

la carrera del profesorado por falta de recursos, el ministerio ha establecido pensiones hasta de 1.500 marcos, con las cuales socorre á aquellos que carecen de recursos para sostenerse durante los años del noviciado y que se distinguen por su moralidad, por su ingenio y por su amor á la ciencia (1).»

Tales son la preparación, las categorías, los requisitos y el espíritu de aquella clase que, al marchar á la cabeza de la civilización de Alemania, va también al frente del progreso universal.

Nada merece, pues, mayor atención en el mecanismo de las universidades alemanas, por su originalidad y su importancia, que el sistema de los *Privatdozenten*; al cual reputo la base orgánica más sólida de la superioridad y selección de los cuerpos docentes de esas instituciones, y, por ello, el más esencial resorte de su fuerza.

Compárese este sistema de *Privatdozenten*, que hace de los candidatos á cátedras titulares, con toda suerte de estímulos é imposiciones, especialistas 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 de ser llamados á explicar la cátedra, no perfeccionándose en su estudio, sino dedicados á ajenas ocupaciones ó en reposado descanso... ¡Compárese, digo, un sistema de trabajo, de lucha viril, de nobles rivalidades, de libertad intelectual, con otro de oficialismo, de pereza, de dependen-

(1) A. Guesalaga, *ob. cit.*, pág. 149.

cia, de afeminada desidia, y se verá cuál método es poderosa palanca de progreso, cuál lánguida mollicie de rutina!

II.—EDUCACIÓN DE LA MUJER

§ 138. *Importancia de la cuestión de la educación de la mujer.*—Bajo dos fases diversas se presenta el problema de la educación de la mujer: 1.ª, hay que educar á la mujer para hacer de ella una buena madre; 2.ª, hay que educar á la mujer para que aporte á la economía social el capital de sus aptitudes y su trabajo en las profesiones que puedan convenirle. La primera es relativa á la educación doméstica, al papel que la naturaleza asigna á la mujer en el hogar; la segunda, al *feminismo*, al papel que las necesidades adjudican á ciertas mujeres en las sociedades modernas. Ambas fases son de alta importancia sociológica: una, por la moral; otra, por la riqueza. Para su resolución, las teorías generales desenvueltas en esta obra, dan ciertas conclusiones-bases casi absolutas.

§ 139. *Evolución de la educación de la mujer.*—La cuestión de la educación de la mujer es de evidente novedad sociológica, porque en ningún punto acaso, desde los tiempos antiguos y medioevales, han evolucionado más radicalmente que en éste las costumbres y la pedagogía. Veamos, en síntesis, las evoluciones del espíritu de la educación de la mujer á través de las edades.

Edad Antigua.—La mujer antigua, reducida al gineceo, en nada participaba de los negocios públicos.

Su instrucción debía ser nula, salvo en los quehaceres del manejo de la casa. Y si en algo se preocuparon los griegos de su educación, no fué para formar su psicología, sino más bien la *fisiología de la madre del soldado*. Verdad es que el Platón utópico de *La república*, asimila la mujer al hombre hasta el punto de hacerla ciudadano y soldado como él, sometiéndola á los mismos ejercicios gimnásticos; pero, en cambio, desconoce en ese medio ideal el papel sumo de la mujer, el de madre educadora. Entrega los niños desde que nacen á «nodrizas comunes» que son verdaderos funcionarios, y hasta agrega que «se cuidará que ninguna madre reconozca á su progenie». Cuando empezó á declinar 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.

Edad Media.—La teología no levanta el concepto de la inferioridad *absoluta* de la mujer; y los sentimientos caballerescos, aunque suavizan las asperezas de la escolástica, no le atribuyen mayor papel social. La Edad Media no emprende la larga tarea de educar á la mujer, quien para ella persiste siendo el *animal impudens* que dijera Séneca. O bien, algo más grave aún: el *instrumentum diaboli* por excelencia; el más terrible enemigo del asceta que santamente se prepara para el *Dies irae*. A veces es también el *instrumentum calamitatis* que pone terribles emboscadas á la virtud del buen hombre de mundo. Loyola las retrata en la cualidad característica del mismo demonio: «son fuertes de grado y débiles por fuerza...»

