de talento y el del verdadero talento no reconocido en las aulas, presentan infinitos matices: los matices que se observan en la diversidad de todo el conjunto de humanos temperamentos y caracteres. Pero ¿son acaso esos tipos, esas tipificaciones. resultados, siquiera indirectos, de la Educación?...

Centra tales argumentos, sostengo, de acuerdo con los principios desenvueltos, ó mejor dicho, en consecuencia de esos principios: en primer lugar, que un exceso de disciplina escolar, no mitiga el talento ni lo acrecienta, como lo demuestran infinitos ejemplos; en segundo, que si es verdad que ciertos excesos de estudio metódico tienden, á veces, á producir ese tipo inocuo que en el lenguaje popular se llama «estudiante modelo», esto ocurre sobre educandos que nunca hubieran tenido mucha «personalidad propia», en ningún medio y con ningún estudio; y tercero, que esa tendencia de ciertas disciplinas escolares ó universitarias, proviene precisamente de cierta carencia de profundidad pedagógica en los educantes. No por sobra de ciencia sino por falta de ciencia. En efecto, la estrechez de planes enciclopédicos obligatorios, la ausencia de especialidades absorbentes, la falta de estímulos para la originalidad, el círculo de hierro de una enseñanza despótica, de programas detallados, abigarrados, mecánicos, minuciosamente estrictos, no es un producto del estudio de la pedagogía, sino una prueba de su ignorancia! Si es

cierto que ciertos sistemas educatorios suelen producir los males apuntados en las objeciones anteriores, no se inculpe de ellos á una ciencia *cuyo fin es evitarlos*. Pretender por ello que no es conveniente el estudio de la ciencia educatoria, sería como deducir del hecho de que muchas enfermedades no se curan y muchos enfermos se mueren, la inutilidad de la medicina.

Objétase á la Educación, considerada como ciencia:

1º Que no constituye una ciencias en sí misma, sino aplicaciones de otras ciencias;

2º Que el estudio de la Educación no puede suplir en el educante su falta de vocación:

3º Que ese estudio puede desvirtuar sus facultades, obligándolo á seguir rumbos contrarios á su libertad.

De todo lo expuesto é insinuado resulta que, á pesar de la unanimidad de concepto acerca de la ciencia educatoria, su carácter es eminentemente complejo. La Educación, pues, es una ciencia: pero una ciencia vasta, varia, difícil, con atingencias á todos los conocimientos humanos. En virtud de este rasgo, hay quien ha sostenido que tal ciencia no existe: que el saber dar una buena Educación es antes un temperamento que una ciencia. Creyó Diesterweg, que el estudio de la pedagogía es superfluo y hasta peligroso, que se nace maestro como se nace poeta, y que los principios de la pedagogía antes destruyen que forman aplicaciones educatorias... Como se ve, todas las objeciones que se hacen contra el estudio profesional de la Educación y sus aplicaciones, ya sean respecto al educante, al educando ó á la ciencia en sí misma, se enlazan de manera tan íntima, que contestando bien una, quedan contestadas todas. Y ya creo suficientemente demostrada la

§ 149. Objeciones contra la ciencia de la Educación considerada como tal.

unidad y utilidad de la ciencia educatoria, y por ende, todas y cada una de las observaciones clasificadas y apuntadas.

Convendría recordar, en complemento, que todos los adelantos, todos los conocimientos, todos los sistemas humanos, fueron siempre objetados: que á veces, las mayores verdades fueron las más contradecidas; y que, cuando en virtud de principios y métodos científicos se llegan á cualesquiera conclusiones, sólo ánimos timoratos pueden arredrarse por ese fenómeno de la controversia tan fatal de la historia del pensamiento humano.

§ 150. Conclusiones: unidad de concepto y utilidad del estudio de la Educación.

Puede sintetizarse en tres afirmaciones, para finalizar, la doctrina que he desarrollado:

1ª Existe una ciencia-arte universal de la Educación, tipificada por su sujeto, objeto y método:

2ª El conocimiento de esa ciencia-arte hace idóneos para enseñar á aquellos hombres cuyo temperamento los impulsa á la profesión del Magisterio:

3ª Lejos de sofocar la libertad de educantes y educandos con métodos absolutos, el objeto primordial de tal ciencia-arte es promover el pleno *libre* desenvolvimiento de la vocación de los unos y las condiciones y facultades especiales de los otros.

La Educación, aunque compleja, no es un arte empírico; lejos de ello, tiene sus bases, sus principios, sus fundamentos de ciencia concreta: quien no los conozca, jamás sabrá educar. Pero en la práctica, no basta conocerlos para ser un buen maestro: preciso es tener el temperamento de la enseñanza: no basta saber, se debe también saber enseñar: *poseer la vocación y la ciencia de la enseñanza*. Es éste el único alcance que se puede dar á la observación de Diesterweg: observación insuficiente para destruir la realidad de una ciencia que tanto ha preocu-

pado á casi todas las mayores glorias del ingenio humano. Basta pasar revista á los mejores tratados educatorios que han sido escritos, para que el ánimo llegue al pleno convencimiento de que existe un cuerpo de doctrinas y principios atados por un hilo invisible de sujeto, medio, y objeto, cuya totalidad es una unidad científica: la Educación madre ó nodriza común de todos los Progresos, de todas las grandezas que puede forjar el espíritu humano...

IV.—TEORÍA DE LA LIBERTAD DE ESTUDIOS

De ordinario méntase en países latinos, so pretexto de cualquier reforma en la Instrucción pública, el tan decantado principio de la *Libertad de Instrucción, de Estudios ó de Enseñanza*, empleando indistintamente las tres fórmulas. Cúbrese con este pabellón las más variadas propagandas, las más vagas teorías, cuando no los más impracticables sistemas.

§ 151. Vaguedad con que se usa impropia-mente de la expresión «Libertad de Estudios».

Ante tal caos, ocurre preguntarse, ¿qué es la Libertad de Enseñanza, de Instrucción ó de Estudios, como sea que se la llame? Serán la enseñanza al aire libre y libre de toda reglamentación de los filósofos antiguos, tales como Sócrates y Aristóteles, á cuya semejanza hoy proclama Tolstoi su sistema educatorio? Será el empirismo racional ó caprichoso de prelados é hidalgos de algunas medioevales Universidades, tales como Bolonia y Salamanca? Será aquel sistema que exime de toda asistencia obligatoria á los cursos y reduce las pruebas de la graduación á los exámenes, como el de la Universidad de Londres y la Real de Irlanda? Será el que permite á los estudiantes optar por la asistencia ó por la inasistencia, sometiendo á los «libres» á pruebas más formales, como se practica en ciertas Universidades de Francia y en las Facultades de Derecho y de Humanidades de la Universidad de Buenos-Ayres? Será el que permite alterar el orden de los cursos del programa, á capricho del estudiante? El que prescinda de programas forzosos, y deja á cada profesor y aún á cada graduando el formularse el propio? El que no obliga á todos los estudiantes de cada facultad á seguir su plan uniforme, y permite, como en las Universi-

dades de Alemania, á cada cual forjarse su propio plan según su idiosincracia y de acuerdo con determinadas leyes? Ó el que autoriza, como en Oxford y Cambridge, á que el *tutor* (tutor universitario) de cada educando le formule, según la índole del pupilo y su conciencia de profesor y los estatutos de la Universidad, su plan personal de estudios? Será el sistema de cursos libres, abiertos á graduados é ingraduados cual es hoy tan corriente en todos los grandes centros intelectuales, como Berlín, Leipzig, Munich, París? Será el de concursos para ciertos doctorados á más de los ordinarios exámenes, como se suele hacer en Alemania? Estribará en que la primera graduación, bachillerato por ejemplo, se adquiera por exámenes orales y escritos, y las otras, como ser la de «maestro» (*master of arts*) se adjudique por el pago de ciertas cuotas, como en Cambridge y en Oxford? Ó será el sistema de los profesores privados (*Privatdozenten*), que en público compiten con los oficiales, una vez admitidos por las academias, y siguen sus programas singulares y toman los exámenes de sus discípulos, siendo diferentes de los oficiales sólo en la paga de sus haberes, que se efectúa en particular por los estudiantes y no por la Universidad, todo según un muy generalizado sistema en las 22 Universidades de Alemania? Ó será el del libre estudio particular y libre ejercicio intitulado de toda las profesiones, — ó el de la permisión oficial á establecimientos particulares para que adjudiquen títulos á la par ó en lugar del Estado, con la vigilancia ó superintendencia del Estado, — ó sólo el derecho político de cada ciudadano, de enseñar y aprender?...

Enunciar esta serie de hipótesis, todas posibles, todas probables según las circunstancias, es suficiente demostración de que la Libertad de Instrucción, de Estudios ó de Enseñanza, es una fórmula que en sus tres formas significa á lo más una *tendencia liberal*: no un sistema, un principio, una reforma determinados, sino muchos indeterminados sistemas, principios y reformas. Tal es lo que para simplificar, suele llamarse Libertad de Estudios. Cada cual, cada educacionista ó educando, por las tendencias del momento — por los intereses, las necesidades, la lucha del momento, — ó la plantea como dogma, ó la enarbola como bandera, ó la opone como escudo, ó la esgrime como arma, ó la combate como peligro, ó la sofoca como disturbio... Cada cual la generaliza, la concreta, la ataca, obedeciendo á sus principios y tendencias; pero nadie

sabe explicarla de un modo científico. En las revoltosas Universidades de los pueblos latinos, — es algo como aquellos fantasmas legendarios moradores de viejos castillos, donde todos, cuando el vendaval hace crujir las ruinosas torres, los presienten, los sienten, los invocan; pero nadie los ha visto, nadie puede describirlos, nadie concretarlos.

Búsquese la explicación científica del alcance de este llamado «principio de la Libertad de Estudios», en los mejores tratados pedagógicos: *no* se la hallará. Búsquese su invocación en los anales de los movimientos estudiantiles de las Universidades, y en las actas de los congresos políticos de varios pueblos latinos: se encontrará su origen y su naturaleza. Ese origen y esa naturaleza *no* son científicos; ese origen y esa naturaleza, han hecho servir el tal principio ora en revoluciones estudiantiles subversivas, ora para conquista de laudables libertades donde la reglamentación fuera exceso; ese origen y esa naturaleza más políticos que pedagógicos, que le hacen ora útil, ora perjudicial, obligánme á indagarlo y á exponerlo, para *no* caer en la vulgaridad de citarlo a-priori ni en el sofisma de combatirlo.