El propio Renacimiento no siembra ninguna idea

feminista, sino parcialmente, en ciertos autores, y con harta vaguedad. Montaigne, por ejemplo, colocado entre la escolástica y el humanismo, desprecia toda instrucción de ética ó estética en la mujer (1). «Y ni nosotros ni la teología, dice, exigimos mucha ciencia á las mujeres...» «Como le hablaran á Francisco, duque de Bretaña é hijo de Juan V, de su matrimonio con Isabel, hija de Escocia, y agregaran que había sido educada sencillamente y sin ninguna instrucción en las letras, él contestó que era un motivo más para amarla, y que una mujer era bastante sabia cuando sabía distinguir entre la camisa y el jubón de su marido...» «Cuando las veo dedicadas á la retórica, á la jurisprudencia, á la lógica y á otras materias tan vanas como inútiles para sus necesidades, entro en temor que los hombres que las aconsejan así lo hagan para poderlas 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 discutir «si la hembra poseía alma». Salvo dos ó tres pensadores, los precursores del humanismo del Renacimiento, cuando más alto llegan, callan el punto, como Comenio; Rabelais lo toma á broma, y las ideas sintetizadas con profundo desenfado por Montaigne, inspiran luego á los jansenistas, á Locke, y aun á Rousseau, y, conjuntamente, al nuevo humanismo. La parte más anticuada del

(1) *Ensayos*; capítulos III y XIV del lib. III.

Emilio es la que se refiere á la educación de la mujer, «cuya dignidad desconoce», según dicen los pedagogos empapados del espíritu moderno. «Toda educación de las mujeres debe ser relativa á los hombres, afirma Rousseau. Gustarles, serles útiles, hacerse amar y honrar de ellos, educarles cuando jóvenes, cuidarles de grandes, aconsejarles, consolarles, hacerles la vida agradable y dulce, son los deberes de las mujeres de todos los tiempos.» De *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.

Edad moderna.—Sólo dos inmortales supieron predecir, por excepción, en el renacimiento de la pedagogía, el futuro movimiento feminista que estalla en el siglo XIX: Vives y Erasmo. El primero sostuvo la conveniencia de que las mujeres participaran del estudio de las letras clásicas, recomendando especialmente á las jóvenes la lectura de Platón y de Séneca. El segundo tampoco excluye, como sus contemporáneos, á las mujeres de toda participación en los estudios clásicos. La heroína *Magdala*, en el *Coloquio del abate y la mujer*, reclama para sí el derecho de aprender latín «á fin de entretenerse diariamente con tantos autores, tan elocuentes, tan instructivos, tan sabios, tan buenos consejeros». Búrlase Erasmo, en *El Matrimonio cristiano*, de las jóvenes «que sólo aprenden á hacer reverencias, á tener las manos cruzadas, á 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, sobre la base, si no de la igualdad, de cierta similaridad 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 papel de la mujer en la familia y la educación que exige.

En cuanto al principio cristiano en que funda Erasmo su doctrina, no es fantástico, que fué, tal vez, Aquel que todo lo vislumbrara, el primer feminista de la historia; á ello tiende su doctrina de igualdad. Pues lo dijo San Pablo en su epístola á los Gálatas (III, 28): «ya no hay esclavo ni libre, ni griego ni judío, ni hombre ni mujer, porque todos sois uno en Jesucristo.»

Edad contemporánea.—Aunque la Revolución francesa declaró los derechos del hombre en acepción de varón y dejó en blanco los de la mujer, de allí arrancaron, según los especialistas, las primeras manifestaciones del feminismo. Las primeras manifestaciones declarativas del feminismo, pero no las primeras costumbres, que ya se venían paulatinamente implantando en Inglaterra y sus colonias en todo el curso del siglo XVIII, pasó con ello algo parecido á lo que ocurriera al principio de libertad, que en tantas centurias anteriores practicaron en su política pueblos godohispánicos, germanos y anglo-sajones, y que recientemente fué consagrado oficialmente por la historia, si se me permite decirlo así, en la Revolución francesa. Los feministas recuerdan 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 infortunio...» En efecto; Condorcet defendió en la Convención Nacional el principio de la semejanza ó equivalencia psicológica de los sexos, que posteriormente 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.

§ 140. *Conclusiones-bases para resolver la cuestión de la educación de la mujer.*—Extendido el movimiento por todo el mundo civilizado, desde Inglaterra hasta el Japón, es hoy algo como una *universal aspiración*: de la mujer moderna, desde la fregona hasta la señora, para adquisición de derechos y bienestar en contra de antiguos y medioevales prejuicios; de los pueblos, para tomar incremento sus actividades de riqueza y de adelanto; de la humanidad, para el perfeccionamiento de las cosas y los hombres. Pero esa aspiración, al asumir formas concretas, produce grandes discrepancias, entre las cuales no es necesario penetrar para asegurarse de que, á pesar de ellas, nadie disiente en opinar que *el progreso de la educación de la mujer es un factor positivo de la ecuación total del progreso*. Luego, siendo el progreso un deber de las sociedades, la educación de la mujer es uno de sus primeros problemas. ¿Y cómo debe educarse á la mujer, para madre de familia ó para ciudadano útil en la economía social? Pienso que esta cuestión debe resolverse por el eterno principio de la libertad de estudios, ó sea, proveyéndose á que *cada* mujer siga personalmente aquellos estudios que mejor convengan á su idiosincrasia individual. Es decir, que cuando su

idiosincrasia las impulse á las profesiones liberales—por regla general ó por excepción—debe dárseles toda la instrucción que requiera el conocimiento de esas profesiones y todas las garantías de su práctica. Las aptitudes que tienen para ello ciertas mujeres y la utilidad social de sus servicios (á lo menos para ciertas especialidades, como ginecología en medicina 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 niños y de niñas. No existiendo tantas diferencias en la enseñanza secundaria ni en las universidades, ni presentándose suficiente número de niñas estudiantes como para constituir en estas categorías de educación establecimientos propios, su asimilación á los demás alumnos varones de los respectivos institutos se hace indispensable y correcta, aunque para la disciplina interna cuenten los rectores y académicos con la facultad de organizar los necesarios distingos, según los casos.

En resumen: el espíritu moderno de la educación de la mujer obedece á una *necesidad económica*, así como el antiguo se supeditará á la doble influencia de la galantería y del ascetismo. Si la mujer tiene aptitudes

para algo más que para regentar su hogar, bien venidas sean esas aptitudes en provecho de la economía de las sociedades. El principio de la división del trabajo, vasto campo le brinda para ensayarse. La sociedad debe facilitar esos ensayos, y para ello, el mejor sistema es una amplia libertad de profesiones. La educación debe á su vez ayudar y garantizar esas profesiones, y basta para esto una amplia libertad de estudios. Dejemos, pues, á las idiosincrasias individuales de las mujeres, los trabajos en que gusten competir con los hombres, y así aumentaremos la concurrencia y el coeficiente total del trabajo, que es también, según los más modernos economistas, total coeficiente del progreso. Tan sencillas parecen las conclusiones-bases de una cuestión que tan complejamente se presenta.

En otros términos: económicamente, el *feminismo* es una nueva consecuencia del principio universal de la «división del trabajo»; respecto de la educación, del de la libertad de estudios. En mérito de uno y otro fundamento, conviene que la sociedad permita que cada cual aporte el trabajo individual á que lo impulsa su temperamento, sin distinción de sexos. Si la mujer debiera ser excluida por inepta del ejercicio de ésta ó aquella profesión, la excluirá el desdén público, sin necesidad de la intromisión del Estado, que podría perjudicarla en sus derechos y deberes, y entorpecer el fecundo fenómeno de la «división del trabajo» social, y su correlativo, el de la libertad de estudios.