En Francia, hase dado, en ciertas ocasiones, una aceptación casi *política* al principio, entonces vago y simpático, de la Libertad de Estudios. — Donde veo tratado por primera vez, con detenimiento y pasión este principio, es en las actas de la Asamblea Nacional, sesiones de 3 y 4 de Diciembre de 1874 y 15 de Junio de 1875. Cuando el partido liberal revolucionario pretendía remover toda la Universidad de París, después de la caída de Napoleón III, so pretexto de bonapartismo y clericalismo, el partido conservador presentó un proyecto de ley de reforma universitaria que se llama de «Libertad de Estudios» (*liberté de l'enseignement*), en cuyo ataque y defensa invócase en extenso el principio. «He leído con toda la atención que merece el proyecto de ley (son las palabras con que Monseñor Dupanloup comienza un célebre discurso, brillante pero *no* científico), y el informe que nos ha sido presentado por nuestro... colega, señor Laboulaye; y, salvo algunas reservas, votaré por este proyecto *porque proclama la libertad de la enseñanza superior*, pues esta libertad es necesaria para levantar nuestra enseñanza, para reparar sus lagunas y desfallecimientos...» Contestó á esa prédica el partido liberal, arguyendo que el partido conservador religioso sostenía la «Libertad de Enseñanza» con la

esperanza de que la Iglesia llegara á monopolizarla . . . Como se ve, antes que una *cuestión técnica* era una *cuestión política*; pero tales debates trascendieron á todo el mundo civilizado, y subvirtiéndose el primitivo significado de la proclamada «Libertad de Estudios», apasionados los pueblos por un espíritu liberal, adoptaron la fórmula como un principio de reforma educatoria. — Dió la Francia la palabra, no el ejemplo; que tal ha sido con tantas otras fórmulas que diera, como ser la suprema de «Libertad, Igualdad y Fraternidad», que grabó en sus armas sin poder inculcar en la sangre de su pueblo. Las funestas luchas á muerte de sus partidos políticos, desmentidos son de esa atronadora Fraternidad, y aún de Libertad é Igualdad — laureles en las leyes, máscara en las costumbres, — mientras que sábelas practicar Inglaterra, que no las supo decir; mientras Alemania, sin haberlas sabido decir tampoco, y á pesar de su régimen imperial, practícalas también mejor que Francia; y baste recordar en prueba que su Reichstag se compone de un tiempo á esta parte, de una respetable fracción de socialistas, y que éstos, á pesar de sus doctrinas extremas, cuando el interés de la Patria está por medio olvidan su teórico internacionalismo para declararse alemanes — más: pangermanistas! — y ven en cada compatriota, aristócrata ó burgués, bávaro ó polaco, católico ó judío, — un hermano . . . Lo propio con la Educación: círculo estrechísimo de hierro son en Francia el bifurcamiento y la uniformidad reglamentaria de los programas, mientras que si por Libertad de Enseñanza se entiende, como debe entenderse, el principio de que *á cada cual debe darse la Educación que á su idiosincracia concenga*, ese principio se practica en Inglaterra y Alemania, donde no se proclama. — Aunque ello no sea ley general, frecuente es en la vida de hombres y pueblos, que unos sepan decir y ejecutar otros; en Educación, á parte del caso señalado, podría citar otro más especial: Pestalozzi y Rousseau son los primeros pensadores que aconsejan las excursiones escolares como medio regular de Instrucción, llegando el primero hasta ensayarlas en persona; y no Suiza, sino el Imperio Alemán es la nación que primero las establece como sistema en todas las instituciones educatorias en que aplicarse pueda. Parece como que los pensadores del Mediodía de Europa supieran expresar con más brillo lo que los del Norte saben realizar con mejor espíritu práctico, en Educación como en política.

Entiendo, pues, por Libertad de Estudios, *el sistema que deja á cada Individuo el libre aprendizaje de lo que mayormente convenga á su idiosincracia, según su juicio, ó el de sus maestros y una generosa reglamentación; de manera que cada cual pueda adquirir su Instrucción general y sus grados profesionales, especializándose de preferencia en ciertos ramos facultativos ó de elección alternativa, y estudiándolos en el orden que, según las limitaciones apuntadas, le parezca de mayor provecho.*

§ 152. Teoría de la Libertad de Estudios.

Como se ve, el principio talmente considerado, tiene afinidades con todas las facetas de la Educación, y singularmente con las cuestiones de la general y la especial, con la de estudios facultativos y alternativos, y con lo que llamaré *las tres leyes fundamentales de la Educación*. En manera alguna lo considero sólo como un sistema de disciplina ó indisciplina, ó sea de reglamentación interna de escuelas, colegios y universidades; es ante todo una cuestión de plan de estudios. — Es en ese carácter que es aplicable á todas las variedades de la Educación, doméstica ó pública, general ó especial, escolar, secundaria, superior ó industrial; y es el soplo invisible que da vida á todas las teorías, á todas las páginas de este libro.

Afirma Plutarco en un pasaje de sus obras, que halla menos diferencia entre dos animales que entre un hombre y otro hombre; y para demostrar su acerto se encara particularmente con la «capacidad del alma» y las cualidades internas. Montaigne, espíritu sagaz si los hubo, va más lejos, y afirma que hay mayor diferencia de tal hombre á cual otro, que entre tal hombre y tal animal (*hem! vir viro quid prestat*, que exclamó Terencio), y que «existen en el espíritu humano tantos grados como brazas del cielo á la tierra, y tan innumerables». Las teorías modernas de la herencia psico-fisiológica han venido á comprobar científicamente, esta indubitada observación de los antiguos. Pues bien, en ese simple hecho se basa, á mi entender, la única acepción pedagógica que se puede dar al principio axioma ó postulado de la Libertad de Estudios.

CAPÍTULO II

Leyes fundamentales de la Educación

SUMARIO:—§ 153. El principio de la Libertad de Estudios como axioma angular de la Educación.—§ 154. Conveniencia en plantear las leyes fundamentales de la Educación.—§ 155. Complicación lógica en la interpretación de las leyes fundamentales de la Educación.

- I. LEY DE CONTINUIDAD.—§ 156. Demostración de la *ley de continuidad*.—§ 157. Aplicaciones de la *ley de continuidad*.
- II. LEY DE UNIVERSALIDAD.—§ 158. Diferentes facetas de la *ley de universalidad*.—§ 159. Unidad psicológica del hombre.—§ 160. Utilidad de los conocimientos científicos para el hombre dedicado á las letras.—§ 161. Utilidad de los conocimientos literarios para el hombre de ciencias.—§ 162. Utilidad de la Instrucción científica para formar el ciudadano.—§ 163. Utilidad del estudio de las letras para formar el ciudadano.—§ 164. Utilidad de la Educación general para formar las especialidades profesionales.—§ 165. Unidad psico-física del hombre: doble conveniencia de su Educación física.
- III. LEY DE ESPECIALIDAD.—§ 166. Doble faz de la *ley de especialidades profesionales*.—§ 167. Demostración de la *ley de especialidad*, basada en la naturaleza de la evolución social.—§ 168. Demostración de la *ley de especialidad* basada en la naturaleza ó relatividad de la capacidad individual.—§ 169. Diferenciación y correlación de las Educaciones *general* y *especial*.—§ 170. Utilidad de la Educación *especial* para formar el ciudadano.—§ 171. Importancia de la Educación especial para formar el carácter.—§ 172. El principio de la Educación *especial* considerado respecto á las aptitudes individuales, ó sea á la idiosincracia determinada por la herencia y el medio.
- IV. CONCLUSIONES.—§ 173. Conclusiones finales.

§ 153. El principio de la Libertad de Estudios como axioma angular de la Educación.

Considero como el principio fundamental de toda Educación, el siguiente: *el educante no debe forzar sino coadyuvar á la naturaleza.* El hombre nace y se desenvuelve según un proceso gradual psico-fisiológico: el pedagogo no puede alterarlo á su capricho. Desde Platón y Aristóteles hasta nuestros días, esa ha sido, al menos en los pensadores de genio, la norma instintiva de conducta. La importancia de los fenómenos de la herencia y de las teorías evolucionistas han venido á dar á esa ley, en el siglo XIX, una mayor fuerza científica que nunca tuvo.

En virtud de ese principio que pudiera llamar *el axioma de la Educación*, y de los fenómenos elementales comprobados de la psicología y la fisiología, el pensador puede arribar hoy al preciso planteo de ciertas leyes concretas inmutables y de generalísima aplicación. cuya verdad no debe ser olvidada por educacionista alguno. so pena de extraviarse en equivocados rumbos.

Es de observarse que esas leyes, aunque más especialmente se refieren á la Instrucción que á la Educación en general. son también, en ocasiones, aplicables á todas las faces de ésta: de ahí que las formule como «leyes fundamentales de la Educación.» Por otra parte. las vinculaciones de los diversos ramos de la pedagogía son. como sabemos, y en virtud de su unidad de sujeto y de objeto, íntimas y recíprocas.

§ 154. Conveniencia en plantear las leyes fundamentales de la Educación.

Convenientísimo paréceme la fijación. de la manera más simple posible, de esos principios en forma de leyes; por lo cual voy á intentarlo. Encuéntranse diseminados aquí y allí en los más eminentes autores de todas las épocas: entre otros. Aristóteles. Bacon, Locke. Leibniz, Kant, Bain. Spencer. Podría, pues, poner al frente de esas leyes el nombre respectivo de alguno de ellos, no porque ese pensador sea el único, ni siquiera el primero, que, más ó menos abiertamente proclamase la regla, sino por ser él

quien, á mi conocimiento, mayor importancia le atribuyera ó con mayor claridad la enunciara. Vincular una ley á un nombre ilustre, facilitaría tal vez su recuerdo y daría mayor autoridad á su fórmula, todo lo cual puede ser útil á mi alto objetivo: concretar de modo científico las leyes fundamentales de la Educación.

Pienso que éstas pueden reducirse sintéticamente á tres, de las que vienen á ser corolarios ó consecuencia, directos ó indirectos, todos los demás fenómenos y procesos de la Educación universal. La ley primera se basa en el principio pedagógico de la *continuidad*, la segunda en el de la *universalidad*, y la tercera en el de la *especialidad* del concepto moderno de la Educación. Y según la anotación anterior podría llamar á la ley de continuidad, *ley de Leibniz*; á la de universalidad, *de Tyndall*; á la de especialidad, *de Bain*. En cuanto á las reglas corolarios, no merecen designaciones especiales que pudieran ser confusas: basta enunciarlas en su oportunidad.

La naturaleza humana es compleja, compleja la Sociedad, complejo el concepto del Progreso: las leyes fundamentales de la Educación, derivadas de estas tres entidades-bases—Individuo, Sociedad y Progreso,—por firmes que se presenten en sus fórmulas generales, no pueden aparecer como principios sencillos y absolutos, cuyas relaciones y concordancias resulten á primera vista, á manera de teoremas matemáticos. Lejos de ello, como veremos en su exposición, se presentan á veces en formas aparentemente contradictorias, pero siempre susceptibles de ser correlacionadas, en mayor ó menor grado: tal sucede, por ejemplo, con el principio de la generalidad casi enciclopédica de la buena Educación, cual se practica en la Instrucción secundaria en Alemania, y el de las especialidades concentrantes, como único medio de sobresalir en una profesión ó estudio cualquiera.

§ 155. Complicación lógica en la interpretación de las leyes fundamentales de la Educación.

Hay más todavía: no sólo son complejas las entidades-bases de la Educación, sino también variables; evolucionan á través de los países y las épocas. Podría suponer esos tres conceptos-bases, en vía de hipótesis, como infinitamente simples: un punto geométrico cada uno; y así resultará todavía vario y complicado el todo de la Educación. Suponed á esos tres puntos en una posición cualquiera en el espacio, que no sea la línea recta: determinan un plano, símbolo del todo que estudio. Pero, á través del espacio y del tiempo, cambian los Individuos, cambian las Sociedades, cambia el concepto del Progreso: luego el plano-educación va cambiando infinitamente de posiciones. Suponed más: uno de los elementos, el Individuo, invariable, un punto fijo; y suponed más aún: dos de los conceptos-bases, dos de los tres puntos, el Individuo y la Sociedad, como fijos en el espacio. Siempre queda el otro concepto-base, el Progreso, evolucionando; y determina, por tanto, infinitas posiciones, infinitos planos. Tal es la complejidad de los fenómenos humanos.

I. LEY DE CONTINUIDAD. — *El proceso de toda Educación debe ser continuo y gradual*

§ 156. Demostración de la ley de continuidad

Todo proceso en la naturaleza es una sucesión de causas y efectos; lo imprevisto, puede ser una apariencia para nuestra ignorancia, pero no una realidad de la propia manera de cosas y fenómenos. *Natura non facit saltur*; Leibniz, aplicando el baconiano aforismo, nos enseña que el desenvolvimiento mental, como la naturaleza, no salta: *es gradual*. Si todo en la naturaleza es resultado de causas, la graduación de los fenómenos es tanto más evidente cuanto más complejas son las cosas. Así, en geología, en las

substancias inorgánicas, lo más simple de lo conocido, los cataclismos son violentos; en los vegetales, las metamorfosis son procesos ya más graduados. En el reino animal, hay rudas transiciones, aunque más aparentes que reales, en los invertebrados, como ser el momento en que la oruga, convertida en mariposa, rompe la crisálida; en los vertebrados, las transiciones son menos frecuentes: en los mamíferos, todo proceso es una serie de las graduaciones más paulatinas.

Sería ilógico suponer, contra la regla y contra toda apariencia, contra toda fisiología, que en la fisiología humana, que es el summum de complejidad de las cosas naturales, no fuera también paulatina la evolución mental. Siendo el principio-madre de las leyes que desenvuelvo, que el educante no debe pretender forzar sino coadyuvar á la naturaleza, resulta que la Educación debe ser continua y gradual, como es la evolución de la mente humana. Así como las inducciones de la fisiología nos enseñan que si se trasladara súbitamente un hombre de la Siberia al Senegal, según el ejemplo de Humboldt, perdería el conocimiento y se expondría luego á graves perturbaciones, igualmente perdería la hilación lógica de sus conocimientos un estudiante de súbito trasplantado de la escuela primaria á la universidad, é igualmente perdería esa hilación de sus conocimientos si se interrumpiesen sus estudios con largos interregnos de completo abandono. Ambas circunstancias, saltos ó interrupciones producirán las más graves perturbaciones en su Educación, que tan absoluta es esa *ley de continuidad* en lo moral como en lo físico.

La *ley de continuidad* es aplicable á todos los problemas de la Educación, especialmente á la cuestión de planes de estudios y á los sistemas de ejercicios físicos.

Hemos visto ya, cuanto debe preocuparse el Estado de la graduación y continuidad de la Instrucción, evitando

§ 157. Aplicaciones de la *ley de continuidad*.

saltos, interrupciones y articulaciones innecesarias, y haciendo las transiciones de una á otra categoría graduales, casi imperceptibles. Es obedeciendo á esta ley que en la Instrucción pública alemana, en *Gymnasien y Realschulen*, se involucra ó poco menos, la enseñanza primaria á la secundaria (salvo la infantil del *Kindergarten*): los estudiantes ingresan al liceo secundario á los ocho ó nueve años de edad, y sus estudios duran de seis ó siete á nueve cursos. Algo idéntico ocurre en las *public schools* británicas. He ahí, pues, un principio de aplicación, en los planes de de estudios, de la *ley de continuidad*, con la cual, por otra parte, se ha objetado científicamente el sistema de *bifurcamiento*.

En materia de ejercicios físicos, los higienistas propagan hoy más que nunca el principio de la gimnasia sueca, que *la fuerza viene sin sentirse*. Es decir, poco á poco, por la continuidad y no por el exceso del esfuerzo. La pedagogía moderna, basa en ese principio indiscutible todos sus sistemas de gimnasia.

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

II. LEY DE UNIVERSALIDAD. — *La Educación debe abarcar todas las facultades humanas*

§ 158. Diferentes fases de la ley de universalidad.

Ó sea: la Educación debe tender á desarrollar al propio tiempo, eclécticamente, todas las facultades y fuerzas del hombre: físicas, intelectuales y morales: estéticas, científicas, políticas, religiosas.

Creo que conviene exponer este importante principio, bajo las siguientes faces: unidad psicológica del hombre; utilidad de los conocimientos científicos para el hombre dedicado á las letras; utilidad de los conocimientos literarios para el hombre dedicado á las ciencias; utilidad de la Educación general para formar el ciudadano; utilidad de la Educación general para formar las especialidades; unidad psico-física del hombre: doble conveniencia de su Educación física.

El alma humana es una, una en todas sus facultades, una en todas sus faces idiosincrásicas; dividir las es atentar lo imposible. Sensibilidad, inteligencia, voluntad y hasta instinto, son partes íntimamente combinadas de un todo absoluto; la psicología moderna no las separa ya, como en tiempos de Descartes y Locke, cual entidades independientes. Todas evolucionan y funcionan en conjunto; pueden considerarse tan íntimamente relacionadas, como en un cuerpo cualquiera, su forma, su volumen y su substancia.

§ 159. Unidad psicológica del hombre.

Esta vinculación tan completa, produce el siguiente resultado: todas las facultades humanas obran conjuntamente. La imaginación poética y la sensibilidad son alas para la ciencia; las letras necesitan de la Instrucción y el raciocinio. Así, es una misma cuestión la que se presenta en todas esas formas: utilidad de los conocimientos científicos para los hombres dedicados á las letras; utilidad de las nociones literarias para los hombres dedicados á las ciencias.

Paréceme tan lógico el acerto de que en el actual estado de los conocimientos humanos, cual aconteció en todas las épocas, el hombre de letras, para dar peso y fundamento á sus producciones, debe poseer sólidamente siquiera los rudimentos de las ciencias, ó de ciertas ciencias, que casi daría por innecesaria una demostración. Pero existe

§ 160. Utilidad de los conocimientos científicos para el hombre dedicado a las letras.

el ejemplo de una de las naciones más intelectuales del orbe, Francia, que ha practicado un sistema diverso, el llamado de *bifurcación* de los estudios secundarios: veamos con cuáles resultados. Creo que no existe hoy un solo pensador francés eminente, que no haya clamado contra esa absurda separación de las letras y las ciencias, productora de estilistas superficiales y sabios sin horizontes: contra esa, por Didon llamada «fatal bifurcación que ha separado prematuramente de las manos del adolescente las dos palancas de la cultura intelectual. lenguas y matemáticas...»

El estudio siquiera somero de las ciencias físicas y matemáticas, dá lógica y sobriedad al estilo del hombre de letras, apartándolo de esa ruta fácil y peligrosa seguida por ciertos «literatos» que escriben bien por escribir bien, y no por decir algo útil, algo que valga la pena de ser leído, repetido y sentido... El desprecio del prosaísmo burgués hacia la poesía, el perfecto desconocimiento de toda su trascendencia social, es reflejo, á veces, del poco respecto que, con razón, le merecen aquellos estilistas que escriben por escribir, así como los antiguos sofistas hablaban por hablar... El cultivo de la ciencia, suele poner freno á esos perjudiciales desmanes de las mediocridades ambiciosas, y aún encarrilar, en ocasiones, sus aptitudes: con el espíritu del método.

§ 161. Utilidad de los conocimientos literarios para el hombre de ciencia.

Reconocida la eficacia de ciertos estudios científicos para la formación del verdadero hombre de letras. tócame ahora demostrar la proposición inversa, ó sea la utilidad de ciertos estudios literarios para la formación del hombre de ciencia. No porque este corolario de la regla general no sea de tan evidente verdad como el anterior, dejará de ser tan cierto; para demostrarlo recordaré una muy citada página de Tyndall, cuya elocuencia pudiera merecer el colocar su nombre al frente de esta ley II. «No pocas veces la ciencia misma, dice, deriva su poder de una fuente

científica. Algunos de los mayores descubrimientos fueron realizados bajo el estímulo de un ideal científico. Tal fué el caso entre los antiguos, y así entre nosotros mismos.» En apoyo cita observaciones y descubrimientos de notables teorizadores contemporáneos como Mayer, Joule, Col- ding, Lange, Whewell, Buckle, Helmholtz, Huxley, Bois- Reymond. «El mundo abraza, agrega, no sólo un Newton. sino un Shakespeare, no sólo un Bayle sino un Rafael, no sólo un Darwin sino un Carlyle. No en cada uno de ellos, sino en todos, está completa la naturaleza humana. Ellos no se oponen. se suplementan; no son exclusivos, sí con- ciliables¹.»