Se me podría objetar que la naturaleza de la mujer no presenta tanta variedad de idiosincrasias (vocaciones) como la del hombre, y que, por lo tanto, habiendo más uniformidad en su sexo, no es tan lógica la «división del trabajo», según los caracteres. Diríase que la educación que conviene á una mujer, conviene á

todas. En efecto; Darwin, en el *Origen de las especies*, ha amontonado centenares de páginas de observaciones que tienden á demostrar que en la mayor parte de las especies animales la hembra conserva el tipo de la especie, mientras que el macho se aparta individualmente de él, con frecuencia de manera considerable. De ahí se ha deducido que «en la hembra predomina la ley de la herencia, y en el macho la ley de formación individual». En las evoluciones de la raza, el macho lleva la delantera. Así, en la especie humana, ha habido hombres de genio, pero sólo mujeres de talento. «La mujer, por regla general, es típica; el hombre, individual. Aquella, tiene una fisonomía media; éste, una fisonomía propia.» Pero aun siendo verdad esta observación, es también evidente que, aunque el tipo femenino oscile menos que el masculino y posea más netamente una fisonomía media, dentro de esas relativas oscilaciones y de ese tipo medio, caben ciertas notables diferencias de idiosincrasias y de vocaciones. Por consiguiente, aunque en menor grado que al varón, siempre pueden aplicársele á la mujer los principios de la «división del trabajo» social y de la libertad de estudios. Así contesto á la citada objeción.

§ 141. *La mujer en las universidades.*—La admisión de las mujeres en las universidades constituye uno de los más interesantes problemas del feminismo en la instrucción pública. Mr. Michael E. Sadler, en sus funciones oficiales de *director of Special Inquiries and Reports* del imperio británico, se dirigió últimamente á las más afamadas universidades del mundo, interrogándoles sobre este asunto con las proposiciones siguientes:

1.^a Las mujeres estudiantes, ¿son admitidas como miembros de la universidad?

2.^a Si es así, ¿son admitidas en las mismas condiciones que los varones estudiantes, ó en cuáles otras?

3.^a ¿Son admitidas sólo á las clases (a) ó también á los exámenes? (b).

4.^a ¿Se les confiere grado, ó cierto certificado en lugar del grado?

En Oxford y Cambridge se ha discutido detenidamente la cuestión, persistiéndose en negar la graduación á las mujeres. En tiempos medioevales, la exclusión 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, que en Cambridge, donde, á diferencia de Oxford, se forma lista por orden de mérito en los exámenes de todos los estudiantes de cada curso, obtuvo en matemáticas, en 1895, las clasificaciones del primer puesto. Ello no fué, empero, razón para que por excepción se la graduará. 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 colegiatae*. En consecuencia, no se les favorece nunca como á los hombres, con premios en dinero (*scholarships*). En las demás universidades de Inglaterra, Escocia, Gales, Irlanda (salvo la Universidad Católica), Canadá é India, son en un todo asimiladas á los estudiantes.

Lo mismo ocurre en Francia, Bélgica, Holanda, Dinamarca, Noruega, Suecia, Italia, España, Portugal, Grecia, Rumanía, Argentina, Chile, Brasil, Uruguay,

Méjico, Colombia, Perú y Bolivia. En Norteamérica hay ciertas restricciones para determinadas facultades, aunque el principio sea el mismo de absoluta igualdad.

He ahí el cuadro sumario de las investigaciones de Sadler, aunque, para simplificarlo, he suprimido de la lista las universidades que, aunque consultadas, no han respondido:

Cuadro de Sadler.

REGIONES	Número de universidades 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 cortésia ó permiso especial para ciertas clases y especial- mente.	Número de universidades en que se admiten mujeres estudiantes por permiso especial <i>exclusivamente</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	16	—	—	—
Francia.....	16	5	—	—	—
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	—	—	—
Rumanía.....	2	2	—	—	—
Rusia, (inclusive Finlandia).	4	1	—	—	3 (2)
EE. UU. de Norte América...	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 y 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, Dublin; Royal University of Ireland; Catholic University of Ireland.