Hay en todas las ramas de la ciencia, hasta en las aparentemente más áridas, un algo de humano que vibra al son de la lira; un algo que es como el alma misma de las cosas, que concuerda con nuestra propia alma é inspira sus grandes concepciones. ¿Al fin no son éstas. en última síntesis, como una chispa de luz adivinada más que deducida? La deducción es, en los grandes invento- res, el trabajo posterior de demostrar lo supuesto, ó bien la labor del soldado al seguir el rumbo que le marca el genio adivinador y conductor! Tal es la ley psicológica, y los casos dados por Tyndall como ejemplos no son los únicos producidos, sino algunos pocos, en los cuales di- versas circunstancias han permitido al vulgo apercibirse del modus-operandi de los teorizadores inmortales. La- marck es un poeta; Shakespeare, un historiador: Darwin, un político; Goethe, un filósofo. Hay un algo más en cada grande inventor científico, que es un más allá de

1. *Presidential address, British Association for the Advancement of Science*, Belfast 1874. Esas elocuentes páginas han sido también transcritas en otro notable informe oficial en Norte-América, el *Presidential address delivered before the National Educational Association at Denver*, Colorado, julio 9, 1895, por N. MURRAY MUTLER.

la ciencia misma, y es la poesía; hay un más más allá en cada genio literario, que es un algo más de la poesía. y es ciencia reveladora. La separación de ciencias y letras. no pueden fundarse ni en el alma humana, que es un todo, ni en las ciencias y las artes, que son otro todo que también se complementa. Mas no hallando su base esa separación en la condición que llamé la *unidad* humana, ¿podría hallarla en la opuesta y concordante, ó sea en su *debilidad*? Este problema es, precisamente, el que me corresponde desenvolver en la ley siguiente y su exposición; la Educación es un campo lleno de contrastes — luces, sombras, penumbras, — que no se puede explorar y conocer sin dar á cada natiz su propia calidad: todas las reglas son absolutas, consideradas en sí mismas, y relativas si se consideran concordantes de otras, al parecer contrarias.

§ 162. Utilidad de la Instrucción científica para formar el ciudadano.

Pero hay otra faz de la cuestión. más evidente aún, si cabe: la Educación no debe formar sólo al Individuo, sino también al ciudadano; y nadie negará que ciertos conocimientos científico-literarios fundamentales son indispensables á éste. Nada hay más eficaz que el método científico para la formación de su carácter de entidad gobernada y gobernante; y poco existe de mayor aplicación práctica en su vida que los rudimentos de la física, la química, la fisiología. De modo que no sólo al hombre de letras son indispensables las ciencias, sino también al modesto ciudadano; y así los ingleses, cuyo ideal educatorio es la formación de éste, más que del hombre de ciencia, evolucionan hoy á pensar, como los alemanes, que no bastan la cultura física, la ética y las ciencias políticas para formar un útil miembro del Estado, quien también necesita de ciertos conocimientos indispensables en matemáticas y ciencias naturales

Menos evidente, pero no menos verdadera, se presenta la otra faz de esta misma cuestión: utilidad del estudio de las letras para formar el ciudadano. Frecuente es la repetición de ese vulgar acerto de que las letras son perjudiciales al espíritu práctico del hombre de negocios, de política, y aún á cualquier industrial; que el ciudadano positivo y estrecho es más útil á su Patria, que el gremio que Napoleón clasificara de «ideólogo». Nunca error mayor. El sano cultivo de las letras amplifica el espíritu, da vuelo á los sentimientos sanos, palabras alentadoras á las ideas nobles. Sin entrar al estudio de la bellísima doctrina de Carlyle del «Heroísmo» de los Pensadores, de su acción benéfica y profunda aunque no inmediata, bástenos la comprobación de las siguientes eternas verdades de la historia: el culto popular del pensamiento literario levanta el ánimo del pueblo; es un indicio de su fortaleza é inteligencia de raza. La cultura intelectual, lejos de presentarse como antagónica de la grandeza material, es simultánea; los países dominantes, en su momento de dominio han sido en la casi totalidad de los casos arrastrados por Pensadores dominantes... No se cite como caso contradictor el de los Estados-Unidos de Norte-América, porque ellos han heredado y son estimulados por el alma de la Patria de Shakespeare. Allí mismo es considerado hoy el problema del cultivo de la alta filosofía y de las letras, como uno de los capitales del Progreso nacional; ello puede comprobarse con cientos de informes educatorios oficiales. Del estudio de las letras ciméntanse hoy respectivamente en Alemania é Inglaterra, los inmensos ideales — palancas de adelanto — de colonización universal, pangermanismo, puritanismo, tradicionalismo, y sobre todo, de moralidad media. La Ética, el buen sentido del bien y del mal, no sólo se hereda y se apoya en la religión, sino también en el cultivo de los grandes filósofos y los grandes poetas.—Y ese sentimiento es la lluvia fe-

§ 163. Utilidad del estudio de las letras para formar el ciudadano.

cundante de todos las semillas nobles: donde no existe, hay sólo páramos y eriales: y no me refiero al orden psicológico, sino, más especialmente, á su más palpable consecuencia — el orden material, político y económico.

Un ciudadano sin Ideales, es un mal ciudadano. Pues bien. el culto del idioma nacional, de las letras y la historia patrias, forma los Ideales del buen ciudadano. Sus altos sentimientos intuitivos necesitan tambien desarrollarse; y nada desarrolla mejor el corazón de los hombres, que el culto, siquiera elemental y primario, de las Humanidades. Sino se cuidara de ello la Educación del pueblo y de las clases dirigentes, pudiera llegar el día en que el Estado se compusiera, no de ciudadanos — de mercenarios!

§ 164. Utilidad de la Educación general para formar las especialidades profesionales.

Un hombre cuyo pensamiento no se ha ejercido más que sobre una sola materia, nunca será un buen juez sobre esa materia; por el contrario, engrandeciendo el círculo intelectual en el cual vive, verá crecer en mucho mayor proporción la suma de sus conocimientos y de su espíritu. En efecto, las ideas no ejercen su acción cada una aisladamente, sino por vía de agrupación y de combinación. Todos los hechos, ciencias y artes que caen bajo el dominio de la inteligencia, se enlazan y prestan mutuo apoyo. Es por la comparación y por un proceso de correlación forzosa que se establece el equilibrio mental, la profundidad y seguridad del criterio¹. De ahí la utilidad que, para las especialidades, presenta una Educación secundaria *general*.

§ 165. Unidad psico-física del hombre; doble conveniencia de su Educación física.

Si la psicología moderna ha demostrado que existe una íntima vinculación entre el desarrollo de todas y cada una de las facultades del alma humana, la fisiología

1. *Oxford Essays*, 1895. Observaciones de Mack Patisson y M. T. Davinson.

contemporánea tiende, á su vez, á demostrar que, siendo el sistema nervioso todo uno, existe cierta relación entre la fuerza bruta *potencial* de cada Individuo, y sus fuerzas intelectuales. La opinión contraria ha sido la prevalente, en forma de prejuicio vulgar, hasta estos tiempos; suponiéndose siempre que la delicadeza de las intelectuales privilegiadas se opone á la existencia de una fuerza muscular hercúlea. El dinamómetro ha venido á revelar que la fuerza nerviosa ingénita de cada Individuo, no es su fuerza muscular efectiva; que personas que pasan por incapaces de grandes esfuerzos musculares, suelen poseer, como un diamante en bruto, intensa potencia nerviosa; que el ejercicio desarrolla en ciertos Individuos que en su origen no tuvieron gran fuerza nerviosa, especiales músculos y habilidades para dar un máximum real superior al que otros menos ejercitados y con mayor potencia *latente* podrían verificar. Algunos fisiólogos como Wundt y Beaunis, llegan hasta entrever una perfecta similaridad entre lo que llaman la *fuerza potencial latente* y el poder intelectual. Aunque se desconfíe de la verdad absoluta de una afirmación tan atrevida y tan diversa del prejuicio popular y de lo que generalmente al respecto se observa en la experiencia diaria de la vida, la contradicción entre esa teórica proporción fisiológica y la desproporción aparente de la realidad — los Newtons y Goethes muy rara vez, ó nunca, son Hércules — se explicaría por la clarísima razón de que un Individuo altamente imaginativo debe, en razón de su temperamento, despreciar el ejercicio material de las actividades humanas, que le distraería de sueños y cálculos que exigen cierto ensimismamiento, para dejar así libre el vuelo del alma en el campo infinito de sus concepciones. Harto sabido es que el temperamento imaginativo-apático de ciertos niños eminentemente intelectuales, los instiga con frecuencia á una quietud reflexiva; á veces, á ejercicios exagerados y contraprodu-

centes: á melancólicas preocupaciones que alteran las funciones normales de la digestión y de la circulación: á la falta de sueño y apetito: — cuyas precocidades dan por resultado una debilidad general y un mal desarrollo y crecimiento que en temperamentos menos intelectuales no hubieran ocurrido. Quien nada ó poco sueña y calcula, debe dar otra válvula de escape menos ideal á las actividades de su sér; y esa válvula no puede ser más que el ejercicio de sus fuerzas físicas. De esta manera, uno y otro tipos opuestos dan tan diverso desarrollo á su *fuerza potencial latente*. Si ello se comprobase de manera absoluta, resultaría esta ley, de una verdad aproximativa: cuanto mayor es la fuerza física que pueda dar el sistema nervioso de un Individuo, menores son sus esfuerzos para desarrollarla. Puesto que esa mayor fuerza física es correlativa á una mayor fuerza de impulsión *volitiva*, á una mayor imaginación, y ésta lo es á una mayor apatía en cuanto al ejercicio físico, y esta mayor apatía lo es á un menor desarrollo de la potencia muscular. Tales son los pasmosos equilibrios y complejidades de la naturaleza humana.

Aunque la forma en que se presenta á la experiencia este fenómeno, contribuya á robustecer el prejuizado popular de que á una mayor imaginación corresponde generalmente una menor fuerza muscular, es de notarse que en este respecto, como en tantos otros, el buen sentido práctico de las clásicas Universidades inglesas se ha sobrepuesto al concepto vulgar, y ha acertado instintivamente desde la edad media, en lo que tantos siglos después debía descubrir la ciencia de fines del siglo XIX. En efecto, en Oxford y Cambridge (y á su semejanza en las demás Universidades, así como en las *public schools*), se juzga la bondad ó flojedad de un colegio, por la superioridad ó inferioridad de sus estudiantes (*undergraduates*): en ejercicios físicos (*athletic sports*), en primera línea: y en segunda, sólo en segunda, en lo intelectual y moral. En el todo de la opinión, influye, pues, especialmente, antes de lo moral é intelectual, el

atletismo; rasgo que parece, según el referido prejuicio vulgar, un absurdo en centros de intelectualidad por excelencia, cual han sido y deben ser siempre las Universidades, en todos los países y todas las épocas. He oído frecuentemente repetir que ese desideratum del criterio universitario inglés para juzgar y calificar los colegios (fracciones de las Universidades), obedecía tan sólo á una preocupación de la mejora física de la raza. Es falso: refiérese también, aunque casi inconscientemente, es cierto, á lo intelectual. Los autores continentales, por observadores y profundos que algunos sean, nunca se han podido apartar del romántico prejuizado á que he hecho más arriba referencia, y extendiéndolo al mundo universitario inglés, jamás han podido concebir la íntima vinculación que éste, por su instinto práctico, forja entre la ciencia y el ejercicio, el atletismo intelectual y el atletismo físico. En lo que á mí se refiere, debo decir, que á pesar de haberme descartado previamente de aquel prejuicio, y de conocer algunas extraordinarias experiencias de la fisiología contemporánea en el dinamómetro, me ha costado grandes esfuerzos de asimilación el posesionarme de ese complejo metro-criterio, que tan extravagante parece á primera vista, para medir la potencia *psico-física* de cada colegio de Oxford y Cambridge. Pondré, como ejemplo, la despreciativa opinión que merece á una gran mayoría, en la primera de estas Universidades, *Jesus College*. Sabedor de ella, consulté, para corroborarla y comprenderla, sus estadísticas, de las cuales resultaba este un colegio de los más intelectuales, á juzgar por los *scholarships* (premios en dinero) obtenidos por sus estudiantes en competencia con los demás de la Universidad... El severo juicio provenía tan sólo de su inepticia relativa en atletismo. Aun con este dato, no quedé muy convencido de una inferioridad tan unánimemente supuesta á un colegio superior á la generalidad en exámenes y concursos. Atribuir ese menosprecio á los odios políticos de la legendaria rivalidad entre los galenses (*wallesmen*), que tales son quienes componen actualmente el colegio, y los ingleses puros, sería erróneo, pues que esos mismos ingleses, estudian en la mejor armonía con los escoceses; atribuírla, por otra parte, á celos ó envidia, sería desconocer la más hermosa cualidad de la juventud inglesa... Sin embargo, después de haber estudiado bien tal colegio, he llegado — no instintivamente por el sentido práctico de los ingleses sino por un largo raciocinio — á su misma conclusión. *Jesus College*, desde

unos dos siglos, ha sido, como lo es hoy, tradicionalmente compuesto en su casi totalidad, por estudiantes oriundos del país de Gales, quienes siempre han conservado, como costumbre tradicional, marcada indiferencia é inferioridad en atletismo y laudable tesón para el estudio de las lenguas clásicas, á las cuales suelen dedicar, casi diariamente, las horas de la tarde, que los estudiantes de otros colegios emplean en ejercicios físicos. Este hecho, que no constituye en sí una falta, es considerado como prueba de evidente inferioridad, mayormente cuanto se supone, por antiguas tradiciones oxonianas, que es debido á una insuficiencia de la raza galense, menos fuerte, menos sana, menos «atlética» que la inglesa, la escocesa y la irlandesa: no sólo en el orden físico sino también en el intelectual.

Según la teoría que, amparado especialmente en experimentos del dinamómetro y en observaciones de Beauvais y Wundt, suscitamente apunto, esa inferioridad de fuerzas físicas en los hombres de Gales. — dado que éstos están en circunstancias climatéricas, geográficas y de costumbres tan semejantes á los ingleses y aun á los demás pueblos británicos, — débese á cierta debilidad relativa en sus potenciales nerviosos. Ahora bien, curiosas estadísticas muy recientemente publicadas en populares revistas inglesas, demuestran que la proporción de hombres notables respecto á la población, es en Gales muy inferior á la que presentan Inglaterra, Escocia é Irlanda. De este modo, y á pesar de la abundancia de sus *scholarships* ganados en Jesus College, su indiferencia y sus derrotas continuadas y tradicionales en los anales del atletismo oxoniano, de acuerdo con los referidos experimentos de la fisiología contemporánea, tienden á demostrar que son un indicio de debilidad de raza, física é — intelectual. De una debilidad de raza que produce un perjuicio á la Patria común, puesto que la grandeza de esa Patria, como la de todas Patrias, es, en parte, obra de esos hombres ilustres, tan escasos en Gales en relación á otras regiones del Imperio; de esos grandes ciudadanos á quienes tan religioso culto rinde aquel Imperio progresista y positivo, colocando sus estatuas en sus templos con hermosísimas leyendas, desde las capillas de las escuelas hasta en San Pablo y Westminster. Y — como los estudiantes galenses de Jesus College nada ó tan poco hacen de por sí para sobresalir en atletismo — en aquello en que el buen ojo práctico del inglés ve una prueba de esa debilidad psico-física que perjudica á su Patria, — resulta plenamente justificado su an-

tes incomprensible menosprecio, que tiende, además, á provocar saludables reacciones.

III. LEY DE ESPECIALIDAD. — *Cada Individuo debe recibir la Instrucción profesional que más convenga á su idiosincracia*

Este principio puede también plantearse así: la Educación debe dirigir sus esfuerzos singulares á dar el máximum de desarrollo posible á aquella ó á aquellas facultades ó tendencias innatas que mayormente sobresalgan en el Individuo, y caractericen su personalidad.

Esta ley presenta dos faces que se complementan y forman su demostración total: una, considerándola respecto á la lógica evolución social; otra, respecto á las condiciones ingénitas individuales.

La evolución de la Sociedad se evidencia, según la escuela spenceriana, por un proceso de diferenciación progresiva de órganos y funciones, por la formación sucesiva de órganos de más en más especiales y complejos, y por una coordinación de más en más perfecta de sus funciones en los centros reguladores y moderadores, según una manera semejante á la organización del sistema nervioso en los animales superiores. Los fisiólogos, entre ellos Milne Edwards, han constatado que ciertos organismos progresan por «diferenciación de actividades vitales.» Pasando por alto, según el plan que me propuesto, la cuestión de si la Sociedad es ó no un organismo, sin inmiscuirnos en las teorías spencerianas, y tomando en consideración tan sólo los fenómenos que la historia con mayor claridad revela, nos es fácil comprobar que la Sociedad progresa por ¡un fenómeno que pudiera también llamarse *proceso de diferenciación*. — Las funciones todas de la Sociedad, la familia y el Estado, confusas en tiempos prehistóricos en una sola masa — el clan, la tribu, — se han venido especializando á través de las edades hasta

§ 166. Doble faz de la ley de especialidades profesionales.

§ 167. Demostración de la ley de especialidad, basada en la naturaleza de la evolución social.

ser netas y distintas. Sociedad, Estado y religión, fueron un día teocracia: Sociedad y Estado comprendidos, despotismo: el gobierno, resumen un tiempo de todos los poderes, los diversifica hoy en legislativo, ejecutivo y judicial; las propias funciones ejecutivas, incluidas otrora en un solo cuerpo de atribuciones, forman hoy especialidades que á las más varias autoridades competen... Todo lo humano, en remotos siglos unido en la sola simiente de la familia y luego del clan, al desenvolverse se divide en múltiples troncos, ramas, gajos, hojas, flores, frutos. La metamorfosis es, en resumidas cuentas, un proceso de diferenciación: y un proceso de diferenciación, entidad más entidad menos, ora con interregnos ora con saltos, alguna vez con descenso, ha sido hasta hoy toda la historia del hombre. Así el budismo y Cristianismo, que aparecen como fuerzas de contra-diferenciación, no son tales. Ahora, pues: siendo la Educación un resumen y un factor, resumen el más completo y factor el más poderoso de la evolución humana, ¿colabora en ese proceso de diferenciación social? En qué forma ha colaborado, y en qué forma, según sus principios científicos, debe colaborar? He ahí el fin de la regla que desenvuelvo: *formar las especialidades*. Las funciones especiales se forman por las necesidades crecientes de la Sociedad: la Educación coopera á formar científicamente los órganos, ó sea los agentes especiales, — médicos, abogados, ingenieros, artistas, sacerdotes, profesores, artesanos y demás infinitos ramos en que se ejercita la capacidad humana, que cada día, en aras del Progreso, aumentan, se dividen y subdividen.

§ 168. Demostración de la ley de especialidad, basada en la naturaleza ó relatividad de la capacidad individual.

Breve es la vida, largo el saber: pequeña el alma, extensísima la ciencia; poco lo que puede aprenderse, mucho lo que se debe saber para sobresalir en cada rama de las actividades humanas. La complejidad de la verdad, la habilidad en las artes, lo copioso de la competencia, im-

ponen esfuerzos prometeanos para quien quiera escalar los Olimpos. *No es posible derrochar sin criterio en una unidad tan débil cual la humana, una facultad tan exclusiva como la atención.*

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

Por esto, y tratando de armonizar esta ley y la anterior, deben distinguirse en la Instrucción de cada Individuo, dos partes: la *general* y la *especial*. La primera abarca á la entidad humana en todas sus facetas y en todas sus facultades; la segunda, basada y cimentada en la primera, es el cultivo de las especialidades profesionales.

Debo, para evitar equívocos ó falsas interpretaciones, recalcar bien, como corolario de esta tercera ley, el siguiente: *la Educación general debe ser considerada como un corroboranté de la especial.* No me parece necesario repetir aquí los fundamentos, observaciones y comentarios de la anterior ley II, todos los cuales concuerdan á la comprobación de este corolario. De la definición que he dado á la Educación,

§ 169. Diferenciación y correlación de las Educaciones general y especial.

de las verdades incombates de la *unidad, debilidad y relatividad* de la humana naturaleza, debe resultar esta noción precisa: el hombre necesita, para luchar victoriosamente por la vida, adquirir facilidades singulares en una especialidad profesional cualquiera, á la cual debe dedicar preferentemente su atención, y á cuyo desenvolvimiento colaboran otras nociones enciclopédicas. Tal es la verdadera doctrina: la diferenciación y la armonía de las Educaciones general y especial.

Podría haber puesto el nombre ilustre de Bain al frente de esta ley, porque la supo sintetizar en la siguiente fórmula concreta, la más precisa de cuantas puedan enunciarla: *multum non multa*. Su grave error al respecto, fué considerarla contradictoria con la noción contemporánea de una Educación general: «la máxima *multum non multa*, dice, está ciertamente en desacuerdo con la definición de la Educación más generalmente admitida, según la cual ésta no es más que la cultura armoniosa y equilibrada de todas las facultades¹.» Como se ve por esta simple cita, Bain no tuvo una clara percepción de la armonía de la Educación general y la especial.