Canadá.—Mc. Gil University, Montreal; Toronto; University of New Brunswick, Dalhousie University, Halifax y Queen's University, Kingston.

Australia.—Universities of Sydney, Melbourne, Adelaide, Tasmania, New-Zeland.

India.—Madrás, Allahabad, Punjat, Calcuta, Bombay.

Francia.—Aix, Besaçon, Bordeaux, Caen, Clermont, Dijon, Grenoble, Lille, Luján, Marseille, Montpellier, Nancy, París, Lyon, Poitiers, Rennes, Toulouse.

Bélgica.—Université Libre de Bruselas; Université Nouvelle de Bruselas; Liege; Université Catholique de Louvain; Gante.

Holanda.—Utrecht, Leiden, Groningen, Amsterdam.

Dinamarca.—Copenhague.

Noruega.—Christiania.

Suecia.—Lund, Upsala.

Alemania.—Berlín, Bonn, Breslau, Erlangen, Freiburg, Giessen, Göttingen, Greifswald, Halle, Heidelberg, Jena, Kiel, Königsberg, Leipzig, Marburg, Munich, Rostock, Strassburg, Tübingen, Würzburg.

Austria.—Graz, Innsbrück, Gracow, Lemberg, Pague, Vienna.

Suiza.—Basel Berne, Friburg, Génova, Zurich.

Italia.—Inclusive Sicilia y Cerdeña.—Bologna, Génova, Messina, Módena, Nápoles, Padua, Pavía, Perugia, Roma, Siena, Turín, Urbino.

España.—Barcelona, Granada, Salamanca.

Grecia.—Athenas.

Rumanía.—Iasi, Bucharest.

Rusia, inclusive Finlandia.—Odessa, San Petersburgo, Khar-koí, 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, Jolms, Hopkins, Leland Stanford Jun., Michigan, Minnesota, Missouri, Nebraska, North Wertem,

Ohio, Wesleyan, Pennsylvania, Princeton, Texas, Vanderbilt, Vermont, Washington, Wesleyan, Western Reserve, Wisconsin, Yale.

III.—GRADUACIÓN DE CURSOS

§ 142. *Procesos de graduación escolar.*—Dos medios practicanse para reconocer en los educandos sus aptitudes de pasar de un grado á otro de una misma enseñanza, ó bien la satisfactoria terminación del último grado de esa enseñanza: los exámenes y los certificados de los profesores. Consiste el primero, como todos sabemos, en presentar al alumno á un jurado examinador que, previas las pruebas del caso, decidirá de la suficiencia de sus estudios; el segundo, en atribuir á la decisión del profesor respectivo, fuerza de sentencia inapelable. Un sistema *mixto*, que consiste en dar al voto del profesor mayor autoridad que al de extraños, en virtud de que nadie puede conocer mejor la capacidad de sus discípulos, y que, al propio tiempo atenúa las exageraciones impresionistas del profesor trayendo á votar á dos ó más examinadores anexos, es el que concilia las ventajas de uno y otro medio.

§ 143. *Exámenes.*—Los exámenes pueden ser orales ó escritos, y para mejor comprobación, mixtos, orales y escritos; anuales ó semestrales; de ingreso ó de egreso; generales ó especiales; de clases, de cursos ó de sección; de programa ó de tesis.

En Francia, en la enseñanza secundaria, los exámenes más importantes son los que sirven para pasar de

un ciclo ó mitad á otro, ó sea de la primera sección *general* de estudios secundarios, á la segunda sección *especial*, y mayormente, los de bachillerato, ó sean finales.

Verificanse en los *Gymnasien* alemanes tres clases de exámenes: el semestral (*Versetzungsexamina*), *privado y de clase*, que es por el que se hacen los ascensos de uno á otro curso; el anual, ceremonia pública según programas especiales, á la cual se invitan las familias, y que constituyen 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 extraoficiales que, no sólo se permiten, sino se encarecen, con distintos estímulos, en toda Alemania.