§ 170. Utilidad de la Educación especial para formar el ciudadano.

El hombre, además de ser un Individuo de una Sociedad, es un ciudadano de un Estado. Ciudadano es, según la sabia definición griega antes citada, quien sabe ser gobernado y gobernar (*πλιστοτης τεχνη*): ser gobernado, para no importar un elemento subversivo; gobernar, porque como miembro del pueblo soberano, forma parte de la opinión dirigente, gobernante. Para ello no basta una Educación *general*: hácese indispensable una Educación *especial*. Tal

1. *La science de l'éducation*, trad. francesa de la *Bibliothèque Scientifique Internationale*, pág. 106. París, 1879.

es el otro rol característico y armónico de la Educación, que, según la definición de Platón, debe dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son capaces. La Educación debe hacer, por tanto, *tres cosas*: el «buen animal» á que Spencer se refiere, el buen ciudadano gobernable y gobernante, y el *buen especialista profesional*, que, al vencer en su lucha individual, vence también *para* el Progreso de la Patria.

Singular atención debe prestar á esta ley III el educacionista. Además de toda su importancia especificada en los anteriores párrafos, el principio de la Educación *especial* debe considerarse como el más eficaz talvez de la pedagogía para formar *la contracción del espíritu*, la tenacidad fecundidad, la atención forzada sobre *un* solo sugeto: la especialidad profesional. Esto requiere *carácter*; esto forma el *carácter individual y nacional*.

En un país nuevo como el argentino, por ejemplo, en cuyo *carácter nacional* en formación se nota como rasgo distintivo la inseguridad, el diletantismo de intelectos que *no concretan* sus fuerzas y energías en especialidad alguna, sino que las desgastan y derrochan en las más varias ramas de la actividad humana, — este fenómeno tiene sus causas históricas y sociológicas. Las cuales causas se refieren, en parte, á la debilidad general de nuestra literatura, nuestra ciencia, nuestra clase gobernante, nuestra industria — la pobreza de nuestra incipiencia. Cada joven de imaginación que aquí se inicia, cree divisar á su alrededor infinitos caminos inconquistados, y quiere á un tiempo conquistarlos todos, para llegar así al pináculo que se divisa á lo lejos bajo los resplandores de una aurora. Si á esto se agrega la rapidez de comprensión y de expresión característica de los pueblos de habla latina y clima cálido, se tiene explicado el espejismo. Por ello el educacionista argentino debe esforzarse en demostrar á la juventud inexperta que la *concentración* es indispensable al triunfo, que la facilidad de comprensión rápida es engañosamente superficial, y que la cumbre que ante el ojo novel aparece tan cerca en lotananza — bajo los res-

§ 171. Importancia de la Educación *especial* para formar el carácter.

plandores de la aurora — es producto de un fenómeno de óptica que acorta largas distancias y penosas sendas en la inmensidad de las pampas. Para condensarse se necesita *más* carácter que para diluirse. Pues bien: hay que condensarse!

§ 172. El principio de la Educación *especial* considerado respecto a las aptitudes individuales, ó sea a la idiosincrasia determinada por la herencia y el medio.

Anticuada y falsa resulta hoy más que nunca, á la luz de las modernas investigaciones, la teoría que considera el alma del niño ineducado é inexperimentado como tábula-rasa: no puede surgir un hombre cuya conciencia está exenta de todo germen hereditario. Como que no pudo nacer si no fué engendrado en vientre de hembra, que no pudo nacer sin poseer, por tanto, millares de ascendientes de los cuales es una resultante.

La herencia psicológica es, como lo demuestran las estadísticas y observaciones de Ribot, no sólo transmisión de fuerzas nerviosas generales, sino también, transmisión de aptitudes especiales y aún de ideas singulares. El *imperativo categórico* del kantismo — realidad innegable! — resulta así una conquista de la conciencia humana á través de una lucha de cientos de siglos, grabado con el cincel de diamante de una experiencia ultra-legendaria en la roca del espíritu humano. El sudor y las lágrimas y la sangre de tantas y tantas generaciones, encauzados en un Stigia de amarguras, son el torrente que determina la dirección de todos los conceptos morales y políticos: la Ética!

El concepto de la tábula-rasa proclamado por ciertos filósofos medioevales, recuérdame al problema del misterioso homúnculus que los alquimistas de la época pretendían fabricar en sus retortas con los más estrafalarios ingredientes. El homúnculus que Goethe hace surgir en la redoma de Wagner, para asombro del mismo Mefistófeles, pudo ser, psicológicamente, una tábula-rasa; nunca, empero, podría llegar á serlo un así Individuo humano, por la sencillísima razón de que nació de padres. Es tan sólo con el objeto acaso inconsciente, de simplificar el concepto de la psicología

del niño que se inventó esa doctrina,— para evitar así la complicación de las cosas y fenómenos naturales con una idea meramente artificial, pues como exclama el mismo homúnculus goetheniano, apenas emergido en la redoma:

Das ist die Eigenschaft der Dinge:

Natürliche genügt das Welt all haum,

*Was künstlich ist, verlangt geschlossnen Raum*¹.

Pero si falso es considerar que el hombre pueda nacer exento de toda preidea y predisposición hereditaria, como el homúnculus de la medioeval alquimia, más falso sería aún suponer, en el otro extremo, que nace con una herencia concreta y desenvuelta de disposiciones é ideas, con un alma definida y perfilada, como surgiera Minerva de la cabeza de Júpiter en la clásica mitología. La verdadera doctrina, aquella que toma los fenómenos tales cuales se presentan, y sin pretender la construcción de esquemas ó principios absolutos de realidad dudosa, nos revelaría el alma humana antes de los procesos de la experiencia y la Educación, como una aparente tábula-rasa, bajo la cual existen, en estado de potencias latentes, gérmenes psicológicos que llamo *preideas*, predisposiciones, pretencencias, preaptitudes. El alma del educando simula ser, por esto, un campo incultivado é infecundo, siendo en realidad, un campo rico en simientes varias que le han sido transmitidas por la herencia.

Esas simientes varias, que son útiles y nocivas, buena y mala yerba,— constituyen la idiosincracia del Individuo. Esa idiosincracia debe ser objeto de profundo estudio del educante, quien debe bregar por arrancar los malos gérmenes, y favorecer el fecundamiento, desarrollo, florescencia y fructificación de los gérmenes útiles. Aún entre las

1. «Tal es la propiedad de las cosas: á las naturales apenas basta el universo, las artificiales caben en un espacio limitado.» (Segunda parte de *Faust*, tomo X de *Goethe's Werke*, pág. 229. Stuttgart, 1874).

varias tendencias útiles cuyo pleno desarrollo mutuamente se dificultan,— en una época como la nuestra, en que, en razón de la complejidad de los conocimientos humanos, las especialidades son indispensables para descollar y la omnisciencia es imposible,— el educacionista debe favorecer el generoso cultivo de unas y luchar contra el absorbente desenvolvimiento de otras de menos provecho. Para esto debe guiarle, simplemente, su criterio. Su criterio debe descubrir en *cada* discípulo, sus tendencias y aptitudes personales: *para educarlo según su vocación.*

Imposible es fijar fórmulas generales, tan varias son las circunstancias relativas á la idiosincracia del educando, á la Sociedad y á la época. Suponed, por vía de ejemplo, un Individuo que nace con facultades igualmente poderosas, geniales si se quiere, para un arte y una ciencia, la música y la economía política, ¿al lado de cuál debe interponer el educante su influencia para que se le de un cultivo preferente, y deluego absorbente? El caso sería extraordinario, excepcional, y más excepcional y extraordinario sería que ese Individuo no diese por sí solo preferencia á una de sus varias vocaciones; dentro de lo posible, se le puede sin embargo suponer que vacile, y que en tal circunstancia corresponda la elección al educante... Para elegir debe éste tener también en cuenta, dados los conceptos fundamentales que hemos planteado en el anterior capítulo, además del Individuo, del niño, la Sociedad, la Patria, las necesidades de su Progreso. En tal caso, la elección depende, naturalmente, del país en que se trate: supongamos sea Alemania ó Inglaterra. Las luchas del Socialismo y del proletariado intelectual exigen grandes economistas en el primer país, en cuya historia abundan los músicos de genio: en el segundo, existiendo grande amor á la música en el pueblo, no se ha producido un solo gran compositor, y en cambio, los más grandes economistas: pues bien el pedagogo alemán optará por el cultivo absorbente de la economía, el inglés por el de la música: y en ambos casos se procederá, según la anterior ley II, á prestar también cierta atención, aunque no de preferencia, á la otra aptitud gemela pero diversa del alma del educando. También refiérome á lo expuesto en esa ley anterior, si alguien hace á este ejemplo la muy superficial objeción de los

espíritus vulgares, de que un arte y más el de la música, es siempre superfluo, y que, por ello, en cualquier país, ya Inglaterra ya Alemania, el maestro debió decidirse por la economía política, y rechazar de plano la aptitud artística, como un lujo que absorbería la savia de que debiera alimentarse otra fuente de estudios de un interés más positivo, más práctico é inmediato. Pero el cultivo de las artes no dificulta sino ayuda al Progreso de las ciencias: y de la Riqueza. Eleva el alma nacional.

IV.—CONCLUSIONES

Ocurre ahora preguntar cuáles son las conclusiones definitivas de este libro... § 173. Conclusiones finales.

He seguido un método *inductivo* psico-sociológico, partiendo del espíritu de los sistemas de Educación del Pasado (Libro I), para comprender mejor los del Presente (Libro II), y deducir los principios fundamentales de la pedagogía (Libro III). Dar un código total de las *tesis demostradas* es difícil; sin embargo, hé ahí algunas de ellas, ordenadas *deductivamente*, es decir, comenzando por los fundamentos técnicos del último Libro, para terminar en la teoría inicial del primero:

Libro III

Definición.—La Educación es la ciencia-arte que tiene por objeto inculcar y desarrollar en los Individuos las mayores y mejores aptitudes para la lucha por la vida propia y por el Progreso de la Patria. Sus tres entidades-bases son, pues, Individuo, Sociedad y Progreso.

Axioma fundamental.—El educante no debe forzar sino coadyuvar á la naturaleza del educando. Este axioma constituye el principio de la Libertad de Estudios.