En las *public schools* británicas los exámenes son privados, y se sigue un complejo sistema mixto. En sus universidades hay exámenes de ingreso (que en Oxford se llaman *moderations*, y que consisten en religión, griego y latín), y exámenes de ascenso interno. Estos presentan la siguiente particularidad: sólo se pueden rendir con permiso del *tutor* respectivo, cuando éste considera á su pupilo suficientemente preparado para ello, lo cual constituye uno de los rasgos capitales del sistema ya expuesto de *tutoría* universitaria. En muchas *public school* se practica de idéntica manera. En las universidades que, como la de Londres, son simples corporaciones examinadoras, no exis-

te, 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 *bianuales*, ó sea de cada dos años. En efecto; el plan de estudios de los liceos clásico-secundarios, exige allí *siete* clases que se deben cursar regularmente en *nueve* años: de la primera á la quinta inclusive, todos duran un año; la sexta y la séptima *dos*, y terminan por los susodichos exámenes bianuales.

IV.—EXCURSIONES DE INSTRUCCIÓN

§ 144. *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 experimen-

tación, etc., deben siempre aplicarse al propio tiempo, simultáneamente. Tal es la regla que impone á la pedagogía nuestra propia naturaleza; y á tal regla han obedecido, entre otros, Sócrates en tiempos clásicos; en modernos Rousseau, al sostener que no debe tiranizarse con dogma alguno la mente del alumno, sino permitir que éste descubra por sí solo, ayudado por discretas insinuaciones, la verdad que se trata de enseñarle. En efecto; el educando, niño ó adulto, puede llegar á descubrir todo lo que se pretende demostrarle, si su maestro es hábil en dirigir el raciocinio, no á golpes repetidos, sino con pocas y oportunas indicaciones; pero ¿cómo llega el educando á esas conclusiones? Obsérvese cualquier diálogo pedagógico, y se verá que la mente del alumno, á lo menos si ésta es suficientemente intelectual, llega á sacar sus resultados por el empleo conjunto de todos los sistemas posibles de raciocinio que instintivamente le ocurran, generalizaciones, silogismos, inducciones, deducciones, semejanzas, ejemplos. Imítese, pues, la naturaleza.

La práctica no debe reducirse á los experimentos y exhibiciones en laboratorios, gabinetes y museos; y las *excursiones* llamadas de *instrucción, pedagógicas, escolares*, son parte esencial, desde hace más de un siglo, de la educación en Alemania. La idea no es moderna, aunque sí su general y sistemática ejecución. Consideraba Locke, sin tener en cuenta la educación del pueblo, los viajes como elemento indispensable de la educación del gentleman. Rousseau parece haber sido uno de los originadores de la idea, en una forma ahora aplicada en Alemania; él no realizó viajes, pero inspiró, entre otros, á educacionistas como Salzmann, Bender, Stoy y Ziller. El primero realizó varias excursiones escolares, en Shaepfenthal, de 1784

á 1830; ésta es considerada como la primera tentativa de introducirlas como sistema regular de enseñanza. En aquel tiempo, Pestalozzi también planteaba otras á las vecindades de Iverdon. La semilla de estas doctrinas ha germinado y fructificado, no en los países de origen, sino en Alemania; á través de todo el imperio se practican hoy, con un método regular, casi militar, tales excursiones en todas las ramas y categorías de la instrucción, desde los Jardines de la Infancia hasta las altas escuelas superiores especiales. Verificanse con tal orden estos viajes, algunas veces de mayor duración que un día, que se concretan no sólo el programa, el camino, las disertaciones, sino hasta el vestuario y utensilios que cada estudiante debe llevar, como se hace en un batallón con la mochila del soldado.

§ 145. *Utilidad de las excursiones de instrucción.*—

En estas excursiones, el pedagogo debe tener á la vista tres objetos que se complementan, que son, en cierto modo, el todo mismo de su obra: el ejercicio físico, la instrucción y la educación propiamente dicha.

El aire puro, el cielo, el bosque, las variedades del paisaje, la libertad del paseo, todo estimula al alumno á vivir, á extenderse, á ejercer plenamente las fuerzas de su cuerpo y de su espíritu, á fijar con mayor soltura su inteligencia en lo que se presente, sea botánica, fisiología, arqueología, geografía, historia; cualquier cosa que, en tal estado de ánimo, muestre y explique el maestro á los estudiantes, les penetrará más intensamente en la memoria por ojos y oídos. Además, por la asociación de los recuerdos, unirán las notas agradables y cómicas, que nunca faltan, á lo que han visto, oído y aprendido, y el conjunto resultará de particular provecho.

Basta observar algunos de los programas alemanes de esas excursiones, para comprender su excelencia como ejercicios de instrucción (1). Aparte del ejercicio físico, realizado en libertad y al aire libre, y de la eficacia instructiva de la observación práctica de cosas y fenómenos, esas excursiones pueden ser de gran provecho para la formación del carácter, ó 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.

Resumiendo, debo decir que estas excursiones tienen para la educación dos órdenes de ventajas, *directas é indirectas*. Directas: 1.º, ocasionan ciertos ejercicios físicos; 2.º, colaboran en la instrucción; 3.º, en la educación, propiamente dicha. Indirectas: 1.º, facilitan en los profesores el pleno conocimiento de sus discípulos; 2.º, vinculan á unos y otros, y 3.º, son un

(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.

provechoso y estimulante descanso para la anudación de las posteriores tareas del aula (1).

Son aplicables las excursiones pedagógicas, como sistema regular, á la instrucción primaria y secundaria, como excepción á la universitaria superior; consideradas como medios de aprender, pueden servir á todas las ciencias sociales, físicas y matemáticas. Pero lógico es pensar que tales excursiones tendrán diversa importancia y caracteres varios, según la edad de los educandos, la categoría de instrucción y la materia á que principalmente se dediquen.

(1) Ziller declara que la verdadera importancia de las excursiones instructivas en la educación, estriba en lo siguiente: 1.º, ayudan á establecer una estrecha relación intelectual entre el profesor y el educando, cuya relación debe ejercer saludable influencia en la mente estudiantil; 2.º, favorecen el buen desenvolvimiento del carácter, dando á los profesores una ocasión de ver á los educandos en una libertad en que se muestran, fuera de la disciplina escolar, tales cuales son, y revelan sus instintos y valor, sentimientos, fuerzas, etc., todo lo cual se presta á excelentes lecciones; 3.º, influyen en la instrucción al niño, que vuelve á las aulas con la mente llena de ideas y fenómenos que en la práctica ha observado experimentando. Como se ve, desconoce en conjunto, sin deslindarlas metódicamente, las ventajas que he expuesto con tanta 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 Universitäts-Seminar zu Jena, Heft III, Langensolza, Herman Beyer*).

En la República Argentina podrían citarse como ejemplos de excursiones de tal carácter, las llamadas «peregrinaciones patrióticas» de estudiantes á Tucumán y San Juan últimamente efectuadas, en conmemoración de motivos históricos. Han debido servir para complementar ciertas nociones de historia y geografía, aunque es de desear que se hubieran organizado con un espíritu más didáctico y una mayor disciplina.

§ 145. *Organización de las excursiones de instrucción.*—Requieren las excursiones pedagógicas, que no siempre se limitan á un día de viaje, una especial preparación instructiva, física é higiénica y disciplinaria.

Instructiva: deben conocer de antemano los alumnos el camino geográfico que van á seguir; los principales fenómenos que van á observar y experimentar; las tradiciones, historia y monumentos cuya visita se proponen.

Física: deben ser examinados por un médico, y preparados con ejercicios, advertencias y medicamentos, si son necesarios, para la travesía.

Higiénica: deben partir equipados de vestuarios, utensilios, etc., según una prolija y adecuada reglamentación.