I. Ley de continuidad.—El proceso de toda Educación debe ser continuo y gradual.

II. Ley de Universalidad.— La Educación debe abarcar todas las facultades humanas, morales y físicas.

III. Ley de especialidad.— Cada Individuo debe recibir la *Instrucción profesional* que más convenga á su idiosincrasia.

Libro II

Consecuencias que, siguiendo un orden deductivo, pudieran considerarse corolarios de los anteriores principios fundamentales.

1. La Educación doméstica, á ejemplo de la *home education* británica, debe proceder según un método de absoluta pasividad: para el mejor desarrollo de la personalidad del educando.

2. La Instrucción pública debe, ante todo, *educar*: formar el carácter individual y nacional. Debe sugerir Ideales abstractos y concretos.

3. La Instrucción pública no debe ser sectaria. Conviene, empero, que se incluya en ella el estudio histórico (*unsectarian*) del Cristianismo y el estudio crítico del Socialismo.

4. La enseñanza clásica no debe ser obligatoria al pueblo, sino á los aspirantes á las profesiones liberales, salvo la ingeniería. El latín debe ser siempre obligatorio en esa enseñanza; el griego. *materia de elección alternativa* opuesta á algún idioma moderno ó ciencia.

5. Conviene los planes de estudios *poliformes* (*escuelas libres* y *escuelas paralelas*), adaptándolos á las condiciones de la civilización nacional. Los *uniformes* (*escuela única*, *escuela bifurcada*), son contrarios á la teoría de la Libertad de Estudios.

6. Cada nación engendra un *tipo* de Universidades. Todos los tipos pueden reducirse á *tres*: inglés, francés y alemán. El primero es inimitable, por su espíritu tradicional. De

los dos segundos, el último tiene estas dos condiciones superiores y dignas de ser imitadas: la organización del profesorado, especialmente del sistema de *Privatdozenten*, y la exclusión de la ingeniería como carrera universitaria, involucrándola en las *artes prácticas* de las *Akademien*.

7. Más que de los planes de estudios, la eficacia de un sistema cualquiera de Instrucción pública depende de la idoneidad de los docentes. El Magisterio, que exige vocación y conocimientos, debe considerarse una profesión *excluyente*. Es conveniente el principio de *residencia* de los docentes, á semejanza del vigente en Alemania. Conviene distinguir con *títulos* propios las diversas categorías de docentes, llamándose *maestros* á los de Instrucción *general* primario-secundaria, y *Profesores* á los de Instrucción *especial* universitaria. El título de *Profesor* debiera otorgarse: vitaliciamente, previo el doctorado, y después de especialísimas pruebas de estudio y capacidad original. Debe representar ante el pueblo y el Estado, la más alta garantía de competencia. Su valoralización conviene, además, para estimular su adquisición y elevar la nacional cultura.

8. Debe permitirse á la mujer el desempeño de todas las carreras: garantiéndole sus títulos universitarios. Ello es una imposición del principio económico de la *división del trabajo* y del pedagógico de la Libertad de Estudios.

9. Los exámenes de Instrucción secundaria deben ser según el sistema *mixto*, orales y escritos, y dando singular eficacia al voto del maestro.

10. Conviene establecer las excursiones de Instrucción *como sistema regular*.

11. Aplicando la *ley de continuidad*, deben paliarse y evitarse en cuanto sea posible las transiciones de una categoría de Instrucción á otra; convendría involucrar, la Instrucción primaria (salvo la infantil) en la secundaria,

según los modelos de *Gymnasien*, *Realschulen*, etc., de Alemania y de las *public schools* británicas.

Libro I

Teorema inicial.—Cada sistema educatorio ha poseído siempre un espíritu determinado por estos dos factores: el espíritu de su época y el de su pueblo ó medio-ambiente. Cada época ha poseído un espíritu y dado una Idea-fuerza directriz á su sistema educatorio. Pues bien: en la actualidad, la Educación atraviesa una revolución total, engendrada por la Idea-fuerza económico-política de la Riqueza. Esa Idea-fuerza, desentrañada de la naturaleza de las cosas, debe tenerse en cuenta en primera línea al estudiarse los sistemas contemporáneos, so pena de no penetrarse de su espíritu. La alta cultura es, á la par de las industrias y el comercio, palanca de Riqueza.

INDICE

	<u>Página</u>
NOTA.....	III
PRELIMINARES	
SUMARIO:—§ 1. Ideas liminares.....	3
§ 2. Clasificación científica de las Sociedades europeas.....	5
§ 3. Método <i>psico-sociológico</i> de este trabajo.....	7

LIBRO I

Espíritu de la Educación á través del tiempo

CAPÍTULO I

Espíritu de la Educación en la antigüedad

SUMARIO:—§ 5. Distinción de cuatro edades sucesivas en el espíritu de la Educación.....	13
§ 6. Edad antigua: espíritu de la Educación en Atenas....	16
§ 7. Espíritu de la Educación en Esparta.....	19
§ 8. Espíritu de la Educación en Roma.....	21
§ 9. Fenómeno fundamental en el espíritu de la Educación Antigua.....	22
§ 10. Las tres condiciones típicas del espíritu de la Educación antigua.....	25

CAPÍTULO II

Espíritu de la Educación en la Edad Media

SUMARIO:—§ 11. De cómo el espíritu de la Educación escolástica es la mejor expresión del espíritu de la Edad Media.....	29
§ 12. Edad Media: los tres elementos capitales constituyentes de su espíritu.....	30

	<u>Página</u>
SUMARIO:—§ 13. Proceso de <i>generalización</i> del espíritu de la Edad Media en todos los países de Europa.....	34
§ 14. Espíritu del escolasticismo.....	37
§ 15. Espíritu del ergotismo.....	39
§ 16. Manera del silogismo.....	40
§ 17. Concepto de Aristóteles y Platón en la Edad Media..	43
§ 18. Rasgo característico de la Educación escolástica-medioeval: <i>rigorismo ó artificialismo</i>	44
§ 19. Origen de las universidades.....	46

CAPÍTULO III

Espíritu de la Educación moderna

SUMARIO:—§ 20. El pensamiento español en los albores de la pedagogía moderna.	53
§ 21. Edad moderna: primeras consecuencias generales del Renacimiento	58
§ 22. El espíritu de la Educación moderna, sintetizado por Rousseau.....	60
§ 23. Principales resultados intelectuales del espíritu moderno.	62
§ 24. Primeros casos concretos de Educación moderna que presenta la historia: los Médicis.....	63
§ 25. Influencia de Reforma sobre la Educación.....	66

CAPÍTULO IV

Espíritu de la Educación contemporánea

SUMARIO:—§ 26. El factor económico como Idea-fuerza que promueve la actual revolución educatoria... ..	69
§ 27. Comprobación de la índole económica de la universal revolución actual de la Educación.....	70
§ 28. Proclamas de la opinión pública en el actual movimiento de la Educación en Alemania, Francia é Inglaterra....	72
§ 29. Crítica de esas proclamas.....	74
§ 30. Influencia del <i>carácter nacional</i> en Francia, Inglaterra Alemania, en relación á sus respectivas tendencias de reforma de la Educación.	76
§ 31. La circunspección científica y la prudencia política como rasgos capitales de la Educación inglesa.....	80
§ 32. Ineficacia de la Educación alemana para formar el ciudadano.....	83
§ 33. Desideratum de la Educación inglesa: formar el perfecto ciudadano.....	84
§ 34. Espíritu panteísta de la Educación alemana; importancia, generación y difusión de los grandes desarrollos del pensamiento alemán contemporáneo.....	86
§ 35. <i>Nacionalismo</i> de la Educación alemana.....	89
§ 36. Síntesis del libro I.....	92

LIBRO II

Clasificación y descripción de los sistemas de Educación contemporánea de Francia, Inglaterra y Alemania

CAPÍTULO I

Espíritu de la Educación doméstica

	Página
SUMARIO:—§ 37. Importancia del estudio <i>científico</i> de la Educación doméstica.....	95
§ 38. Diferencias capitales entre el espíritu de la Educación doméstica y el de la Instrucción pública.....	96
§ 39. La <i>pasividad</i> como rasgo típico del sistema de la Educación doméstica anglo-individualista.....	98
§ 40. Ventajas políticas del sistema.....	99
§ 41. Moralidad del sistema respecto de las relaciones de padres á hijos.....	100
§ 42. Moralidad del sistema respecto á la constitución del matrimonio.....	102
§ 43. Diferencias entre el método de la Educación doméstica y el de la Instrucción pública en Inglaterra.....	107
§ 44. Rol social de los <i>tutors</i> escolares y universitarios....	109
§ 45. El espíritu individualista de la Educación inglesa cristalizado en algunas expresiones del idioma.....	110
§ 46. Relatividad de la doctrina expuesta.....	112
§ 47. Paralelo entre el espíritu de la Educación doméstica y pública en Inglaterra y Francia.....	112
§ 48. El <i>fagging</i> como anomalía tolerada por el espíritu individualista de Instrucción pública anglo-sajona.....	116

CAPÍTULO II

Educación del carácter

SUMARIO:—§ 49. Aspectos diversos del problema de la Educación respecto al del <i>carácter nacional</i>	123
§ 50. Importancia que la escuela pedagógica individualista atribuye á la Educación sobre el <i>carácter nacional</i> ; antítesis que presentan las naciones americanas.....	125
§ 51. Relativa importancia de la imitación en Educación; caso especial de la República Argentina y demás países hispano-americanos.....	127

	Pagina
SUMARIO:—§ 52. La Educación doméstica como factor primordial del carácter nacional	130
§ 53. Influencia de las leyes sobre la Educación del carácter nacional	133
§ 54. Espíritu individualista archetípic de la Educación norteamericana	136
§ 55. La <i>sugestión de Ideales</i> como el más alto fin de la Educación	138
§ 56. Ideal del carácter; cómo se sugería en Grecia	140
§ 57. La <i>sugestión de Ideales</i> en Alemania é Inglaterra	142
§ 58. Importancia de la <i>sugestión de Ideales</i> en la Educación argentina	144
§ 59. Aplicación del problema de la Educación del carácter al estado sociológico y las costumbres actuales de la República Argentina	145
§ 60. Valor educativo del estudio del patrio idioma	150

CAPÍTULO III

El espíritu sectario en la Instrucción pública

SUMARIO:—§ 61. Importancia y dificultades del estudio del sectarismo político-religioso en la Instrucción pública	153
§ 62. Diversa importancia del problema de la Educación religiosa según se trate de las Instrucciones primaria, secundaria ó universitaria	154
§ 63. Tres maneras típicas de considerar la religión respecto á la Instrucción pública	155
§ 64. La <i>escuela laica</i>	156
§ 65. La <i>escuela confesional</i>	157
§ 66. La <i>escuela interconfesional</i> en Inglaterra	159
§ 67. Ideal de Educación <i>caballeresco-cristiana</i> de Arnold y Ruskin	160
§ 68. Complejidades físico-sociológicas del <i>interconfesionalismo</i> británico	163
§ 69. La escuela <i>interconfesional</i> en Alemania	165
§ 70. Superioridad de las escuelas <i>interconfesionales</i>	168
§ 71. Fatal ingerencia del Socialismo en la Educación	171
§ 72. La Educación ideal del Socialismo, según Bebel	173
§ 73. Crítica del valor antipedagógico del espíritu sectario del Socialismo	174
§ 74. Doctrina del moderno <i>Anticristianismo</i> absoluto	177
§ 75. Su absurdo como <i>medio</i> de Educación	179
§ 76. Eficacia del Cristianismo <i>interconfesional</i> como <i>medio</i> de Educación	180
§ 77. Ineficacia del espíritu cristiano en la Educación de Individuos de razas débiles; ejemplo de la Instrucción jesuíta en las Misiones de Sud-América	181
§ 78. Ejemplo de la ineficacia del ideal napoleónico de Educación política	186

CAPÍTULO IV

Espíritu de la enseñanza clásica

	Página
SUMARIO: —§ 79. Importancia capital de la cuestión.....	189
§ 80. Diversos criterios para juzgar la utilidad de los estudios clásicos.....	190
§ 81. Espíritu del cultivo de las letras clásicas en Alemania.....	191
§ 82. Espíritu del estudio de las letras clásicas en Italia, España y Portugal.....	194
§ 83. Espíritu del estudio de las letras clásicas en Francia.....	196
§ 84. Espíritu del estudio de las letras clásicas en Inglaterra.....	198
§ 85. Conclusiones respecto del griego.....	203
§ 86. Conclusiones respecto al estudio del latín.....	708
§ 87. Abolición del clasicismo en la Instrucción secundaria de Noruega.....	209

CAPÍTULO V

Planes de estudios secundarios

SUMARIO: —§ 88. Relativa importancia de las alteraciones de las planes de estudios.....	211
§ 89. De los dos modos genéricos de planes de estudios: <i>uniformes y poliformes</i>	213
I.—PLANES UNIFORMES: ESCUELA ÚNICA Y ESCUELA BIFURCADA.	
—§ 90. <i>Escuela única</i>	216
§ 91. <i>Escuela bifurcada</i>	218
§ 92. Carácter evolutivo del <i>bifurcamiento</i> francés.....	221
II.—PLANES POLIFORMES: ESCUELAS PARALELAS Y ESCUELAS LIRRES.—§ 93 <i>Escuelas paralelas</i>	226
§ 94. <i>Realschulen</i>	229
§ 95. <i>Gymnasien</i>	231
§ 96. <i>Realgymnasien</i>	234
§ 97. <i>Escuelas libres</i>	236
III.—CONCLUSIONES.—§ 98. Instrucción primaria.....	238
§ 99. Cuadro sintético de clasificaciones de planes de estudios secundarios.....	240
§ 100. Conclusiones generales.....	241
§ 101. De cómo lo Instrucción secundaria, aun <i>polifurcada</i> , no debe perder su carácter de Instrucción <i>general</i>	244
§ 102. Sistema de <i>polifurcamiento por materias de opción alternativa</i>	245

CAPÍTULO VI

Universidades

	Página
SUMARIO:—§ 103. Clasificación de las Universidades en <i>tres tipos</i>	249
I.—UNIVERSIDADES INGLESAS.—§ 104. <i>Tipo</i> de las Universidades inglesas: doble interés de su estudio.....	250
§ 105. Autonomía económica-política.....	251
§ 106. La Universidad como una <i>confederación de colegios</i> ..	253
§ 107. Influencia de los tiempos sobre el sistema.....	254
§ 108. Ingreso.....;	257
§ 109. Organización de los estudios: la Libertad de Estudios según el <i>régimen tutorial</i>	258
§ 110. Las cinco facultades: su clasificación y naturaleza..	259
§ 111. Estudios, títulos y diplomas.....	261
II.—UNIVERSIDADES FRANCESAS.—§ 112. Evolución del <i>tipo</i> de las Universidades francesas.....	267
§ 113. Organización de las actuales Universidades francesas	271
III.—UNIVERSIDADES ALEMANAS.—§ 114. <i>Tipo</i> de las Universidades alemanas.....	272

CAPÍTULO VII

Temas complementarios: la profesión del Magisterio; Educación de la Mujer; graduación de cursos; excursiones de Instrucción.

SUMARIO:—I. LA PROFESIÓN DEL MAGISTERIO.—§ 115. El Magisterio debe ser considerado como una profesión <i>excluyente</i> ..	270
§ 116. Sistema de <i>residencia</i> de los docentes.....	275
§ 117. Sistema de <i>repeticiones</i>	287
§ 118. Preparación y títulos para enseñanza infantil, primaria y secundaria en Alemania.....	282
§ 119. Remuneración de los maestros de Instrucción primaria y secundaria en Alemania.....	284
§ 120. Preparación e índole del profesorado universitario en Alemania..	285
§ 121. Categorías y requisitos del profesorado universitario en Alemania.....	287
§ 122. Sistema de los <i>Privatdozenten</i>	289
§ 123. Ventajas del sistema de los <i>Privatdozenten</i>	290
II.—EDUCACIÓN DE LA MUJER.—§ 124. Importancia de la cuestión de la Educación de la Mujer.....	292
§ 125. Conclusiones-bases para resolver la cuestión de la Educación de la Mujer.....	296

SUMARIO:—III.—GRADUACIÓN DE CURSOS.—§ 126. Proceso de graduación escolar.....	300
§ 127. Exámenes.....	301
IV.—EXCURSIONES DE INSTRUCCIÓN.—§ 128. Razón y origen del sistema de excursiones de Instrucción.....	302
§ 129. Utilidad de las excursiones de Instrucción.....	304
§ 130. Organización de las excursiones de Instrucción.....	306

LIBRO III

Deducciones de doctrina general

CAPÍTULO I

Conceptos fundamentales de la Educación

SUMARIO:—I. DEFINICIONES.—§ 131. Necesidad de <i>fixar</i> ciertos conceptos fundamentales de la Educación.....	312
§ 132. Objeto y naturaleza de la Educación.....	314
§ 133. Incapacidad de la Sociedad para cumplir en forma privada <i>toda</i> la función educatoria: indispensable intervención del Estado....	314
§ 134. Triple acción del Estado: <i>controlar, producir y garantizar</i>	315
§ 135. <i>Coexistencia necesaria</i> del Estado y la Educación....	316
§ 136. Educación é Instrucción.....	318
§ 137. Diversas categorías de Educación.....	319
§ 138. Pedagogía y Educación: superioridad comprensiva del último término.....	320
II.—LAS TRES ENTIDADES-BASES DE LA EDUCACIÓN: INDIVIDUO, SOCIEDAD Y PROGRESO.—§ 139. Coexistencia de tres entidades-bases de la Educación.....	321
§ 140. Noción del Individuo como una entidad-base de la Educación: sus tres condiciones esenciales: <i>unidad, debilidad y relatividad</i>	322
§ 141. Ley de desarrollo <i>psico-fisiológico</i> del hombre.....	325
§ 142. Ley del desarrollo <i>psico-sociológico</i> del hombre.....	326
§ 143. Doble proceso que la herencia marca á la Educación en el desenvolvimiento humano: <i>inculcar y desarrollar</i>	327
§ 144. Noción de la Sociedad como una entidad-base de la Educación.....	328
§ 145. Noción del Progreso como una entidad-base de la Educación.....	329
III.—UNIDAD DE CONCEPTO Y UTILIDAD DEL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN.—§ 146. <i>Unidad en la diversidad</i> de conceptos acerca de la Educación.....	331

	Página
SUMARIO:— § 147. Objeciones al estudio profesional de la Educación, respecto á su influencia sobre las aptitudes del educante.	335
§ 148. Objeciones al estudio profesional de la Educación, respecto á los resultados de su aplicación sobre el educando.....	337
§ 149. Objeciones contra la ciencia de la Educación considerada como tal.....	339
§ 150. Conclusiones: unidad de concepto y utilidad del estudio de la Educación.....	340
IV.—TEORÍA DE LA LIBERTAD DE ESTUDIOS.—§ 151. Vaguedad con que se usa impropia-mente de la expresión "Libertad de Estudios".....	341
§ 152. Teoría de la Libertad de Estudios.....	345

CAPÍTULO II

Leyes fundamentales de la Educación

SUMARIO:—§ 153. El principio de la Libertad de Estudios como axioma angular de la Educación.....	348
§ 154. Conveniencia en plantear las leyes fundamentales de la Educación.....	348
§ 155. Complicación lógica en la interpretación de las leyes fundamentales de la Educación.....	349
I.—LEY DE CONTINUIDAD.—§ 156. Demostración de la <i>Ley de continuidad</i>	350
§ 157. Aplicaciones de la <i>Ley de continuidad</i>	351
II. LEY DE UNIVERSALIDAD.— § 158. Diferentes facces de la <i>Ley de universalidad</i>	352
§ 159. Unidad psicológica del hombre.....	353
§ 160. Utilidad de los conocimientos científicos para el hombre dedicado á las letras.....	353
§ 161. Utilidad de los conocimientos literarios para el hombre de ciencias.....	354
§ 162. Utilidad de la Instrucción científica para formar el ciudadano.....	356
§ 163. Utilidad del estudio de las letras para formar el ciudadano.....	357
§ 164. Utilidad de la Educación general para formar las especialidades profesionales.....	358
§ 165. Unidad psico-física del hombre: doble conveniencia de su Educación física.....	358
III.—LEY DE ESPECIALIDAD.—§ 166. Doble faz de la <i>Ley de especialidades profesionales</i>	363
§ 167. Demostración de la <i>Ley de especialidad</i> , basada en la naturaleza de la evolución social.....	364
§ 168. Demostración de la <i>Ley de especialidad</i> basada en la naturaleza ó relatividad de la capacidad individual ..	365
§ 169. Diferenciación y correlación de las Educaciones <i>general y especial</i>	366

UCLA-ED/PSYCH Library

LB 775 B88es



UC SOUTHERN REGIONAL LIBRARY FACILITY



A 000 961 567 5