Disciplinaria: para conservar el orden, debe dividirse la compañía estudiantil en secciones, ó como sea más conveniente, encargándose á determinados estudiantes funciones determinadas de oficiales, guías, conductores de bagajes y los demás que se requieran para mayor comodidad general (1).

Aparte de estas preparaciones, la composición, impresión y repartición de *programas* que incluyan *notas instructivas*, es un indispensable requisito de buen

(1) Salzmann insiste en estos tres puntos que son resumidos, ordenados y generalizados en mi exposición: I. Instrucción geográfica preparatoria. Los estudiantes deben ir plenamente preparados con el exacto conocimiento de las regiones que cruzarán, sus límites y circunstancias físicas, sus pueblos, producciones é industrias. II. Una cuidadosa inspección de trajes, calzado y ropa interior. III. Disposiciones que se toman para conducir el viaje de un modo ordenado. La compañía debe ser dividida en secciones, y cada sección confiada á oficiales á quienes se enseñará sus especiales atribuciones. Un estudiante se encargará de servir de guía, otro de cuidar el bagaje, otro de las provisiones, etc.

na organización. Estos programas son sus mapas y advertencias; deben ser conocidos y consultados por todos y cada uno de los estudiantes, para quienes serán una novedad y agradable modo de aprender sin esfuerzo materias que, en los libros, parecen áridas. Este programa debe ser completado con un *cuaderno de notas* que lleve cada estudiante, en cuyo cuaderno, bajo la dirección del profesor, deberá apuntar las lecciones de éste y sus impresiones personales, y copiar las notas aclaratorias del programa (1).

Tales son las nociones fundamentales que deben servir de norma para implantar, en cualquier instituto educatorio, las excursiones de instrucción, no como sucesos extraordinarios, *sino como un sistema regular*, que, bien organizado, puede producir grandes beneficios.

(1) Para mejor conocimiento y condición de la historia y geografía, son eficacísimas ciertas notas aclaratorias, de las cuales están como ejemplo las que he hallado en un programa de una excursión pedagógica alemana que cruzaba la ciudad de Armstad: «El emperador Otto I reunió un parlamento en Armstad, en 945. Lutero pasó una vez á través de Armstad. Gustavo Adolfo descansó allí antes de la batalla de Lützen. El emperador de Rusia se detuvo allí un corto tiempo después de la batalla de Leipzig, etc.» Tales notas deben ser copiadas y explicadas, bajo la dirección del profesor, en los cuadernos de apuntes.

CAPITULO VIII

EDUCACIÓN DE LOS DEGENERADOS

SUMARIO: § 147. Extensión de la *familia neuropática*.—
 § 147 bis. Clasificaciones médicas de los degenerados.—
 § 148. Relativa importancia de la educación del *infer* y del *superhombre*.—
 § 149. Educación de los degenerados pedagógicamente anormales.—
 § 150. Tipo del *degenerado medio ó común (pseudo normal)*; sus cinco rasgos característicos: *impulsividad, daltonismo moral, exhibicionismo y desarrollo irregular*.—
 § 151. De cómo, bajo un punto de vista psiquiátrico sociológico, conviene que la Instrucción pública sea esencialmente humanista.—
 § 152. Circunstancias que ponen en primer lugar en la República Argentina y países similares, la cuestión de la instrucción pública bajo este punto de vista psiquiátrico sociológico.—
 § 153. ¿Cuáles son las causas y por ende, los remedios de la degeneración?—
 § 154. La incógnita de la moral del futuro, bajo el punto de vista de la degeneración.

§ 147. *Extensión de la «familia neuropática»*.—
 Cada día es mayor, según las investigaciones de la ciencia, la sombra funesta que la degeneración proyecta sobre la especie humana.

Infinito resulta el árbol genealógico de la *familia neuropática*. Arraiga en el último ceno de nuestra sangre, y yergue, sobre el horizonte, su copa hasta las nubes del cenit. En sus ramas más bajas fructifica el crimen, en las medias florece la locura y en su cabe-